

# CATECHETICA EDUCAZIONE

## Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà

- **M. MANTOVANI** | *Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà, per una «ricerca condivisa e convergente»*
- **V. SINSIN M.** | *La complessità come paradigma della transdisciplinarietà. Morin e Bassong a confronto*
- **M.T. MOSCATO** | *Difficili multidisciplinarietà: una prospettiva pedagogica*
- **M. BECCIU** | *Riflessioni sulla transdisciplinarietà  
Il punto di vista psicologico tra ostacoli, modello biopsicosociale e nuove prospettive*
- **G. COSTA** | *La sociologia: una scienza moderna a vocazione interdisciplinare*
- **E. BILOTTI** | *La cultura giuridica di fronte alla sfida interdisciplinare*
- **M. MORCELLINI** | *Abitare i confini per attraversare i saperi: la frontiera pragmatico-comunicativa*
- **C. CANEVA** | *L'estetica come «anello delle scienze»  
Inter-disciplinarietà e trans-disciplinarietà per un Umanesimo planetario*
- **A. ESCUDERO** | *I passi decisivi e gradualisti per una prassi transdisciplinare in teologia*
- **G. RUTA** | *La catechetica tra inter- e transdisciplinarietà  
Appunti per una rivisitazione storica e una riconsiderazione attuale e in prospettiva*
- **J.L. MORAL** | *Conoscenza umana e transdisciplinarietà* .....

### «In memoriam» JOSEPH GEVAERT

- **G. BISSOLI** | *In memoriam: Joseph Gevaert (1930-2019) – Catecheta all'Università Pontificia Salesiana*
- **J.L. MORAL** | *La questione antropologica e il futuro della fede  
Filosofia dell'uomo e catechetica nel pensiero di J. Gevaert*
- **G. PASTORE** | *Bibliografia – Joseph Gevaert (1930-2019)* .....

**ANNO V ► NUMERO 1 — GIUGNO 2020**

**RIVISTA «ON-LINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»**

[[www.rivistadipedagogiareligiosa.it](http://www.rivistadipedagogiareligiosa.it)]

Facoltà di Scienze dell'Educazione – Università Pontificia Salesiana (ROMA)

# **CATECHETICA ED EDUCAZIONE**

**Rivista «on-line» dell'«Istituto di Catechetica»**  
Facoltà di Scienze dell'Educazione  
Università Pontificia Salesiana di Roma

**Anno V**  
**Numero 1 – Giugno 2020**

[[www.rivistadipedagogiareligiosa.it](http://www.rivistadipedagogiareligiosa.it)]

# CATECHETICA ED EDUCAZIONE



**ISTITUTO DI CATECHETICA**  
Facoltà di Scienze dell'educazione  
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

[www.rivistadipedagogiareligiosa.it](http://www.rivistadipedagogiareligiosa.it)

## DIREZIONE

«Catechetic ed Educazione»  
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1  
00139 – ROMA

### ► CONSIGLIO DI REDAZIONE

Ubaldo Montisci (Coordinatore)  
José Luis Moral  
Corrado Pastore  
Giuseppe Ruta

Teresa Doni  
Dariusz Grządziel  
Albertine Ilunga  
Anthony Lobo  
Elena Massimi  
Luciano Meddi  
Ubaldo Montisci  
José Luis Moral  
Rinaldo Paganelli  
Corrado Pastore  
Maria Paola Piccini  
Roberto Rezzaghi  
Antonino Romano  
Rosangela Siboldi  
Salvatore Soreca  
Giampaolo Usai  
Jerome Vallabaraj  
Miguel López Varela

### ► COMITATO DI REDAZIONE

Giuseppe Biancardi  
Cesare Bissoli  
Joseph Boenzi  
Cettina Cacciato  
Cristina Carnevale  
Gustavo Cavagnari  
Sergio Ciatelli  
Salvatore Currò  
Giancarlo Cursi  
Antonio Dellagiulia  
Cyril de Souza  
Gabriele Di Giovanni

---

■ *Direttore Responsabile:* Renato Butera

■ *Grafica:* José Luis Moral ■ *Web Editor:* Angela Maluccio

---



Editrice «LAS»  
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1  
00139 ROMA

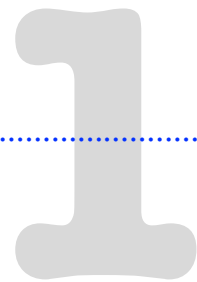




## ndice

### Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà

<b>Editoriale</b> .....	<b>5</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Prefazione e avvio ai punti di prospettiva  <b>MAURO MANTOVANI</b>  <i>Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà,  per una «ricerca condivisa e convergente»</i> .....</li> </ul>	<b>7</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Punto di vista filosofico  <b>VENANCE SINSIN MAHOUGNON</b>  <i>La complessità come paradigma della transdisciplinarietà  Morin e Bassong a confronto</i> .....</li> </ul>	<b>19</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Punto di vista pedagogico  <b>MARIA TERESA MOSCATO</b>  <i>Difficili multidisciplinarietà: una prospettiva pedagogica</i> .....</li> </ul>	<b>35</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Punto di vista psicologico  <b>MARIO BECCIU</b>  <i>Riflessioni sulla transdisciplinarietà. Il punto di vista psicologico  tra ostacoli, modello biopsicosociale e nuove prospettive</i> .....</li> </ul>	<b>51</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Punto di vista sociologico  <b>CECILIA COSTA</b>  <i>La sociologia: una scienza moderna a vocazione interdisciplinare</i> .....</li> </ul>	<b>63</b>



■ Punto di vista giuridico EMANUELE BILOTTI <b><i>La cultura giuridica di fronte alla sfida interdisciplinare</i></b> .....	75
■ Punto di vista pragmatico-comunicativo MARIO MORCELLINI <b><i>Abitare i confini per attraversare i saperi: la frontiera pragmatico-comunicativa</i></b> .....	85
■ Punto di vista estetico CLAUDIA CANEVA <b><i>L'estetica come «anello delle scienze» Inter-disciplinarità e trans-disciplinarità per un Umanesimo planetario</i></b> .....	91
■ Punto di vista Teologico ANTONIO ESCUDERO <b><i>I passi decisivi e gradualità per una prassi transdisciplinare in teologia</i></b> ..	105
■ Punto di vista catechetico GIUSEPPE RUTA <b><i>La catechetica tra inter- e transdisciplinarità. Appunti per una rivisitazione storica e una riconsiderazione attuale e in prospettiva</i></b> .....	121
■ Postfazione e visione di sintesi JOSÉ LUIS MORAL <b><i>Conoscenza umana e transdisciplinarità</i></b> .....	145

## «In memoriam» JOSEPH GEVAERT

■ CESSARE BISSOLI <b><i>In memoriam: Joseph Gevaert (1930-2019) Catecheta all'Università Pontificia Salesiana</i></b> .....	159
■ JOSÉ LUIS MORAL <b><i>La questione antropologica e il futuro della fede Filosofia dell'uomo e catechetica nel pensiero di J. Gevaert</i></b> .....	169
■ CORRADO PASTORE <b><i>Bibliografia - Joseph Gevaert (1930-2019)</i></b> .....	183

---

# E ditoriale

**Dentro, «a confine» ed oltre...**

**INTERDISCIPLINARITÀ E TRANSDISCIPLINARITÀ**

**Confronto tra vari ambiti scientifici e punti di prospettiva**

---

«Se alzi un muro pensa a tutto ciò che resta fuori. Anche per chi ha passato tutta la vita in mare, c'è un'età in cui si sbarca» (Italo CALVINO, *Il barone rampante*).

«Chiediamo anche noi oggi allo Spirito Santo di insegnarci a costruire ponti con la cultura, con chi non crede o con chi ha un credo diverso dal nostro. Sempre costruire ponti, sempre la mano tesa, niente aggressione. Chiediamogli la capacità di inculturare con delicatezza il messaggio della fede, ponendo su quanti sono nell'ignoranza di Cristo uno sguardo contemplativo, mosso da un amore che scaldi anche i cuori più induriti» (Papa FRANCESCO, *Udienza del 6 dicembre 2019*).

La rivista «CATECHETICA ED EDUCAZIONE» propone un tema che recentemente è tornato alla ribalta e ha interessato già altri Centri universitari, come testimonia l'articolo apparso su «Il Corriere della sera» del 7 maggio scorso (p. 28), dal titolo *La sfida dell'innovazione negli Atenei del dopo-crisi*, a firma dei proff. Elio Franzini, Giovanna Innantuoni e Francesco Svelto, Rettori degli Atenei rispettivamente di Milano, di Milano Bicocca e di Pavia. Volentieri ci affianchiamo a quanti indagano in campo scientifico con passione e impegno, seguendo coloro che sono pionieri e battistrada di nuove e umanizzanti conquiste scientifiche.

Grazie alla disponibilità di studiosi e cultori di varie scienze che, nonostante gli innumerevoli e cogenti impegni, si sono lasciati coinvolgere, proponiamo una riflessione a più voci sull'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà, in un contesto inedito, qual è il nostro, segnato da trasformazioni e cambiamenti, non ultima la pandemia che ci ha trovati coinvolti in modo ineludibilmente inclusivo a livello planetario.

La scelta tematica è fortemente motivata, inoltre, da vari e differenti stimoli culturali che all'unisono, in questi ultimi anni, continuano ad esprimere l'esigenza di non fermarsi entro i confini

della propria scienza, disciplina e competenza, ma di provare a spingersi “oltre” per approdare ad una visione che sia olistica, più aperta e possibilmente condivisa sul mistero della vita umana, in un crescendo di passione investigativa e di desiderio di benessere integrale che comporta il ben-pensare e il ben-sentire. La monografia è stata ispirata in particolar modo dal recente magistero di Papa Francesco e dal gruppo di scienziati che hanno elaborato e sottoscritto un manifesto sulla transdisciplinarietà del 6 novembre 1994, di cui portavoce è il fisico teorico Basarab Nicolescu.

Il paragrafo 4c del *Proemio* della Costituzione apostolica dell’attuale Pontefice, *Veritatis gaudium* (2018) riporta il terzo dei quattro criteri che dovrebbero orientare al rinnovamento e al rilancio degli studi universitari (compresi quelli ecclesiastici), «l’inter- e la trans-disciplinarietà esercitate con sapienza e creatività nella luce della Rivelazione». Il richiamo è esplicito sull’«odierna riscoperta del principio dell’interdisciplinarietà (EG 134): non tanto nella sua forma “debole” di semplice multidisciplinarietà [...] quanto piuttosto nella sua forma “forte” di transdisciplinarietà, come collocazione e fermentazione di tutti i saperi entro lo spazio di Luce e di Vita offerto dalla Sapienza che promana dalla Rivelazione di Dio».

A partire da questo criterio e dall’avvertito bisogno di un supplemento di riflessione sull’interdisciplinarietà e sulla “transdisciplinarietà” (quest’ultima per tanti aspetti meno chiara e meno indagata), il cui emblema è costituito dal richiamato manifesto sottoscritto da Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, il presente numero di «Catechetica ed educazione» intende sviluppare il tema sotto vari punti di vista, non tutti, ma quelli più rappresentativi dell’attuale panorama scientifico, secondo la seguente strutturazione:

1. Prefazione e avvio ai punti di prospettiva: prof. *Mauro Mantovani*
2. Punto di vista filosofico: prof. *Sinsin Venance Mahougnon*
3. Punto di vista pedagogico: prof.ssa *Maria Teresa Moscato*
4. Punto di vista psicologico: prof. *Mario Becciu*
5. Punto di vista sociologico: prof.ssa *Cecilia Costa*
6. Punto di vista giuridico: prof. *Emanuele Bilotti*
7. Punto di vista pragmatico-comunicativo: prof. *Mario Morcellini*
8. Punto di vista estetico: prof.ssa *Claudia Caneva*
9. Punto di vista teologico: prof. *Antonio Escudero*
10. Punto di vista catechetico: prof. *Giuseppe Ruta*
11. Postfazione e visione di sintesi: prof. *José Luis Moral*.

Alla prefazione e alla postfazione, oltre che ai sommari dei rispettivi contributi, si rimanda per un ragguglio più particolareggiato.

Il numero si chiude con una dedica grata e doverosa al prof. **JOSEPH GEVAERT** (1930-2019), deceduto il 29 agosto scorso, che ha dato nei lunghi e intensi anni trascorsi presso la nostra Università Pontificia Salesiana di Roma, il suo qualificato contributo al dibattito epistemologico sulla inter- e trans-disciplinarietà, oltre ad aver manifestato fine sensibilità e acuta perizia antropologica e culturale in vari campi scientifici da quello filosofico, a quello teologico e catechetico. Oltre al profilo bio-bibliografico (prof. *Cesare Bissoli*) e ad una prima ricostruzione della bibliografia completa (a cura del prof. *Corrado Pastore*), viene anche offerto ai lettori un saggio che riconsidera la visione antropologica del professore estinto (prof. *José Luis Moral*).

Ci si augura che la riflessione multidisciplinare concertata in questo numero possa continuare e approfondirsi negli anni a venire, nel confronto interdisciplinare e nella collaborazione transdisciplinare su ambiti di vita e di pensiero, comuni e condivisi. A quanti hanno reso possibile la pubblicazione di questa riflessione congiunta va un doveroso e sentito grazie.

## **Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà, per una «ricerca condivisa e convergente»**

**Mauro Mantovani\***

### ***Interdisciplinary and Transdisciplinary, for a «shared and converging research»***

#### **► SOMMARIO**

*L'intervento del Rettor Magnifico dell'Università Pontificia Salesiana fa da "apripista" ai punti di prospettiva e alle riflessioni che seguono, offrendo un'inquadratura iniziale alla tematica, richiamando soprattutto «Veritatis gaudium» di Papa Francesco, il magistero pontificio dei predecessori e autori rappresentativi come E. Morin, B. Nicolescu, altri studiosi e ricercatori. Richiama in particolare il compito specifico delle Università, chiamate a "fare rete" e a far interagire i diversi livelli del sapere umano, in vista di una conoscenza cooperativa e convergente della Casa comune. Mette in rilievo il valore "profetico" della transdisciplinarietà o "interdisciplinarietà forte" come recita VG, come anche la necessaria complicità virtuosa tra le esigenze dell'"io" e le esigenze del "noi", invocando coraggiosi e lunghi, mai affrettati, processi di rigenerazione culturale e percorsi di promozione di nuove e umanizzanti conquiste scientifiche.*

#### **► PAROLE CHIAVE**

*Casa comune; Ecologia; Interdisciplinarietà; Etica; Fede; Multidisciplinarietà; Pandemia; Saperi; Scienza/e; Transdisciplinarietà; Università.*

\* **Mauro Mantovani**, Rettore Magnifico dell'Università Pontificia Salesiana, è Professore Ordinario di «Filosofia teoretica» e Presidente della «Conferenza Rettori Università e Istituzioni Pontificie Romana» (CRUIPRO).



«In questo senso, si stanno progettando poli di eccellenza interdisciplinari e iniziative finalizzate ad accompagnare l'evoluzione delle tecnologie avanzate, la qualificazione delle risorse umane e i programmi di integrazione. Anche gli studi ecclesiastici, nello spirito di una Chiesa "in uscita", sono chiamati a dotarsi di centri specializzati che approfondiscano il dialogo con i diversi ambiti scientifici. In particolare, la ricerca condivisa e convergente tra specialisti di diverse discipline viene a costituire un qualificato servizio al Popolo di Dio, e in particolare al Magistero, nonché un sostegno della missione della Chiesa di annunciare la buona novella di Cristo a tutti, dialogando con le diverse scienze a servizio di una sempre più profonda penetrazione e applicazione della verità nella vita personale e sociale. Gli studi ecclesiastici saranno così in grado di apportare il loro specifico e insostituibile contributo ispiratore e orientatore, e potranno enucleare ed esprimere in forma nuova, interpellante e realistica il proprio compito».<sup>1</sup>

## 1. Un compito specifico per l'Università

Al n. 5 del Proemio di *Veritatis gaudium* (VG), sostenendo l'indispensabilità della «creazione di nuovi e qualificati centri di ricerca in cui possano interagire con libertà responsabile e trasparenza reciproca [...] studiosi provenienti dai diversi universi religiosi e dalle differenti competenze scientifiche»,<sup>2</sup> papa Francesco riconosce all'Università un compito specifico come

«sede primaria della ricerca scientifica per il progresso delle conoscenze e della società, svolgendo un ruolo determinante per lo sviluppo economico, sociale e culturale, soprattutto in un tempo come il nostro segnato da veloci, costanti e vistosi cambiamenti nel campo delle scienze e delle tecnologie».<sup>3</sup>

In effetti, i Centri di formazione e di educazione superiore e le varie istituzioni accademiche si interrogano da tempo su come assolvere a questa sfida culturale che è un appuntamento con la storia, specie se pensiamo all'appello che proviene dalla crisi ecologica, economica e sanitaria<sup>4</sup> – che ha radici anche antropologiche ed etiche – e alla responsabilità che ci è affidata verso le nuove generazioni.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> FRANCESCO, Costituzione apostolica *Veritatis gaudium*, Città del Vaticano, 8 dicembre 2017, *Proemio*, n. 5. Abbreviazione: VG.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> Cfr. per esempio l'intervento di G. TANZELLA-NITTI, *Scienza e fede al tempo del Coronavirus*, in DISF.org (marzo 2020), <http://disf.org/scienza-fede-coronavirus>. Sulle tematiche relative al rapporto tra discipline scientifiche, filosofiche e teologiche, assai preziosa è l'intera opera di G. TANZELLA-NITTI - A. STRUMIA (edd.), *Dizionario interdisciplinare di scienza e fede. Cultura scientifica, filosofia e teologia*, Urbaniana University Press - Città Nuova, Città del Vaticano - Roma 2002, voll. I-II.

<sup>5</sup> In questa prospettiva emerge con particolare significatività l'iniziativa del *Global Compact on Education*: «Ravvivare l'impegno per e con le giovani generazioni, rinnovando la passione per un'educazione più aperta ed inclusiva, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e mutua comprensione. Mai come ora, c'è bisogno di unire

Gli Statuti rinnovati dell'Università Pontificia Salesiana all'art. 2, dedicato ai fini istituzionali, evidenziano proprio l'impegno a

«formare con alta qualificazione gli studenti, nella grammatica del dialogo e dell'incontro, alla trasversalità del sapere nella sua unità e distinzione e alla competenza propria, sia investigativa sia didattica, al fine di abilitare ad assumere ruoli professionali e istituzionali, specifici o correlati, anche di *leadership*»,<sup>6</sup>

e a

«fare rete e attivare sinergie con istituzioni accademiche, nazionali ed internazionali, cattoliche e di diverso profilo religioso o umanitario, sia per attivare una solidarietà globale ed inclusiva, a partire dall'opzione per gli ultimi, specialmente per i giovani, sia per promuovere una gestione responsabile e costruttiva delle tensioni e dei conflitti».<sup>7</sup>

Queste diverse finalità, come si afferma subito dopo, si realizzano «nell'architettura ecclesiastica ed universitaria, tramite un coordinamento orizzontale e verticale, delle Facoltà, dei Dipartimenti, degli Istituti, dei Centri e dei Poli, in una interdisciplinarietà forte».<sup>8</sup>

Sono per questo molto opportune le possibilità di approfondimento di tali linee fondamentali, specie rispetto all'"interdisciplinarietà forte", nel confronto tra vari ambiti scientifici e punti di prospettiva, sia quelle che si sono già attuate, sia quante sono attualmente in programma. La raccolta presente in questa monografia è assai rilevante a proposito, perché stimola e nel contempo evidenzia la condivisione di una pluralità di approcci (filosofico, pedagogico, psicologico, sociologico, teologico, catechetico, pragmatico-comunicativo, estetico, ecc.) e di discipline, realtà che caratterizza – fin dalla sua stessa etimologia di *uni-versitas*, dunque di convergenza *ad unum* dei diversi saperi – l'identità stessa dell'università.<sup>9</sup>

---

gli sforzi in un'ampia *alleanza educativa* per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna. [...] Cerchiamo insieme di trovare soluzioni, avviare processi di trasformazione senza paura e guardare al futuro con speranza. Invito ciascuno ad essere protagonista di questa alleanza, facendosi carico di un impegno personale e comunitario per coltivare insieme il sogno di un umanesimo solidale, rispondente alle attese dell'uomo e al disegno di Dio»: FRANCESCO, *Messaggio per il lancio del Patto Educativo*, Città del Vaticano, 12 settembre 2019. Cf. anche: IDEM, *Discorso ai membri del Corpo diplomatico*, Città del Vaticano, 9 gennaio 2020; IDEM, *Discorso ai partecipanti al Convegno sul tema "Education: the Global Compact" organizzato dalla Pontificia Accademia delle Scienze Sociali*, Città del Vaticano, 7 febbraio 2020; V. ZANI, *Un patto educativo globale: perché?*, in "Ekklesia" 3 (2020) 1/6, 25-28.

<sup>6</sup> UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, *Statuti Generali*, Roma 2020, art. 2, § 2, 2.

<sup>7</sup> *Ibidem*, art. 2, § 2, 4.

<sup>8</sup> *Ibidem*, art. 2, § 3.

<sup>9</sup> Presso la nostra Università, oltre a questa monografia per la rivista *on-line Catechetica ed educazione* realizzata dall'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione, a mero titolo esemplificativo si possono menzionare il Seminario di studio su "Transdisciplinarietà e *Youth Studies*" organizzato il 27-28 maggio 2019 dalla medesima Facoltà, con la presentazione del volume a cura di M. LLANOS - A. ROMEO (edd.), *Giovani. Identità, vissuti e prospettive*, LAS, Roma 2018, e il Seminario di studio sul *Manifesto della Transdisciplinarietà* organizzato dall'Istituto di Teologia Dogmatica della Facoltà di Teologia il 15 gennaio 2020. Anche sulle riviste universitarie *Salesianum* e *Orientamenti Pedagogici* non sono mancati in questi ultimi anni vari contributi relativi, sulla linea del dialogo interculturale e interreligioso, alla transdisciplinarietà. La riflessione all'UPS sull'interdisciplinarietà, a partire dal contesto teologico e pedagogico, risale certamente a molto più lontano, si vedano per esempio: M. MIDALI - R. TONELLI (edd.), *Qualità pastorale delle discipline teologiche e del loro insegnamento. Una ricerca interdisciplinare*, LAS, Roma 1993; G. GROppo, *Teologia dell'educazione. Origine, identità, compiti*, LAS, Roma 1991; e i testi dello stesso autore pubblicati postumi nel volume *La teologia cattolica e altri saggi*, a cura di C. Nanni, LAS, Roma 2019.

## 2. Il valore «profetico» dell'«interdisciplinarietà forte»

È al n. 4 di VG che papa Francesco, definendo come «senz'altro positiva e promettente» la riscoperta odierna del principio dell'interdisciplinarietà da lui stesso già evocato in *Evangelii gaudium* (EG),<sup>10</sup> distingue la «forma “debole” di semplice multidisciplinarietà, come approccio che favorisce una migliore comprensione da più punti di vista di un oggetto di studio», dalla *forma forte* costituita dalla transdisciplinarietà.<sup>11</sup> Anche all'art. 66 delle Norme Comuni, auspicando la cura diligente della collaborazione tra le Facoltà sia di una stessa Università, sia di una stessa regione, sia di un più ampio territorio, si afferma che essa «è di grande giovamento per promuovere la ricerca scientifica dei docenti e la migliore formazione degli studenti, come pure per sviluppare quella che vien detta solitamente ‘interdisciplinarietà’ e che appare sempre più necessaria».<sup>12</sup>

Nella lettera Enciclica *Laudato si'* (LS) il Santo Padre in tre punti ha ripreso questo principio indicandone già alcune specifiche e precise applicazioni, relativamente agli OGM,<sup>13</sup> alla progettazione<sup>14</sup> e ad un'attività politica che «pensi con una visione ampia, e che porti avanti un nuovo approccio integrale, includendo in un dialogo interdisciplinare i diversi aspetti della crisi».<sup>15</sup>

L'indicazione della transdisciplinarietà come interdisciplinarietà forte intercetta un dibattito epistemologico molto vivo, attuale ed importante. In prospettiva ecclesiale riprende anzitutto l'auspicio di papa Paolo VI nella *Populorum progressio* (PP), di fronte al fatto che «il mondo soffre

<sup>10</sup> «Le Università sono un ambito privilegiato per pensare e sviluppare questo impegno di evangelizzazione in modo interdisciplinare e integrato». FRANCESCO, Esortazione apostolica *Evangelii Gaudium*, Città del Vaticano, 24 novembre 2013, n. 134. Abbreviazione: EG.

<sup>11</sup> Sul tema, prima della pubblicazione della Costituzione apostolica, segnalo tra gli altri: L. CLAVELL, *L'unità del sapere per l'attuazione di “Fides et ratio”*, in “Alpha Omega” 3 (2000) 211-225; IDEM, *La metadisciplinarietà. Scienza, filosofia e teologia*, in E. MARIANI (ed.), *Unità del sapere e del fare, una soluzione transdisciplinare?*, Istituto per le Ricerche ed attività educative, Napoli 2001, 43-54; IDEM, *La sintonia tra Facoltà di Teologia e Facoltà ecclesiastica di Filosofia nel seno della stessa istituzione superiore: ideale o reale?*, in “Seminarium” 52 (2012) 2/3, 513-525; J. VILLAGRASA, *Evoluzionismo, interdisciplinarietà e metadisciplinarietà*, in R. PASCUAL (ed.), *L'evoluzione: crocevia di scienza, filosofia e teologia*, Studium, Roma 2005, 1-20; S. RONDINARA, *Transdisciplinarietà e dialogo*, in “Nuova Umanità” 29 (2007) 171, 353-360; IDEM, *Dalla interdisciplinarietà alla transdisciplinarietà. Una prospettiva epistemologica*, in “Sophia” 1 (2008) 0, 61-70; P. CODA, *Per una formazione filosofica della ragione aperta alla fede “Senza confusione né separazione”*, in “Seminarium” 52 (2012) 2/3, 459-460; V. ASCHERI, *Interdisciplinarietà e unità del sapere nel XX secolo. Maritain, Polanyi, Ladrière*, IF Press, Roma 2014; B. FORTE - M.J. ARROBA CONDE, *L'unità dei saperi. Teologia, Filosofia, Diritto*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2018.

<sup>12</sup> VG, Norme Comuni, art. 66. Oltre alla cura della transdisciplinarietà viene indicata anche l'importanza, parimenti, di «sviluppare la cosiddetta ‘complementarità’ tra le varie Facoltà; e, in generale, per realizzare la penetrazione della sapienza cristiana in tutta la cultura»: *Ibidem*.

<sup>13</sup> Rispetto a tale «questione di carattere complesso, che esige di essere affrontata con uno sguardo comprensivo di tutti i suoi aspetti», si invita ad «un maggiore sforzo per finanziare diverse linee di ricerca autonoma e interdisciplinare che possano apportare nuova luce»: FRANCESCO, Lettera enciclica *Laudato si'*, Città del Vaticano 2015, n. 135. Abbreviazione: LS.

<sup>14</sup> «Uno studio di impatto ambientale non dovrebbe essere successivo all'elaborazione di un progetto produttivo o di qualsiasi politica, piano o programma. Va inserito fin dall'inizio e dev'essere elaborato in modo interdisciplinare, trasparente e indipendente da ogni pressione economica o politica. Dev'essere connesso con l'analisi delle condizioni di lavoro e dei possibili effetti sulla salute fisica e mentale delle persone, sull'economia locale, sulla sicurezza»: *Ibidem*, n. 183.

<sup>15</sup> *Ibidem*, n. 197.

per mancanza di pensiero»,<sup>16</sup> affinché si formino «uomini di pensiero capaci di riflessione profonda, votati alla ricerca d'un umanesimo nuovo, che permetta all'uomo di ritrovare se stesso».<sup>17</sup>

Giovanni Paolo II, sul rapporto tra fede e razionalità teologica, filosofica e scientifica, ha sostenuto magistralmente nell'Enciclica *Fides et ratio* la vitale e fondamentale necessità di «giungere a una visione unitaria e organica del sapere. Questo è uno dei compiti di cui il pensiero cristiano dovrà farsi carico nel corso del prossimo [che è ormai quello attuale, n.d.r.] millennio cristiano».<sup>18</sup> Ne è seguito il costante invito di Papa Benedetto XVI ad «allargare gli orizzonti della razionalità»,<sup>19</sup> ad «un nuovo slancio del pensiero», «un impegno che non può essere svolto dalle sole scienze sociali, in quanto richiede l'apporto di saperi come la metafisica e la teologia».<sup>20</sup>

Si legge per questo al n. 30 di CV l'invito molto chiaro a

«far interagire i diversi livelli del sapere umano in vista della promozione di un vero sviluppo dei popoli. Spesso si ritiene che lo sviluppo, o i provvedimenti socio-economici relativi, richiedano solo di essere attuati quale frutto di un agire comune. Questo agire comune, però, ha bisogno di essere orientato, perché «ogni azione sociale implica una dottrina». Considerata la complessità dei problemi, è ovvio che le varie discipline debbano collaborare mediante una interdisciplinarietà ordinata».<sup>21</sup>

Il magistero di papa Francesco, caratterizzato – si potrebbe dire – dal «realismo storico»,<sup>22</sup> incoraggia anch'esso all'impegno di «ripensare il pensiero»,<sup>23</sup> le sue forme e la sua trasmissione, rilevando nel contempo che questa è diventata un'esigenza davvero cruciale.<sup>24</sup>

Non entro qui ulteriormente nel dibattito epistemologico sulla distinzione tra multidisciplinarietà, interdisciplinarietà e transdisciplinarietà, che senz'altro viene affrontato in forma più dettagliata ed esauriente in altri saggi di questa raccolta. Mi limito a sottolineare solo in questa occasione la sostanziale differenza, di ordine qualitativo, tra la multidisciplinarietà, «comunemente intesa come un approccio 'orizzontale' tra discipline che permette una comprensione più adeguata di un dato oggetto il cui studio, per la sua complessità, difficilmente potrebbe essere colto

<sup>16</sup> PAOLO VI, Lettera enciclica *Populorum progressio*, Città del Vaticano, 26 marzo 1967, n. 85. Abbreviazione: PP. Espressione poi ripresa da papa BENEDETTO XVI nella Lettera enciclica *Caritas in veritate*, Città del Vaticano, 29 giugno 2009, n. 53. Abbreviazione: CV.

<sup>17</sup> PP, n. 20. Citazione presente anche in VG, Proemio, n. 2.

<sup>18</sup> GIOVANNI PAOLO, Lettera enciclica *Fides et ratio*, Città del Vaticano 14 settembre 1998, n. 85.

<sup>19</sup> Si vedano per esempio i suoi principali interventi in occasione degli incontri con il mondo della cultura, delle istituzioni e dell'università. Cfr. L. LEUZZI, *Allargare gli orizzonti della razionalità. I discorsi per l'Università di Benedetto XVI*, Paoline, Milano 2008; IDEM (ed.), *Una nuova cultura per un nuovo umanesimo. I grandi discorsi di Benedetto XVI*, LEV, Città del Vaticano 2011; BENEDETTO XVI, *La carità politica. Discorsi agli uomini e alle donne impegnati nelle istituzioni civili*, LEV, Città del Vaticano 2012.

<sup>20</sup> CV, n. 53.

<sup>21</sup> *Ibidem*, n. 30. Papa Francesco riprende questa espressione in VG, Proemio, n. 2, esplicitando i diversi livelli: «quello teologico e quello filosofico, quello sociale e quello scientifico».

<sup>22</sup> Cf. L. LEUZZI, *Amare e Servire. Il realismo storico di Papa Francesco*, LEV, Città del Vaticano 2013. Papa Francesco in LS, n. 53 e in VG, Proemio, n. 3, evidenzia per questo l'esigenza fondamentale di disporre «della cultura necessaria per affrontare questa crisi e [il] bisogno di costruire leadership che indichino strade».

<sup>23</sup> Cf. P. CODA, *La Trinità come pensiero. Un manifesto*, in «Sophia» 9 (2017) 1, 9-17. Come è noto, l'espressione è di E. Morin.

<sup>24</sup> Si pensi a LS, n. 114, in cui si auspica una «coraggiosa rivoluzione culturale», espressione nuovamente presente in VG, Proemio, n. 3.

con un singolo metodo disciplinare»,<sup>25</sup> e la transdisciplinarità considerata invece come «una indagine caratterizzata da una dipendenza ‘verticale’ che il metodo e l’oggetto di una data disciplina possono assumere quando vengono compresi alla luce di un sapere più generale o fondante, dal quale può acquisire principi operativi, asserti o modelli esplicativi».<sup>26</sup>

La transdisciplinarità – scrive a proposito M.O. Llanos – si presenta come

«un approccio scientifico che mira alla piena comprensione della complessità del mondo presente, di matrice piagetiana (1970), [che] richiama una ‘oikologia’ umana, cioè, una conoscenza cooperativa e convergente nella casa comune. La transdisciplinarità mira alla scoperta dei diversi gradi di realtà, di percezione e di conoscenza, che superano le singole discipline restituendo al sapere umano unitarietà nella diversità».<sup>27</sup>

Com’è generalmente noto, è stato E. Morin a riproporre all’attenzione la significativa formula di Montaigne “una testa ben fatta è meglio che una testa ben piena”, invitando a sottolinearne gli aspetti gnoseologici, epistemologici, metodologici e pedagogici di fronte al rischio dell’eccesso di specializzazione e dell’accumulo di informazioni senza vera formazione.<sup>28</sup>

Nel dibattito attuale sul rapporto tra interdisciplinarità e transdisciplinarità un ruolo fondamentale è rivestito dal testo del *Manifesto* del 6 novembre 1994 ad opera di Morin, Lima de Freitas e Nicolescu.<sup>29</sup> Non me ne occupo qui; dico soltanto che questo tipo di riflessione è davvero fondamentale per orientare e promuovere le ricerche<sup>30</sup> e per studiare il rapporto tra conoscenza scientifica e tecnologia a proposito della società e dello sviluppo umano, a partire da temi centrali quali la sostenibilità, le nuove tecnologie, l’intelligenza artificiale e le emergenze di carattere educativo, ecologico o sanitario.<sup>31</sup>

Ciò che mi preme sottolineare, all’interno del prezioso dialogo in corso, è che VG offre indubbiamente un suo contributo specifico e costruttivo a questo dibattito sostenendo – è ciò

---

<sup>25</sup> S. RONDINARA, *Dalla interdisciplinarità alla transdisciplinarità*, 63.

<sup>26</sup> *Ibidem*, 65. A. Bozzolo così descrive la distinzione tra i due approcci: con la multidisciplinarità si ha «l’interazione tra discipline e metodi diversi che, consapevoli della parzialità di ogni approccio e dell’indispensabile apporto di altri saperi, danno origine a nuove aree integrate di indagine, che si giovano della trasposizione dei modelli e di strutture in nuovi metodi comuni di ricerca. La transdisciplinarità, invece, costituisce un livello di unificazione dei saperi più elevato, poiché punta non solo all’interazione tra le discipline, ma a una vera integrazione all’interno di un sistema aperto»: A. BOZZOLO, *Trasformazione missionaria e rinnovamento degli studi nel Proemio di Veritatis gaudium*, in “Salesianum” 81 (2019) 1, 63.

<sup>27</sup> M. LLANOS, *Docenti e istituti universitari pontifici per i giovani studenti. Sulla cornice della Veritatis gaudium*, in “Salesianum” 81 (2019) 1, 117.

<sup>28</sup> Morin rileva: «L’istituzione disciplinare comporta un rischio di iperspecializzazione del ricercatore e un rischio di “cosificazione” dell’oggetto studiato, del quale si rischia di dimenticare che è estratto dal contesto o costruito. L’oggetto della disciplina sarà allora percepito come una cosa autosufficiente; i legami e le solidarietà di questo oggetto con altri oggetti, trattati da altre discipline, saranno trascurati, così come lo saranno i legami e le solidarietà con l’universo di cui l’oggetto fa parte. La frontiera disciplinare, il suo linguaggio e i suoi concetti isoleranno una disciplina rispetto alle altre e rispetto ai problemi che scavalcano le discipline. Lo spirito iperdisciplinare diventerà lo spirito del proprietario che impedisce ogni incursione di estranei nel suo frammento di sapere»: E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, R. Cortina, Milano 2000, 112.

<sup>29</sup> Cf. B. NICOLESCU, *Il manifesto della transdisciplinarità*, Armando Siciliano, Messina 2014.

<sup>30</sup> Cf. per esempio C. POHL - U. WEISMANN - E. ZEMP (edd.), *Handbook of Transdisciplinary Research*, Springer, Luxembourg 2007. Un riferimento importante oggi in questo ambito è costituito dal CIRET, *International Center for Transdisciplinary Research*, <http://ciret-transdisciplinarity.org>.

<sup>31</sup> Si veda per esempio: W. ARBER - J. VON BRAUN - M. SÁNCHEZ SORONDO (edd.), *Science and Sustainability. Impacts of Scientific Knowledge and Technology on Human Society and Its Environment*, LEV, Vatican City 2020.

che le è proprio – il «principio vitale e intellettuale», a livello sia metodologico sia contenutistico, «dell'unità del sapere nella distinzione e nel rispetto delle sue molteplici, correlate e convergenti espressioni». <sup>32</sup> Proprio per questo la nozione di transdisciplinarietà che la Costituzione apostolica presenta non è certamente “neutrale”, e richiede esplicitamente l'apporto insostituibile della teologia. <sup>33</sup>

VG intende infatti la forma forte di interdisciplinarietà come «collocazione e fermentazione di tutti i saperi entro lo spazio di Luce e di Vita offerto dalla Sapienza che promana dalla Rivelazione di Dio». <sup>34</sup> Non si dice soltanto, dunque, che un esercizio di transdisciplinarietà che volutamente e di principio escluda l'approccio teologico non sarebbe “vera” transdisciplinarietà, anzi diventerebbe una forma di riduttivismo ascientifico (ovviamente se è corretta la nozione analogica di scienza), ma ci si spinge ancor più in profondità. <sup>35</sup> E così dicendo questa prospettiva non intende certo essere meramente “confessionale”, anzi si apre a tutto campo ad ogni tipo di dibattito culturale e interculturale.

Ecco dunque il delinearsi di una nuova possibilità di essere presenti in modo costruttivo all'interno di quella che si configura come una vera e propria “sfida epistemologica”. Essa, in senso cristiano, è fondata ultimamente sulla «ragione teologica del cristocentrismo in chiave pneumatologica e trinitaria della Rivelazione che promana dal magistero conciliare, senza in nulla ledere l'autonomia epistemica delle diverse scienze, ma nella linea [...] di una corretta transdisciplinarietà». <sup>36</sup>

Si comprende così come al n. 4 del Proemio di VG si faccia riferimento a due importanti figure intellettuali, il santo cardinale J.H. Newman e il beato Antonio Rosmini, proprio per ribadire l'importanza di «una visione globale di tutto il sapere» e – nel campo educativo – dell'«unicità di scienza, la comunicazione di santità, la consuetudine di vita, la scambievolezza di amore». <sup>37</sup>

Come ha notato P. Coda:

«in ragione del suo statuto epistemico, la teologia può e deve contribuire a istituire quello spazio vitale e sapienziale (ultimamente fondato nell'avvento di Dio nella storia degli uomini che è Gesù) in cui i diversi saperi, ciascuno nell'esercizio del proprio metodo e nell'indagine intorno al proprio oggetto, possano contribuire a promuovere i sentieri molteplici della verità nell'amore. In conformità a ciò, la teologia può e deve di concerto intessere un dialogo bilaterale e proficuo per entrambe le parti con i diversi saperi». <sup>38</sup>

<sup>32</sup> VG, Proemio, n. 4.

<sup>33</sup> Cf. per esempio, su questo tema, C. GIULIODORI (ed.), *Ordo sapientiae. Per un dialogo fecondo tra teologia e saperi*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

<sup>34</sup> VG, Proemio, n. 4.

<sup>35</sup> P. Coda nota a proposito la presenza in VG di una prospettiva «per così dire verticale», quindi «aperta e fondata cioè nel farsi presente della trascendenza di Dio alla storia dell'uomo in Cristo (4c). Significativo, in proposito – ma solo evocativo, e come tale consegnato alla fatica del concetto degli addetti ai lavori – il riferimento, poco più avanti formulato, a una ‘forma di conoscenza e d'interpretazione della realtà esercitata nella luce del pensiero di Cristo (cfr. 1Cor 2,16)’ (4d). In quale senso e in quale direzione? Il dialogo e il cantiere della ricerca sono aperti». P. CODA, *Il proemio della Veritatis gaudium. Una prospettiva programmatica di rinnovamento*, in “*Educatio catholica*” 4 (2018) 2, 53.

<sup>36</sup> *Ibidem*, 49.

<sup>37</sup> VG, Proemio, n. 4.

<sup>38</sup> P. CODA, *Il sapere di Dio e i saperi dell'uomo. Per una teologia in dialogo*, in “*Sophia*” 1 (2008) 0, 42. A. Bozolo afferma a proposito: «Gli avverbi *inconfuse* e *indivise* con cui Calcedonia ha definito i rapporti tra la natura [divina] e la natura umana in Gesù Cristo, possono illuminare anche il rapporto tra i saperi, con l'avvertenza però che, come ha notato Balthasar, essi non identificano confini da non valicare, ma distinzioni da custodire nell'unità». V.

### 3. In prospettiva culturale: «tra l'io e il noi»

La riflessione sulla transdisciplinarietà contribuisce senz'altro a restituire al sapere delle specializzazioni lo sguardo sull'«insieme», il radicamento in una visione più ampia, ossia «sapienziale», che rimanda allo stesso soggetto che conosce, sviluppa e condivide il sapere acquisito e ricevuto, e poi anche lo condivide facendone dono.

Come opportunamente nota G. Tanzella-Nitti,

«il tema dell'unità del sapere non può limitarsi alla semplice riflessione sull'articolazione che le varie discipline dovrebbero possedere in un progetto di ricerca o in un programma di formazione universitaria, ma va impostato su basi più profonde. Essa deve giungere a coinvolgere non solo «le scienze», ma soprattutto la «persona che fa scienza»».<sup>39</sup>

E, ancor più, la transdisciplinarietà può collegare ricerca e santità di vita, scienza, sapienza e carità.<sup>40</sup> Dal punto di vista educativo, come rileva M. Pellerey, per formare alla transdisciplinarietà va sottolineata l'esigenza di promuovere fin dall'inizio

«una disposizione interiore stabile, fatta di apertura intellettuale, di linguaggio e apparati concettuali, di natura perlomeno pluridisciplinare, ma pronta a valorizzare, quando utili o necessarie, prospettive interdisciplinari, cioè vere e proprie integrazioni di approcci scientifici diversi soprattutto quando si deve progettare un piano di azione complesso. Quanto alla transdisciplinarietà, penso alla notevole possibilità di esplorazione di questioni proprie di una disciplina attraverso l'apporto di quadri concettuali e metodologici propri di un'altra. In generale, un valido atteggiamento interdisciplinare dovrebbe essere presente *in primis* nel docente, per poi favorirlo nello studente per una integrazione tra i diversi apporti disciplinari nella prospettiva di sintesi operative. Conviene, tuttavia, ricordare come una vera interdisciplinarietà implichi come primo passo quello di essere entrati in maniera adeguata all'interno delle varie discipline di cui si vuole cercare un'integrazione: padroneggiare, cioè, a un livello sufficiente, i loro quadri concettuali fondamentali, i loro linguaggi di base e gli approcci metodologici che le caratterizzano».<sup>41</sup>

Come, in senso più generale e culturale, tutto questo può realizzarsi nella persona?

È questo un tema assai vivo negli ultimi anni anche nel contesto del dibattito sul rapporto tra la scienza e l'arte, sempre in prospettiva inter- e transdisciplinare. Ci si interroga per esempio

---

BOZZOLO, *Trasformazione missionaria e rinnovamento degli studi nel Proemio di Veritatis gaudium*, 66-67. La citazione di H.U. VON BALTHASAR si riferisce a *Fides Christi*, in IDEM, *Sponsa Verbi*, Morcelliana, Brescia 1985, 72.

<sup>39</sup> G. TANZELLA-NITTI, *Unità del sapere*, in IDEM - STRUMIA (edd.), *Dizionario interdisciplinare di scienza e fede*, vol. II, 1424.

<sup>40</sup> «L'una e l'altra [la transdisciplinarietà unita alla santità di vita, n.d.r.] sono frutto del dialogo accademico, tanto a livello di contenuto come di metodo, e conducono all'unità del sapere, all'unità dell'esperienza euristica prodotta dalla molteplicità delle scienze, dalla flessibilità, dall'organicità delle opzioni culturali. Questa unità dei saperi, l'unità tra teoria e pratica, richiama l'unità tra ricerca e santità, tra scienza e carità. La vocazione dell'universitario non si esaurisce nella conoscenza della sua disciplina, nella multidisciplinarietà che giustappone le discipline, e neanche nell'interdisciplinarietà che abbraccia competenze di più settori scientifici o discipline. La *Veritatis gaudium* indica la strada più faticosa della transdisciplinarietà come risposta ai bisogni intellettuali odierni»: LLANOS, *Docenti e istituti universitari pontifici per i giovani studenti*, 117. Molto opportuna a riguardo è la riflessione sulla «carità intellettuale» così come enucleata, per esempio, da A. Rosmini e da G.B. Montini - papa Paolo VI.

<sup>41</sup> M. PELLEREY, *La prospettiva didattica evocata dalla Costituzione apostolica Veritatis gaudium*, in «Salesianum» 81 (2019) 1, 91.

sulla relazione tra l'uomo e l'ambiente (urbano e rurale), tra arte, restauro, psicologia, architettura e ecologia, per indagare e realizzare all'interno di una visione il più possibile inclusiva la complementarità dei singoli approcci. Si comprende così anche l'indispensabile ruolo della creatività e della memoria, e si percepisce l'esperienza fondamentale della bellezza come dimensione necessaria al benessere individuale e collettivo.<sup>42</sup>

Interessante quanto afferma papa Francesco, riferendosi ad una “tecnoscienza ben orientata”, sul “salto” nell'ambito della bellezza:

«La tecnoscienza, ben orientata, è in grado non solo di produrre cose realmente preziose per migliorare la qualità della vita dell'essere umano, a partire dagli oggetti di uso domestico fino ai grandi mezzi di trasporto, ai ponti, agli edifici, agli spazi pubblici. È anche capace di produrre il bello e di far compiere all'essere umano, immerso nel mondo materiale, il “salto” nell'ambito della bellezza. Si può negare la bellezza di un aereo, o di alcuni grattacieli? Vi sono preziose opere pittoresche e musicali ottenute mediante il ricorso ai nuovi strumenti tecnici. In tal modo, nel desiderio di bellezza dell'artefice e in chi quella bellezza contempla si compie il salto verso una certezza propriamente umana».<sup>43</sup>

Nei suoi 20 anni di vita la rivista *Conservation Science in Cultural Heritage* (già *Quaderni di Scienze della Conservazione*), con la quale ho l'onore e la gioia di collaborare, si caratterizza per esempio proprio per un approccio di interdisciplinarietà forte applicata alle scienze della conservazione e promozione dei beni culturali.<sup>44</sup>

La transdisciplinarietà diventa così l'ambito ideale grazie al quale cogliere l'inscindibile rapporto tra verità, arte e scienza, nella linea di un pensiero individuale e indipendente – sempre in ogni caso necessario – che poi diventa via via esperienza di un “pensare insieme”, in prospettiva relazionale.<sup>45</sup>

A tale proposito il punto di partenza è senz'altro la prospettiva della “singolarità”, come espressione dell'integrazione dei saperi in una sola persona, elemento che ci consegna figure eccelse di realizzazione storica di questa istanza. Nell'anno 2019, per esempio, è stato oggetto di particolare attenzione per la ricorrenza del quinto centenario dalla morte uno degli artisti italiani più famosi al mondo, Leonardo da Vinci: nel suo caso già la definizione di artista è insufficiente in

<sup>42</sup> Cf. ad esempio, A. ANZANI - E. GUGLIELMI (edd.), *Memoria, bellezza e transdisciplinarietà. Riflessioni sull'attualità di Roberto Pane*, Maggioli, Roma 2017.

<sup>43</sup> LS, n. 103. Il Santo Padre rileva tuttavia, subito dopo, che nel contempo «non possiamo ignorare che l'energia nucleare, la biotecnologia, l'informatica, la conoscenza del nostro stesso DNA e altre potenzialità che abbiamo acquisito ci offrono un tremendo potere. Anzi, danno a coloro che detengono la conoscenza e soprattutto il potere economico per sfruttarla un dominio impressionante sull'insieme del genere umano e del mondo intero. Mai l'umanità ha avuto tanto potere su sé stessa e niente garantisce che lo utilizzerà bene, soprattutto se si considera il modo in cui se ne sta servendo»: *Ibidem*, n. 104.

<sup>44</sup> Ecco i titoli degli ultimi Editoriali: *Memory becomes future* (2015); *Cultural identity: an osmosis but also a distinction between identical and diverse* (2016); *Discussed and greatly debated: the process of globalization in economics, science, culture* (2017); *The reciprocal need for interaction between science, history, art* (2018); *The integration of the knowledge “of Mind, Heart and Hands” in the Sciences and in Life: Singularity and Normality* (2019). Interessante leggere, per esempio, degli eccellenti risultati ottenuti grazie ad un approccio di interdisciplinarietà forte nello studio e nella ricerca relativi all'attribuzione, autenticazione, tutela e valorizzazione dei beni artistici e culturali: cf. S. LORUSSO - A.M. BRAIDA - A. NATALI, *Le diverse possibilità di valutazione di un'opera d'arte: il caso di studio della Mona Lisa*, in “*Conservation Science in Cultural Heritage*” 19 (2019) 319-326.

<sup>45</sup> S. LORUSSO - M. MANTOVANI - G.M. COGO, *Thinking independently and, then, as one: the relationship between truth, art and science in the field of cross-disciplinarity*, in “*Conservation Science in Cultural Heritage*” 18 (2018) 257-265.



quanto fu pittore, disegnatore, scienziato, teorico delle arti, ingegnere, studioso di anatomia e di idraulica, autore di capolavori assoluti della pittura di ogni tempo, nonché di un gran numero di codici manoscritti. Egli indagava sempre, volto ad evidenziare che la teoria può essere comprovata con la sperimentazione, permettendo di giungere a conclusioni e, quindi, a stabilire una norma.

In quanto assiduo ricercatore, partiva dall'indagine ed era sempre preso dal desiderio di comprendere quanto lo circondava, lasciando per questo motivo dipinti incompleti e sperimentali, nonché moltissimi appunti. Egli, che è stato anche, come noto, precursore di macchine moderne, "volanti", ha tracciato per così dire e dato significato già nel 1500 all'espressione "Quando la scienza ... si fa arte".

Artista, dunque, ma anche scienziato, filosofo, pittore, architetto... Leonardo può essere considerato, in un certo senso, anche un "teologo", per una produzione pittorica che rappresenta effettivamente un grande "inno al Creatore", capace dunque di far interagire e così integrare pienamente in sé arte, scienza e fede.<sup>46</sup> Egli rappresenta pertanto un modello per la sua capacità di concepire, intraprendere e realizzare gli obiettivi tracciati e, nel corso degli anni, perseguiti nell'ambito della propria attività e vita. Ha avuto una speciale spinta interiore e ha fatto ricorso a quelle peculiarità derivanti dalle proprie capacità, dalla propria inclinazione e dal proprio orizzonte valoriale e religioso.

Eppure oggi tutto ciò, se vissuto solo individualmente, e pur degno di altissima considerazione e ammirazione, credo non basti più. Ecco emergere, infatti, un aspetto complementare che si potrebbe chiamare quasi di "normalità", che opera però l'integrazione dei saperi ad un altro livello, tramite la "corresponsione" (in termini di risposta condivisa, compartecipata) – appunto – dei partecipanti,<sup>47</sup> lì dove ciascuno viene reso partecipe delle conquiste e delle fatiche dell'altro: può scattare infatti – anche se mai automaticamente – una chiamata a vivere la bellezza e la responsabilità dell'essere e del sentirsi costruttivamente parte di un'equipe, cellula di un organismo vitale, di un "noi", con l'appello ad integrare i propri saperi con quelli degli altri come espressione di un autentico incontro e dialogo interpersonale. E, virtuosamente, si può provare a sostituire l'adagio "mors tua, vita mea" con il principio "altruico" del "vita tua, vita mea", scoprendo non solo che ne vale la pena ma ne vale ... la gioia.

Il messaggio così significativo di VG sull'interdisciplinarietà forte non lo si può comprendere pienamente, a mio avviso, se non mettendolo in profonda relazione con gli altri tre «criteri di

---

<sup>46</sup> Cf. S. LORUSSO - M. MANTOVANI, *L'integrazione dei saperi "della mente, del cuore e delle mani" nelle scienze e nella vita: genio e normalità*, in "Conservation Science in Cultural Heritage" 19 (2019) 21. Il pittore e storico dell'arte R. Papa rileva per esempio che negli scritti di Leonardo sono frequenti le riflessioni sul rapporto che intercorre tra l'arte della pittura e Dio. Inoltre la maggior parte delle opere che di lui possediamo è di tema indubitabilmente sacro: creazione, incarnazione, redenzione. La figura di Leonardo da Vinci, spesso ormai purtroppo associata solo a temi come quelli dell'eresia, della massoneria e dell'esoterismo, è anche – se non anzitutto – quella di un "credente", come storicamente testimoniano le sue opere pittoriche e anche i suoi scritti. Credente ovviamente secondo quella forma tipica del Quattrocento toscano – diversa certo dal cliché posteriore del cattolicesimo devoto della Controriforma –, e pertanto grande appassionato indagatore del Mistero divino e del suo manifestarsi nella storia umana. Leonardo da Vinci è in qualche modo "teologo" proprio per la sua capacità di rappresentare la totalità, ed è all'interno di questo contesto che egli ha potuto concepire, maturare e sviluppare la sua idea di artista come di "nipote di Dio": cfr. R. PAPA, *Leonardo Teologo*, Ancora, Milano 2006.

<sup>47</sup> Cf. LORUSSO - MANTOVANI, *L'integrazione dei saperi "della mente, del cuore e delle mani" nelle scienze e nella vita: genio e normalità*, 22-25.

fondo» enunciati all’inizio del n. 4 del Proemio della Costituzione apostolica, e tra essi in particolare il principio del “fare rete”. Esso caratterizza e motiva l’impegno a tutti i livelli di promuovere sinergie<sup>48</sup> e porre in atto vere e proprie “alleanze”, ed il suo fondamento risiede in un’antropologia e in un’ontologia relazionale.

Il Santo Padre in VG afferma chiaramente

«la necessità urgente di “fare rete” tra le diverse istituzioni che, in ogni parte del mondo, coltivano e promuovono gli studi ecclesiastici, attivando con decisione le opportune sinergie anche con le istituzioni accademiche dei diversi Paesi e con quelle che si ispirano alle diverse tradizioni culturali e religiose, dando vita al contempo a centri specializzati di ricerca finalizzati a studiare i problemi di portata epocale che investono oggi l’umanità, giungendo a proporre opportune e realistiche piste di risoluzione».<sup>49</sup>

Proprio questa prospettiva aiuterà le Università e Facoltà ecclesiastiche a rispondere all’esigenza di imprimere un nuovo impulso alla ricerca scientifica da esse condotta, così da innalzarne la qualità e far avanzare il livello degli studi teologici e delle scienze collegate.<sup>50</sup> In questo modo si potrà promuovere sempre più il dialogo interistituzionale e interaccademico – a partire dalle sue componenti culturali e religiose – per orientare anzitutto, come suggerisce VG riprendendo EG, «alla cura della natura, alla difesa dei poveri, alla costruzione di una rete di rispetto e di fraternità».<sup>51</sup>

Proprio questa, la dimensione del “noi inclusivo” riferita alla conoscenza e alla sua trasmissione e applicazione, a mio parere è la sfida, sì più grande ma anche la più affascinante, da affrontare tutti insieme oggi.

### ► In conclusione

Quanto si è cercato di evidenziare e di approfondire in questi brevi spunti di riflessione è la portata non solo epistemologica e contenutistica, ma anche esistenziale e formativa dell’*interdisciplinarietà forte* di cui parla VG, una Costituzione apostolica riguardante sì le Università e le

---

<sup>48</sup> Siamo del resto consapevoli, infatti, specie in questi tempi difficili di emergenza sanitaria, che “non ci si salva da soli”. «È la vita dello Spirito capace di riscattare, di valorizzare e di mostrare come le nostre vite sono tessute e sostenute da persone comuni – solitamente dimenticate – che non compaiono nei titoli dei giornali e delle riviste né nelle grandi passerelle dell’ultimo show ma, senza dubbio, stanno scrivendo oggi gli avvenimenti decisivi della nostra storia: medici, infermiere e infermieri, addetti dei supermercati, addetti alle pulizie, badanti, trasportatori, forze dell’ordine, volontari, sacerdoti, religiose e tanti ma tanti altri che hanno compreso che nessuno si salva da solo. Davanti alla sofferenza, dove si misura il vero sviluppo dei nostri popoli, scopriamo e sperimentiamo la preghiera sacerdotale di Gesù: ‘che tutti siano una cosa sola’ (Gv 17,21). Quanta gente esercita ogni giorno pazienza e infonde speranza, avendo cura di non seminare panico ma corresponsabilità. Quanti padri, madri, nonni e nonne, insegnanti mostrano ai nostri bambini, con gesti piccoli e quotidiani, come affrontare e attraversare una crisi riadattando abitudini, alzando gli sguardi e stimolando la preghiera. Quante persone pregano, offrono e intercedono per il bene di tutti»: FRANCESCO, *Momento straordinario di preghiera in tempo di epidemia*, Città del Vaticano, 27 marzo 2020.

<sup>49</sup> VG, Proemio, n. 4.

<sup>50</sup> Cf. VG, Proemio, n. 5.

<sup>51</sup> VG, Proemio, n. 5; EG, n. 201.

Facoltà ecclesiastiche ma nel contempo latrice, specie con il suo Proemio, di un messaggio prospettico e di una progettualità accademica e culturale di grande respiro e ispirazione. Del resto, come scrive papa Francesco, «quella che oggi emerge di fronte ai nostri occhi è «una grande sfida culturale, spirituale ed educativa che implicherà lunghi processi di rigenerazione»».<sup>52</sup>

Durante il periodo dell'emergenza epidemiologica dovuta al COVID-19, con un po' di tempo in più a disposizione del solito, ho avuto l'occasione, tra l'altro, di accostare l'interessante provocazione offerta dalla prospettiva dell'«etica della vulnerabilità» della filosofa francese Corine Pelluchon,<sup>53</sup> autrice del *Manifesto animalista*,<sup>54</sup> e di rivedere il film del regista inglese Trevor Nunn *Red Joan* (2018), con l'attrice Judy Dench. Opere che in modi diversi pongono all'attenzione questioni a tutti gli effetti transdisciplinari, che richiedono, a noi e alle future generazioni che stiamo preparando, di essere all'altezza delle sfide che esse presentano.

In particolare il film sopra citato si ispira al romanzo *La ragazza del KGB* di Jennie Rooney e alla storia vera della sig.ra Melita Norwood che a 87 anni fu identificata come spia del KGB e accusata di aver fornito le ricerche britanniche sulla bomba atomica all'Unione Sovietica negli anni '40.<sup>55</sup> Si dichiarò colpevole durante una conferenza stampa tenutasi nel suo giardino di casa, affermando che essendo stata assunta in una struttura di ricerca nucleare *top-secret*, durante la Seconda Guerra Mondiale si rese via via conto che il rischio della distruzione totale stava diventando pericolosamente attuale.

Ecco quanto dichiara alla fine del film la protagonista della vicenda:

«Sono stata accusata di aver passato informazioni ai russi negli anni '40. Informazioni che hanno accelerato la loro capacità di costruire una bomba atomica. Sono stata accusata di aver ingannato i miei colleghi e la mia famiglia, e questo non lo nego. Ma sono anche stata accusata di aver ingannato il mio paese. Io non sono una spia. Io non trovo giusto operare a discapito di un altro paese. Volevo che i russi marciassero di pari passo con l'Occidente. Non mi sento di aver tradito. Io volevo che tutti condividessero le medesime conoscenze, perché è questo il solo modo con cui l'orrore di un'altra guerra mondiale può essere evitato. E se guardaste indietro nella storia, vedreste che avevo ragione».<sup>56</sup>

Tralascio le possibili risposte alla domanda se la “nonna spia” abbia fatto bene o male, e perché, ma certo l'impegno transdisciplinare di “ricerca condivisa e convergente” – e non ne mancano grazie a Dio vari esempi edificanti – può costituire sempre più, anche a livello internazionale, uno strumento non solo di deterrenza ma di fraternità.

[mantovani@unisal.it](mailto:mantovani@unisal.it) ■

---

<sup>52</sup> VG, Proemio, n. 6. La citazione è da LS, n. 202.

<sup>53</sup> Cf. C. PELLUCHON, *Étique de la considération*, Seuil, Paris 2018.

<sup>54</sup> Cf. IDEM, *Manifesto animalista. Il programma politico dei vegani*, Sonda, Milano 2018.

<sup>55</sup> Conosciuta come la “nonna spia”, data la sua età il governo britannico decise di non perseguirla legalmente, e morì a 93 anni.

<sup>56</sup> T. NUNN, *Red Joan*, 2018.

## La complessità come paradigma della transdisciplinarietà Morin e Bassong a confronto

Venance Sinsin Mahougnon\*

### **Complexity as a paradigm of transdisciplinarity. Morin and Bassong in comparison**

#### ► **SOMMARIO**

*Il punto di prospettiva filosofico si concentra sul confronto tra due autori contemporanei, Morin e Bassong, prendendo in considerazione l'epistemologia di entrambi, che sebbene provenienti da contesti culturali differenti, dimostrano un simile approccio sistemico/maatico al Reale e al Sapere e offrono al dibattito delle prospettive fruttuose per una riflessione interculturale sulla transdisciplinarietà. In particolare, si esamina la critica che i due autori muovono al "vecchio paradigma" per arrivare a tratteggiare i lineamenti di una razionalità della complessità per illuminare il rapporto che vige tra complessità e transdisciplinarietà. Dopo aver evidenziato alcuni limiti del pensiero dei due filosofi contemporanei, si mette in risalto l'importanza della dimensione antropologica e interculturale dell'approccio "transdisciplinare".*

#### ► **PAROLE CHIAVE**

*Bassong Mbog; Complessità; Interdisciplinarietà; Maat; Metodo; Morin Edgar; Paradigma della semplicità e della dislocazione; Razionalità dialogica; Transdisciplinarietà; Universismo maatico.*

\* **Venance Sinsin Mahougnon** è Professore Aggiunto di «Filosofia della conoscenza» nella Facoltà di Filosofia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

*Abbiamo bisogno di civilizzare le nostre teorie, ossia di una nuova generazione di teorie aperte, razionali, critiche, riflessive, autocritiche [...]. Abbiamo bisogno che si cristallizzi e che si radichi un paradigma che permetta la conoscenza complessa.*

Edgar Morin<sup>1</sup>

*Se dunque riusciamo a delineare i confini del nostro progetto comune, cioè il “civilizzarci”, e se unanimemente riusciamo a giustificare il senso e il valore del progresso cui aspira il cittadino planetario, potremmo trovare buone ragioni per “credere in lui”. E siccome la fortuna a volte arrangia bene le cose, il pensiero cartesiano si trova oggi costretto a cedere il posto a una nuova forma di razionalità: quella della complessità. Essa fa eco alla complessità del Reale.*

Mbog Bassong<sup>2</sup>

Sul finire degli anni 60', Jean Piaget auspicava l'emergenza di un nuovo approccio epistemologico, uno sviluppo dell'interdisciplinarietà verso uno “stadio superiore” che egli ha indicato come “transdisciplinare”. Tale approccio, oltre a valorizzare le interazioni tra le discipline, dovrà mirare a costruire un “sistema totale” nel quale confluirebbero le diverse discipline. Basarab Nicolescu, con il suo famoso *Manifesto* del 1996, riprende l'intuizione del filosofo e psicologo svizzero e la rielabora in maniera più sistematica. Egli propone tre postulati su cui fondare la nuova episteme: la pluralità dei modi o dei gradi di percezione della realtà, la logica del terzo incluso e la complessità. Due anni prima della pubblicazione del *Manifesto*, Nicolescu firmò con Edgar Morin, Lima de Freitas e altri studiosi, la “Carta della Transdisciplinarietà”.

Morin, nei suoi volumi sul *Metodo* e in altri testi, ha particolarmente approfondito i nessi tra complessità e conoscenza; intende la complessità come il paradigma della “nuova scienza”, capace di superare la logica semplificante della razionalità classica e moderna. Il progetto di una nuova scienza, fondata su un paradigma più inclusivo, trova un'eco nel pensiero del filosofo camerunense Mbog Bassong. Ispirandosi ad un'antica tradizione filosofica africana, egli individua nella nozione di “*Maat*” il fondamento ontologico ed epistemologico della complessità. Ci si propone di esaminare l'epistemologia di questi due autori e di mostrare come il loro approccio sistematico/maatico al Reale e al Sapere offra prospettive fruttuose per una riflessione interculturale sulla transdisciplinarietà. L'indagine si svolge in quattro parti: la prima espone la critica che i due filosofi muovono al “vecchio paradigma”; la seconda parte si sofferma sui lineamenti di una razionalità della complessità, mentre la terza si concentra sul rapporto tra complessità e transdisciplinarietà. La quarta parte rileva alcuni limiti del pensiero dei due autori e mostra che il paradigma della complessità non è incompatibile con un certo principio di semplicità. Infine, nelle note conclusive, si cercherà di mettere in risalto l'importanza della dimensione antropologica e interculturale dell'approccio transdisciplinare.

---

<sup>1</sup> *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, 32.

<sup>2</sup> *Le savoir africain. Essai sur la théorie avancée de la connaissance*, Kiyikaat Editions, Québec 2013, 213.

## 1. Critica del paradigma della semplicità e della dislocazione

Secondo i nostri due autori, l'attuale crisi del pensiero e della scienza si origina nell'approccio riduttivo di un modello di razionalità che non tiene conto della complessità del reale. Morin chiama tale modello "paradigma della semplicità" e Bassong, "paradigma dominante" o "paradigma della dislocazione".

### 1.1. I limiti del paradigma della semplicità

La semplicità è il paradigma di una scienza che si prefigge di studiare e di raggiungere l'universale senza tener conto della multidimensionalità del reale né delle sue singolarità. Tale paradigma si fonda su una metafisica della sostanza che assorbe il particolare e lo riconduce ad una totalità astratta o formale. Tre principi lo caratterizzano: generalità, riduzione e disgiunzione.<sup>3</sup> Morin esamina l'approccio semplificante sotto tre prospettive: ontologica, logica ed epistemologica.

Nell'ambito ontologico, la dottrina della semplicità postula un ordine universale primordiale, omogeneo, stabile e non caotico. Parmenide lo identifica con l'Essere inteso come Logos e Verità. Esiste solo l'Essere e ciò che vi si oppone (il non-essere) è impensabile. L'Essere non ammette in sé nessuna contraddizione; è semplice e trasparente. Contrariamente al filosofo eleato, Platone e Aristotele presentarono la complessità del reale e tentarono di teorizzarla attraverso delle aporie; ma la loro impresa, dice Morin, rimase "sterile", perché essi cercavano di scrutare il complesso con le categorie dell'ontologia della semplicità.

La logica semplificante mira all'omogeneizzazione del pensiero. Si muove dal modello ontologico dell'unità per giungere ad una ricostruzione formale del molteplice. Si radica in una razionalità monologica che respinge di là dal proprio orizzonte prospettico il "multidimensionale", il "multi-referenziale", il disordine, il caso, l'incerto, la contraddizione, il terzo. Morin vede nell'analitica aristotelica un modello-tipo di questa logica unidimensionale. La definisce una "logica dell'identità" messa al servizio di un "pensiero dell'identità", una logica di oggetti solidi, stabili e artificiosamente disgiunti nello spazio.<sup>4</sup> Oltre all'identità, i due altri principi che sostengono l'intero edificio del sistema, cioè la non contraddizione e il terzo escluso, denotano un pensiero rigido e chiuso. Essendo una logica della necessità e della certezza, la contraddizione vi appare come qualcosa di confuso, di ambiguo, di errato, che turba la coerenza del ragionamento. Ora, la coerenza logica qui prospettata è solo di primo grado. La coerenza della complessità logica, invece, è di un grado superiore, perché coniuga ordine e disordine, identità e contraddizione, senza trascurare l'esigenza della chiarezza e della precisione. Come si vedrà più avanti, questa critica della logica aristotelica risulta, per certi versi, eccessiva. Lo stesso Morin ha cercato di attenuarla, invitando ad integrare la visione complessiva dell'*Organon* in un paradigma più

<sup>3</sup> E. MORIN, *Science avec Conscience*, Seuil, Paris 1982, 306.

<sup>4</sup> E. MORIN, *La Méthode (t. 2). La vie de la vie*, Seuil, Paris 1980, 384-385. Henri Bergson fu uno dei primi filosofi dell'inizio del XX sec. a mettere in discussione la "logica dei solidi". Scrive nell'introduzione de *L'evoluzione creatrice*: «L'intelligenza umana si sente a proprio agio quando ha a che fare con gli oggetti inerti, e più in particolare con i solidi, perché la nostra logica è soprattutto la logica dei solidi. E ciò spiega come mai la geometria sia il trionfo della nostra intelligenza: essa infatti rivela l'affinità tra il pensiero logico e la materia inerte» (H. BERGSON, *L'evoluzione creatrice*, a cura di F. Polidori, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002, 1).

aperto, più inclusivo, nel quale i tre principi del sistema classico possano avere una nuova configurazione ed estensione.

Dall'ontologia e dalla logica della semplicità deriva un'epistemologia unilaterale che concentra l'essenziale dell'atto conoscitivo sul soggetto conoscente, facendo della soggettività il criterio ultimo della realtà. Un altro limite di quest'approccio è la frammentazione del reale, il che porta alla compartimentazione delle scienze. Le frontiere s'irrigidiscono tra le discipline. La distinzione disciplinare assume un carattere d'invalicabilità. Le "reliances" che rendono possibile un'interazione dinamica e fruttuosa tra i diversi saperi sono sezionate. Nell'epistemologia classica e moderna, il paradigma della semplicità affiora in una certa concezione dell'universale, tale per esempio l'universale di Eraclito che Morin considera un "universel cloisonné", l'universale aristotelico, troppo certo della necessaria e assoluta verità dei suoi "principi primi", o l'universale idealistico, che s'illude di racchiudere la molteplicità e la totalità nell'unità fittizia del concetto. Nell'epistemologia contemporanea, il paradigma semplificante si manifesta soprattutto nell'assolutizzazione del principio del determinismo. Il "mito-motore" della scienza positiva è il dogma secondo cui la conoscenza valida è quella che descrive le leggi della natura e consente di fare delle previsioni.<sup>5</sup>

## 1.2. Critica del «paradigma dominante» e della logica della dislocazione

Mbog Bassong identifica il paradigma del "pensiero dominante" con il sistema cartesiano e l'epistemologia che ne deriva. È detto "dominante" perché nutre e sorregge tuttora, secondo l'autore, la razionalità egemonica dell'eurocentrismo in tutte le sue sfaccettature. Il filosofo camerunense rileva nei primi scritti dello stesso Morin accenti di tale paradigma. Dopo aver sostenuto un tempo che «la scienza è e resta occidentale», il sociologo e filosofo francese finirà per distaccarsi da questa visione riduttiva, lanciando un appello provocatorio alla coscienza europea: «Dobbiamo liberarci dall'arroganza intellettuale occidentale-centrica». Per Bassong, è la riscoperta della complessità che ha portato l'autore de *La Méthode* a insorgere contro l'ideologia dell'unilateralità culturale ed epistemologica.<sup>6</sup>

Dal punto di vista epistemologico, la razionalità dominante ha tre difetti:

- ▶ Innanzitutto si fonda su un'ontologia della "surface". Diffida delle "profondità nascoste" del reale, per aggrapparsi al visibile immediatamente controllabile. La dimensione simbolica della realtà le ripugna. Infatti, «di fronte alla sfera angosciante e misteriosa dell'invisibile, dove si svela la finitezza della conoscenza materiale, essa si confronta con il proprio limite. Rilega nel

---

<sup>5</sup> MORIN, *Science avec Conscience*, 296. Per Morin, il progetto della scienza moderna s'iscrive nell'ottica della scienza classica. Tutte e due sono all'immagine della logica classica, fondata sul principio dell'identità e del determinismo universale: «Le principe réductionniste de la science classique isole des unités élémentaires (molécules, atomes, etc.), substantielles et invariantes, ce à quoi correspond le "même" du principe d'identité aristotélicien. Elle se fonde sur le principe du déterminisme universel, ce à quoi est adéquat le caractère nécessaire de la déduction et le caractère universalisant de l'induction. Ainsi, la logique classique a renforcé le caractère fondamentalement simplificateur de la science classique, laquelle a renforcé par ses succès l'idée de la vérité ontologique de la logique classique » (E. MORIN, *La méthode 4. Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Seuil, Paris 1991, 177).

<sup>6</sup> BASSONG, *Le savoir africain*, 83. Per le due citazioni di Morin, cf. E. MORIN, *Sociologie*, Fayard, Paris 1994, 74-75 ; IDEM, *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Fayard, Paris 2011, 49.

campo del feticismo l'enunciazione simbolica della conoscenza».<sup>7</sup> L'orizzonte di verità di questa razionalità è quello di una verità logocentrica, una verità più attenta alla coerenza logica del discorso che alla complessità ontologica.

- ▶ Il secondo difetto risiede nel dualismo cartesiano e nella logica della dislocazione. Qui, la critica di Bassong echeggia quella di Morin sulla disgiunzione. La tendenza a frantumare la realtà in oggetti disparati, con l'illusione di poter poi ricomporre la totalità aggregando le parti è una delle impronte durature del metodo di Cartesio sul pensiero moderno.
- ▶ La ricerca ossessionata della certezza è un altro limite dell'epistemologia cartesiana. Il trionfalismo della scienza dominante ha indotto a pensare che il determinismo potesse spiegare tutto in modo evidente. Ciò si è rivelato un'illusione. Infatti, nessuna costruzione teorica è una fotografia esatta della realtà; perciò, un'incertezza empirica e gnoseologica incomberà sempre sulle ipotesi scientifiche.

Per Bassong, il paradigma dualista e riduzionista, diventato dominante con l'emergere della scienza occidentale moderna, affonda remotamente le sue radici nell'ethos mitologico dei cosiddetti "popoli nordici". I miti fondatori di questi popoli rivelerebbero una visione tragica dell'esistenza che induce ad un atteggiamento di autodifesa, d'immediatezza, di diffidenza e di chiusura. Tale prospettiva mitologica determinerebbe l'ethos onto-epistemologico della "categorizzazione e della disgiunzione".<sup>8</sup> L'interpretazione dell'autore non si appoggia tuttavia su un'ermeneutica storico-letteraria dei testi mitologici cui fa riferimento. La sua argomentazione può dunque sembrare qui infondata.

## 2. La razionalità della complessità

La complessità, scrive A. Nsonsissa, è «l'unione e la disunione del semplice e del composto». È ontologica (la complessità del reale o della natura) ed epistemologica (elaborazione di un modello di razionalità adatto a studiare la complessità ontologica): «La complessità della natura implica ineluttabilmente la complessità dei principi d'intelligibilità delle scienze».<sup>9</sup> Morin propone la "dialogica" come modello di razionalità complessa, mentre Bassong esalta il modello maatico.

### 2.1. La razionalità dialogica

Per Morin, la complessità è "eco-sistemica", "eco-organizzazionale", e si rivela nella diversità. Diversità e complessità sono strettamente collegate e si reggono mutualmente. La dialogica si fonda sulla logica di questa relazione. È una razionalità che «consente di mantenere la

---

<sup>7</sup> M. BASSONG, *La méthode de la philosophie africaine. De l'expression de la pensée complexe en Afrique noire*, L'Harmattan, Paris 2007, 81. Nel pensiero africano contemporaneo, la critica dell'ontologia e dell'epistemologia della « surface » risale a C. Hamidou Kane. Nel 1961, criticando l'epistemologia occidentale, il filosofo senegalese scrive: «Vous mourez lentement sous le poids de l'évidence. [...] L'évidence est une qualité de surface. Votre science est le triomphe de l'évidence, une prolifération de la surface. Elle fait de vous les maîtres de l'extérieur mais en même temps elle vous y exile, de plus en plus» (C. H. KANE, *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris 1961, 89).

<sup>8</sup> M. BASSONG, *Maat. La théorie du tout. Essai sur la vérité générale de l'univers*, Menaibuc, Paris 2014, 30-31.

<sup>9</sup> A. NSONSISSA, *Transdisciplinarité et transversalité épistémologiques chez Edgar Morin*, L'Harmattan, Paris 2010, 69 e 92.



dualità dentro l'unità» e di «associare due termini complementari e antagonisti».<sup>10</sup> Si ispira alla dialettica eraclitea e hegeliana, ma nello stesso tempo se ne distacca.

Morin ammira nel pensiero di Eraclito l'idea di un'unità dialettica delle polarità antitetiche (armonia e disarmonia, luce e ombra, vita e morte). Dal sistema hegeliano, ricava l'intuizione e il postulato di un'interrelazione organica tra i diversi elementi costitutivi della realtà, ma respinge ogni tipo di sistematicità "ideo-logica", cioè una sistematicità chiusa, nella quale il reale non è altro che una logica. La sistematicità dialogica è, invece, "ologrammatica": gli elementi, con la loro autonomia relativa e nelle loro relazioni d'opposizione s'intrecciano nell'unica totalità. La contraddizione partecipa pienamente dell'ologramma. Se essa è considerata un errore di giudizio o di ragionamento nella logica classica, nella dialogica ha un valore preminente; il confronto degli opposti rende possibile l'integrazione del principio d'inclusione, mentre la non-contraddizione assolutizza il principio tautologico dell'identità. La contraddizione, come principio dialogico, manifesta la dinamicità di una razionalità che integra nello stesso movimento di pensiero l'identico e il diverso, l'ordine e il disordine.<sup>11</sup>

A differenza della dialettica eraclitea e hegeliana, la dialogica non sfocia nel riduzionismo monista del pensiero semplificante; non risolve le dualità o le opposizioni in una sintesi uniforme né in una negazione della negazione, ma fa coesistere nello stesso sistema di pensiero logiche plurali, anzi antinomiche. L'unità cui tende è quella delle complementarità e sboccia da un gioco di confronto antagonista. Il termine "dialogica", scrive Morin, vuol dire che «due logiche, due principi sono uniti senza che la dualità si perda in tale unità: da cui l'idea dell'uni-dualità».<sup>12</sup> L'uni-dualità è poli-logica, trans-logica, paralogica, perfino alogica e illogica. In realtà, è una metalogica che investe l'intero campo del possibile, del probabile, dell'incerto, dell'irrazionale. Metalogica del *complexus*, la dialogica partecipa dell'"avventura indefinita e infinita della conoscenza"; non è una razionalità dell'equilibrio, ma è protesa verso la ricerca costante di un criterio di "regolazione" delle antinomie complementari. Si muove nel "vortice" delle opposizioni irriducibili. In sintesi, la razionalità della complessità

«procede dai fenomeni complementari, concorrenti, antagonisti; rispetta le diverse coerenze che si uniscono in relazioni dialogiche e poli-logiche, e affronta in questo modo la contraddizione sul piano logico. [...] Il pensiero complesso deve superare le entità chiuse, gli oggetti isolati, le idee chiare e distinte, ma evitare anche di lasciarsi rinchiudere nella confusione, la sfocatura, l'ambiguità, la contraddizione».<sup>13</sup>

La complessità dialogica riflette la natura stessa del pensiero. Pensare consiste, infatti, nel «pieno impiego dialogico delle competenze cogitanti dello spirito umano».<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> E. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, ESF Editeur, Paris 1990, 99.

<sup>11</sup> MORIN, *Science avec conscience*, 235; IDEM, *La méthode (t.1), La nature de la nature*, Seuil, Paris 1977, 80. Morin scrive a proposito del sistema ologrammatico: « Le tout est d'une certaine façon inclus (engrammé) dans la partie qui est incluse dans le tout. [...] D'où la richesse des organisations hologrammatiques : a) les parties peuvent être singulières ou originales tout en disposant des caractères généraux et génériques de l'organisation du tout ; b) les parties peuvent être douées d'autonomie relative ; c) elles peuvent établir des communications entre elles et effectuer des échanges organisateurs ; d) elles peuvent être éventuellement capables de régénérer le tout » (IDEM, *La méthode (t.3). La connaissance de la connaissance*, Seuil, Paris 1985, 102).

<sup>12</sup> E. MORIN, *Science avec conscience*, 76. Cf. anche IDEM, *Penser l'Europe*, Gallimard, Paris 1987, 28.

<sup>13</sup> IDEM, *La Méthode (t. 2)*, 367.

<sup>14</sup> IDEM, *La Méthode (t.3)*, 182.

## 2.2. La razionalità maatica

“Maat” è un concetto della “filosofia africana faraonica”<sup>15</sup> e rimanda a quattro ordini di realtà:

- una realtà cosmologica: Maat è la legge universale che governa il cosmo;
- una realtà etica: Maat è il Valore per eccellenza, la Virtù suprema;
- una realtà socio-politica: Maat è Giustizia, Equità e principio di solidarietà;
- una realtà escatologica: Maat è il criterio di valutazione del “cuore” dell’uomo durante il giudizio post-mortem.

Bassong adotta questo concetto come “epistemon”, principio logico e fondamento della teoria della complessità. Scrive: «Maat è la dialettica strutturale dei principi dell’ordine e del disordine inerente alle essenze fondamentali. Si tratta dunque di una verità dedotta dall’ordine fisico e non quella di un razionalismo individuale».<sup>16</sup> Più precisamente, è una verità “postulata” a partire dall’osservazione dell’ordine cosmico. Se la dialettica maatica è intrinseca alle cose (come struttura organica del reale), può servire anche come modello di razionalità e metodo conoscitivo. Tale è la proposta del filosofo camerunense. Come razionalità, «Maat procede dalle idealità contrastanti e dalla loro dialettica sintetica»; fa tesoro sia delle risorse della rappresentazione concettuale sia di quelle della rappresentazione simbolica. Concetto e simbolo, logos e intuizione sono le “due ali” con le quali il pensiero può approdare alla complessità dell’universo. Il simbolo «include la razionalità del concetto» e il concetto illumina l’immagine simbolica. Tra i due c’è «una coerenza funzionale legata al pensiero dell’essenziale».

L’approccio olistico dell’epistemologia maatica è chiamato “Universisme” (un neologismo coniato dall’autore); si fonda su tre postulati: a) esistono delle relazioni tra gli elementi costitutivi della realtà; b) occorre apprendere l’insieme del sistema per comprendere il rapporto di ogni parte alla totalità; c) ne consegue che la frammentazione del sapere è un vero ostacolo epistemologico. L’esigenza di una visione sistemica della realtà implica che ogni oggetto sia esaminato, a livello epistemologico, secondo una triplice prospettiva: “onto-cosmologica” (studio della natura dell’oggetto, dei suoi principi di determinazione e dei suoi rapporti con gli altri enti), “assiologica” (approfondimento dei rapporti tra la conoscenza dell’oggetto e i principi dell’esistenza umana) e “teleologica” (l’attenzione al *telos* dell’oggetto, cioè il venire all’esistenza e il perpetuare l’esistenza).

L’Universisme trascende il dualismo ordine-disordine, postulando un terzo incluso chiamato “organizzazione”, “equilibrio” o “armonia”. Bassong ritiene l’inclusività una «caratteristica principale del paradigma africano della conoscenza» e uno dei principi regolatori delle antiche società africane: «Grazie alla razionalità del terzo incluso, le società tradizionali hanno potuto

---

<sup>15</sup> Per un approfondimento della nozione di “Filosofia africana faraonica”, cf. T. OBENGA, *La philosophie africaine de la période pharaonique. 2780-330 avant notre ère*, L’Harmattan, Paris 1990; Y. SOMET, *L’Afrique dans la philosophie. Introduction à la philosophie africaine pharaonique*, Khepera, L’Harmattan, Paris 2005; G. BIYOGO, *Histoire de la philosophie africaine. Livre I. Le Berceau égyptien de la philosophie*, L’Harmattan, Paris 2006; NSAME MBONGO, *La philosophie classique africaine, tome 1*, L’Harmattan, Paris 2013. Per la nozione di «Maat», cf. M. KARENGA, *Maat. The Moral Ideal in Ancient Egypt. A Study in Classical African Ethics*, Routledge, New York, London 2004; M. SINSIN, «Maat ed etica della felicità nella filosofia africana faraonica», in “*Per la Filosofia. Filosofia e insegnamento*” 33 (2016) 97/98, 151-172.

<sup>16</sup> BASSONG, *La méthode de la philosophie africaine*, 47.

dominare la violenza e gestire la complessità multiculturale delle Stato multinazionale. Ciò giustifica la grande longevità degli imperi precoloniali». <sup>17</sup> Il superamento del dualismo epistemico ha come finalità ultima la scongiurazione del caos e la teorizzazione di un «Principio d'Ordine universale che la ragione umana non può oltrepassare» e che può fungere, sul piano metodologico, da “meta-sistema” o da norma invalicabile. Per l'autore, la scongiurazione del caos s'intende come “trasformazione del disordine in ordine”, un ordine superiore, l'Ordine maatico. L'incerto, l'improvviso, l'improbabile, il disordine sono aspetti multiformi del reale che l'Universismo contempla e include nel suo approccio cognitivo. La ricerca continua dell'equilibrio dialettico consente tuttavia di valutare accuratamente ogni cosa alla luce del Principio d'Ordine postulato. L'autore sostiene che la scienza egizia si sia sviluppata intorno a questo principio e la definisce una scienza della totalità o della complessità:

«La teoria della Conoscenza degli antichi Egizi costituisce sicuramente la prima teoria della Totalità, che ha stabilito una ontologia dell'universo, una verità su ciò che c'è, indipendentemente dalle nostre soggettività culturali. Anche se sappiamo poche cose sullo sviluppo delle loro ipotesi teoriche e i risultati raggiunti, abbiamo almeno alcune conclusioni delle loro analisi ed esse ci portano ad una certezza: le loro soluzioni sono conformi all'approccio del pensiero complesso». <sup>18</sup>

Bassong propone la forma spirale come modello geometrico e simbolico della razionalità della complessità: «Il movimento in spirale conduce, per così dire, a una densificazione dello spazio; scongiura il disordine in una rotazione spiralizzata, permettendo ai diversi componenti di accrescere la loro densità, la loro complessità. Insomma, questo movimento implica una proiezione spaziale, analizzabile e oggettivabile». <sup>19</sup> La scelta di questo modello è ispirata all'ordine cosmico. Si può, infatti, prosegue l'autore, osservare la forma spirale in diversi fenomeni della natura: la spirale delle galassie, la spirale dei fiori, la spirale del DNA, la tela spirale del ragno, il movimento spirale delle onde, ecc. La spirale è dunque colpita nella struttura delle cose e segna la “geometria dell'universo”. È contemplata come forma primordiale nella quasi totalità dei miti africani, come lo mostra E. Wonyu. <sup>20</sup> L'idea di una razionalità spirale richiama l'immagine moriniana del “vortice” o della razionalità “*tourbillonnaire*”. <sup>21</sup>

### 3. Complessità e transdisciplinarietà

Da quanto precede, appare evidente che i tre postulati che fondano, secondo Basarab Nicolescu, l'approccio transdisciplinare (la pluralità dei modi o dei gradi di percezione della realtà,

---

<sup>17</sup> BASSONG, *Le savoir africain*, 228.

<sup>18</sup> *Ibidem*, 160.

<sup>19</sup> *Ibidem*, 165.

<sup>20</sup> « Tous les mythes africains de l'origine de l'homme partent soit d'un œuf, soit d'une spirale ou d'un néant qui subit les vibrations dues à des énergies cosmiques, lesquelles transforment cet œuf ou cette spirale en mouvements d'abord fermés, puis se déroulant jusqu'à s'ouvrir ... ». (E. WONYU, *Œuvres choisies*, cit. in BASSONG, *Le savoir africain*, 164).

<sup>21</sup> Scrive Morin: «La pensée s'auto-génère donc à partir d'un dynamisme dialogique ininterrompu, formant boucle récursive, ou plutôt “tourbillon”. Comme tous les processus tourbillonnaires, mais à sa façon propre, la pensée vit nécessairement loin de l'équilibre. Elle a alors un besoin permanent de régulation [...]. Elle trouve aussi sa régulation interne dans et par le Jeu tourbillonnaire des antagonismes complémentaires qui s'entre-contrôlent les uns et les autres ». Morin, *La méthode* (t.3), 184.

la logica del terzo incluso e la complessità) sono alla base dei modelli di razionalità proposti dai nostri due autori. Alla luce di questi principi, i firmatari della Carta della Transdisciplinarietà (novembre 1994) rigettano «ogni tentativo di ridurre la Realtà ad un solo livello, governato da una sola logica» (articolo 2) e intendono promuovere «l'apertura delle discipline a ciò che le accomuna e a ciò che le supera» (articolo 3). Multi-referenziale e multidimensionale, la Transdisciplinarietà «supera il campo delle scienze esatte, per spingerle al dialogo e alla riconciliazione, non solo con le scienze umane ma anche con l'arte, la letteratura, la poesia e l'esperienza interiore» (articolo 5). Per Morin, il paradigma della complessità segna una vera «rivoluzione epistemologica»; quanto a Bassong, egli parla di «rinascimento epistemologico».

### 3.1. La dialogica come approccio transdisciplinare

Dobbiamo, scrive Morin, «promuovere una nuova Transdisciplinarietà, un paradigma che ci consenta sì di distinguere, separare, opporre, dunque disgiungere relativamente queste aree scientifiche, ma che possa anche metterle in relazione senza riduzione».<sup>22</sup> Egli intende la transdisciplinarietà come un'articolazione dialogica delle discipline. Non è un paradigma totalmente nuovo, anche se la storia «ufficiale» della scienza tende generalmente a mettere in auge le rotture epistemologiche e le autonomie disciplinari. Esiste «un'altra storia» che mostra che la scienza «non sarebbe mai diventata scienza se non fosse stata transdisciplinare».<sup>23</sup> Indizi dell'approccio transdisciplinare possono essere individuati, secondo l'autore, nella scienza occidentale del XVII secolo, indizi come il «postulato dell'oggettività», assunto come criterio comune a tutte le discipline, «l'uso della matematica come un linguaggio e un modo esplicativo comune, la ricerca della formalizzazione». Tuttavia, questa prima transdisciplinarietà si è esaurita nel paradigma della semplicità, nel quale il modello formale logico-matematico si è progressivamente imposto come l'unica via di accesso alla verità scientifica. Da Galileo fino ai neopositivisti, la conoscenza è ridotta all'atto del calcolare e del misurare. È il regno assoluto del «*Calculamus*» di Leibniz e di Boole, il regno dell'Ideografia di Frege, dell'Assiomatica di Hilbert, del Logicismo del primo Wittgenstein o del Fisicalismo di alcuni esponenti del Circolo di Vienna. La dimensione speculativa del sapere si stempera e si avvizzisce. La scienza si sradica dalla metafisica. La filosofia deve diventare «scientifica» o scomparire.<sup>24</sup> Così prende forma l'idea di una scienza unitaria che impone a tutte le discipline il diktat di una «sola logica», di un solo linguaggio, di una sola razionalità.

<sup>22</sup> MORIN, *Science avec conscience*, 127.

<sup>23</sup> *Ibidem*, 124.

<sup>24</sup> Nell'introdurre il suo saggio *Our Knowledge of External World*, Bertrand Russell accenna al progetto della cosiddetta filosofia scientifica: «Il seguente corso di conferenze è un tentativo di mostrare per mezzo di esempi la natura, la capacità e i limiti del metodo logico-analitico in filosofia. Il primo esempio completo di tale metodo è possibile trovarlo negli scritti di Frege e, nel corso della ricerca effettiva, si è sempre più imposto alla mia attenzione come qualcosa di perfettamente definito, suscettibile di esposizione sistematica in principi e in grado di produrre tutta la conoscenza obbiettivamente scientifica che è possibile ottenere in ogni branca della filosofia». Prosegue: «Considerati semplicemente come ipotesi e come aiuto per l'immaginazione, i grandi sistemi del passato servono ad uno scopo molto pratico, e sono certamente degni di studio. Ma ciò che si richiede è qualcosa di molto differente, se la filosofia deve diventare una scienza e se deve mirare a risultati indipendenti dal gusto e dal temperamento del filosofo che li sostiene. Nelle pagine seguenti mi sono sforzato di mostrare, anche se imperfettamente, il metodo con cui si deve realizzare tale *desideratum*» (B. RUSSELL, *La conoscenza del mondo esterno*, trad. di M. Destro, Newton Compton Italiana, Roma 1971, 27). Rudolf Carnap, un altro promotore della «filosofia scientifica», scrive: «Il fisico

L'esigenza di una nuova transdisciplinarietà nasce dalla crisi del vecchio paradigma. La scoperta delle "insormontabili complessità della particella subatomica" e le nuove scoperte delle scienze della vita inducono a ripensare in un approccio totalmente rinnovato la relazione tra le discipline. Già, all'interno delle scienze della materia emergono preoccupazioni sempre più filosofiche. Le questioni scientifiche sono «diventate filosofiche» e le questioni filosofiche sono «diventate scientifiche». Morin insiste su un altro caposaldo della transdisciplinarietà: il rapporto tra scienza e società: «L'atto conoscitivo, essendo simultaneamente un atto biologico, cerebrale, spirituale, logico, linguistico, culturale, sociale, storico, la conoscenza non può essere dissociata dalla vita umana e dalla relazione sociale».<sup>25</sup> Così, la sociologia, per soddisfare alle esigenze del nuovo paradigma, deve assumere le preoccupazioni dell'antropologia e quelle delle scienze naturali. Lo studio delle società non può prescindere dalla conoscenza dei "caratteri propri al cervello dei sapiens" né dalla conoscenza del mondo del vivente. Una trasversalità epistemica s'impone anche tra la geografia, la sociologia, la matematica e le scienze politiche. L'astrofisica deve andare oltre le frontiere della fisica e dell'astronomia per aprirsi alla cosmologia, alla filosofia e all'ecologia sociale. Una scienza puramente empirica e una filosofia puramente speculativa si rivelano oggi sterili.

La dialogica ambisce inoltre a creare le condizioni di un confronto epistemico tra scienza ed esperienza interiore, cioè tra scienza e spiritualità: «Il mistero risiede nell'origine del mondo; risiede anche nella natura della realtà».<sup>26</sup> Ciò che Wittgenstein chiamava il "mistico" entra dunque nel campo complessivo della conoscenza plurale. Nella stessa linea, si avverte il bisogno sempre più crescente di una transdisciplinarietà tra scienza ed etica. Infatti, i progressi delle tecnologie e i rischi della loro manipolazione a fini distruttivi esigono una riflessione collettiva sul problema del "controllo etico e politico dell'attività scientifica". In questo senso, la questione ecologica per esempio richiede un approccio dialogico. "L'ecologia-scienza" e "l'ecologia-coscienza" sono inscindibili. La coscienza ecologica è allo stesso tempo etica e scientifica.

La transdisciplinarietà dialogica si distingue dall'approccio interdisciplinare nella misura in cui non procede per "giustapposizione" di teorie diverse, ma per congiunzione di metodi e di ipotesi provenienti da più campi disciplinari. Mira a costruire una "nuova scienza". Se l'espressione è di Gian Battista Vico, il suo contenuto è completamente diverso nell'approccio dialogico. Per Morin, la "nuova scienza" è un sistema "coerente e aperto", non eclettico, non idealista, un sistema «multidimensionale, ma non totalitario, teorico, ma non dottrinale».<sup>27</sup> Non si confonde con l'ideale neopositivista di una "scienza unitaria". Come scienza ha una sua autonomia, una autonomia "fondamentale" ma relativa, perché si fonda sul principio dell'interdipendenza.

### 3.2. «Universisme maatico» e transdisciplinarietà

Bassong ritiene definitivamente tramontata l'era della "multidisciplinarietà". Il paradigma dell'Universisme apre decisamente un orizzonte di trasversalità epistemica. Si può riassumere

---

non si appella all'irrazionale per la fondazione di una tesi, bensì fornisce una fondazione puramente empirico-razionale. La stessa cosa pretendiamo da noi nel lavoro filosofico» (R. CARNAP, *La costruzione logica del mondo*, trad. di E. Severino, Fratelli Fabbri Editori, Milano 1966, 80).

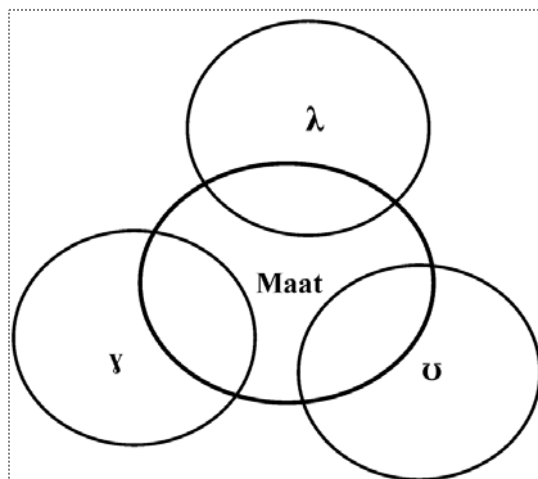
<sup>25</sup> IDEM, *La Méthode* (t.3), 18, 21.

<sup>26</sup> IDEM, *Mystère et créativité*, in "Le Monde des Religions" 23 (2006) 15/1, 82.

<sup>27</sup> IDEM, *Introduction à la pensée complexe*, 68. Cf. anche IDEM - M. PIATELLI-PALMARINI, *L'unità de l'homme*, vol 3. *Pour une anthropologie fondamentale*, Seuil, Paris 1974, 15.

nel seguente schema il modello teorico della transdisciplinarietà come emerge dal pensiero del filosofo camerunense:

Il modello ruota intorno alla Maat, logos e metateoria della complessità. Tutti i saperi sono riconducibili a tre grandi aree disciplinari strettamente collegate: la prima ( $\gamma$ ) comprende tutto il campo delle scienze naturali e logico-formali; la seconda ( $\lambda$ ) ingloba le scienze speculative e i sistemi simbolici; la terza ( $\upsilon$ ) include le scienze sociali e politiche. Anche qui Bassong si ispira al modello epistemico egizio e cita Obenga, il quale, commentando un brano del *Timeo* (l'episodio del colloquio tra Solone e il sacerdote di Sais), scrive:



«Cosmogenesi, divinazione, medicina, scienze divine, scienze umane e sociali, insomma, tutte le conoscenze teoriche ed empiriche, fondamentali e applicate, tutto questo fa parte, nello stesso modo, della vita intellettuale, e tutto è unito, dall'interno, per offrire una visione integrale del Reale: una visione generale olistica, sistemica, includendo tutte le manifestazioni della natura, le conoscenze, tutte le scienze della natura, della società e dell'uomo».<sup>28</sup>

Sonchis, il vecchio sacerdote egizio, aveva detto al legislatore greco: «In fatto poi di scienza tu vedi quanta cura v'abbia posto qui subito da principio la legge, sia rispetto a tutto l'ordinamento del mondo fino alla divinazione e alla medicina per la sanità, col derivare da queste scienze divine quel che possa giovare alle cose umane, sia procurando tutte le altre discipline connesse con queste» (*Timeo* 24-c, trad. di E. Piccolo, 2009). Per Bassong, è Maat la "legge" generale, il meta-sistema su cui si erge tutta l'architettura del sapere egizio, nella varietà e nella confluenza delle sue discipline. Perciò può servire da modello per un nuovo approccio transdisciplinare. L'obiettivo ieri come oggi è sempre quello di tendere verso una «completezza capace di mettere in relazione l'equità, la giustizia, la verità, il bello, il bene, il vero» e di strutturare una razionalità «ontologica, vissuta, concreta, trascendente, indispensabile al mantenimento dell'equilibrio e dell'armonia delle entità astratte, ideali e reali».<sup>29</sup>

Tre discipline hanno una rilevanza particolare nella struttura generale dei saperi: la cosmologia, la metafisica e l'etica. La questione primordiale da cui si muove l'indagine conoscitiva è: "cosa c'è?". La cosmologia e la metafisica tentano di rispondere a tale quesito, ma solo un approccio trasversale può consentire alle due discipline di giungere a una lettura più profonda del reale. Nel vecchio modello della complessità, «la cosmologia o la fisica si è unita alla metafisica nella ricerca della verità scientifica [...]. Si tratta di due poli dialettici della Scienza».<sup>30</sup> Una vera cosmologia non può non confluire nell'ontologia e una metafisica che non si appoggia alla cosmologia è una pura finzione. È posto qui il problema del rapporto tra scienza e filosofia, un tema caro anche a Morin come si è visto.

<sup>28</sup> T. OBENGA, *La philosophie africaine de la période pharaonique. 2780-330 avant notre ère*, cit. in BASSONG, *La méthode de la philosophie africaine*, 50.

<sup>29</sup> BASSONG, *La méthode de la philosophie africaine*, 74.

<sup>30</sup> IDEM, *Le savoir africain*, 184.

L'onto-cosmologia si articola in un duplice linguaggio: il linguaggio simbolico-speculativo (quello mitologico-filosofico) e il linguaggio logico-matematico. Mentre Morin diffida della formalizzazione matematica, Bassong la valorizza pienamente come un linguaggio transdisciplinare, ma senza assolutizzarla. La rappresentazione algebrica, assiomatica e geometrica del mondo non esaurisce le modalità di raffigurazione teorica del reale. Algoritmo, figura, simbolo e concetto sono vari sistemi di significazione, validi, utili e complementari.

Quanto all'etica, essa è, secondo l'autore, la più grande finalità pratica di tutte le scienze. Ecco perché Maat non è solo logos ed *epistemon*, ma anche valore, norma morale e sociale. Anche la "religione" ha un'importanza nell'ordine dei saperi. Bassong la definisce una "ontologia spiritualizzata"; ha lo statuto di una "disciplina". Scienza, filosofia, etica e spiritualità formano un unicum poliedrico che giova alla "più grande felicità dell'uomo". Oggi, dopo il "crepuscolo degli idoli" dell'illuminismo e del positivismo, il più grande impegno epistemologico è di ricomporre l'unità delle scienze. Perché ciò avvenga, è necessario riscoprire la dimensione iniziatico-sapienziale del sapere. Se nelle società antiche, «l'iniziazione ha segnato il punto di partenza di una scienza efficace, progressiva [...] e responsabile», la crisi attuale dei fondamenti del sapere ci spinge a ritornare al modello sapienziale. Quando la conoscenza non mira soltanto all'efficacia strumentale, ma si sviluppa nella prospettiva di una "ragione-coscienza", contribuisce davvero al progresso umano. Così si è edificata, secondo Bassong, la scienza antica, in particolare quella faraonica, le cui realizzazioni materiali e immateriali continuano a stupire il mondo intero: «La filosofia negro-egizia mirava ad articolare, attraverso la ragione discorsiva, la natura e la cultura, com'erano contemplate nella meditazione sapienziale, cercando di delineare le vie di accesso alla conoscenza dell'Essere (ontologia), alla teoria di questa conoscenza (epistemologia) e alla norma d'azione (etica) conforme alla verità razionale». L'unità delle scienze, conclude l'autore, «nasce da questo approccio».<sup>31</sup>

#### 4. Alcuni rilievi critici

Si può rilevare che i nostri autori hanno a volte una lettura parziale o troppo selettiva del pensiero dei filosofi da loro criticati. Si è accennato per esempio agli "eccessi" del giudizio di Morin sulla logica aristotelica. Il filosofo congolese Augustin Nsonsissa nota al riguardo:

«La critica che si può muovere a Morin, a questo livello di analisi, è il paradosso visibile che mantiene nel suo approccio alla complessità. Da un lato, considera la logica aristotelica formale, statica, separata dalla realtà o tagliata fuori dall'ambiente. D'altra parte, sottolinea la natura logica della verità in Aristotele. [...] Morin ha distorto i presupposti logici della semplificazione in Aristotele».<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> *Ibidem*, 123. A proposito dei "prodigi" della scienza egizia, Antenor Firmin, filosofo haitiano dell'Ottocento, scrive: «Jamais le génie des constructions n'a été porté plus loin; jamais avec des moyens aussi élémentaires on n'a tiré des effets aussi magnifiques dans le domaine de l'art. Les monuments de l'Egypte semblent braver le temps pour immortaliser le souvenir de ces populations noires [...] Là, l'imagination, planant dans un océan de lumière, a enfanté tout ce que l'on a vu de plus splendide, de plus grandiose dans le monde [...] Pour ce qui est du développement intellectuel de l'humanité, il n'existe de doute dans l'esprit de personne là-dessus : nous devons à l'Egypte tous les rudiments qui ont concouru à l'édification de la science moderne» (A. FIRMIN, *De l'égalité des races humaines. Anthropologie positive*, Mémoire d'Encre, Montréal, Québec 2005, 353-354).

<sup>32</sup> NSONSISSA, *Transdisciplinarité et transversalité épistémologiques chez Edgar Morin*, 56.

Contrariamente all'interpretazione moriniana, Nsonsissa mostra che la logica aristotelica si fonda interamente su un "criterio pregiudiziale d'impegno realistico".

Per quanto riguarda Bassong, egli non vede nel razionalismo cartesiano che un puro concettualismo, senza fondamento ontologico. Ora è ben noto che il cogito sbocca in un'affermazione prettamente ontologica: *Sum!* Nelle *Meditazioni metafisiche*, Cartesio tenta di stabilire delle "certezze ontologiche" su cui fondare l'atto del pensare e del conoscere. L'evidenza razionale non è dunque svincolata dal reale. Nel cogito, il reale è esperito non nella sua compattezza generica o astratta, ma come forma che si concretizza in entità distinte: l'io, Dio, le cose.<sup>33</sup>

Su un altro versante, l'esaltazione del paradigma della complessità non impedisce di riconoscere il valore scientifico ed epistemologico di una certa teoria della semplicità.<sup>34</sup> Partendo dal postulato classico secondo cui "non c'è scienza se non del generale" – il che corrisponde, nel pensiero moderno, alla tesi secondo cui "senza generalizzazione la previsione scientifica è impossibile" –, Jules-Henri Poincaré ritiene indispensabili due presupposti per ogni teorizzazione generale in scienza, in particolare in fisica: l'unità della natura e la semplicità della natura. Se il primo principio è facile da postulare anche in base ad una semplice osservazione empirica, il secondo non risulta immediatamente evidente. Inoltre, formulare una legge scientifica suscettibile di tradurre la semplicità del reale o apprezzare la semplicità di una teoria scientifica richiede uno sforzo intellettuale notevole:

«Se tutto dipende da tutto, le relazioni in cui intervengono così tanti oggetti diversi non possono più essere semplici. Se studiamo la storia della scienza constatiamo il prodursi di due fenomeni per così dire inversi: ora è la semplicità che si nasconde sotto apparenze complesse; ora, al contrario, è la semplicità che è apparente e che dissimula realtà estremamente complicate. Che cosa c'è di più complicato dei moti perturbati dei pianeti? E che cosa c'è di più semplice della legge di Newton? Qui la natura, senza curarsi, come diceva Fresnel, delle difficoltà analitiche, impiega solo mezzi semplici e genera, tramite la loro combinazione, un groviglio inestricabile».<sup>35</sup>

Pur non essendo evidente, la semplicità s'impone comunque come una necessità:

«Coloro che non credono che le leggi naturali debbano essere semplici, sono ancora obbligati il più delle volte a comportarsi come se lo credessero. Non potrebbero sottrarsi completamente a tale necessità senza rendere impossibile ogni generalizzazione e, di conseguenza, ogni scienza. È chiaro che un fatto qualsiasi può essere generalizzato in un'infinità di modi, e si tratta di scegliere; la scelta può essere guidata unicamente da considerazioni di semplicità».<sup>36</sup>

Poincaré illustra questo giudizio con un esempio: per determinare la massa di Giove, si potrebbero esaminare i movimenti dei suoi satelliti e le perturbazioni dei grossi o piccoli pianeti che lo circondano. Si rinuncia però a procedere così, non perché tale procedimento sia errato o assurdo, ma perché esso appare "inutilmente complicato". Ciò dimostra che il criterio di semplicità funge da principio euristico in scienza. Si tratta tuttavia di una semplicità complessa, cioè,

<sup>33</sup> A proposito della metafisica di Cartesio, cf. M. FICHANT, *Science et métaphysique dans Descartes et Leibniz*, PUF, Paris 1998; H. GOUTHIER, *La pensée métaphysique de Descartes*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris 1999; M. SAVINI, *Johannes Clauberg, Methodus cartesianiana et ontologie*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris 2011.

<sup>34</sup> Cf. M. BUNGE, *The Weight of Simplicity in the Construction and Assaying of Scientific Theories*, in "Philosophy of Science" 28 (1961) 120-149.

<sup>35</sup> J-H. POINCARÉ, *La scienza e l'ipotesi*. Testo francese a fronte, trad. di C. Sinigaglia, Bompiani, Milano 2003, 221.

<sup>36</sup> *Ibidem*, 222.



una semplicità che si nasconde “sotto il complesso”, una semplicità reale e nello stesso tempo apparente, una semplicità “approssimata” benché “rigorosa”.

Per Paul Dirac, premio Nobel per la fisica, il criterio decisivo in scienza non è “l’accordo con gli esperimenti”, bensì la semplicità e l’eleganza delle equazioni o delle ipotesi. Egli sostiene che il successo dello schema teorico della fisica classica sia interamente dovuto all’uso di equazioni di forma semplice, ma ritiene l’eleganza o la bellezza più importante della semplicità. Il ricercatore, scrive, «deve prendere ancora in considerazione la semplicità, ma subordinandola alla bellezza». Nel caso in cui i requisiti di semplicità e di bellezza «entrino in conflitto, il secondo deve avere la precedenza».<sup>37</sup>

Paragonata alle leggi newtoniane del moto, la teoria einsteiniana sembra più bella e meno semplice:

«Una delle leggi fondamentali del moto è la legge della gravitazione, che secondo Newton è rappresentata da un’equazione assai semplice, mentre secondo Einstein richiede lo sviluppo di una tecnica elaborata prima che la sua equazione possa essere ancora solo scritta. È vero che, dal punto di vista della matematica superiore, si possono fornire ragioni a sostegno dell’idea che la legge di gravitazione di Einstein sia in realtà più semplice di quella di Newton, ma ciò implicherebbe l’attribuzione di un significato alquanto sottile al concetto di semplicità, vanificando in gran parte l’efficacia pratica del principio di semplicità come strumento di indagine».<sup>38</sup>

In fondo, Dirac ha una concezione pratica della semplicità. La intende come la facilità di fare delle operazioni matematiche. È in questo senso che le equazioni di Newton gli sembrano più semplici di quelle di Einstein. C’è un altro tipo di semplicità che il fisico britannico non contempla, e cioè la “semplicità logica”, descritta da John Stuart Mill nel suo *Sistema di logica deduttiva e induttiva*. La semplicità logica s’intende come “economia concettuale”; consiste nel formulare un minimo di proposizioni generali su cui costruire l’intero apparato teorico di una scienza. Scrive Francesco Barone: «Mentre la semplicità pratica può confliggere con la bellezza (quando, per esempio, questa si manifesti attraverso una matematica sofisticata), la semplicità logica si accompagna sempre a essa, e anzi ne è una componente essenziale».<sup>39</sup> Si può aggiungere che non si oppone neanche alla razionalità della complessità. Una logica della complessità non è necessariamente una logica complicata, contorta o intricata. Al di là della contrapposizione tra i modelli epistemologici, il criterio di semplicità s’impone come un’esigenza scientifica, un’esigenza di precisione, di chiarezza e di delucidazione del discorso.

Precisiamo, infine, che la semplicità epistemica, intesa come orizzonte euristico, presuppone una semplicità più radicale che Raimon Panikkar chiama la “nuova innocenza”. È radicale perché coinvolge l’essere interiore del soggetto conoscente e lo spinge ad avere un atteggiamento meno presuntuoso di fronte all’oggetto della propria ricerca:

«La nuova innocenza rappresenta la guarigione della ferita provocata dalla separazione dell’epistemologia dall’ontologia, facendo della conoscenza la caccia all’oggetto da parte di un soggetto che deve soltanto controllare che le sue armi (categorie) siano pulite. È molto significa-

---

<sup>37</sup> P. A. M. DIRAC, *La bellezza come metodo. Saggi e riflessioni su fisica e matematica*, trad. di F. Graziosi, Indiana Editore, Milano 2013, 85.

<sup>38</sup> *Ibidem*, 83.

<sup>39</sup> V. BARONE, *L’anima pura della fisica. La filosofia naturale di Paul A. M. Dirac*, Introduzione a DIRAC, *La bellezza come metodo*, 26.

tivo che un Heisenberg debba ricordare ai filosofi che il fatto di puntare il fucile già mette in allarme la lepre, che la conoscenza da parte del soggetto già modifica l'oggetto. Ogni conoscenza riflessiva all'interno di un'epistemologia separata da ogni ontologia non è più innocente; ha ferito l'oggetto. Innocente è chi non fa male (*nocere*)». <sup>40</sup>

Tale semplicità innocente è possibile solo se la scienza si riconcilia con la saggezza e se la conoscenza si radica in un cuore puro, «la cui purezza include la trasparenza dell'intelletto». Nel contesto odierno, segnato dalle epistemologie che si richiamano al pragmatismo e allo strumentalismo, come reinventare il modello sapienziale della scienza auspicato da Bassong? Qui risiede una delle sfide della transdisciplinarietà.

## ► Conclusione

Nella Costituzione apostolica *Veritatis Gaudium*, Papa Francesco, dopo aver ricordato – citando l'enciclica *Fides et Ratio* n. 85 – che «l'uomo è capace di giungere a una visione unitaria e organica del sapere», sottolinea incisivamente che il «mutato contesto socio-culturale a livello planetario» richiede un «impegno generoso e convergente verso un radicale cambio di paradigma» (n.3). Il Pontefice trova «positiva e promettente l'odierna riscoperta del principio dell'interdisciplinarietà: non tanto nella sua forma “debole” di semplice multidisciplinarietà [...] quanto piuttosto nella sua forma “forte” di transdisciplinarietà» (VG, n. 4). Egli auspica, attraverso questo rinnovamento epistemologico, l'emergere di un “nuovo umanesimo” capace di riconciliare l'uomo moderno con le proprie aspirazioni profonde (VG, n.2).

Dal canto loro, i firmatari della Carta della Transdisciplinarietà dichiarano, nel Preambolo, che «l'attuale proliferazione delle discipline accademiche [...] rende impossibile lo sguardo globale all'essere umano» e attirano l'attenzione sulla «sfida contemporanea di autodistruzione materiale e spirituale della nostra specie». Ancora si sottolinea, sempre nel Preambolo, che «la rottura odierna fra un sapere sempre più cumulativo e un essere interiore sempre più impoverito conduce alla crescita di un nuovo oscurantismo, le cui conseguenze sul piano individuale e sociale sono incalcolabili». Il primo articolo della Carta denuncia come contrario alla “visione transdisciplinare” ogni tentativo di riduzione dell'uomo a una “mera definizione” o a una “pura struttura formale”. L'articolo 8 ribadisce che la dignità umana è una realtà di “ordine cosmico” e che la difesa dell'identità planetaria dell'uomo «costituisce uno degli scopi della ricerca transdisciplinare».

Tutti questi richiami mettono in rilievo l'orizzonte antropologico del sapere; ci convincono della necessità di rimettere l'uomo al centro delle preoccupazioni epistemologiche e di ridare alla scienza un volto umano. La transdisciplinarietà può essere interpretata antropologicamente come una risposta al desiderio di sintesi che abita il cuore dell'uomo. La coscienza umana si disperde nella frammentarietà e aspira all'unità nella diversità. Se è vero, come insegna lo Stagirita, che «tutti gli uomini desiderano per natura di conoscere» (*Metafisica* I, 1, 980), è pure vero che questo desiderio «anela alla totalità dell'essere» e spinge a ricercare «nella quotidianità

<sup>40</sup> R. PANIKKAR, *La nuova innocenza in Opera Omnia*, vol. I/1, Jaca Book, Milano 2018, 24.

dell'esistere il significato profondo delle cose, il senso strutturale della realtà e, conseguentemente, il valore perenne iscritto nei frammenti della transitorietà». <sup>41</sup> Desiderio di sintesi, desiderio di «conoscere il plesso poliedrico delle realtà in cui l'uomo vive»: ecco il traguardo esistenziale della transdisciplinarietà.

È importante rilevare anche la dimensione interculturale del nuovo paradigma. La Carta afferma che «l'approccio transdisciplinare stesso è anch'esso transculturale» (articolo 10). Ciò comporta l'esigenza di un "decentramento epistemico" e una ferma condanna delle "ingiustizie epistemologiche" di cui la razionalità dominante si è resa colpevole. <sup>42</sup> Per "decentramento epistemico" si intende la decostruzione di una episteme che impone una visione egemonica del mondo. È innegabile che negli ultimi due secoli, l'eurocentrismo si sia imposto come una razionalità totalitaria, prepotente, coloniale e violenta. Perciò, «decentrare l'occidente» <sup>43</sup> appare come una delle condizioni preliminari per creare un'autentica cultura transdisciplinare. L'edificazione di una "civiltà planetaria" richiede un pieno rispetto dei patrimoni culturali dei popoli. Scrive C. Anta Diop:

«La pienezza culturale ostacola solo il falso progresso che si vorrebbe costruire con il soffocamento e l'eliminazione dei valori culturali della maggioranza dei popoli a beneficio di pochi. La coscienza dell'uomo moderno non può davvero progredire che se decide di riconoscere esplicitamente gli errori d'interpretazione scientifica [...], di rimuovere le falsificazioni e di denunciare lo screditamento dei patrimoni». <sup>44</sup>

La sfida della transdisciplinarietà non è dunque solo epistemologica, ma anche antropologica, geopolitica e soprattutto educativa. Morin e Bassong concordano sul fatto che la complessità e la trasversalità siano innanzitutto un "modo di vedere" e un "modo d'essere" da infondere nella coscienza moderna attraverso una riforma dei sistemi educativi e dei curricula formativi. La lettura "incrociata" del loro pensiero mostra quanto possa essere arricchente una transdisciplinarietà transculturale.

sinsin@unisal.it ■

---

<sup>41</sup> A. ALESSI, *Sui sentieri della verità. Introduzione alla filosofia della conoscenza*, LAS, Roma 2003, 38.

<sup>42</sup> Cf. R. BHARGAVA, *Pour en finir avec l'injustice épistémique du colonialisme*, cit. in F. SARR, *Afrotopia*, Editions Philippe Rey, Paris 2016, 101. L'enciclopedia Treccani definisce come segue l'eurocentrismo: «Tendenza a considerare l'Europa come centro politico, culturale ed economico, sia nel senso dell'egemonia nella politica mondiale [...] sia sul piano culturale, muovendo dal presupposto – dichiarato o implicito – di una sostanziale superiorità della civiltà europea (o occidentale in genere), e giudicando le altre culture e civiltà sulla base di tale criterio» (*Dizionario di Storia*, Treccani online: [www.treccani.it](http://www.treccani.it), 20/04/2020).

<sup>43</sup> Cf. T. BRISSON, *Décentrer l'occident. Les intellectuels postcoloniaux chinois, arabes et indiens et la critique de la modernité*, Editions la découverte, Paris 2018.

<sup>44</sup> C. A. DIOP, *Antériorité des civilisations nègres. Mythe ou vérité historique*, Présence Africaine, Paris 1967, 12.

## Difficili multidisciplinarietà: una prospettiva pedagogica

Maria Teresa Moscato\*

### *Difficult Multidisciplinarity: a Pedagogical Perspective*

#### ► SOMMARIO

Il punto di prospettiva della pedagogia manifesta più che in altri campi del sapere la sua complessità e, oggi più che mai, la sua difficoltà a collocarsi epistemologicamente. L'autrice, muovendo dalle sollecitazioni di VG e non distaccandosi dalla personale esperienza accademica, disamina schiettamente la situazione della scienza pedagogica in un contesto culturale segnato dalla frammentazione e dalla ricerca sofferta della "specificità" delle scienze dell'educazione, germinate dal ceppo filosofico o della stessa "primigenia" pedagogia. Tenta di arginare la dispersione epistemologica che si registra nel campo pedagogico e propone di rifondare una "teoria dell'evento educativo" nella convinzione che solo mediante alcune matrici concettuali attive, capaci di interpretare i fenomeni educativi reali, la conoscenza pedagogica (come scienza che studia l'uomo *sub specie educationis*) può agire e/o accompagnare la prassi educativa in una nuova e innovativa riprogettazione esistenziale.

#### ► PAROLE CHIAVE

Frammentazione delle scienze e delle discipline; Interdisciplinarietà; Laboratorio; Multidisciplinarietà; Pedagogia; Riforma degli studi universitari ed ecclesiastici; Scienze dell'educazione; Transdisciplinarietà.

\* **Maria Teresa Moscato** è Professore Ordinario di «Pedagogia generale e sociale» nell'«Alma Mater Studiorum» – Università di Bologna.

## 1. «Veritatis Gaudium»: una proposta concettualmente «densa»

Il testo della Costituzione Apostolica *Veritatis Gaudium*<sup>1</sup> di Papa Francesco, dedicata alle Università e le Facoltà ecclesiastiche, contiene nel suo *Proemio* una serie di stimolazioni importanti, nella forma di *criteri generali*, o di *principi di metodo*, per la ridefinizione e riorganizzazione del vasto e pluriforme sistema degli studi ecclesiastici. Il testo introduce alcune parole chiave per questa complessa operazione: parole come *fedele e creativa revisione*, oppure *attento studio e sapiente sperimentazione*, o ancora, la proposta di *imprimere agli studi ecclesiastici quel rinnovamento sapiente e coraggioso che è richiesto dalla trasformazione missionaria di una chiesa “in uscita”*. Studi ecclesiastici – si dice più oltre – che dovrebbero costituire una sorta di *provvidenziale laboratorio culturale in cui la Chiesa fa esercizio dell’interpretazione performativa della realtà che scaturisce dall’evento di Gesù Cristo*.

Fra tali significative parole chiave possiamo collocare anche i termini *dialogo a tutto campo*, *cultura dell’incontro*, ma anche *inter e trans-disciplinarietà esercitate con sapienza e creatività nella luce della Rivelazione*, e in particolare il richiamo a una forma ‘forte’ di *trans-disciplinarietà*. Più avanti, nelle brevi pagine di questo *Proemio*, si incontra anche un tentativo di ridefinizione della teologia e dei suoi compiti, tentativo che richiama più o meno apertamente anche il problema della organizzazione delle scienze umane e sociali dentro i piani di studio delle Istituzioni ecclesiastiche. Il testo, implicitamente, riconosce tutte le scienze umane, almeno potenzialmente, come “scienze della religione”, che quindi contribuiscono (o meglio, potrebbero contribuire) a determinare un *umanesimo nuovo*, e la *promozione di ogni uomo e di tutto l’uomo*.

In altre parole, la prima parte di questa Costituzione include, in poche pagine dense, una serie di temi epistemologici, relativi ai paradigmi di tutte le scienze umane, teologia inclusa, ma anche alcuni principi pastorali e didattico-metodologici, tutti degni di una trattazione più ampia e articolata di quanto il testo non presenti nella sua forma attuale. In aggiunta, si deve osservare che la prima parte del testo sembra apparentemente “scollata” dalla seconda, nella quale si definiscono e regolamentano i piani di studio delle Facoltà ecclesiastiche, seconda parte in cui non sembra presente, di fatto, alcuna *rivoluzione culturale*.

Il testo della VG, promulgato nel gennaio 2018, è stato naturalmente già ampiamente analizzato, a tratti criticato, o anche entusiasticamente elogiato. Si potrebbe già fare uno studio sulle reazioni e i dibattiti da esso suscitati, ma non è questo il mio compito in questa sede. Data anche l’ampiezza smisurata del tema, in questo breve contributo mi limiterò a toccare solo alcuni dei punti sollevati, concentrandomi poi sulle prospettive pedagogiche del discorso, rispetto alle quali posso riferirmi a competenze ed anche ad esperienze didattiche specifiche.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Cf. FRANCESCO, *Costituzione apostolica Veritatis Gaudium circa le Università e le Facoltà Ecclesiastiche*, 29.1.2018 (in questo testo indicata d’ora in poi con la sigla VG).

<sup>2</sup> La scrivente è stata Professore ordinario di discipline pedagogiche presso l’Università di Bologna, cui ancora afferisce come “Professore dell’Alma Mater”, dopo il pensionamento; ha anche insegnato per diversi anni discipline pedagogico-didattiche presso l’ISSR SS. Vitale e Agricola della FTER di Bologna.

## 2. Una frammentazione specialistica difficile da superare

Non c'è dubbio che il richiamo alla multidisciplinarietà/interdisciplinarietà operato dalla VG contesta di fatto, e in primo luogo, la “frammentazione” della conoscenza umana che si è progressivamente resa evidente nel Novecento, una forma di “separatezza”, determinata in primo luogo dallo sviluppo degli specialismi disciplinari. Le scienze oggi sembrano proporsi come altrettante strade parallele e ben distinte, incapaci dunque di proporre visioni organiche e complessive di conoscenza/cultura. In questo senso, lo specialismo determina di fatto un *impoverimento intellettuale*, che appare paradossale proprio nell'età del più intenso sviluppo mai realizzato dalla conoscenza scientifica e tecnologica.

Voglio chiarire che questa denunciata forma di povertà intellettuale non è solo genericismo e superficialità: ci sono aspetti dell'esperienza umana che non vengono più neppure percepiti nella loro fenomenologia, sono diventati delle *non-esistenze*, per quanto ancora “ingombranti” sul piano esistenziale. Basti pensare, ad esempio, alla negazione della dimensione religiosa, alla riduzione dell'amore umano nei confini della sessualità, alla copertura pragmatista e funzionalista del tema del valore etico. Ed infine alla costante marginalizzazione/negazione dei temi della vecchiaia e della morte.<sup>3</sup> È sottinteso che tutte queste negazioni intervengono pesantemente nel direzionare di fatto i processi educativi delle nuove generazioni, e trasformano le rappresentazioni sociali delle istituzioni che più direttamente intervengono nei processi educativi, come la famiglia, la scuola, le comunità ecclesiali di ogni genere. Precisiamo subito che lo specialismo scientifico-disciplinare non è la causa ultima, o la sola causa, di ogni denunciata povertà culturale e intellettuale. Esistono cause più remote, che non possiamo analizzare in questo momento, e dunque la *multidisciplinarietà*, o *l'interdisciplinarietà forte*, anche se eventualmente ottenute, non sarebbero in ogni caso il rimedio unico, o esclusivo, della lamentata povertà intellettuale di cui stiamo parlando.

Nell'area delle scienze umane in particolare, lo specialismo sembrerebbe determinare l'impoverimento più forte: gli *oggetti* di ricerca propri delle scienze umane (l'uomo nella sua natura e nelle sue dimensioni, le forme di vita, sociale e culturale, che dalla condizione umana scaturiscono, le istituzioni umane e i processi che le attraversano) hanno sempre bisogno, quando vengono in primo piano alla nostra indagine, di essere “messi a fuoco” dai differenti “fasci di luce”, costituiti dalle diverse discipline e dai loro metodi. È chiaro che quanto maggiori di numero, e diverse di posizione, saranno le prospettive disciplinari che vengono coinvolte, tanto più si ridurrà il rischio delle negazioni e dei travisamenti che rendono “invisibili” dimensioni essenziali dell'esperienza umana.

In altri termini, se vogliamo che qualsiasi oggetto di ricerca delle scienze umane acquisisca lo spessore della sua *concretezza esistenziale*, su di esso deve confluire il “fascio luminoso” delle

---

<sup>3</sup> Per esempio, l'affronto del tema della morte differenzia nettamente alcuni approcci psicologici generali e non solo nel settore della psicologia della religione (cfr. H. FEIFEL, *La morte. Una variabile rilevante in psicologia*, in R. MAY (ed.), *Psicologia esistenziale*, trad. it. Astrolabio Ubaldini, Roma 1970, 54-63). Quanto alla vecchiaia, la maggiore “popolarità” del tema negli ultimi decenni, nell'area psico-pedagogica, dipende dalla consistente presenza di soggetti in questa fase vitale quali “consumatori” attivi di beni e servizi nella società contemporanea: cfr. M.T. Moscato, *La formazione in età adulta come oggetto pedagogico: condizioni epistemologiche e problemi di metodo*, in “Pedagogia oggi” (2011) 1/2, 121-131; *Senescenza e compiti maturativi: modelli psicanalitici e figure archetipiche*, in “Formazione psichiatrica e scienze umane” 32 (2011) 2/3, 45-66; *Tarda adultità e vecchiaia come traguardi esistenziali: compiti per la ricerca pedagogica*, in “Formazione, lavoro, persona” 11 (2014) luglio, 11-27.

diverse interpretazioni disciplinari, la ricchezza/complementarità dei punti di vista dai quali esso può essere preso in esame. E non importa se, e in quale misura, i diversi approcci possano essere fra loro in contrasto. *La ricerca dovrebbe proporsi sempre in una prospettiva multidisciplinare.*

Non è così, o non è sempre così, tuttavia, per quanto riguarda il momento della formazione e della trasmissione didattica: in ogni caso, il luogo delle sintesi culturali permane la persona singola, con i suoi poteri interpretativi, e insieme selettivi e riorganizzativi. La creatività personale è, nella maggior parte dei casi, una capacità di “ri-collocare” nella propria struttura cognitiva elementi molteplici e apparentemente frammentari. Questo è vero per le scienze della natura, e a maggior motivo per le scienze umane. Nell’insegnamento accademico, tuttavia, lo sviluppo delle sintesi personali negli studenti è favorito, prima che da approcci multidisciplinari, da una visione unitaria che deve essere già presente nella proposta della disciplina che si affronta. Nessun teologo o filosofo, suppongo, insegna proponendo un panorama di approcci o di scuole mettendole tutte sullo stesso piano, ma piuttosto privilegia, in termini motivati e scientificamente giustificati, la propria prospettiva di ricerca. Ciò vale anche per tutte le scienze umane, naturalmente: occorre un focus disciplinare unitario in ogni momento delle attività didattiche, anche laddove si proponga una concezione pluralistica della propria disciplina e un approccio multidisciplinare ai singoli temi che si affrontano.

Non si tratta perciò di riuscire a proporre ai giovani delle prospettive culturali/scientifiche già organiche e sistematiche, ed in cui fra l’altro, nell’ottica cristiana, dovrebbe apparire compiuta anche la sintesi fede/vita. L’idea di un sistema culturale e scientifico compiutamente organico è un ideale utopico, al massimo una *idea-guida*, soprattutto quando, fenomenologicamente, gli orizzonti storico-culturali si presentano viceversa non solo “complessi”, ma addirittura incongruenti e internamente conflittuali. Un buon insegnamento, attento e competente, una visione multi-prospettica (e non solo multidisciplinare) determinerà le condizioni che favoriscono lo sviluppo di sintesi personali nelle menti degli studenti. In questo percorso, e in condizioni di autenticità esistenziale, il giovane maturerà anche una progressiva e desiderabile sintesi fede/vita.

Oggi, di fatto, un approccio multidisciplinare, per quanto elogiato o invocato, è negato in concreto da relazioni inesistenti, fra settori scientifici che “non si parlano”, e prima di tutto non si leggono (e dunque non si ascoltano), ciascuno arroccato nei propri primati, nelle proprie presunte eccellenze, e nei propri pregiudizi scientifici. L’integrazione fra le conoscenze scientifiche è difficile quanto un dialogo fra sordi. Nei casi migliori di tentato dialogo (come in certi seminari progettati deliberatamente in chiave multidisciplinare), si vede come i diversi contributi forniti si affianchino restando paralleli, anche quando potrebbero sovrapporsi su alcune tematiche affrontate (per esempio l’esperienza religiosa).<sup>4</sup> In simili situazioni, di fatto l’unico tentativo di un approccio multidisciplinare appare quello del malcapitato Curatore/i del libro/i, che costituiranno il risultato di una o più attività seminariali.

---

<sup>4</sup> Mi riferisco all’esperienza concreta e relativamente recente di un progetto di ricerca pluriennale multidisciplinare (2010-2017) su *Religiosità e dinamismi della formazione religiosa*, avviato presso l’Università di Bologna, in cooperazione con la Facoltà Teologica e l’ISSR dell’Emilia-Romagna. Cf. M.T. MOSCATO - R. GATTI - M. CAPUTO (edd.), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012; F. ARICI - R. GABBIADINI - M.T. MOSCATO (edd.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano 2014; M.T. MOSCATO - M. CAPUTO - R. GABBIADINI - G. PINELLI - A. PORCARELLI, *L’esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017. Per inciso, in uno solo di questi volumi riuscimmo ad ottenere la presenza attiva e cordiale di un teologo.

Occorre ancora ricordare che la frammentazione della conoscenza si origina già all'interno di ciascun settore disciplinare, a partire dalla contrapposizione di scuole di pensiero diverse: sociologi, psicologi e antropologi “non si parlano” neppure fra loro, al massimo confliggono dentro ciascun contenitore disciplinare. Quanto ai pedagogisti, è noto che ciascuno di essi propone una propria scuola accademica (raramente si configurano raggruppamenti coerenti almeno per ciascuna sede universitaria). E spesso tali supposte “scuole” costituiscono di fatto piuttosto dei “cortili accademici”.

È noto, del resto, che fra le scienze umane e sociali esistono delle “gerarchie” pregiudiziali già nelle reciproche rappresentazioni, e anche questo è un elemento a sfavore dell'idea stessa di multidisciplinarietà (sia nella ricerca, sia nell'insegnamento). Ciò comporta che necessariamente l'idea di “interdisciplinarietà” (e a maggior ragione di una *interdisciplinarietà forte*) non possa trovare “terreno di coltura” adeguato nelle nostre istituzioni accademiche. In Italia poi, la separazione strutturale fra le Università e le Facoltà ecclesiastiche determina una sorta di “impenetrabilità” reciproca, che talvolta, e solo parzialmente, viene corretta dalla presenza di accademici delle Università pubbliche, acquisiti come incaricati di insegnamento almeno negli ISSR. Con l'istituzione degli ISSR avremmo dovuto avviare un progressivo processo di *accademizzazione* di essi, rendendoli effettivamente dei *laboratori* di sperimentazione scientifica e didattica, e spingendoli verso forme di autonomia accademica necessarie alle loro finalità istituzionali.

Occorreva, in altri termini, che in essi si costituissero nuclei di ricerca e formazione accademica, per garantire, nella formazione di insegnanti di religione e di educatori, un corpo insegnante stabile, delle vere e proprie scuole, capaci di ricerca autonoma e di produzione dei propri materiali didattici. Nella mia percezione ed esperienza questo non è ancora accaduto, ed esistono anzi segnali di involuzione. In particolare, gli insegnamenti di scienze umane, anche se previsti negli Statuti, appaiono affidati sempre come incarichi “aggiuntivi” a docenti interni, oppure occasionalmente a docenti accademici, o ancora a personale non particolarmente qualificato, sul piano scientifico, i cui criteri di individuazione permangono incerti e localmente variabili.

### 3. Un punto di vista pedagogico

Dal punto di vista della pedagogia, intesa per il momento nell'accezione di *teoria metodologica*, la discussione contenuta nel Proemio di VG sollecita in primo luogo una sconcertante consapevolezza di tipo educativo e didattico. Ho scritto sopra che il luogo della sintesi è la persona, ma ciò non toglie che i metodi formativi e didattici praticati giochino una funzione importante nella progressiva capacità di sintesi di ogni persona, sia dal punto di vista conoscitivo, sia dal punto di vista religioso. La presentazione di un ventaglio di conoscenze scientifiche (o presunte tali), collocate in contenitori disciplinari paralleli e non comunicanti, non può favorire le sintesi culturali personali che si esigono, e meno che mai la sintesi fede/vita che dovrebbe contrassegnare un intellettuale cristiano. La separatezza favorisce l'astrazione, genera un “sapere buono per gli esami” che permane distinto dalle “conoscenze utili per la vita”.<sup>5</sup> Nel caso specifico degli

---

<sup>5</sup> A puro titolo di esempio, rinvio al cap. di R. GABBIADINI, *L'esperienza religiosa raccontata a partire dalla Bibbia*, in MOSCATO - CAPUTO - GABBIADINI - PINELLI - PORCARELLI, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, 110-147, in cui alcune clamorose “ignoranze” bibliche, in un campione religiosamente qualificato di 2.675 soggetti incontrati in tutta Italia, evidenzia i limiti dei loro processi formativi pregressi.



insegnanti di religione, non ci può essere dubbio che le modalità con cui essi hanno appreso condizioneranno le loro modalità di insegnare ai loro allievi, di proporre una catechesi adeguata, di animare gruppi giovanili.

Dal punto di vista pedagogico, è chiaro che ciascuno di noi tende a riprodurre nel suo insegnamento i modelli costituiti dai suoi insegnanti; la nostra capacità di insegnare dipende direttamente da come abbiamo studiato, soprattutto nella giovinezza. Già Agostino, nel *De Doctrina christiana*, sottolineava come, per insegnare la Bibbia, fosse necessario non tanto l'averla "appresa a paroletta, ma l'averla personalmente investigata a lungo". Non, quindi, una pura riproduzione di quanto è stato meccanicamente appreso, ma una ricerca personale diretta e relativamente autonoma per la comprensione del testo biblico".<sup>6</sup>

Osservo, quindi, che l'eventuale riorganizzazione del sistema delle Facoltà ecclesiastiche dovrebbe implicare in primo luogo una riforma pedagogica degli insegnamenti. L'approccio multidisciplinare e/o interdisciplinare è in primo luogo una questione metodologica, e ciò vale anche per l'orientamento al dialogo, l'idea del *laboratorio* e di un approccio sperimentale, parole chiave che abbiamo incontrato nel Proemio di VG. Formare l'uomo, e formare "tutto l'uomo", sarà possibile quindi, non solo per i contenuti disciplinari che si presentano, ma soprattutto per il modo in cui essi vengono presentati: dialogo, ricerca, innovazione sono criteri metodologici e didattici. Se insegniamo nell'ottica della pura "riproduzione", l'insegnamento perseguirà inevitabilmente negli allievi conoscenze astratte, frammentarie e dogmatiche, quel sapere "buono per gli esami" che non tocca e non anima mai la vita reale. Questi allievi non raggiungeranno quasi mai le soglie di comprensione personale necessarie perché un contenuto dato diventi per essi personalmente "formativo".

#### 4. La specificità epistemologica della pedagogia contemporanea

Ho già affermato che negli Istituti ecclesiastici la Pedagogia sia fra le discipline peggio insegnate, anche quando presente. Devo però precisare subito che esiste una debolezza oggettiva dell'area disciplinare della pedagogia (e/o delle scienze dell'educazione) anche nelle Università statali dove essa è ampiamente presente. Di questa condizione occorre tenere conto, qualora si volesse tentare una revisione positiva e funzionale di questi insegnamenti nelle Facoltà ecclesiastiche.

---

<sup>6</sup> Non può insegnare "con varietà di esposizione" (cioè riorganizzando continuamente l'esposizione, cambiando le parole e gli esempi) una persona che ha imparato precedentemente i contenuti da insegnare mandandoli meccanicamente a memoria. Per farsi comprendere occorre una padronanza conoscitiva che permetta all'insegnante/ catechista di "ripensare", e non appena di "ricordare", ciò che intende insegnare. È chiara, quindi, in Agostino la distinzione fra il conoscere meccanicamente e l'aver "compreso per avere indagato": l'uomo parla con sapienza a seconda del progresso che ha fatto nella conoscenza delle Sacre Scritture. «Non dico del fatto di averle molto lette o imparate a memoria, ma dall'averle ben comprese e averne scrutato diligentemente il senso» (DC 5,7). Nell'eloquenza degli autori ispirati «si doveva mescolare anche una certa dose di oscurità, in detti divini e salutari come quelli, per cui il nostro intelletto avrebbe dovuto trarre profitto non solo mediante la [semplice] scoperta, ma anche mediante la ricerca» (DC, 6, 9). In altri termini, insegnerà in modo da farsi comprendere chi, a sua volta, ha indagato e ha compreso, ricercando personalmente. C'è un rapporto fra il percorso conoscitivo compiuto dalla mente di colui che opera da catechista/insegnante, e la sua possibilità di perseguire, come obiettivo prioritario, il farsi comprendere: cf. M.T. MOSCATO, *Agostino pedagogista: una teoria dell'insegnamento*, in D. RIGHI (ed.), *Educazione, paideia cristiana e immagini di Chiesa*, EDB, Bologna 2016, 75-111. Per il tema dell'insegnamento si veda: M.T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008.

La pedagogia accademica italiana si configura oggi come caratterizzata da “legami deboli”, se non da un certo grado di potenziale “entropia” interna. Si riconosce fra di noi una debolezza epistemologica apparentemente accettata (sia pure con rassegnazione), e si ha la percezione di essere colpiti da un giudizio sociale da sapere “minore” (a ridotta scientificità), sia nel quadro delle scienze umane e sociali, sia in ambito filosofico (ambito frequentato da molti di noi). Questa rappresentazione negativa, tuttavia, non è supportata da precise e documentate ricerche (che non sono state avviate quasi mai in tale direzione), e quindi si configura come una “certezza pregiudiziale”, condivisa da molti, e da molti, allo stesso titolo, assolutamente negata.

Come ho già anticipato, secondo la mia prospettiva personale, la pedagogia è (o potrebbe essere) una disciplina scientifica con un proprio substrato filosofico, e con un impianto teorico fenomenologico. Il suo campo di indagine non è delimitato tanto da confini materiali, ma piuttosto dalle sue stesse categorie interpretative (i suoi cosiddetti “oggetti formali”). La dimensione empirica e concreta della conoscenza pedagogica dipende, di fatto, e può derivare, dall’applicazione di categorie teoriche e di criteri metodologici specifici ad una serie articolata e ampia di eventi reali. Questo comunque costituirebbe il primo momento della riflessione pedagogica, in cui l’obiettivo è comprendere la realtà educativa (il *che cosa* è dell’oggetto chiamato educazione). La possibilità di derivare dalla comprensione dei fatti *una teoria dell’agire educativo* costituirebbe in ogni caso un secondo momento del sapere pedagogico, che non può generarsi senza il primo. In questo senso io sono stata, e permango, allieva di Don Gino Corallo,<sup>7</sup> di cui vorrei riportare un passo, da un inedito del 1975, ripubblicato nel 2012:

«La pedagogia nasce solo quando si applichi un determinato metodo per lo studio [...] dei fatti educativi [...] I fatti educativi, certamente sono *li*: avvenimenti storici compiuti e irreversibili; ma non si evidenziano *da se stessi* come “educativi”, come categoria, senza l’intervento della ricerca che tende a rilevarli, appunto, come *educativi*. È allora chiaro che è possibile confondere i fatti educativi con altri fatti, oggetto di altre scienze (per esempio coi fatti sociali, politici, psicologici): basta applicare alla ricerca quei metodi che tendono a rilevare nella realtà, appunto, gli aspetti sociali, politici e via dicendo [...] ma così si gioca con dadi truccati, dato che si oblitera in partenza il punto fondamentale della ricerca, e cioè il rilievo di ciò che specifica e differenzia i fatti educativi – in quanto educativi – da tutti gli altri. L’errore epistemologico che vi sta alla base consiste nella pretesa di impostare un discorso metodologico sul trattamento di alcuni dati esistenziali (i “fatti educativi” in questo caso) senza essersi presa prima la cura di disegnare con *distinzione* il profilo del loro *significato*. In altre parole, l’errore sta nella pretesa di occuparsi di pedagogia e di metodologia dell’educazione senza una filosofia dell’educazione, o, se si vuole, senza una teoria generale sul significato e i fini dell’educazione dell’uomo. Questi significati e questi fini vengono assunti da altri saperi, spesso senza ombra di sospetto critico [...]. L’apertura scientifica consiste nel considerare le cose da tutti i possibili aspetti (di qui la necessità della divisione dei compiti tra gli scienziati): la barbarie pseudoscientifica si fa invece presente tutte le volte che essa dichiara finito il mondo quando sono finite le sue particolari idee, e tutte le volte che nega la realtà di ciò che non è rilevabile col suo metodo particolare».<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Don Gino CORALLO (1910-2003), presbitero salesiano e filosofo dell’educazione, maestro di un’intera generazione di pedagogisti. Insegnò a Bari e a Catania, e fu Rettore dell’Università Pontificia Salesiana (allora Pontificio Ateneo Salesiano) per un biennio. Ho ripubblicato dopo la sua morte una scelta antologica commentata del suo saggio *Pedagogia*, del 1961: G. CORALLO, *Educare la libertà*. Scelta antologica a cura di M. T. MOSCATO, CLUEB, Bologna 2009.

<sup>8</sup> L’inedito, risalente a un Seminario tenuto a Lecce nel 1975, era contenuto fra le carte di Corallo. Lo abbiamo pubblicato solo nel 2012 in: C. NANNI - M. T. MOSCATO (edd.), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma 2012.

Io ho condiviso questo assunto del mio Maestro forse implicitamente, come “respirandolo”, durante gli anni della mia formazione, fino a che esso mi è apparso “ovvio”. Viceversa, sempre più spesso, nel corso dei decenni, mi è stata restituita un’immagine, di questa mia posizione, per quanto apprezzata, piuttosto di “anomalia” scientifica; si tratterebbe di una visione pedagogica “inconsueta”, che per i più giovani, poi, risulterebbe addirittura “totalmente nuova”. Tuttavia, i giovani conservano anche un’aspettativa “salvifica” nei confronti della pedagogia. Presentano aspettative e attese che io trovo “miracolistiche”, e comunque ingiustificate, che connettono la ricerca pedagogica alla trasformazione positiva della realtà e della esperienza umana.

Per un altro verso, il permanere di aspettative “forti” circa un sapere pedagogico, pur nella percezione della nostra frammentazione scientifica, e nell’insoddisfazione per i nostri prodotti, costituisce da tempo anche una percezione interna della comunità pedagogica accademica. Voglio ricordare solo alcuni termini di un breve intervento del compianto Cesare Scurati, nel 1999, quando era Presidente della Società Italiana di Pedagogia.

Sotto il titolo *Forme di pedagogia*, di un editoriale dell’allora “Bollettino della SIPED”, Scurati elencava nove denominazioni/ rappresentazioni significative di pedagogia, fra loro in aperta contraddizione. Qui ne vorrei ricordare almeno quattro, particolarmente indicative di una contraddizione interna alla conoscenza pedagogica:

- *Pedagogia come soggetto sociale: sapere assente, rimpianto ed insieme scarsamente voluto, retroterra di bisogni che non trovano risposta.*
- *Pedagogia come verità: campo di autenticazione valoriale, banco di prova umanistico, dei saperi sull’uomo e la sua formazione. In termini etici: pedagogia come passione*
- *Pedagogia come deduzione: derivazione etico normativa da premesse universali.*
- *Pedagogia come orizzonte di professionalità: costruzione di competenze, consegna di elementi di distinguibile affidabilità operativa.*<sup>9</sup>

Richiamo l’attenzione prima di tutto sulla suggestiva formulazione, collocata al primo punto, di pedagogia come un “sapere assente, rimpianto ed insieme scarsamente voluto, retroterra di bisogni che non trovano risposta”. Ma anche il secondo e il terzo punto, con il richiamo ai valori e alle passioni e poi con il rilievo normativo di carattere universale, sono significativi. Io sospetto che questi punti si intreccino e si confondano in una rappresentazione inconsciamente diffusa nella cultura contemporanea, forse l’unica rappresentazione che accomuna realmente, con tutta la sua potenza inconsapevole, la comunità scientifica che di pedagogia si occupa. Questo in effetti spiegherebbe insieme sia le forti ed elevate aspettative, sia le critiche e le svalutazioni nei confronti degli studi e della ricerca pedagogica in senso proprio, e perfino certi latenti “sensi di colpa” e/o “complessi di inferiorità”, che segnano la nostra esperienza accademica.

## 5. La pedagogia come teoria dell’agire educativo

Per me il punto discriminante, ed insieme l’ostacolo più potente allo sviluppo della pedagogia come sapere scientificamente definito (e quindi condiviso o condivisibile), è costituito

---

<sup>9</sup> Cf. M.T. MOSCATO, *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, in “Education Science and Society” 3 (2012) 6, 29-54.

dall'assunto che "pedagogia" sia solo un sapere *pratico*, un sapere *il come si fa* (eticamente o tecnicamente) relativo ad un quid, chiamato "educazione" nel senso comune, ma questo oggetto non viene mai definito senza possibilità di confusioni. Corallo, nella citazione del 1975, in cui in realtà contestava l'incombente paradigma delle scienze dell'educazione, indicava proprio questo come un errore epistemologico.

Tuttavia, la pedagogia moderna è nata come una "teoria della prassi" e/o una "teoria per la prassi", assumendo in partenza che il suo oggetto fosse un'azione o una categoria di azioni umane, rivolte deliberatamente ad altri esseri umani. Ed un secondo assunto conseguente al primo è che l'analisi scientifica di tale supposta categoria di azioni non possa mai avere una pura funzione descrittiva e conoscitiva, ma che il sapere ottenuto debba immediatamente rifluire verso la prassi educativa per modificarla: pure in diverse prospettive e articolazioni, la pedagogia costituisce comunque un sapere e un comprendere "per agire" in termini immediati.

Questo impianto epistemologico, soprattutto nella misura in cui esso perdura implicito, determina molte conseguenze: la prima è che sfugge il valore della conoscenza pedagogica in quanto tale; non avrebbe così valore la conoscenza di dinamismi su cui non possiamo avere o tentare il controllo diretto, e questo condiziona già la scelta del tema di ricerca: così l'insuccesso scolastico può venire privilegiato rispetto al conflitto coniugale, oppure all'educazione religiosa (talvolta ridotta a monte alla catechesi o all'insegnamento scolastico della religione cattolica).<sup>10</sup> In verità, rispetto all'educazione familiare e all'educazione religiosa, mancano di fatto le categorie interpretative che permettano di indagarle, e perciò la ricerca pedagogica non se ne occupa. Un altro elemento dannoso è il presupposto, per esempio, che il valore di una conoscenza finalizzata immediatamente all'azione possa trovare verifica, conferma e riconoscimento sociale, solo nella sua efficacia dimostrata. La svalutazione sociale di un sapere a partire dalla sua supposta inefficacia può determinarne così gli sviluppi o i regressi.

In realtà, la corretta analisi interpretativa dei processi educativi in un dato momento storico non potrebbe avere in nessun caso efficacia trasformativa immediata. Un'intuizione pedagogica, un'ipotesi di lettura, la formulazione di un principio, in termini di filosofia dell'educazione, agiscono sulla realtà (quando questo è possibile) solo penetrando il tessuto culturale, le rappresentazioni sociali, le convinzioni personali, e quindi si radicano in tempi sempre relativamente lunghi, e approdano ai processi educativi concreti sempre in maniera indiretta. Non possono essere verificati e convalidati immediatamente come un vaccino o una comunicazione pubblicitaria...

---

<sup>10</sup> Storicamente, l'interesse e lo sforzo della pedagogia accademica si è concentrato sempre di più, nel corso del Novecento, sulla scuola e comunque sulle istituzioni educative, divenute di fatto sia il campo di applicazione, sia il campo di indagine, della teoria pedagogica, determinando anche una committenza pubblica (concretamente politico-amministrativa) alla ricerca pedagogica. E anche questo non è senza effetto per lo sviluppo complessivo della ricerca scientifica nella nostra area, sia perché la scelta del campo scolastico, con le sue caratteristiche e le sue esigenze, delimita immediatamente il campo di indagine, sia perché esso rafforza automaticamente l'opzione per la pedagogia come "teoria dell'agire", e soprattutto perché la scuola esigerebbe risultati di efficacia ed efficienza in termini immediati: non si esige – in altri termini - di comprendere realmente perché si sviluppino fenomeni di insuccesso scolastico, in che rapporto essi stiano con la cultura, con lo sviluppo psicologico degli immaturi, con le dinamiche educative e gli stili di vita della popolazione; ma si esige di *ridurre immediatamente i tassi di insuccesso*, mettendo alla prova su questo tipo di risultato la qualità della scienza pedagogica e didattica. Inutile dire che su questo tema in particolare si è generata una prassi (politico-amministrativa, e solo in subordine metodologico didattica) che risolve i problemi semplicemente rendendoli non più visibili. Da ciò certi attacchi generalizzati alla pedagogia accademica non privi di fondamento (ad es. G. FERRONI, *La scuola sospesa*, Einaudi, Torino 1997).

Per quanto riguarda invece le singole tecniche e le strategie, che riguardano poi quasi esclusivamente la dimensione della didattica, si possono ottenere solo verifiche limitate e parziali di aspetti limitati e parziali del processo educativo, che in genere confluiscono in “ricettari”. Si ha così un processo di *tecnicizzazione* di qualsiasi visione pedagogico-didattica. Il presunto sviluppo della didattica impoverisce sempre di più la visione pedagogica complessiva. Studiamo e divulghiamo sempre più problemi particolari, tecniche o strategie, introduciamo parole/bandiera sempre più generiche e ambivalenti.

L’impianto di una “teoria dell’agire/per l’agire” diventa quindi, secondo me, una sorta di “peccato d’origine” del sapere pedagogico, anche sotto un altro aspetto, quest’ultimo molto più nobile del semplice efficientismo (cui approda la logica dell’efficacia). Sul piano etico-politico interviene una rappresentazione dello scopo di una conoscenza (agire sull’uomo o “liberare” l’uomo, a seconda delle prospettive) talmente motivante, in quanto intrisa di sensi valoriali, da interferire in termini condizionanti sulla comprensione della realtà stessa (mentre è la comprensione che permane sempre lo scopo primario della conoscenza). La volontà di progettare e di agire, ma senza problematizzare mai il proprio oggetto, riduce di fatto la possibilità di modificare la rappresentazione dell’oggetto, e in questo caso si rallenta la possibilità di comprensione scientifica dei fenomeni educativi. Per esempio, è solo relativamente recente l’introduzione di termini come “realtà educativa”, “evento educativo” per indicare l’oggetto della ricerca pedagogica: vale a dire che è solo recente (e comunque parziale) la scoperta che l’educazione indagata potrebbe non essere davvero un’azione intenzionale o un complesso di azioni, su cui si possa ottenere il pieno controllo intellettuale.

Il problema vero è che ciò che chiamiamo “fatto”, o “evento”, o “realtà” educativa potrebbe presentare propri dinamismi evolutivi, trasformazioni storico-antropologiche, pur conservando una permanente struttura fenomenologica (oppure potrebbe non conservarla). Si tratta del primo elemento da comprendere nello sviluppo della conoscenza pedagogica, e il suo primo problema. Ma l’indagine sull’oggetto educazione viene di fatto messa fra parentesi da una disciplina che si rappresenta come una “teoria dell’agire educativo”, e, dal momento che non è possibile agire alcun oggetto della cui possibilità non si abbia certezza, la pedagogia finisce per attingere tale certezza fuori dai propri confini. Ci si rivolge alle altre scienze umane (psicologia, sociologia e antropologia hanno prodotto innumerevoli concetti, più o meno espliciti, di educazione); ci si rivolge ad orizzonti etici, politici, religiosi, che diventano filosofici, quando non “ideologici”, giacché l’ideologia è il rischio costante di una filosofia che, rimanendo implicita, si sottrae ad ogni tipo di analisi, verifica, consenso, dis-conferma. Oggi ci si rivolge perfino alle teorie economiche, derivandone modelli di condotta umana desiderabile e criteri di efficacia-efficienza. Nell’arco di mezzo secolo, si può registrare una tendenza della produzione pedagogica a dipendere sempre di meno da fonti filosofiche e sempre di più da fonti, prima di tutto psicologiche, e poi delle scienze sociali in genere. Anche se questo può significare - di fatto - dipendere dalle filosofie implicite, incorporate dentro le scienze psico-sociali, cui esse conferiscono l’autorità dei loro canoni scientifici. In conclusione, dipendiamo sempre di meno da *certi* impianti filosofici e sempre di più da *altre* prospettive filosofiche. E il paradigma delle scienze dell’educazione (che è di per sé un paradigma multidisciplinare) sottintende anch’esso un impianto filosofico definito.

Gli esempi e le osservazioni sviluppate fin qui nascono dalla consapevolezza che nessuna prassi (nel nostro caso una prassi educativa) può mai venire definita razionalmente se prima essa non sia stata definita con chiarezza (almeno come ipotesi) in quanto oggetto, ossia campo di indagine e ricerca di un sapere pedagogico teorico. La definizione iniziale esplicita di un oggetto

definito ne rivela la “pensabilità” per la mente dello studioso, lo rende rappresentabile e comunicabile ad altri, permette dunque di dibatterne, e trasforma la definizione (inizialmente sempre ipotetica) in una matrice scientificamente e culturalmente generativa. In un contesto in cui le categorie teoriche che permettono di rappresentare l’oggetto rimangono implicite non si può condividere ed accrescere il sapere sviluppato (ma neppure destrutturarlo criticamente). Naturalmente lo sviluppo della ricerca, nel tempo, avrà anche l’effetto di confermare, dis-confermare, modificare e ampliare la definizione iniziale, in un circolo virtuoso in cui l’esperienza della realtà interviene nel modificare progressivamente le categorie con cui la realtà è stata pensata e rappresentata.

In concreto, una teoria dell’agire educativo, comunque formulata, che non sia ancorata ad una propria pregressa riflessione sull’oggetto educazione, può semplicemente – come abbiamo già visto - assumere l’oggetto da un altro campo di sapere, che diventa, più o meno esplicitamente, il “luogo” categoriale della sua fondazione teorica. Ma se il “luogo di fondazione” risiede “altrove” rispetto all’oggetto di indagine e di riflessione, di esso non si può discutere consapevolmente. È un dato paradossale, in effetti, ma storicamente verificabile, che i pedagogisti non discutano quasi mai dei loro fondamenti teorici, e quando lo fanno non riescano a trovare un terreno di incontro. In tal modo, proprio ad evitare conflittualità irriducibili, si afferma concordemente il pluralismo di prospettive come valore, si rispettano tutte le posizioni potenzialmente presenti, e non se ne parla mai.

Naturalmente, il pluralismo di posizioni teoriche costituirebbe davvero un valore (etico e scientifico). Tuttavia, per costituire e consolidare una comunità scientifica, occorre almeno un linguaggio comune nel porre i problemi e nel formulare le domande. Il pluralismo può e deve riguardare le soluzioni e le risposte, e perfino i metodi di ricerca, ma questi elementi devono essere e restare almeno concettualmente comparabili. Al di sotto di una tale soglia di potenziale comunicazione interna, la supposta comunità accademica si disgrega all’interno, e soprattutto perde la possibilità di rigenerarsi e rinnovarsi, perché non ha più la possibilità di avanzare la sua / le sue proposte teoriche alle nuove generazioni. Queste ultime, dal canto loro, non possono neppure contestare, o ribellarsi, quando la proposta scientifica non sia stata neppure formulata. Ciò vale naturalmente per tutte le discipline, e non solo per la pedagogia, quando si verifichi una tale situazione.

Nel concreto dell’esperienza accademica, nell’ambito pedagogico, il pluralismo diventa piuttosto frammentazione infinita: all’assenza di grandi ortodossie scientifiche vincolanti, ed eventualmente fra loro in aperto conflitto, corrisponde di fatto una fedeltà ancora più rigida a una molteplicità di piccole scuole (quelli che ho già definiti “cortili accademici”), fra cui si instaurano relazioni più o meno cordiali (quando questo accade) sulla base di ragioni che non sono scientifico-teoretiche, anche quando fossero accademiche; intendo amicizie personali, cordate concorsuali, affinità filosofiche, oppure – queste sono le affinità più nobili - la condivisione di orizzonti ideali più remoti, di tipo etico, politico e religioso. Ma, anche in questo caso, non si sviluppa per questo una pedagogia scientifica comune e neppure comparabile al proprio interno, perché dentro un orizzonte comune e remoto possono collocarsi decine di prospettive pedagogiche prive di un linguaggio comune (o meglio, in cui le stesse parole sono spesso utilizzate con un senso diverso).

A dimostrazione/verifica di questa affermazione, si potrebbero analizzare gli Atti degli annuali Convegni di Scholé, un “luogo” fisico e culturale che ha coinvolto per oltre sessanta anni

(dalla sua fondazione nel 1954) tutti i pedagogisti italiani (ordinari e associati) che si fossero riconosciuti nell'orizzonte cristiano; si vedrebbe come un comune orizzonte culturale e religioso non abbia mai determinato la ri-aggregazione in una o più comunità scientifiche, a partire dall'uso comune di termini e categorie teoretiche decisive, ma che anzi l'uso di alcune categorie e terminologie comuni (come il termine "persona") sia piuttosto servito a rendere non visibili le differenze.<sup>11</sup>

Unico elemento sicuramente trasversale, anche dentro Scholé – nella mia esperienza diretta – è il riferimento alla pedagogia come "sapere pratico". Tale riferimento all'identità pratica della pedagogia io lo considero uno dei pochi "dogmi" comuni ai pedagogisti accademici, sia nell'ambito del cristianesimo (orizzonte comunque comune solo nell'immaginario), sia nella variegata galassia della cosiddetta "pedagogia laica" (anch'essa tutt'altro che omogenea ed unitaria).<sup>12</sup> Storicamente, potrebbe essere più utile una ricostruzione degli esiti scientifici di "scuole" territorialmente identificabili, soprattutto con riferimento ai grandi Atenei (ad es. Roma, Bologna, Padova, Milano). Ma anche in questo caso, insieme all'espansione quantitativa, si osserverebbe una crescita della frammentazione interna delle posizioni teoriche, parallela ad un sempre minore interesse per le grandi questioni (i fondamenti) e ad una concentrazione crescente su temi e problemi operativi, di urgenza sociale e rilevanza professionale.

La riflessione sopra sviluppata rende ragione del fatto che, nel quadro delle scienze umane, per quanto la totalità di esse presenti sempre il limite di una filosofia implicita che ne contrassegna la fondazione, l'area pedagogica evidenzia una maggiore debolezza, in primo luogo perché la pedagogia è l'unica scienza umana che si dichiara espressamente "teoria dell'agire". Tutte le altre, anche quando entrano nel paradigma delle scienze dell'educazione, presentano una propria dichiarata componente teorica, dentro la quale avviene anche la selezione critica dei principi metodologici propri di ogni disciplina (parliamo in questo senso di una "psicologia generale", "sociologia generale" etc.). La mancata definizione teoretica rende confuso il campo specifico di ricerca definito dal termine "educazione", e non legittima, di conseguenza, alcuna metodologia di ricerca. Come dire che i pedagogisti possono scegliere qualsiasi metodologia di indagine propria delle scienze umane, ma non sono qualificati da nessuna di esse.<sup>13</sup>

Tenendo ferma l'opzione comune per una "teoria della prassi", che ho già indicata come un problema irrisolto, e tenendo conto del clima culturale legato alla "passione" (vale a dire anche "spinta utopica" o "tensione profetica", ma anche retorica dell'esortazione moralistica), che

---

<sup>11</sup> Cf. C. SCURATI, *La professionalità docente e la scuola*, in AA.VV., *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, Atti XLIII Convegno, La Scuola, Brescia 2005, 131-146; G. VICO, *La teoria pedagogica*, in *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, 19-39.

<sup>12</sup> Cf. G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia, Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010; P. BERTOLINI, *L'educazione laica oggi: una realtà plurale in cerca di identità*, in "Scuola e Città" (1995) 4; ripubblicato in: P. BERTOLINI, *Pedagogia fenomenologica, Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001, 296-304.

<sup>13</sup> Con ciò non intendo affermare che le altre scienze umane non abbiano problemi di verifica metodologica o di esplicitazione delle loro filosofie implicite, perché tale affermazione sarebbe estremamente ingenua. Dico solo che i problemi della pedagogia sono maggiori (cfr., per la sociologia in particolare, P. DONATI, *La matrice teologica della società*, Rubettino, Soveria Mannelli 2010, ma una riflessione interessante, sul rapporto fra le scienze umane e la filosofia, e anche fra la teologia e il pensiero religioso, si può trovare già in un testo di Antonio Banfi del 1945, dedicato alla filosofia della religione: cf. M. T. MOSCATO, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'educazione religiosa*, in "Studi sulla formazione" (2015) 1, 81-116.

costituiscono un elemento storicamente preesistente, richiamiamo ancora, perché elemento costante, la contrapposizione ideale fra una pedagogia di carattere eminentemente filosofico, collocata accademicamente fra le discipline filosofiche come “sapere minore” (stigmatizzata come “vecchia”); e una pedagogia dichiaratamente e progettualmente “scientifica” (idealmente rappresentata come “nuova”). Questo contrasto, significativo solo nei decenni dello scontro culturale fra Positivismo e Idealismo, in cui si sono determinati approcci e prospettive di lavoro oggettivamente differenti, a partire dagli anni Cinquanta, ha perduto progressivamente significatività, trasformandosi in una differenza superficiale, confermata solo dalla rappresentazione di essa, interna al mondo pedagogico.

## 6. Gli anni Settanta/Novanta e il paradigma delle Scienze dell’educazione

Gli anni Settanta del Novecento segnarono una frattura non ricomponibile con la tradizione accademica pregressa, nella misura in cui la contestazione culturale del Sessantotto vide nella pedagogia (sia filosofica, sia scientifica), e nell’educazione in genere, piuttosto uno strumento di “riproduzione culturale” e di conservatorismo politico, pretendendo per conseguenza di fondare una pedagogia “nuova” e rivoluzionaria, “non ideologica”, per la costruzione del mondo futuro. Si generò così, in realtà, un nuovo clima di “passione” pedagogica, che avrebbe ulteriormente favorito le scelte della ricerca accademica per una pedagogia come teoria dell’azione e scienza metodologica, da utilizzare per finalità (etiche e politiche) di nuovo definite prima e al di fuori dei confini teorici di una scienza pedagogica. In alcuni casi, questa cesura ha determinato l’emergere di “nuove” filosofie dell’educazione, prevalentemente rimaste implicite e sottintese, di tipo naturalistico e spontaneistico, con una esplicita vocazione politico rivoluzionaria.

Limitandoci agli ultimi trent’anni del secolo scorso, si deve rilevare che il costituirsi e il progressivo prevalere del modello delle “scienze dell’educazione” (scienze pedagogiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche) come una “costellazione” di conoscenze fra loro “pari”, legate solo dal comune interesse pratico per l’oggetto “educazione”, ha favorito la perdita del primato ideale della pedagogia anche all’interno delle scienze pedagogiche, senza per questo determinarne la ricollocazione positiva dentro il più ampio paradigma delle scienze dell’educazione. L’avvento e il consolidamento accademico delle scienze dell’educazione, a partire dai primi anni Novanta, sembra quindi avere acuito il progressivo isolamento, esterno ed interno, soprattutto della pedagogia generale.

Si osserva, infatti, a partire da quel momento, una tendenziale diaspora interna, fra le stesse scienze pedagogiche. Ad esempio, si può rilevare la tendenza dei didatti, dei docimologi e degli sperimentalisti a distinguersi dai pedagogisti, in nome di una maggiore o più definita scientificità del loro campo di indagine (l’apprendimento scolastico e la sua misurazione, la comunicazione didattica, la metodologia dell’insegnamento). In comune, le diverse aree interne delle scienze pedagogico-didattiche, presentano la stessa critica, condivisa dalle restanti scienze umane che si interessano di educazione, verso un sapere pedagogico considerato “poco scientifico”, filosofeggiante e retorico, quando non decisamente e astrattamente “parolaio”. È forse possibile ricollegare a queste dinamiche anche la diaspora e la proliferazione delle società scientifiche dei nostri ambiti (SIPed, SIRD, CIRSE), tutte costituite relativamente tardi, e che in Italia



non sono neppure federate fra loro. Non si può neppure ignorare un dato strutturale e normativo: nel 1994 la riorganizzazione dei settori scientifico-disciplinari operata dal CUN riposizionò le scienze pedagogiche su sei settori distinti (successivamente riaggregati in quattro), mentre in precedenza tutte le discipline pedagogico didattiche confluivano in un unico grande settore. Naturalmente non sono irrilevanti i numeri concreti dei ricercatori, nello sviluppo di un'area disciplinare come nella sua frammentazione interna, e i nostri numeri si sono effettivamente dilatati sotto diversi aspetti, soprattutto dalla fine degli anni Novanta (negli stessi anni si sono modificati anche i rapporti interni fra le tre fasce di docenza, ma questo fenomeno interessa tutto il mondo accademico italiano).

In sintesi, ad un sostanziale disconoscimento esterno della pedagogia, da parte delle macroaree umanistiche e psico-sociali, si accompagna oggi una spinta centrifuga interna di discipline (di antica denominazione come la didattica, o di più recente sviluppo come le proliferanti denominazioni presenti nelle tabelle più recenti dei corsi di laurea). Per tali discipline la definizione o ri-definizione epistemologica avviene apparentemente “emancipandosi” dalla pedagogia generale, sempre in base ad un giudizio più o meno implicito di una sua latente e residua “filosoficità”. La natura filosofica del sapere pedagogico viene dichiarata quindi “indebita”, e in qualche misura “cattiva” (ideologica, generica, approssimativa?). In realtà la tendenza centrifuga è proprio una delle conseguenze della debole identità scientifica del sapere pedagogico, di cui abbiamo già detto, debolezza che dipende dal non avere mai tentato di definire al proprio interno sia l'oggetto specifico, sia gli spazi del proprio campo di indagine, sia le specifiche e conseguenti metodologie di ricerca.

La Tabella XV del 1992, che riformava e trasformava il corso di laurea in Pedagogia presso le ex Facoltà di Magistero, segna la vittoria di fatto, sul piano epistemologico, del paradigma delle Scienze dell'Educazione, un paradigma anticipato nella produzione pedagogica italiana fin dalla fine degli anni Settanta, con riferimenti diretti ad orientamenti internazionali, prevalentemente anglo americani, ma in cui anche la tradizione francese assumeva un ruolo trainante.

## 7. Un punto di vista pedagogico

La conoscenza pedagogica potrebbe fornire, attraverso riflessioni di diverso livello, alcune matrici concettuali attive, capaci di interpretare in primo luogo i fenomeni educativi reali (cioè quelli spontanei, e quindi “naturali”, sia pure all'interno della specifica dimensione sociale e culturale delle comunità umane): la conoscenza pedagogica può agire e/o determinare una prassi educativa solo a condizione di avere esplorato e compreso un oggetto di ricerca, l'educazione, che è tale da dirci molto sulla natura umana, sulle relazioni e sui legami sociali, sulle trasformazioni esistenziali. La riflessione pedagogica dovrebbe in primo luogo permetterci di comprendere meglio la condizione umana, a partire dalla dinamica dell'educazione. In altri termini, l'oggetto formale della pedagogia sarebbe l'educabilità dell'uomo (una scienza che studia l'uomo *sub specie educationis*). Solo in un secondo momento il sapere pedagogico può accompagnare con la propria riflessione la continua riprogettazione esistenziale delle singole persone come delle società storiche, nella misura in cui tali società guadagnano storicamente una coscienza educativa. Nessun progetto sociale, etico, politico, o educativo, può essere avanzato e condiviso senza un'idea interpretante della realtà che lo preceda. In questo senso il mondo è veramente modificato dalla conoscenza umana di esso.

La “pedagogia prima” dovrebbe quindi riconoscere come proprio oggetto formale di indagine la fenomenologia dell’educazione umana. In questa fase potrebbe/ dovrebbe avvenire il confronto (multidisciplinare) con categorie scientifiche interpretative altre, come quelle psicologiche e sociologiche, che non possono non incontrare anche l’educazione fra i propri oggetti di indagine, e ciò con piena e consapevole attenzione alle opzioni filosofiche che rimangono implicite anche in tali categorie. Occorre sempre riconoscere l’intrinseca fondazione filosofica del sapere pedagogico (ma ciò vale anche per psicologia e sociologia) prima di assumerne i dati empirici ed esperienziali.

Non si tratta quindi di identificare la *pedagogia prima* (generale) necessariamente con una *filosofia dell’educazione*, ma piuttosto di ricomporre nel campo di indagine della pedagogia generale anche il confronto fra diverse filosofie dell’educazione, piuttosto che lasciarle implicite dietro una supposta quanto impossibile oggettività della ricerca pedagogica.

Tornando adesso al problema iniziale da cui siamo partiti, e alla forte sollecitazione della *Veritatis Gaudium*, rilevo in primo luogo che un impianto multidisciplinare, nel nostro caso per gli insegnamenti professati nelle Facoltà ecclesiastiche, si potrebbe collocare a diversi livelli della conoscenza scientifica, e con esiti formativi molto diversi. Il confronto multidisciplinare sarebbe essenziale al livello delle fondazioni teoretiche, nell’indagine dei presupposti anche impliciti con cui le scienze umane e sociali si definiscono e individuano campi e metodi di ricerca. Viceversa, quando l’approccio multidisciplinare partisse a livello di oggetti concreti, di dettagli materiali, il dialogo potrebbe essere impossibile e assolutamente infruttuoso. Mi spiego meglio con un piccolo esempio concreto: in un laboratorio collocato nella tematica dell’educazione religiosa (in un ISSR o in un I o II ciclo di pedagogia religiosa), che nel dettaglio riguardava l’uso delle drammatizzazioni in ambito scolastico e catechistico, l’introduzione di contenuti multidisciplinari (psicologici, estetico-artistici) accanto ad una concezione pedagogico-didattica forte dei metodi di animazione per infanzia e adolescenza, può lasciare implicita una ridefinizione della religiosità e degli obiettivi dell’educazione religiosa? I motivi per rifiutare una prassi radicata di tipo meccanicistico (assegnare le parti di una sacra rappresentazione, consegnare i testi farli memorizzare, far fare ripetute prove, magari selezionando i bambini “più bravi”) avrebbero ragioni pedagogiche profonde, che nello stesso tempo potrebbero spiegare la noia e la svogliatezza dei bambini, la povertà emozionale della tradizionale “recita” natalizia, e l’insoddisfazione di catechisti e educatori. Ma ciò significa ripensare e ridefinire in ottica pedagogica la dimensione della religiosità nell’esperienza umana, le sue dinamiche durante l’età evolutiva, e insieme gli aspetti sociali e relazionali del processo educativo (gruppi di coetanei, ma anche relazione adulto/bambino). Quale che sia il grado di multidisciplinarietà/interdisciplinarietà che intendiamo realizzare, nelle attività di insegnamento/ formazione, il focus dell’attenzione dovrà - momento per momento - essere spostato dentro una prospettiva disciplinare. In sintesi, il problema non è la scelta multi/interdisciplinare, e neppure se serva la pedagogia, dentro l’impianto didattico di una Facoltà ecclesiastica. Il punto è piuttosto: “quale” pedagogia possiamo offrire? E di quale pedagogia disponiamo? E ciò vale naturalmente per tutte le discipline. E a che livello possiamo sviluppare confronti multidisciplinari? Su questo occorrono puntuali e articolate riflessioni, possibilmente condivise, studi e riflessioni future rispetto ai quali questo breve contributo segna solo un inizio.

[mariateresa.moscato@unibo.it](mailto:mariateresa.moscato@unibo.it) ■

# Collana «CER»



## Riflessioni sulla transdisciplinarietà

Il punto di vista psicologico  
tra ostacoli, modello biopsicosociale e nuove prospettive

---

Mario Becciu\*

### **Reflections on Transdisciplinarity**

*The psychological point of view amidst obstacles,  
biopsychosocial model and new perspectives*

#### ► **SOMMARIO**

L'articolo si sviluppa a partire dal concetto di transdisciplinarietà, non oscurando o rimuovendo innanzitutto gli ostacoli in psicologia ad un approccio transdisciplinare e proponendo il modello bio-psicosociale che, a partire dagli anni 70, si è progressivamente affermato come il modello di riferimento per le "scienze della vita". Afferenti a tale modello complessivo, si pongono alcune teorie e modelli operativi che hanno consentito alla scienza di ampliare gli orizzonti in una prospettiva non solo intra-, ma anche inter- e trans-disciplinare: Psicologia di comunità, Psicologia dell'arco della vita, Developmental Psychopathology, Psicologia della salute, Psicologia positiva, Psicologia preventiva. A conclusione, l'Autore indica come la psicologia possa contribuire positivamente alla transdisciplinarietà degli Youth Studies, stimolando una visione dell'età giovanile non solo in termini di problematicità e vulnerabilità, bensì facendo leva sui fattori che giocano un ruolo significativo nella promozione del benessere dei giovani.

#### ► **PAROLE CHIAVE**

Interdisciplinarietà; Modello biopsicosociale; Psicologia di comunità; Psicologia dell'arco della vita; Developmental Psychopathology; Psicologia della salute; Psicologia positiva; Psicologia preventiva; Transdisciplinarietà; Youth Studies.

\* **Mario Becciu** è Docente invitato per «Psicologia» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. Didatta e docente presso la «Scuola di Specializzazione Cognitivo Comportamentale e Intervento» del «CRP» di Roma.

Il presente intervento intende riflettere sulla possibilità da parte della Psicologia di inserirsi nel dialogo tra le scienze assumendone la prospettiva interdisciplinare e superando la medesima attraverso l'assunzione del nuovo approccio scientifico noto come transdisciplinarità, già introdotto da J. Piaget nel 1970 e riformulato e teorizzato nell'attuale accezione da B. Nicolescu.<sup>1</sup>

La transdisciplinarità, sulla base di una felice intuizione di F. Marzocca<sup>2</sup>, è ben descrivibile tramite la metafora del banchetto che aiuta in modo egregio a distinguerla sia dalla multidisciplinarità che dalla interdisciplinarità, con le quali facilmente tende ad essere confusa.

La multidisciplinarità è assimilabile alla situazione in cui un gruppo di invitati porti al banchetto piatti a proprio piacimento preparati in totale autonomia: si potrebbero avere doppioni, incongruenze, sorprese sia in positivo che in negativo. Una delle principali conseguenze potrebbe essere lo spreco di risorse alimentari e di tempo.

L'interdisciplinarità è invece paragonabile alla situazione in cui gli invitati pianifichino prima chi porta che cosa; ciò consentirà a ciascuno di preparare piatti differenti sapendo ciò che gli altri sicuramente non porteranno. Il banchetto sarà la risultante dei piatti preparati da ognuno composti e assemblati in un tocco finale indirizzato a conferirvi una visione di insieme. In tal modo si minimizzerebbero gli sprechi e si massimizzerebbe la coerenza.

Nel caso in cui gli invitati si sedessero previamente attorno al tavolo per decidere quali piatti preparare, con quali ingredienti e con quali competenze disponibili avremmo una condizione paragonabile alla transdisciplinarità. Gli invitati avrebbero la possibilità di unirsi per preparare insieme i piatti da presentare e verrebbe a crearsi un gioco di squadra dove il contributo del singolo potrebbe anche non essere chiaramente riconoscibile, sebbene tutti si riconoscano nel prodotto finale la cui realizzazione ha permesso a ciascuno di acquisire nuove competenze grazie all'interazione con gli altri.

Come facilmente intuibile, per assumere tale prospettiva nei diversi ambiti scientifici sono necessari importanti e consistenti passaggi di tipo paradigmatico.

Il presente contributo vuole interrogarsi sulla reale disponibilità e possibilità della Psicologia di entrare in un dialogo così difficile, complesso ma al contempo affascinante con le altre discipline. Eventualità questa non così scontata se si considerassero alcune difficoltà di natura epistemologica e storica, legate alla nascita e allo sviluppo della psicologia all'interno delle discipline scientifiche.

Il presente contributo intende proprio analizzare come in questi ultimi decenni, la psicologia sia riuscita, seppur in presenza di problematicità ancora sussistenti, a superare tali difficoltà e a fondare, assumendo nuove prospettive paradigmatiche, le sue proposte teoriche.

Nella prima parte saranno analizzati gli elementi che a livello storico, epistemologico e di oggetto di studio hanno rappresentato un freno sia al dialogo intra-disciplinare all'interno delle scienze psicologiche sia a quello interdisciplinare a causa del settorialismo che regna tra le diverse discipline scientifiche.

---

<sup>1</sup> Cf. B. NICOLESCU, *La transdisciplinarité. Manifeste*, Éditions du Rocher, Paris 1996 (tr. it. a cura di Bambara E., *Il Manifesto della Transdisciplinarità*, Armando Siciliano, Messina 2014).

<sup>2</sup> Cf. F. MARZOCCA, *Il nuovo approccio scientifico verso la transdisciplinarità*, in "Átopon" (2014) [Supplemento alla Rivista di Psicoantropologia simbolica], Mytos Edizioni, Roma 2014, in [https://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio\\_pdf/eBook\\_Transdisciplinarita.pdf](https://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/eBook_Transdisciplinarita.pdf) (27.05.2020), 18-19.

Nella seconda parte si approfondirà la rivoluzione paradigmatica rappresentata dall'irrompere nelle discipline mediche e psicologiche del *modello biopsicosociale*, che oltre ad aver dato impulso alle nuove sensibilità che si facevano spazio nel mondo psicologico a partire dalla metà degli anni 60, ha comportato l'assunzione di una prospettiva sistemica e, con essa, un maggior dialogo tra le diverse scienze predisponendo un terreno fertile su cui fondare la prospettiva transdisciplinare.

La terza ed ultima parte, assunta come esempio di applicabilità ad un settore specifico, verterà sulle implicazioni, soprattutto di tipo educativo e preventivo, di un'ottica transdisciplinare nella ricerca in età evolutiva, con specifico riferimento agli *youth studies*.

## 1. Ostacoli alla transdisciplinarietà in psicologia

Storicamente, quando la psicologia entra a far parte delle discipline scientifiche, nell'intento di affrancarsi dalla filosofia, individua nelle scienze naturali l'humus più consono al suo sviluppo. In tal modo, assume i principi teorici strutturanti direttamente dal modello del paradigma lineare causa/effetto proprio delle scienze di base.

Così, l'avvicinamento alla biomedicina e alla fisiologia finirà in qualche modo per compromettere lo sviluppo di una vera identità psicologica che resterà per lunghi anni inquinata da contaminazioni mediche. Lo studio della normalità psichica avviene solo e come conseguenza dell'analisi della psicopatologia per effetto traslativo. Di qui la centralità data al modello *malattia* e alla *terapia* piuttosto che alla prevenzione e all'intervento educativo<sup>3</sup>. L'assunzione di tale prospettiva, soprattutto in riferimento all'analisi e allo studio di uno specifico stadio evolutivo difficilmente potrebbe interloquire con discipline non cliniche.

Le linee lungo le quali si sviluppa il paradigma *malattia*, infatti, riguardano essenzialmente l'individuazione e la classificazione delle diverse forme di malessere (*tassonomia*); la scoperta dei fattori e dei meccanismi causativi e di mantenimento (*eziopatogenesi*); la messa a punto di interventi e metodologie che consentono di rimuoverlo (*terapia*) o prevenirlo (*prevenzione*)<sup>4</sup>.

In secondo luogo, tali difficoltà di origine storica sono strettamente connesse a ostacoli di ordine epistemologico. In effetti, possiamo parlare di una sorta di *fallacia epistemologica* di cui la psicologia è portatrice sin dalla sua nascita.

Tale fallacia la si potrebbe rintracciare sia in riferimento al *setting* prescelto per spiegare lo psichismo umano, sia all'individuazione del passato come *dimensione temporale* prevalente dello psichismo, sia in riferimento alla spiegazione *dell'origine* dei fenomeni psichici ed in particolar modo degli eventi psicopatologici.

In riferimento al *setting*, il paradigma riduzionistico utilizzato dalla psicologia sin dai suoi albori ha cercato di spiegare con le sole variabili intrapsichiche le profonde ragioni dell'agire umano, trascurando, inevitabilmente, il ruolo delle variabili sociali che concorrono nell'insorgenza e nel mantenimento delle condotte individuali. Solo dopo decenni, e in opposizione a tale dominio ideologico nel campo della psicologia, nascono, per esigenze di maggior scientificità dei propri contributi teorici, il modello comportamentista<sup>5</sup>, con l'enfasi sui fenomeni osservabili

<sup>3</sup> Cf. M. BERTINI, *Psicologia della salute*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

<sup>4</sup> Cf. M. BECCIU - A. R. COLASANTI, *Editoriale*, in "Psychomed" 11 (2017) 1, 4-5.

<sup>5</sup> Cf. J.B. WATSON, *Psychology as a behaviorist view*, in "Psychological review" 20 (1913) 2, 158-177; IDEM, *Behaviorism*, University of Chicago Press, Chicago 1930 (revised edition); B. SKINNER, *Science and human behavior*, The

come unico oggetto di studio delle scienze psicologiche, e il modello transazionale che intende, in una prospettiva più olistica, individuare nell'interdipendenza soggetto-ambiente il luogo per eccellenza dei fenomeni psichici da studiare<sup>6</sup>.

Il passaggio al paradigma behaviorista ha comportato un'importante capovolgimento di prospettiva nella comprensione della psiche umana dando centralità alle variabili socio-ambientali. Non sono considerate, in questa sede, le derive estremistiche dello stesso comportamentismo che per tener fede ai suoi presupposti teorici ha trascurato eccessivamente il mondo soggettivo e interiore.

Allo stesso modo, il paradigma transazionale ha dato un contributo fondamentale nell'acquisizione di nuovi paradigmi interpretativi che evidenziassero le transazioni reciproche tra variabili soggettive, legate alla persona, e quelle esterne di tipo sociale.

Relativamente, poi, *alla variabile temporale*, sulla scia dei modelli dinamici intrapsichici, la psicologia ha enfatizzato i primi anni di vita come tempo psichico per eccellenza a cui dover ricondurre l'attualità dell'esperienza soggettiva, mortificando in tal modo sia l'importanza della dimensione fenomenologica del presente sia quella escatologica del futuro. La considerazione sia del presente, del qui ed ora come esperienza fenomenologica soggettiva, sia del futuro come dimensione prospettica di scopi e valori, ha dovuto attendere la rivoluzione umanistica degli anni '50 per trovare degno spazio nelle teorizzazioni psicologiche<sup>7</sup>.

Per quanto concerne la spiegazione scientifica *dell'origine* dei fenomeni psichici, le scienze psicologiche sono state fortemente influenzate, come già affermato, dal modello biomedico i cui principi epistemologici hanno fatto sì che nascessero e si propagassero sino ai tempi nostri correnti teorico interpretative sull'origine e la natura dei fenomeni psichici di tipo deterministico basate sul paradigma causa-effetto. Similmente alla medicina, si vanno a ricercare le cause del disturbo e del disagio psichico in specifiche variabili per lo più nascoste ma che agiscono a determinare gli esiti psicopatologici. Così la ricerca psicologica, nel periodo egemonico della psicoanalisi, ha finito per abbracciare il riduzionismo, prospettiva filosofica dogmatica in base alla quale i fenomeni complessi derivano in definitiva da un singolo principio primario. Così come la malattia è ricondotta a batteri, virus e agenti patogeni latenti, allo stesso modo le determinanti del comportamento normale e disturbato sono da ricercare all'interno dello psichismo umano.

Nel campo della salute mentale questa prospettiva mono-causale è stata all'origine della difficoltà di dialogo tra la psichiatria, la psicologia e le scienze preventive e dell'educazione<sup>8</sup>. La difficoltà a determinare le basi teoriche della prevenzione ha influenzato il successivo ricorso ad un modello pluricausale senza riuscire a superare, però, le difficoltà di natura epistemologica che ne inficiavano già nelle premesse la sussistenza<sup>9</sup>. Solo con il cambio di paradigma dal modello

---

MacMillan Co., New York 1953; IDEM, *Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis*, Appleton-Century-Crofts, New York 1969; R. NEIL – H. CARLSON – C. DONALD – H. MILLER – J. W. DONAHOE – W. BUSKIST – G. N. MARTIN, *Psychology: The science of behavior*. Pearson Education Incorporated, 2007.

<sup>6</sup> Cf. K. LEWIN, *Teoria dinamica della personalità*, 1935 (tr. it. Editrice Universitaria, Firenze 1965); IDEM, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, 1951 (tr. it. il Mulino, Bologna 1972).

<sup>7</sup> Cf. C. ROGERS, *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*, Constable, London 1951; A. H. MASLOW, *A theory of human motivation*, in "Psychological Review" 50 (1943) 4, 370-396.

<sup>8</sup> Cf. M. BECCIU - A. R. COLASANTI, *Prevenzione e salute mentale. Manuale di psicologia preventiva*, FrancoAngeli, Milano 2016.

<sup>9</sup> Cf. R. D. FELNER, *Preventive Psychology: Theory, Research and Practice*, Pergamon Press, New York 1983.

causale deterministico a quello probabilistico, le scienze psicologiche hanno conosciuto una primavera di nuovi studi e ricerche tendenti all'individuazione di variabili a valenza patogena – fattori di rischio – o salutogena - fattori protettivi - nello spiegare i percorsi adattivi e disturbati<sup>10</sup>.

In terzo luogo, per quanto riguarda l'oggetto di studio anch'esso risente di quella che è stata definita “fallacia epistemologica”. Nello spiegare lo psichismo umano i continui rimandi al passato, specificatamente alla prima infanzia, se non addirittura alla vita intrauterina, hanno determinato sovente una visione essenzialmente retrospettiva, con enfattizzazione dei primi anni di vita del soggetto a scapito degli altri periodi evolutivi. Ad esempio, prendendo in considerazione gli *Youth Studies*, ci si rende conto della differenza che si registra in termini di attenzione ad essi da parte della sociologia e della psicologia. Come scrivono Mc Donald et alii nell'editoriale di gennaio 2018 del “*Journal of Youth Studies*”, oltre che per la non elevata qualità, i contributi psicologici alla rivista si caratterizzano per «non apparire tra quelli che maggiormente coinvolgono i lettori sulla base dell'analisi dei download scaricati e delle citazioni riportate»<sup>11</sup>.

Sebbene gli studi sull'adolescenza in questi ultimi decenni rappresentino senz'altro un cambio di prospettiva, non riescono tuttavia a superare il gap esistente con altre discipline affini in materia di studi sulla gioventù, soprattutto in riferimento al periodo di passaggio dall'adolescenza all'età adulta che va sotto il nome di *giovane-adulto*. Ritenere che l'adolescenza concluda la fase evolutiva segnando il passaggio all'età adulta ha portato a trascurare questa fase della vita rimasta totalmente in ombra.

Così, l'analisi e l'approfondimento delle realtà giovanili è stato ed è appannaggio soprattutto delle scienze sociali per l'oggettiva preponderanza dei fenomeni sociali rispetto a quelli psicologici in questo periodo della vita. Si pensi, ad es., ai temi della condizione giovanile, della marginalità sociale, delle transizioni giovanili, delle transizioni generazionali, delle culture e subculture giovanili, della diseguaglianza, ecc. che hanno prodotto tanta letteratura al riguardo.

Non ci si può esimere dall'affermare che lo studio e l'analisi della complessità di tali fenomeni mal si correla a modelli teorici unilaterali, riduzionistici, enfattizzanti il passato, spesso di tipo clinico e non aperti a cogliere le interrelazioni con il contesto socioculturale attuale. Una breve ricerca sulla letteratura psicologica in lingua italiana in riferimento all'età del giovane adulto ha prodotto pochissimi risultati. Spicca un testo di M. Lancini e F. Madeddu<sup>12</sup> tra i più citati in bibliografia e inserito in una collana di psicologia clinica e di psicoterapia. Il titolo del primo capitolo è eloquente: *Esiste una specificità clinica del giovane adulto?* Appare evidente che se il contributo offerto dalla psicologia restasse limitato a tali prospettive, il dialogo con le altre discipline non potrebbe che uscirne mortificato.

---

<sup>10</sup> Cfr. G. L. ENGEL, *The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine*, in “*Science*” 196 (1977) 4286, 129–136; M. RUTTER, *Developmental neuropsychiatry: concepts, issues and prospects*, in “*Journal of Clinical Neuropsychology*” (1982) 4, 91–115; IDEM, *Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder*, in “*The British Journal of Psychiatry*” (1985) 147, 598–611; N. GARMEZY, *Stress-resistant children: the search for protective factors*, in D. A. ELMSFORD (ed.), *Recent research in developmental psychopathology*, Pergamon Press, New York 1985, 213–233; D. CICHETTI, *Developmental psychopathology: some thoughts on its evolutions*, in “*Development and Psychopathology*” (1989) 1, 1–4; J. D. COIE - N. F. WATT - S. G. WEST - J. D. HAWKINS - J. R. ASARNOW - H. J. MARKMAN - S. L. RAMEY - M. B. SHURE - B. LONG, *The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program*, in “*American Psychologist*” (1993) 10, 1013–1022.

<sup>11</sup> R. MACDONALD – T. SHILDRICK – D. WOODMAN, *The Future of Youth Research and the Journal of Youth Studies: editorial statement*, in “*Journal of Youth Studies*” 22 (2019) 1, 1–6, in <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.154895> (27.05.2020).

<sup>12</sup> Cf. M. LANCINI - F. MAEDDU, *Giovane adulto. La terza nascita*, Raffaello Cortina, Milano 2014.



Eppure, in questi anni sono avvenuti grandi cambiamenti culturali che hanno intaccato le scienze psicologiche sebbene non sempre ne abbiano permeato l'approccio allo studio dei fenomeni. Tra i più rilevanti si possono annoverare: il passaggio dai modelli intrapsichici a quelli interazionisti simbolici; il diffondersi dei principi e degli assunti della psicologia di comunità; il superamento della concezione biologico-medica soprattutto nella salute mentale; il passaggio dai modelli causali unidirezionali a quelli probabilistici e multicausali; l'assunzione di una prospettiva olistica e sistemica; il concepire lo sviluppo non come un percorso lineare e progressivo tendenzialmente uguale per tutti, ma come un processo molto variabile dove entrano in gioco, in una interdipendenza dinamica, fattori di rischio e di protezione e soprattutto il ruolo attivo e costruttivo del soggetto<sup>13</sup>.

Tali cambiamenti culturali predispongono maggiormente le singole discipline all'apertura dei propri confini favorendo il dialogo tra discipline ad intra e ad extra così come suggerisce l'approccio transdisciplinare.

Nella parte che segue si passerà a delineare il *modello biopsicosociale* che, come avremo modo di spiegare, ha dato la stura ai grandi cambiamenti culturali di cui sopra aprendo sia il dialogo tra le scienze sia l'assunzione al loro interno del paradigma sistemico della complessità.

## 2. L'avvento del modello biopsicosociale (BPS) e i nuovi orizzonti della psicologia

I cambiamenti avvenuti dagli anni '50 in poi hanno dato origine, nelle scienze psicologiche, alla nascita e alla diffusione di approcci innovativi e di nuove correnti disciplinari. Si sviluppano la psicologia umanista, il comportamentismo, il cognitivismo e il modello sistemico relazionale e, a partire dagli anni '70, irrompono sulla scena la psicologia di comunità<sup>14</sup>, considerata la terza rivoluzione in ambito di salute mentale<sup>15</sup>, la psicologia della salute<sup>16</sup>, la psicologia positiva<sup>17</sup>. Più recentemente, si sta facendo strada la neurobiologia interpersonale<sup>18</sup>.

Si è del parere che questa dinamica e fiorente innovazione sia stata resa possibile, in ambito psicologico, oltre che dagli immancabili mutamenti in campo storico, culturale e sociale, come, ad es., la repentina e incessante innovazione tecnologica e il fenomeno della globalizzazione, anche e soprattutto dall'avvento del *modello biopsicosociale*, che ha dato impulso e vigore ad alcune sensibilità già presenti in alcuni settori della psicologia intorno ai primi anni 70.

---

<sup>13</sup> Cf. R. JESSOR - S.L. JESSOR, *Problem behavior and psychosocial development: longitudinal study of youth*, Academic Press, New York 1977; S. BONINO - E. CATTELINO - S. CIAIRANO, *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Giunti Editore, Firenze 2003.

<sup>14</sup> Cf. D. FRANCESCO, *Psicologia di Comunità*, Feltrinelli, Milano 1977; J. ORFORD, *Psicologia di Comunità*, FrancoAngeli, Milano 1995.

<sup>15</sup> Cf. N. HOBBS, *Mental health's third revolution*, in "American Journal of Orthopsychiatry" (1964) 34, 824 (823-824); S.J. KORCHIN, *Psicologia clinica moderna*, Borla, Roma 1977.

<sup>16</sup> Cf. J. D. MATARAZZO, *Behavioral health and behavioral medicine: frontiers for a new Health psychology*, in "American Psychologist" 35 (1980) 802-817.

<sup>17</sup> Cf. M. E. P. SELIGMAN - M. CSIKSZENTMIHALYI, *Positive Psychology: An Introduction*, in "American Psychologist" 55 (2000) 1, 5-14, in <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> (27.05.2020).

<sup>18</sup> Cf. D. J. SIEGEL, *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*, Guilford, New York 1999 (tr. it. *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano 2001).

Esso, come afferma Sibilia<sup>19</sup>, rappresenta una grande visione che fa da sfondo alle scienze dell'uomo, inclusa la biologia. La diffusione del modello ebbe inizio a partire da un articolo, considerato fondativo dell'approccio BPS, pubblicato da George Engel sulla rivista "Science"<sup>20</sup>.

Il modello rimanda fundamentalmente a due principi interdipendenti tra loro che riguardano: *il dialogo tra le scienze e la relazione*. In riferimento al dialogo tra le scienze, la prospettiva è quella di leggere i fenomeni in modo da realizzare la continua interdipendenza tra il biologico, lo psichico e il sociale. Così, l'individuo è considerato erede genetico (bio), soggetto di riflessione e decisione (psico), nonché soggetto storico, culturale e familiare (sociale).

In riferimento, poi, alla relazione, è sottolineato il fatto che il soggetto persona si espande al di là del singolo e della sua fisicità per cui diventano importanti le relazioni che questo intreccia con l'esterno ai suoi diversi livelli, dal micro al macro.

Il paradigma a cui si ispira il modello BPS è quello sistemico e della complessità, i cui principi possono essere così sintetizzati:

- ogni organismo vivente è un sistema e al tempo stesso un sottosistema di un sistema più complesso, pertanto per comprendere un organismo vivente occorre comprenderne le interconnessioni ad intra e ad extra;
- l'analisi dei processi interattivi tra le parti di un sistema genera un bagaglio di conoscenze che è diverso, e molto più ricco, rispetto a quello che deriverebbe dal considerare il sistema come la semplice somma delle sue parti;
- la causalità dei fenomeni è complessa; pertanto, ai vecchi criteri di ordine, simmetria, misurabilità, equilibrio, legge, certezza, prevedibilità, subentrano o si affiancano, a pari titolo, quelli di disordine, squilibrio, incommensurabilità, non linearità, incertezza, irreversibilità, imponderabilità<sup>21</sup>.

Grazie a tale nuova prospettiva, la causalità lineare, la certezza e l'obiettività si modificano a favore della valorizzazione di un processo di ricerca scientifica più complesso, incerto, mediato.

Il modello BPS, assunto ormai da decenni dalle scienze psicologiche oltre che da alcune branche delle scienze mediche, sta favorendo la nascita e lo sviluppo di teorie e modelli operativi che cercano di superare gli steccati tra le diverse discipline ed epistemologie e di apportare contributi integrati per capire e rispondere soprattutto alla complessità della realtà in generale. Nel presente contributo vengono prese in esame - tra queste - quelle che, a partire dagli inizi degli anni '70, più hanno contribuito ad ampliare gli orizzonti sia in ambito intradisciplinare che interdisciplinare verso il nuovo approccio scientifico della transdisciplinarietà.

### ► La psicologia di comunità

Il nuovo paradigma che uscì dalla Conferenza di Swampscott ispirò «un modello multidisciplinare alternativo. Tale modello incorporò i metodi della psicologia e li applicò a problemi

<sup>19</sup> Cf. L. SIBILIA, *Le pratiche meditative nella prospettiva biopsicosociale*, in M. BECCIU - S. BORGO - A. R. COLASANTI - IDEM (edd.), *Spiritualità, benessere e pratiche meditative*, FrancoAngeli, Roma 2015, 48 (47-58).

<sup>20</sup> Cf. ENGEL, *The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine*, già citato.

<sup>21</sup> Cf. V. CIGOLI - M. MARIOTTI (edd.), *Il medico, la famiglia e la comunità. L'approccio biopsicosociale alla salute e alla malattia*, FrancoAngeli, Milano 2002, 33.

nuovi; creò nuovi concetti; si focalizzò anche sul cambiamento delle comunità per creare comunità sane che avrebbero dovuto sviluppare e sostenere persone sane»<sup>22</sup>. Il dialogo con le altre discipline diviene strutturale ed è insito nel cambio di paradigma. Il focus non è più sul soggetto imbrigliato nei suoi conflitti intrapsichici, ma sulla società e sui suoi processi che influenzano i singoli, i gruppi, le comunità; come sostiene Hobbs, uno dei fondatori della disciplina: «La malattia mentale non è la sofferenza personale di un individuo, ma un problema sociale, etico e morale, una responsabilità che ricade su tutta la comunità»<sup>23</sup>.

### ► Psicologia dell'arco della vita

A partire dagli studi di Erikson<sup>24</sup>, le cui teorizzazioni sugli stadi di sviluppo risentono di contaminazioni interdisciplinari tra psicoanalisi, antropologia e sociologia, la psicologia dell'età evolutiva ha dato un grande contributo per creare connessioni interdisciplinari soprattutto con le scienze sociali. Recentemente, la Psicologia dell'Arco di Vita<sup>25</sup> vede lo sviluppo ontogenetico non concentrato unicamente in alcune fasi evolutive, come infanzia e adolescenza, ma dispiegato lungo tutto il percorso di vita dell'individuo. Inoltre, pone l'accento sulle variabilità di ciascun individuo nel rispondere alle leggi evoluzionistiche e di adattamento ambientale. Gli autori appartenenti a questo approccio psicoevolutivo assumono una lettura improntata alla flessibilità del susseguirsi di stadi evolutivi dove la crescita e il declino sono codeterminati da fattori biologici, psicoevolutivi, esperienziali, familiari, storici, ambientali, culturali. In tal modo, vengono enfatizzati i processi e non solo gli esiti, gli studi longitudinali e non solo quelli trasversali.

### ► Developmental Psychopathology

Anche la psicologia clinica, al cui interno si erano maggiormente diffusi i modelli teorici di tipo eziologico lineare, fornisce un interessante e innovativo contributo con il nuovo approccio, denominato *Developmental Psychopathology*<sup>26</sup>. Con tale termine si identifica una disciplina scientifica il cui scopo è quello di chiarire come l'interazione tra gli aspetti biologici, psicologici, sociali e ambientali possa determinare lo sviluppo normale e anormale durante tutta la vita e, muovendosi proprio sul confine tra normale e patologico attraverso questo costante confronto, fornire il quadro teorico di riferimento per la prevenzione e l'intervento dei disturbi psicopatologici. La psicopatologia dello sviluppo ha il merito di aver integrato gli approcci teorici derivanti da diverse

---

<sup>22</sup> F. B. TYLER, *Nascita e sviluppo della psicologia di comunità*, in B. ZANI - A. PALMONARI (edd.), *Manuale di psicologia di comunità*, il Mulino, Bologna 1996, 166 (157-204).

<sup>23</sup> N. HOBBS, *Mental health's third revolution*, 824.

<sup>24</sup> Cf. E.K. ERIKSON, *Infanzia e società*, Armando, Roma 1966.

<sup>25</sup> Cf. P.B. BALTES - J. SMITH, *The life-span perspective in developmental psychology*, in M.H. BORNSTEIN - M.E. LAMB (edd.), *Developmental psychology. An advanced book*, Hillsdale (N.J.) 1984, 535-586; P.B. BALTES, *Theoretical propositions on life-span developmental psychology on the dynamics between growth and decline*, in "Developmental Psychology" (1987) 23, 611-626; E. SCABINI (ed.), *L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano 1985, 1998<sup>10</sup>.

<sup>26</sup> Cf. D. CICHETTI, *Developmental psychopathology: some thoughts on its evolutions*, in "Development and Psychopathology" (1989) 1, 1-4; IDEM - D. J. COHEN, *Developmental Psychopathology: vol. 2. Risk, disorders and adaptation*, Wiley, New York 1995; GARMEZY, *Stress-resistant children: the search for protective factors*, già citato; M. RUTTER, *Epidemiological approach to developmental psychopathology*, in "Archives of General Psychiatry" (1988) 45, 486-495; IDEM, *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, in J. ROLF - A. S. MASTEN - D. CICHETTI - K. H. NUECHTERLIN - S. WEINTRAUB (edd.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*, Cambridge University Press, New York 1990, 181-214; A. L. SROUFE - M. RUTTER, *The domain of developmental psychopathology*, in "Child Development" (1984) 55, 17-29.

discipline, che troppo spesso sono tenute in considerazione solo se isolate tra di loro, come la Psicologia Clinica, la Psichiatria, la Psicopatologia, le Neuroscienze, la Psicologia dell'Età Evolutiva, promuovendo così un nuovo sapere scientifico e un netto progresso nelle nostre conoscenze.

### ► Psicologia della Salute

Un'altra disciplina che ha dato nuovo respiro all'approccio alla salute e al benessere dei giovani è la Psicologia della Salute che nasce ufficialmente nel 1976 negli Stati Uniti all'interno dell'American Psychological Association (APA), quando viene creata la Divisione dell'*Health Psychology*. In Europa il primo Congresso di Psicologia della Salute fu tenuto a Tilburg nel 1986.<sup>27</sup> Il contributo principale di questa nuova disciplina è costituito dall'impulso offerto al cambiamento di tipo culturale con il passaggio dal modello *malattia* al modello *salute*, dal modello *paziente* al modello *persona in relazione*<sup>28</sup>. Come dicevamo precedentemente, le linee lungo le quali si sviluppa il paradigma malattia riguardano essenzialmente l'individuazione e la classificazione delle diverse forme di malessere (*tassonomia*); la scoperta dei fattori e dei meccanismi causativi e di mantenimento (eziopatogenesi); la messa a punto di interventi e metodologie che consentono di rimuoverlo (terapia) o prevenirlo (prevenzione). Di contro, le linee evolutive proprie del paradigma salute riguardano l'individuazione delle varie dimensioni che caratterizzano il benessere (*tassonomia*); i processi e gli agenti che lo mantengono (*salutogenesi*); gli interventi e le metodologie che lo promuovono (*promozione*).

### ► Psicologia Positiva

Di recente sviluppo tale disciplina si occupa dello studio del benessere personale, costruito al centro della qualità della vita. Seligman & Csikszentmihalyi definiscono la Psicologia Positiva come «lo studio scientifico del funzionamento umano positivo e fiorente su più livelli che include la dimensione biologica, personale, relazionale, istituzionale, culturale e globale della vita»<sup>29</sup>. Come ci ricorda Seligman, il padre della Psicologia Positiva, «nei 50 anni in cui la psicologia e la psichiatria sono diventate discipline curative, esse hanno sviluppato una scienza altamente utile della malattia mentale. [...] Con una leggera variazione di enfasi e di finanziamenti, gli stessi metodi e in molti casi gli stessi laboratori, le prossime generazioni di scienziati si dedicheranno a misurare, comprendere e costruire quelle caratteristiche che rendono la vita più degna di essere vissuta»<sup>30</sup>.

Come possiamo notare, sia la Psicologia della Salute che la Psicologia Positiva offrono importanti contributi al cambio di mentalità, all'assunzione di prospettive innovative per cogliere la complessità dei fenomeni e per proporre nuovi spazi e nuove tipologie di ricerca e di intervento psicologico tesi a migliorare la qualità della vita delle persone.

---

<sup>27</sup> Al Congresso partecipò il prof. Herbert Franta (1936-1995), docente presso l'UPS. Al rientro, ebbe così ad esprimersi "Sto nascendo una nuova disciplina e sarà appannaggio dei medici. A noi psicologi rimane di occuparci della Psicologia della Prevenzione". Fu proprio da questa spinta che alcuni suoi allievi fondarono l'Associazione Italiana di Psicologia Preventiva e iniziarono a riflettere sulla possibilità di delineare la Psicologia Preventiva come nuovo ambito disciplinare.

<sup>28</sup> Cf. M. BERTINI, *Psicologia e salute*, NIS, Roma 1988, e il già citato articolo di MATARAZZO, *Behavioral health and behavioral medicine: frontiers for a new Health psychology*.

<sup>29</sup> SELIGMAN - CSIKSZENTMIHALYI, *Positive Psychology: An Introduction*, 1.

<sup>30</sup> M. E.P. SELIGMAN, *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, Free Press, New York 2002, 8.

### ► Psicologia Preventiva

Anche la Psicologia Preventiva, nata inizialmente come branca della psicologia di comunità, è impegnata nella elaborazione di un corpus organico di conoscenze proprio grazie al contributo di tante altre discipline psicologiche con le quali si interfaccia. Il suo specifico appare quello di integrare contributi multidisciplinari per favorire «una serie di azioni di natura politica, sociale, educativa per depotenziare i fattori di rischio di natura ambientale e personale e favorire la salutogenesi a livello comunitario e individuale»<sup>31</sup>.

## 3. Contributi della psicologia alla transdisciplinarietà sugli «Youth Studies»

Questo breve excursus su alcune discipline psicologiche è servito ad evidenziare i cambiamenti in atto. Diversi contributi teorici sembrano convergere, a partire dal nuovo modello teorico BPS, verso l'assunzione della prospettiva della complessità, verso un modello sistemico dove le relazioni, le interconnessioni tra le parti, i processi e le prospettive longitudinali diventano rilevanti e dove l'interdisciplinarietà diviene fondamentale per approcciare la realtà.

Ciò è ancor più cogente se la realtà è quella del giovane adulto inserito in una realtà poliedrica, plurisfaccettata e caratterizzata dai veloci cambiamenti dell'era digitale.

In riferimento a tale area di indagine, il contributo della psicologia, come si è potuto documentare, è stato realmente insufficiente. L'assenza di apporti significativi è stata attribuita soprattutto alla «fallacia epistemologica» che ha influito sulla ricerca in ambito psicologico per tanti decenni. Si è potuto osservare come, a tale riguardo, nonostante già nel 1970 Jean Piaget invittasse a superare i confini rigidi delle singole discipline per affrontare le sfide della complessità, di fatto si siano registrati notevoli ritardi, soprattutto per quanto concerne lo studio sulle realtà giovanili. D'altra parte, la transdisciplinarietà come nuovo approccio, nuova prospettiva, nuova mentalità di collaborazione e di assunzione di prospettive disciplinari diverse, trova oggi un terreno fertile in tutte quelle discipline e contributi teorici che hanno fatto proprio il paradigma sistemico. Soprattutto in riferimento agli *Youth Studies* si avverte la presenza di migliori condizioni per offrire un contributo innovativo che ne aumenti la prospettiva interdisciplinare e transdisciplinare. A tal riguardo, verrà ora posta l'enfasi su alcuni concetti che potrebbero rappresentare un passo avanti verso la transdisciplinarietà per gli *Youth Studies*

Innanzitutto, l'adozione del modello BPS incoraggia a leggere la realtà giovanile come *realtà in continua evoluzione* dove i tre sistemi fondamentali non convivono separatamente, ma co-evolvono in modo dinamico, processuale e in interdipendenza reciproca. Basti vedere i risultati sorprendenti della epigenetica ed il ruolo insostituibile dell'ambiente nel modificare persino l'espressione genica del DNA. Gli studi transgenerazionali sul trauma ne sono una evidenza scientifica<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> BECCIU - COLASANTI, *Prevenzione e salute mentale. Manuale di psicologia preventiva*, 57.

<sup>32</sup> Cf. M. E. BOWERS - R. YEHUDA, *Intergenerational Transmission of Stress in Humans*, in "Neuropsychopharmacology" (2016) 41, 232-244; R. YEHUDA - J. SCHMEIDLER - E. L. GILLER - L. J. SIEVER - K. BIMDER BRYNES, *Relationship Between Posttraumatic Stress Disorder Characteristics of Holocaust survivors and their adult offspring*, in "American Journal of Psychiatry" (1998) 155, 841-843; R. YEHUDA - M. H. TEICHER - J. R. SECKL - R. A. GROSSMAN - A. MORRIS - L.M. BIERER, *Parental Posttraumatic Stress Disorder as a Vulnerability Factor for Low Cortisol Trait in Offspring of Holocaust survivors*, in "Archives of General Psychiatry" 64 (2007) 9, 1040-1048.

Inoltre, la realtà del giovane adulto ha aspetti di *universalità* comuni a tutti i pari età, aspetti che la psicologia dell'arco della vita esprime bene con il concetto di compiti evolutivi. Tale concetto richiama condizioni psicoevolutive e modalità determinate socialmente: «I compiti di sviluppo della vita sono il presupposto di una crescita sana e soddisfacente nella nostra società [...] un compito di sviluppo è un compito che si presenta in un determinato periodo della vita di un individuo e la cui risoluzione conduce alla felicità e al successo nell'affrontare i problemi successivi, mentre il fallimento di fronte a esso conduce all'infelicità e alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà di fronte a compiti che si verificano in seguito»<sup>33</sup>. In questo senso, possono essere meglio compresi come frutto dell'interazione tra *maturazione fisiologica, capacità cognitive, emotive e relazionali, le aspirazioni di un individuo da un lato e l'insieme delle richieste e delle norme sociali dall'altro*<sup>34</sup>.

In terzo luogo, la realtà del giovane adulto necessita di essere considerata come una *realtà dinamica da storicizzare*. Ciò non solo per aspetti ontogenetici e filogenetici, ma per tutti i cambiamenti socio-economici, politici, organizzativi, massmediatici nelle diverse realtà geografiche. Ciò che si richiede al giovane adulto oggi è chiaramente differente da ciò che richiedevano le società rurali e industriali. La stessa ambigua definizione di giovane adulto risente delle artefatte costruzioni culturali di provenienza prevalentemente occidentale. La psicologia può senz'altro contribuire con la sua ricerca a individuare le strette connessioni tra soggetto e condizioni storico sociali e quanto ciò possa influire sui percorsi di sviluppo evolutivo e di adattamento ad una società in continua evoluzione.

In quarto luogo, il giovane adulto è da studiare nel suo *percorso individuale*. In letteratura siamo abituati a leggere al singolare il termine giovane adulto. Sarebbe più corretto leggerlo al plurale in quanto ogni giovane ha il suo peculiare percorso in quanto le caratteristiche personali e le risorse sociali non solo di cui dispone, ma che effettivamente utilizza, si diversificano a dismisura. I percorsi giovanili sono il frutto di comportamenti diretti verso scopi rilevanti per quello specifico soggetto, che ha un proprio specifico corredo biologico, una sua storia e che risponde in modo irripetibile ai compiti di sviluppo posti dal contesto in cui vive; inoltre, i comportamenti inevitabilmente hanno effetti di ritorno sul contesto e sul ragazzo stesso<sup>35</sup>. Emerge, quindi, la specificità e unicità di ogni percorso individuale e in questo modo si configura una grande variabilità all'interno del periodo giovanile. A partire da tali presupposti, sembrano importanti i seguenti aspetti da annoverare come contributo specifico della psicologia agli studi transdisciplinari sui giovani.

- ▶ *L'età del giovane adulto è da considerare come età di fronteggiamento attivo*. Ciò significa che lo spazio per la prevenzione e l'educazione è molto ampio nell'individuare percorsi progettuali rivolti a singoli, gruppi e comunità per rendere il giovane competente nell'affrontare le nuove sfide poste da società complesse.
- ▶ *L'inserimento sociale diviene stressante per il giovane solo quando gli stressors ambientali eccedono le sue risorse personali e di rete*. Compete alla ricerca il compito di individuare tutte quelle competenze necessarie per formare il giovane ad un adeguato inserimento nei percorsi di progettazione accademico professionali, affettivi e relazionali.

<sup>33</sup> R. J. HAVIGHURST, *Human development and education*, Longmans, New York 1953, 2.

<sup>34</sup> S. BONINO – E. CATTELINO – S. CIAIRANO, *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Giunti, Firenze-Milano 2003, 26.

<sup>35</sup> Cf. *Ibidem*.

► Il modello della salutogenesi è da privilegiare rispetto a quello della patogenesi negli studi sui giovani. Tale costruito, introdotto dall'epidemiologo Antonovsky<sup>36</sup> negli anni 90, intende superare l'assioma della medicina e della psicologia curativa che distinguono le persone sane da quelle temporaneamente, cronicamente o fatalmente malate, per occuparsi di come una persona, a prescindere dalle sue particolari condizioni di benessere o malessere, possa essere aiutata a muoversi verso uno stato migliore di salute tenendo conto della complessità della persona umana che è molto più della particolarità della patologia<sup>37</sup>. Lo sviluppo è da intendersi come risultato delle azioni del soggetto nel contesto di appartenenza. Alcuni autori<sup>38</sup> definiscono lo sviluppo come *action in context*. Azione per affermare che l'agire giovanile è dotato di senso, ed è orientato a raggiungere scopi rilevanti per il singolo e si basa sul sistema di valori, sulle credenze e valutazioni che il soggetto ha elaborato all'interno di un preciso contesto culturale. Con il termine *contesto*, invece, si fa riferimento a ciò che U. Bronfenbrenner<sup>39</sup> definisce come *Microsistema e Mesosistema*. Ovvero l'ambiente prossimo cui la persona fa direttamente esperienza e che è fortemente interconnesso, in un processo di interazioni reciproche, con l'ambiente più distale che l'individuo conosce in maniera indiretta. Pertanto, lo sviluppo individuale è inteso come «risultato dell'azione dell'individuo, intenzionale ed orientata verso uno scopo, volta a tentare di far coincidere obiettivi e potenzialità individuali con le richieste e le opportunità del contesto».<sup>40</sup>

L'età giovanile è piuttosto da intendersi come periodo ricco di sfide e di opportunità e non come età del disagio e del rischio. Le ricerche evidenziano come il periodo maggiormente a rischio per i principali comportamenti di rischio è il periodo 16-17 anni. Verso i 18-19 anni, i giovani iniziano a divenire *desistenti*. Vale a dire che iniziano percorsi di vita di maggior adattamento ambientale desistendo progressivamente dall'assunzione di condotte di rischio. A ben vedere allora il rischio ha a che vedere con le dinamiche evolutive adolescenziali, particolarmente con i processi di costruzione dell'identità e di partecipazione sociale. La maggior parte degli adolescenti che mette in atto comportamenti potenzialmente pericolosi lo fa per un breve periodo, solo una minoranza rimane cronicamente e significativamente coinvolta in questo tipo di condotte<sup>41</sup>. Adottare una visione dell'età giovanile come periodo di opportunità, e non solo di vulnerabilità, permette di orientare l'attenzione verso gli aspetti positivi dello sviluppo giovanile nel tentativo di comprendere meglio i fattori che giocano un ruolo significativo nella promozione del benessere dei giovani<sup>42</sup>. In conclusione, l'analisi delle difficoltà per l'assunzione della prospettiva della transdisciplinarietà ha permesso di evidenziare come, grazie ai grandi cambiamenti paradigmatici avvenuti negli ultimi decenni, possono essere, in parte, superate se, si adottasse il paradigma della complessità, la prospettiva salutogenica e promozionale, la visione dello sviluppo come azione nel contesto, l'ottica plurale.

becciu.colasanti@tin.it ■

---

<sup>36</sup> Cf. A. ANTONOVSKY A., *The structure and properties of the sense of coherence scale*, in "Social Science and Medicine" 3 (1993) 725-733.

<sup>37</sup> Cf. M. BERTINI, *Psicologia della salute*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

<sup>38</sup> Cf. JESSOR - JESSOR, *Problem behavior and psychosocial development: longitudinal study of youth*.

<sup>39</sup> Cf. U. BRONFENBRENNER, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge 1979 (tr. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986).

<sup>40</sup> BONINO - CATTELINO - CIAIRANO, *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, 20.

<sup>41</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>42</sup> E.H. TELZER - Q. YANG - D. GOLDENBERG - A.J. FULIGNI - M.D. LIEBERMAN - A. GALVAN, *Adolescents' emotional competence is associated with parents' neural sensitivity to emotions*, in "Frontiers in Human Neuroscience" (2014), 23 July <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00558> (27.05.2020).

## **La sociologia: una scienza moderna a vocazione interdisciplinare**

---

**Cecilia Costa\***

### **Sociology: a modern science with an interdisciplinary vocation**

#### **► SOMMARIO**

*La sociologia, sin dalla sua nascita, è alla ricerca di un suo statuto epistemologico e di legittimazione scientifica di fronte ad altri domini. Ha partecipato, e continua a partecipare, al dibattito sui criteri di scientificità, manifestando una sostanziale apertura interdisciplinare, esorcizzando da parte di alcuni esponenti, quali Weber e Simmel, ogni forma di monismo gnoseologico, a motivo della complessità e dei mutamenti sociali e con l'intento di promuovere più livelli speculativi nell'analisi della realtà. L'Autrice, dopo questa inquadratura, esamina tra le diverse forme di "contaminazioni" disciplinari quella che interessa la sociologia e la teologia, cogliendo gli aspetti più interessanti e promettenti, come anche quelli problematici e disattesi del "fenomeno religioso". L'articolo si conclude abbozzando alcuni sviluppi di ricerca che si stagliano ineludibili anche nell'immediato futuro, esigendo dinamiche di ricerca interdisciplinare e transdisciplinare, insostituibili per la decodifica della complessità e dell'ambivalenza in cui si dibatte lo spirito moderno e per tentare, per lo meno, una visione olistica della realtà umana e sociale.*

#### **► PAROLE CHIAVE**

*Fenomeno religioso; Interdisciplinarità; Intradisciplinarità; Metodo sociologico; Pluralismo religioso; Secolarizzazione; Sociologia; Teologia; Transdisciplinarità.*

\* **Cecilia Costa** è Professore Associato di «Sociologia dei processi culturali» nel Dipartimento di Scienze della formazione nell'Università degli Studi di Roma Tre.



## 1. Premessa

Secondo le intenzioni dei suoi fondatori, la sociologia doveva essere in grado di studiare ad ampio raggio la complessa rete di istituzioni, strutture, relazioni, processi e costellazioni simbolico-normative che costituiscono una società e ne organizzano il suo vissuto collettivo. In sostanza, insieme all'antropologia, questa nuova disciplina doveva essere la prima scienza ad occuparsi in modo esplicito di un determinato sistema-società nel suo insieme, non trascurando, però, di prestare attenzione alle sue condizioni statiche e al suo sviluppo dinamico. Tra l'altro, proprio l'incremento esponenziale della dinamicità sociale e l'inarrestabile mutamento, – innescati dalle spinte rivoluzionarie e modernizzanti che avevano investito le società del '700, dalla rivoluzione industriale allo sviluppo della scienza, passando per la Rivoluzione francese –, sono state il reale motivo della configurazione della disciplina sociologica, come scienza distinta, autonoma, e non come «l'appendice di nessuna altra scienza»<sup>1</sup>.

La costante *crisi culturale trasformativa* e il desiderio di studiare le nuove forme del sociale sono state, dunque, le vere ragioni della nascita di un sistema sociologico su basi scientifiche, perché la società aveva bisogno di comprendere se stessa attraverso “un processo conoscitivo critico”, concettualmente orientato, capace di rilevare e di interpretare i dati della nuova realtà caratterizzata dal difficile equilibrio tra *stabilità ordinata* e *dinamicità disordinata*<sup>2</sup>. Infatti, le fratture storiche, verificatesi in seguito alle grandi rivoluzioni del secolo XVIII, avevano progressivamente sconvolto ogni ordine istituzionale, ogni codice sovraordinato, ogni rapporto di potere, ogni sistema economico, etico-estetico, e avevano portato a una condizione di anomia, nella sua doppia versione di acuta e cronica<sup>3</sup>. In parallelo, queste stesse roture della tradizione avevano determinato la creazione di nuovi luoghi di lavoro, di nuovi strumenti di produzione, di nuovi mezzi di comunicazione, di trasporto, e di nuovi soggetti sociali. Inoltre, questi stessi cambiamenti iniziarono ad introdurre principi universalistici e di uguaglianza, che dissolvevano, in positivo, il legame tra l'origine familiare e il destino sociale dell'individuo, favorendo così la mobilità verticale e la promozione di classe.

In primo piano, tra gli effetti emergenti, per alcuni anche *perversi*<sup>4</sup>, di queste trasformazioni senza precedenti, c'era anche la perdita di influenza delle costellazioni religioso-valoriali

---

<sup>1</sup> E. DURKHEIM, *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, (introduzione di C. A. VIANO), Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2008, 132.

<sup>2</sup> Cf. A. CAVALLI, *Il mutamento sociale*, il Mulino, Bologna 1970; R. A. WALLACE - A. WOLF, *Teoria sociologica contemporanea*, il Mulino, Bologna, 2000; P. JEDLOSWSKI, *Il mondo in questione*, Carocci, Roma 2003; A. CAVALLI, *Incontro con la sociologia*, il Mulino, Bologna 2001; F. FERRAROTTI, *Trattato di sociologia*, Utet, Torino, 1971.

<sup>3</sup> Cf. E. DURKHEIM, *Breviario di sociologia*. Introduzione di S. S. ACQUAVIVA, Newton Compton Italiana, Roma 1971; L. A. COSER, *I classici del pensiero sociologico*, il Mulino, Bologna 2006.

<sup>4</sup>Cf. R. BOUDON, *Gli effetti perversi dell'azione sociale*, Feltrinelli, Milano 1981.

tradizionali, che tendeva a tradursi nel disincantamento, nel «tramonto di un'interpretazione morale del mondo»<sup>5</sup> e nel *politeismo* dei valori. Quest'ultimi, i valori, non più *giustificati* dalle grandi narrazioni, venivano presi tutti per se stessi, posti sullo stesso piano, senza «una loro gerarchia oggettivamente precostituita»<sup>6</sup>. In sostanza, le modificazioni del paradigma fideistico-valoriale avevano mutato «le rappresentazioni, le forme e i contenuti attraverso i quali la singola società ama rappresentarsi ed essere rappresentata»<sup>7</sup> e, di conseguenza, avevano ridefinito «la visione d'insieme del contenuto spirituale di un'epoca»<sup>8</sup>.

La società civile, moderna, illuminista, industriale e scienziata emerge, dunque, sull'onda della fine della stabilità garantita dalla tradizione, dell'annullamento dei precedenti schemi, ordini, strutture, norme, simboli, condizioni di consolidato equilibrio collettivo e si riconfigura sulla base di un nuovo «spirito del tempo», di una nuova concezione generale del mondo e di un'inedita accelerazione storica. Per poter spiegare questo moderno modello di società civile, i suoi fenomeni nella loro instabile composizione e nella loro articolata interdipendenza, al di là degli iniziali controversi dibattiti sul metodo, – tra *scienze dello spirito* e *scienze della natura*, tra *idealismo* e *materialismo storico*, tra *interpretazione* e *comprensione* –, la disciplina sociologica ha immediatamente assunto una originale natura di «scienza del generale» e di spazio scientifico che per loro essenza richiedono uno sguardo d'insieme.

Nello stesso tempo, però, si è anche assegnata il compito di cercare di penetrare ogni singolo aspetto del sociale e di entrare in ogni particolare: non a caso, i suoi metodi sono svariati ed è impensabile immaginare un'unificazione di essi, perché si dovrebbe di conseguenza rinunciare «alla diversità degli oggetti che si propone di studiare»<sup>9</sup>. In sintesi, il territorio di indagine che la sociologia si è attribuito è la realtà sociale considerata «su tutti i livelli, in tutti gli aspetti strutturali, in tutti i suoi piani di profondità»<sup>10</sup> e in tutte le sue modificazioni. Bisogna anche dire che la nuova complessità socio-culturale e la necessità scientifica di investigare ogni aspetto del tumultuoso mutamento, – sempre al confine tra struttura e antistruttura, tradizione e progresso –, hanno curvato, fin dall'inizio, la speculazione sociologica al confronto con altri saperi, con difformi approcci teorici e hanno sollecitato una sua vocazione interdisciplinare, pluridisciplinare e intradisciplinare.

Anche nella nostra contemporaneità connotata da emergenze e da instabilità, per certi versi simili a quelle con le quali si erano dovuti misurare i padri fondatori, la sociologia ha mantenuto la sua originaria inclinazione interdisciplinare e la convinzione che tutte le discipline, il cui oggetto di studio è l'essere umano, «sono collegate tra loro e rimandano l'una all'altra»<sup>11</sup>; mentre, rispetto al passato, si sono ridimensionati alcuni atteggiamenti di asettico sociologismo in favore dell'adozione di una prospettiva teorico-metodologica a «matrice umanistica»<sup>12</sup>.

<sup>5</sup> M. BUBER, *L'eclissi di Dio*, Passigli Editori, Firenze-Antella 2001, 105.

<sup>6</sup> M. WEBER, *La scienza come professione*, (a cura di P. VOLONTÈ), Bompiani, Milano 2008, 19.

<sup>7</sup> S. ABBRUZZESE, *Modernità e individuo*, La Scuola - Morcelliana, Brescia 2016, 13.

<sup>8</sup> E. TROELTSCH, *L'essenza dello spirito moderno*, in IDEM, *L'essenza del mondo moderno*, Bibliopolis, Napoli 1977, 127.

<sup>9</sup> R. BOUDON, *Metodologia della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna 1996, 106.

<sup>10</sup> G. GURVITCH, *La vocazione attuale della sociologia*, il Mulino, Bologna 1965, 11.

<sup>11</sup> ISTITUTO PER LA RICERCA SOCIALE DI FRANCOFORTE, M. HORKHEIMER - T. W. ADORNO (edd.), *Lezioni di sociologia*, Einaudi, Torino 2001, 23.

<sup>12</sup> Cf. P. CORBETTA, *La ricerca sociale: metodologie e tecniche*. III – *Le tecniche qualitative*, il Mulino, Bologna 2003.

## 2. Una sociologia aperta all'interdisciplinarietà e all'intradisciplinarietà

Nel periodo di nascita della sociologia, pur se si guardava positivamente al progresso, alla realizzazione dei valori della libertà e dell'uguaglianza, però, alcuni dei primi sociologi manifestavano delle perplessità nei confronti del processo di razionalizzazione in atto, perché ne individuavano alcuni difetti, che costituivano, a loro avviso, una minaccia per l'ordine gerarchico consolidato, tendevano a favorire una *mancaza di senso* del mondo, una scomparsa delle ragioni profonde dell'esistenza e conducevano a una sorta di "proletarizzazione" dell'anima<sup>13</sup>. Questi timori sullo sfaldamento del tessuto socio-culturale legittimavano, in modi differenti, la funzione della sociologia nel panorama scientifico generale. Durkheim, per esempio, la intendeva quasi come un'etica laica, svincolata da aspettative sovramondane, necessaria a contrastare il trend disgregante della struttura sociale e sanare lo iato che si andava allargando tra il sacro sociale e il profano individuale<sup>14</sup>.

Simmel, invece, pur se prestava una grande attenzione al ritmo incalzante dell'evoluzione culturale e al suo carattere di crisi permanente, non immaginava che la sociologia potesse essere – né tanto meno dovesse essere – uno strumento etico-pratico capace di dare un equilibrio alla società<sup>15</sup>. Piuttosto, a suo avviso, essa poteva garantire "un nuovo punto di vista di fatti già noti", soprattutto se intesa come una forma di sapere "aperto", problematico e non rinchiuso nel suo solo spazio disciplinare<sup>16</sup>. In ugual misura, Weber, preoccupato dall'eccedenza di razionalizzazione burocratico-strumentale, che tendeva ad accompagnarsi a «una maggiore oscurità della conoscenza»<sup>17</sup>, rifuggiva da qualsiasi impianto sociologico riduzionista, determinista, mentre valorizzava la pluridimensionalità dell'azione conoscitiva, perché era il solo modo scientifico, secondo lui, capace di portare avanti l'imputazione causale e così accedere alle molte condizioni "del darsi" di un fenomeno.

In definitiva, studiosi come Weber e Simmel, differenziandosi da concezioni unidimensionali e positiviste, proprio in ragione della complessità e del mutamento sociale, erano inclini a rifiutare qualsiasi *monismo gnoseologico* e a promuovere più livelli speculativi per l'analisi della realtà: con le dovute cautele, questo loro atteggiamento teorico-metodologico ricorda la concezione dei *diversi gradi di intelligibilità degli oggetti di conoscenza* di Maritain<sup>18</sup>. Così come, si può riscontrare una certa linea comune tra la loro visuale, anche in questo caso con tutte le cautele possibili, e la legge dell'unità nella differenza<sup>19</sup> di Guardini.

Oggi, come nel periodo classico della sociologia, si è in presenza di un vortice trasformativo – a causa, o in virtù, della globalizzazione, della frammentazione intellettuale e dell'invasione del linguaggio digitale – che ridisegna ogni piano della realtà, ogni elemento o variabile del sociale. La rapidità del cambiamento, il moltiplicarsi delle correlazioni *pertinenti* tra fattori e ambiti differenti, – da quelli religiosi ai politici, dagli economici agli etici, dai comunicativi ai relazionali –, obbligano a problematizzare i dati sociali, a riadattare le categorie interpretative, a rendere più

<sup>13</sup> F. FERRAROTTI, *Max Weber e il destino della ragione*, Laterza, Roma-Bari 1974, 26.

<sup>14</sup> Cf. E. DURKHEIM, *Il suicidio. Studio di sociologia*, Bur, Milano 2010.

<sup>15</sup> Cf. G. SIMMEL, *Sull'intimità*, V. COTESTA (ed.), Armando Editore, Roma, 1996.

<sup>16</sup> Cf. A. DAL LAGO, *Il conflitto della modernità*, il Mulino, Bologna, 1994.

<sup>17</sup> WEBER, *La scienza come professione*, 150.

<sup>18</sup> J. MARITAIN, *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, Morcelliana, Brescia 2013, 57.

<sup>19</sup> M. BORGHESI, *Romano Guardini. Antinomia della vita e conoscenza affettiva*, Jaca Book, Milano 2018, 55.

sofisticata e contigue le metodologie di indagine, perché si sono fatti più vistosi quei difetti della modernità che tanto avevano coinvolto scientificamente i primi sociologi. Il tema della interdisciplinarietà trova una sua motivazione amplificata proprio a partire dalla consapevolezza che per penetrare l'attuale trama socio-culturale, bisogna superare le sclerotizzazioni in schemi esplicativi fissi, che presuppongono di dominare i problemi mentre spesso sono inadeguati a raggiungere lo svelamento di senso degli "oggetti" sociali analizzati. I molteplici snodi della modernità *multipla*, variabile, e l'incremento delle relazioni di interdipendenza tra gli elementi del sistema sociale<sup>20</sup>, che portano a definire, come recitava Simmel, ogni evento «soltanto nei termini del rapporto e della rete di rapporti con altri fenomeni»<sup>21</sup>, richiedono l'apertura a nuove soluzioni teoriche, la mescolanza di metodologie diverse e l'ibridazione tra saperi differenti.

Nel nostro tempo, in cui manca un principio centrale condiviso, un paradigma valoriale unitario, una cornice istituzionale omogenea e in cui la rivoluzione digitale fuoriesce dal suo iniziale spazio tecnologico-comunicativo per invadere la sfera simbolica, antropologica, esperienziale, soltanto una multidimensionalità riflessiva e una sorta di *promiscuità* tra discipline possono rappresentare delle adeguate chiavi di lettura del flusso infinito di causazione, di delegittimazione, di frantumazione e di interconnessione. È una corrente modificativa che pervade ogni ambito del sociale, sfida ogni sapere e che si condensa in una *metamorfosi del mondo*. Una *metamorfosi*, questa, che è istituzionale, normativa, categoriale, il cui sinonimo corrispondente, secondo Beck, non è "riconfigurazione", ma "trasfigurazione"<sup>22</sup>. Infatti, negli ultimi anni, tutti i parametri, i principi e le coordinate sui quali più o meno si era assestata la postmodernità sono stati di nuovo travolti e sconvolti, forse in modo ancor più "traumatico" rispetto a quello che aveva segnato il transito dalla tradizione alla modernità. È un processo di cambiamento *intellettuale* che coinvolge scienza, cultura, formazione, identità e comunicazione; è un mutamento che dal generale istituzionale penetra nei singoli mondi vitali e nella vita ordinaria dei soggetti. Una trasformazione, profonda e pervasiva, la quale «non avanza attraverso discontinuità e strappi» che possono essere percepiti, elaborati, ma «si presenta invece nascondendo l'aspetto di rivoluzione quotidiana entro metamorfosi impercettibili e millimetriche che riducono lo spazio della coscienza e dell'introspezione»<sup>23</sup>.

Proprio in questo tempo che in modo lungimirante papa Francesco ha rappresentato come *cambiamento d'epoca*, in cui la *trasfigurazione del mondo* coincide con la modificazione dell'*immagine di umanità* e in cui si producono "effetti collaterali" indesiderati, occultati, è più che mai opportuno muoversi su un terreno comune d'incontro tra saperi, giacché non sono più funzionali teorie che sottovalutano la non linearità dei processi o considerano risolutiva la formula interpretativa della differenziazione funzionale. Piuttosto, le nuove frantumazioni culturali, sociali, economico-politiche, antropologiche, spirituali, esistenziali, che non delineano una continuità a-problematica sempre uguale a se stessa, richiedono riformulazioni teorico-metodologiche. I modelli interpretativi positivisti, sistemici, costruttivisti, sembrano non essere più in grado di garantire la comprensione dell'odierno tipo di cambiamento, che non è un evento, ma una norma<sup>24</sup>. Le architetture della ragione sociologica ad alta formalizzazione, che sono basate su

<sup>20</sup> Cf. L. SCIOLLA, *Sociologia dei processi culturali*, il Mulino, Bologna, 2002.

<sup>21</sup> G. SIMMEL, *Filosofia del denaro*, A. CAVALLI - L. PERUCCHI (edd.), Utet, Torino 1984, 12.

<sup>22</sup> U. BECK, *La metamorfosi del mondo*, Laterza, Bari-Roma 2016, 9.

<sup>23</sup> M. MORCELLINI, *L'essenziale è visibile agli occhi. Una riflessione radicale sulla comunicazione*, Editoriale Scientifica, Napoli 2018, 15.

<sup>24</sup> Z. BAUMAN - E. MAURO, *Babel*, Laterza, Bari 2015, 37.

ipotesi di una certa regolarità della riproduzione sociale e di una tendenziale prevedibilità dei fattori evolutivi, non soddisfano più il tentativo di dare risposta, direbbe Boudon, ai molti “perché” dell’attualità. Si devono, perciò, trovare nuove aperture empirico-esplicative e, soprattutto, si dovrebbe sempre di più praticare l’inderdisciplinarietà, per avere uno sguardo scientifico proiettato all’esterno del proprio ambito disciplinare. Ancora, per evitare tendenze “auto-referenziali” e isolazioniste interne al proprio recinto epistemologico, si dovrebbe anche mirare all’*intradisciplinarietà*.

Infatti, la problematicità di ogni ambito del vissuto, gli effetti perversi (Boudon) e i danni collaterali (Bauman, Beck) insiti nell’odierno spazio sociale *mutante*, nelle antinomiche dinamiche culturali, nelle aporie dei fenomeni, nella faglia delle nuove disuguaglianze, inclinano maggiormente all’interdisciplinarietà a tutto campo, ma anche all’intradisciplinarietà. Del resto, Morin ha sempre sostenuto un’impostazione non monodisciplinare, bensì multidisciplinare, transdisciplinare, intradisciplinare, – ancor di più *inter-trans-disciplinare* –, con una particolare vocazione a “più registri di scrittura”, più sintassi, lontana da riduzionismi, generalizzazioni o semplificazioni, da lui ritenuti «i mali più pericolosi del nostro tempo»<sup>25</sup>.

A proposito dell’*interdisciplinarietà*, c’è un esempio “sostanzioso” e concreto, tra i tanti che si possono fare, rappresentato dalla logica multidimensionale proposta in un recente testo di architettura che, – argomentando sul *metabolismo* urbano, sui sistemi tecnologici e reti intelligenti a servizio delle comunità urbane, sulle relazioni tra città e territorio –, assume il concetto di *metabolismo* dalla biologia e quello denso di città, “come un modo di pensare, un insieme di costumi, tradizioni, sentimenti e comportamenti organizzati”, dalla sociologia weberiana e da alcuni lavori di esponenti della Scuola di Chicago<sup>26</sup>.

Mentre, a proposito dell’*intradisciplinarietà*, oggi più che mai, sarebbe opportuno ritornare, all’interno del generale circuito sociologico, ad indagare il nesso tra religione, costruzione sociale della realtà, conoscenza, comunicazione, formazione, per non dislocare la sociologia della religione “in una qualche provincia del sociale” o trattarla come una sfera separata e conclusa della disciplina<sup>27</sup>. Peraltro, non si può dimenticare che la riflessione sociologica ha contratto da subito un debito con l’ambito specifico della sociologia della religione, perché quest’ultima, al pari del diritto, è stata il *nucleo originario* della scienza sociologica<sup>28</sup>. Infatti, i padri fondatori avevano attribuito al fenomeno religioso un ruolo determinante, sostanziale e funzionale, nella costituzione del legame sociale, nella vita collettiva, nello sviluppo della cultura e nelle motivazioni dell’azione umana. Successivamente, invece, alcuni sociologi, segregati in un’ottica specialistica e attenti a “fotogrammi” della realtà, hanno sottovalutato la natura trasversale della religione e hanno “dimenticato” che gli studi della sociologia della religione consentono, entro una visione intradisciplinare, oltre che interdisciplinare, di effettuare un parallelo tra fenomeni sociali i più diversi<sup>29</sup> e di avere uno sguardo d’insieme sull’intera società.

<sup>25</sup> C. PASQUALINI, *Edgar Morin*, in *Nuove tappe del pensiero sociologico. Da Max Weber a Zygmunt Bauman* (a cura di C. BORDONI), Casa Editrice Odoya, Bologna 2018, 249.

<sup>26</sup> F. CINQUEPALMI, *La città fragile. Dalla smart alla (R) Evolving City*, DIDApress, Dipartimento di Architettura Università degli Studi di Firenze, Firenze 2019, 24.

<sup>27</sup> L. DIOTALLEVI, *L’ordine imperfetto. Modernizzazione, Stato, secolarizzazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2014.

<sup>28</sup> J. HABERMAS, *Teoria dell’agire comunicativo*, il Mulino, Bologna 1986, 57.

<sup>29</sup> Cf. G. SIMMEL, *La religione*, C. MONGARDINI (ed.), Bulzoni, Roma 1994.

### 3. Il fenomeno religioso: uno spazio interdisciplinare «abitato» dalla sociologia e dalla teologia

Nel quadro di uno scambio tra forme diverse di conoscenza strutturata, della messa a tema di “contaminazioni” disciplinari ad ampio raggio e di prospettive interdisciplinari, si può contemplare il confronto tra la sociologia e la teologia<sup>30</sup>. Naturalmente, il dialogo tra sociologia e teologia non presuppone la perdita delle loro rispettive prerogative analitiche, anzi la loro collaborazione funziona nella misura in cui esse conservano le loro chiare e nette differenze disciplinari.

Una loro collaborazione riflessiva, in verità, è stata tentata più volte e più volte è stata abbandonata, perché alcuni sociologi hanno ritenuto le tematiche teologiche non in linea con la ragione tecnico-scientifica; viceversa, diversi teologi hanno considerato spesso i fenomeni sociali secondari e “non incidenti rispetto alle verità ultime”<sup>31</sup>. Bisogna sottolineare, però, che negli ultimi decenni la sociologia si è affrancata da assunti pregiudizialmente antimetafisici e la teologia si è aperta all’acquisizioni delle scienze umane<sup>32</sup> e questa rivisitazione dei loro rispettivi orizzonti disciplinari ha maggiormente favorito un loro incontro. Inoltre, è importante ricordare che a partire dal Concilio (ma già presente nelle encicliche *Mater et magistra* e *Pacem in terris* di Giovanni XXIII) la Chiesa ha preferito utilizzare il metodo induttivo, attento ai modi con i quali gli uomini storicizzano i contenuti della rilevazione cristiana, piuttosto che rimanere ancorata al metodo deduttivo e all’affermazione teorica dei principi astratti e generali<sup>33</sup>. Questa nuova metodologia ha permesso di aprire ancor di più il confronto tra le “scienze profane” e la speculazione teologica, soprattutto in funzione della necessità della Chiesa di definire «le scelte da fare per giungere alla proposta di un modello storico»<sup>34</sup>, di predisporre nuovi codici di comunicazione per trasferire all’umanità contemporanea «la verità rivelata sempre più a fondo»<sup>35</sup> e sostenere il suo mandato profetico.

L’analisi sociologica, pur avendo attenzione alla tradizione, è concentrata sulla descrizione oggettiva della realtà del presente, nella consapevolezza dell’imprevedibilità degli sviluppi dei fenomeni sociali posti sotto osservazione. La teologia, invece, è una riflessione su Dio e sulla «ricerca credente dell’intelligenza della fede»<sup>36</sup>, presuppone sia un forte ancoraggio al passato sia una tensione escatologica verso il futuro. Se la teologia si occupa di Dio e guarda alla sfera trascendente, mentre la sociologia si interroga sulla società e osserva l’immanente, in apparenza queste due discipline sembrerebbero non avere nulla in comune. In realtà, esiste un punto di loro coniugazione, perché entrambe con percorsi diversi si ritrovano a riflettere sull’uomo, sulle sue

<sup>30</sup> Il confronto tra teologia e sociologia è stato già sottolineato, da chi scrive, in vari testi: cf. C. COSTA, *La società post-razionale*, Armando, Roma 2012; C. COSTA, *Fede e ragione*, in G. DORIA – M. C. MALAGUTI (edd.), *Le ragioni della scienza e le ragioni della carità*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2016, 129-145.

<sup>31</sup> P. DONATI, *Il confronto fra sociologia e teologia: per una “fondazione” teoretica del punto di vista sociologico*, in G. CAPRARO (ed.), *Sociologia e teologia*, EDB, Bologna 1995, 97.

<sup>32</sup> Cf. COMMISSIONE TEOLOGICA INTERNAZIONALE, *La Teologia oggi: Prospettive, Principi e Criteri*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana 2012.

<sup>33</sup> Cf. G. FILORAMO - D. MENOZZI (edd.), *Storia del Cristianesimo. L’età contemporanea*, Editori Laterza, Roma-Bari 1997; G. FILORAMO, *La Chiesa e le sfide della modernità*, Laterza, Roma-Bari 2007.

<sup>34</sup> B. SORGE, *Introduzione alla dottrina sociale della Chiesa*, Queriniana, Brescia 2006, 74.

<sup>35</sup> GS 44: I Documenti del Concilio Vaticano II, *Costituzione Pastorale “Gaudium et spes”*, Paoline, Roma 1966, 224.

<sup>36</sup> J. RATZINGER/BENEDETTO XVI, *L’elogio della coscienza. La verità interroga il cuore*, Cantagalli, Siena 2009, 91.

credenze e sulla sua vicenda storica. Nell'uomo, dunque, si può concretizzare l'incontro tra il piano spirituale e quello temporale, tra la scienza orizzontale e quella verticale: due piani distinti, ma non separabili. Infatti, nella misura in cui si sedimenta in fatto storico-culturale, vissuto oggettivamente e rilevabile empiricamente dalla sociologia, il legame uomo-Dio può diventare la linea di confine, il luogo liminale, tra il discorso sociologico e la riflessione teologica.

Questo momento storico, caratterizzato dall'equilibrio sempre instabile, dal relativismo, «dal paradosso»<sup>37</sup>, dal pluralismo religioso e da una singolare alternanza tra «la negazione assoluta dell'anima e il suo vagheggiamento nebuloso»<sup>38</sup>, spinge a una cooperazione tra sociologia e teologia. Peraltro, una cooperazione, o almeno un'attenzione, che era rientrata nelle posizioni di molti sociologi classici, senza per questo smentire l'invalidabile divieto di procedere per speculazioni astratte. Nel periodo fondativo, pur se deciso ad affermare una sorta di qualità «eticamente taumaturgica» della disciplina sociologica, lo stesso determinista Durkheim considerava la religione e la scienza due aspetti diversi, ma comunque inclusi in un percorso conoscitivo<sup>39</sup>. Dal canto suo, Weber, che teneva in gran conto una prospettiva interdisciplinare, si era occupato del rapporto tra scienza profana e teologia. All'inizio il suo scopo era stato quello di evidenziare una diversità tra questi due ambiti epistemologici, mentre alla fine aveva sottolineato una loro affinità di fondo perché, a suo dire, i limiti tra scienza sociale e scienza teologica, «tra sapere rigoroso e interpretazione arbitraria», erano piuttosto labili e indefiniti. Forse, Weber era arrivato a questa considerazione perché riteneva la scienza capace di «dominare tecnicamente» il mondo, ma non in grado di rispondere all'unico interrogativo importante: «Come dobbiamo vivere?»<sup>40</sup>.

Si possono portare a conforto dell'interdisciplinarietà, in modo specifico tra teologia e sociologia, le posizioni di molti altri studiosi come, per esempio: Newman, Guardini, Horkheimer, Enriques o Berger, distanti per inclinazione disciplinare e biografica, ma concordi nel ritenere necessario il *meticcio* tra i saperi differenti. Newman, per esempio, con un approccio teologico aperto a ogni altra sollecitazione scientifica, senza temere smentite, scriveva: «la verità rivelata entra in misura molto elevata nella sfera della scienza [...] la Rivelazione si può considerare come una delle parti costitutive del sapere umano considerato come un tutto, e la sua omissione è l'omissione di una di quelle parti costitutive»<sup>41</sup>. Anche Guardini aveva ben compreso l'utilità del confronto tra discipline, tanto che aveva adottato nel suo lavoro teologico l'intreccio tra Sacra Scrittura e tutte le altre dimensioni del sapere, – dalla poesia alla psicologia –, per mostrare «“la connessione” tra la verità che la rivelazione porta e l'esperienza vitale dei singoli»<sup>42</sup>.

Non lontano dalla tesi weberiana, da parte sua, Horkheimer accusava la scienza di autoriflessione<sup>43</sup> e riteneva che essa, pur conseguendo straordinarie scoperte, non sapeva indicare il senso ultimo dell'esistenza. Sulla base di questa sua convinzione, era giunto ad affermare che se la scienza propone forti *obiezioni* alla teologia, quest'ultima può *obiettare* alla scienza che non basta formulare tecniche, quanto piuttosto sarebbe necessario ricordare che “nella sua volontà

<sup>37</sup> P. A. ROVATTI, *Inattualità del pensiero debole*, Forum, Udine 2011, 9.

<sup>38</sup> R. MUSIL, “L'uomo senza qualità”. *Pagine inedite*, Einaudi, Torino 1972, 91.

<sup>39</sup> Cf. E. DURKHEIM, *Le forme elementari della vita religiosa. Il sistema totemico in Australia*, M. ROSATI (ed.), Mimesis, Milano-Udine 2013.

<sup>40</sup> Cf. WEBER, *La scienza come professione*, già citato.

<sup>41</sup> J.H. NEWMAN, *Scritti sull'università. L'idea di Università, origine e sviluppo dell'università*. Monografia introduttiva, traduzione e note di M. MARCHETTO, Bompiani, Milano 2008, LXXXIX.

<sup>42</sup> R. GUARDINI, *Le cose ultime*, Vita e pensiero, Milano 2014, 13.

<sup>43</sup> Cf. Adorno, *Fromm, Horkheimer, Löwenthal, Marcuse, Pollock. La Scuola di Francoforte. La storia e i testi*. Introduzione e cura di E. DONAGGIO, Einaudi, Torino 2005.

per la verità” vi è anche il desiderio dell’assoluto e non del relativo<sup>44</sup>. Nella prospettiva di dialogo interdisciplinare allargato, si può ancora riferirsi alla tesi del matematico e storico della scienza Enriques, il quale aveva ricomposto la dialettica tra scienza e speculazione teologica «nel riconoscimento di un’attività costruttiva del pensiero, che riesce a figurare diversi ed opposti disegni della realtà, ma tuttavia si scopre unica alla radice, e manifesta l’identità fondamentale dello spirito umano»<sup>45</sup>. Sostanzialmente, attraverso questa affermazione, Enriques intendeva difendere la ricerca scientifica da *invasioni* ideologiche e, nello stesso tempo, suggeriva di essere più attenti all’*anima religiosa della scienza*.

Partendo dalla sua attenzione all’emergere del pluralismo religioso, il sociologo contemporaneo Berger si spinge molto avanti nel considerare il legame tra teologia e sociologia. Infatti, egli sostiene che a causa del moltiplicarsi delle opzioni fideistiche il soggetto moderno è “costretto” a scegliere tra opposte alternative e proprio questa necessità di decidere a quale credenza aderire conduce a un urgente dialogo «tra i teologi di professione e coloro che mancano di tali credenziali»<sup>46</sup>. Inoltre, non trascurando l’ancoraggio al piano speculativo sociologico, Berger chiude il suo testo *Questioni di fede* in modo teologico. Infatti, nella penultima pagina di questo suo libro inserisce la frase: «Vieni, Signore Gesù»; anzi, «Il Signore sta arrivando» (Ap 22,20). Questa chiusura è rilevante per diversi motivi, ma il primo dei quali è il fatto che lo stesso versetto dell’Apocalisse, da lui utilizzato per una riflessione *sociologica* sulla teodicea, serve al *teologo* Häring per concludere la sua lunga trattazione sul problema del male<sup>47</sup>. Tale “sorprendente” simmetria argomentativa tra Berger e Häring rende ancor più concreto e manifesto, soprattutto nella declinazione dei temi fondamentali dell’umanità, il confronto tra le scienze umane e la teologia.

Non è inutile sottolineare che, pur nel contesto di contaminazione tra il dominio del sapere teologico e quello delle scienze sociali, l’indagine sociologica non vuole, né può, interpretare una tendenza religiosa, rilevata empiricamente, come esaustiva dell’afflato dei soggetti verso il trascendente. Alla sociologia spetta solo il compito di registrare lo stato oggettivo della pratica, dell’appartenenza, e, da quando si è iniziato a dare più rilievo all’indicatore del sentimento religioso individuale, di evidenziare in modo particolare le dimensioni della credenza e dell’esperienza. Tra l’altro, questo accento posto sulle dinamiche emozionali ed esperienziali soggettive, piuttosto che sugli aspetti formali, strutturali e funzionali del religioso, aggiunge degli ulteriori motivi di possibile convergenza con la teologia. Infatti, la ricerca sociologica, soprattutto di tipo qualitativo-umanistico, non distante dal circolo ermeneutico<sup>48</sup>, può garantire alla teologia un confronto riflessivo su dei medesimi problemi, su “cose comuni”, a partire anche dal fatto che «usano alcune tecniche e metodi simili specie di tipo ermeneutico per l’indagine scientifica»<sup>49</sup>.

Per esempio, può tornare utile alla teologia sapere, come si evince dalle indagini sociologiche, che l’attuale quadro della credenza non conferma nessuna estinzione delle categorie del

<sup>44</sup> M. HORKHEIMER, *La nostalgia del totalmente Altro*. Editoriale di R. GIBELLINI. Introduzione di H. GUMNIOR, Queriniana, Brescia 2008, 119.

<sup>45</sup> F. ENRIQUES, *L’anima religiosa della scienza*. Introduzione di M. Castellana, Castelvechi, Roma 2016, 43.

<sup>46</sup> P. L. BERGER, *Questioni di fede. Una professione scettica del cristianesimo*, il Mulino, Bologna 2005, 16.

<sup>47</sup> H. HÄRING, *Il male nel mondo. Potenza o impotenza di Dio?*, Queriniana, Brescia 2001, 289.

<sup>48</sup> C. TOGNONATO, *Tornando a casa. Conversazioni con Franco Ferrarotti*, Edizioni Associate Edizione Internazionale, Roma 2003, 27.

<sup>49</sup> P. DONATI, *La matrice teologica della società*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, 10.



religioso<sup>50</sup>; mentre, al contrario, restituisce dei dati che mettono in discussione, come già sottolineato da Habermas, «l'intima relazione fra modernità e razionalità»<sup>51</sup>.

Inoltre, può tornare utile alla teologia sapere che ormai gli studi sulla religione piuttosto di insistere sul concetto di secolarizzazione si soffermano sul tema del pluralismo religioso. Un fenomeno, quest'ultimo, che rende per certi versi simile l'epoca contemporanea al periodo vissuto dai primi cristiani, perché allora – come ora – si registrava la presenza di uno scenario religioso pluralista, con le sue molteplici varianti di “paganesimo”, e ciò conduceva, – tutt'ora conduce –, a dover eleggere *deliberatamente* la fede alla quale conformarsi<sup>52</sup>. In sostanza, dato che nessuna tradizione può più essere data per scontata, i soggetti sono di nuovo “obbligati” a scegliere la propria preferenza religiosa tra un'irriducibile varietà di suggestioni fideistiche non vincolanti, ma possibili.

Può ancora servire alla speculazione teologica sapere che i soggetti danno priorità, nell'elaborazione della fede, “alla via simbolica”, all'esperienza personale, volontaria e ad alta intensità sentimentale<sup>53</sup>, derubricando il religioso in massima parte nella *dimensione espressiva*. Può infine essere utile sapere che questa tipologia emozionale di interiorizzazione individuale della sfera del religioso, spesso priva di una specifica cultura dogmatica, è talmente pervasiva da costituire un parallelo concettuale tra le due discipline: infatti, questa modalità quasi di tipo *pie-tistico, popolare*, si rivela sia un «luogo teologico»<sup>54</sup> sia un «luogo sociologico»<sup>55</sup>.

## 4. Conclusioni

L'attuale fase di modernità avanzata, in continuo, accelerato, indefinito e incompiuto *divenire*, ha come sue metafore la *liquidità* e la *fluidità*<sup>56</sup> e come risposte nuovi dilemmi, perché le forme, le dinamiche e le variabili della realtà sono caratterizzate dall'incertezza, dalla vulnerabilità e dall'instabilità. In questo scenario culturale, l'interdisciplinarietà ormai è un'esigenza, in quanto le implicazioni tra fenomeni, – siano essi politici, sociali, giuridici, economici, antropologici, filosofici, etici, religiosi, relazionali o comunicativi –, sono diventate sempre più pervasive e correlate in ogni piano, livello e ambito. Soprattutto oggi, durante la pandemia (e lo sarà ancor di più a cessato allarme), non si può prescindere dall'apertura degli steccati disciplinari e dalla collaborazione tra i diversi domini del sapere, perché si stanno aggiungendo ulteriori modificazioni e interdipendenze, che stanno riconfigurando, ancora una volta e in modo sempre più fluido, un nuovo *disordine* e nuove concomitanze, a cominciare da quella tra libertà e salute.

---

<sup>50</sup> Cf. F. GARELLI, *Religione all'italiana. L'anima del paese messa a nudo*, il Mulino, Bologna, 2011.

<sup>51</sup> Cf. J. HABERMAS, *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza, Bari, 1987.

<sup>52</sup> Cf. BERGER, *Questioni di fede. Una professione scettica del cristianesimo*, cit.

<sup>53</sup> Cf. A. ALDRIDGE, *La religione nel mondo contemporaneo*, il Mulino, Bologna 2005; D. HERVIEU-LÉGER, *Il pellegrino e il convertito*, il Mulino, Bologna 2003:

<sup>54</sup> FRANCESCO, *Esortazione Apostolica Evangelii gaudium*, 24 novembre 2013, 126.

<sup>55</sup> L. BERSANO - A. CASTEGNARO - E. PACE, *Religiosità popolare nella società post-secolare*, Messaggero, Padova 2014, 49.

<sup>56</sup> Cf. Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2011.

In una stagione storica, come la nostra, in cui si sposta l'attenzione *dall'essere nel mondo sul vedere il mondo* (Beck), si rimettono in discussione premesse e processi e in cui l'estremizzazione della solitudine interconnessa, del *tempo acrono* senza sequenza (secondo Castels), *snaturano* i rapporti tra tempo e spazio, tra pubblico e privato, tra individuo e società, non si può rimanere ancorati a prospettive monodimensionali.

In un'epoca in cui tra i segnali più visibili dei mutamenti intervenuti ci sono «gli squilibri del mondo e del cuore dell'uomo»<sup>57</sup> e, in controtendenza, il «permanere del desiderio dell'invisibile»<sup>58</sup>, l'interdisciplinarietà diventa uno strumento insostituibile di decodifica della complessità e dell'*ambivalenza* con la quale lo spirito moderno è «venuto gradualmente a patti»<sup>59</sup>.

Non a caso, in modo profetico, papa Francesco, nella *Veritatis gaudium*, ha richiamato a un dialogo disciplinare aperto ai vari ambiti della conoscenza «non tanto nella sua forma debole di semplice multidisciplinarietà, come approccio che favorisce una migliore comprensione da più punti di vista di un oggetto di studio; quanto piuttosto nella sua forma forte di transdisciplinarietà, come collocazione e fermentazione di tutti i saperi»<sup>60</sup>. Un'interdisciplinarietà, come aveva già affermato a suo tempo Newman, che potrebbe condurre ogni studioso a comprendere «dove collocare se stesso e la propria scienza, a cui giunge, per così dire, da una sommità, dopo aver avuto una visione globale di tutto il sapere»<sup>61</sup>.

cecilia.costa@uniroma3.it ■

<sup>57</sup> Cf. GS 8 e 10, in I Documenti del Concilio Vaticano II, *Costituzione Pastorale "Gaudium et spes"*, 177.

<sup>58</sup> F. FERRAROTTI, *Una fede senza dogmi*, Laterza, Roma-Bari 1991, 175.

<sup>59</sup> Z. BAUMAN, *Modernità e ambivalenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2010, 26.

<sup>60</sup> FRANCESCO, *Veritatis gaudium*, Costituzione Apostolica circa le Università e le Facoltà ecclesiastiche, 29 gennaio 2018, 22.

<sup>61</sup> J.H. NEWMAN, *L'Idea di Università*, Vita e Pensiero, Milano 1976, 201.

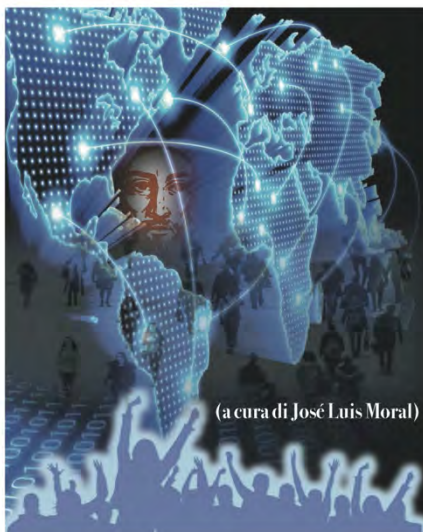
**cer**

catechetica, educazione e religione

Istituto di Catechetica

# Studiare catechetica oggi

La proposta dell'Università Pontificia Salesiana



(a cura di José Luis Moral)

LAS - ROMA

**NOVITÀ**  
Collana «CER»

**cer**

catechetica, educazione e religione

José Luis Moral

# Modernità e cambio epocale

Prospettive culturali e teologiche contemporanee



LAS - ROMA

ISTITUTO DI  
CATECHETICA

**iCa**

## La cultura giuridica di fronte alla sfida interdisciplinare

Emanuele Bilotti\*

### *Legal culture in the face of the interdisciplinary challenge*

#### ► **SOMMARIO**

*Ispirandosi a Veritatis gaudium, che chiede ai saperi e alle istituzioni universitarie e culturali di passare da un'interdisciplinarietà "debole" a una "forte", da intendere correttamente come transdisciplinarietà, l'articolo mette in evidenza il processo da attivare a tal fine anche nell'ambito della cultura giuridica, tenendo conto in particolare del trapasso epocale dal vecchio mondo statico-sacrale al nuovo mondo dinamico-secolare e della sfida della "storicizzazione" della persona che questo trapasso porta con sé. Non sfugge alla considerazione la crisi in atto della legislazione, della giurisdizione e della stessa attrattività dello studio universitario del diritto. Superando possibili forme statiche e di stagnazione, il diritto e coloro che ne sono soggetti di riflessione e di "amministrazione" nei vari ambiti e settori della vita individuale e sociale sono interpellati a un ripensamento e a un riposizionamento nell'area dei saperi e dei processi universitari, non rinunciando neppure al confronto con la matrice cristiana, che ha inciso indubbiamente nella memoria giuridica e continua a provocare positivamente la necessaria trasformazione verso l'auspicato rinnovamento della coscienza collettiva.*

#### ► **PAROLE CHIAVE**

*Formazione giuridica; Interdisciplinarietà; Modernità; Transdisciplinarietà; Umanesimo cristiano Diritto; Università.*

\* **Emanuele Bilotti** è Professore Ordinario di «Diritto privato» nell'Università Europea di Roma.

## 1. La proposta di un'interdisciplinarietà forte

La Chiesa, custode della Rivelazione sul destino ultimo dell'uomo e del mondo, ha promosso da sempre una visione unitaria e organica del sapere. L'aspirazione alla conoscenza della verità tutta intera è iscritta nella natura umana, ma per il battezzato diviene anche un compito ineludibile. È un dato, del resto, che l'Università, come istituzione in cui le diverse discipline sono chiamate a convivere “senza confusione e senza separazione” in vista dell'elaborazione di un sapere integrale sull'uomo e sul mondo, è nata dall'impegno dei battezzati: è un prodotto del mondo cristiano.

Per questo, di fronte al progetto moderno di una ragione frantumata, che rinuncia ad affrontare la questione della verità e finisce per ripiegarsi su logiche puramente strumentali, la Chiesa del Concilio non ha mai cessato di riproporre autorevolmente il principio vitale dell'unità del sapere al servizio di un'emancipazione umana autentica. Né ha mancato di incoraggiare costantemente l'Università a non desistere dalla sua missione originaria.

In questo quadro si comprende il significato autentico dell'insistenza di Papa Francesco sulla necessità, soprattutto in Università, di un approccio interdisciplinare nello studio teorico dei problemi e nella ricerca operativa delle soluzioni. Sarebbe infatti riduttivo intendere una simile proposta come una semplice strategia pedagogica, certamente interessante, ma comunque non decisiva.

Il dato davvero rilevante è che, per Papa Francesco, un approccio interdisciplinare autentico non può limitarsi alla forma “debole” della multidisciplinarietà, peraltro sicuramente utile a una migliore comprensione da più punti di vista di un oggetto di studio. Per essere davvero produttivo, l'approccio interdisciplinare deve piuttosto saper attingere anche la forma “forte” della transdisciplinarietà, e cioè quella forma per cui ogni scienza particolare s'innesta in un sapere unitario e sintetico sull'uomo e sul mondo oggi quanto mai indispensabile, come si cercherà di chiarire, al fine di promuovere una progettualità capace di orientare efficacemente la costruzione sociale.

## 2. Multidisciplinarietà e transdisciplinarietà di fronte alla crisi della scienza giuridica

La proposta di un'interdisciplinarietà in senso forte – o, se si preferisce, della transdisciplinarietà – non merita di essere lasciata cadere. In particolare, sembra urgente che quella sfida sia adeguatamente raccolta anche dalla moderna cultura giuridica. E ciò soprattutto perché – questa è la tesi che si proverà ad argomentare – proprio un approccio autenticamente transdisciplinare potrebbe contribuire a far uscire finalmente anche la cultura giuridica moderna dalla crisi

profonda che sta attraversando da tempo e che per qualcuno sarebbe addirittura senza sbocco ovvero, come pure è stato detto, destinata a un approdo nichilistico.

Tale crisi, dopo essersi già manifestata diffusamente a livello della legislazione e della giurisdizione, emerge ora anche come crisi di attrattività dello studio universitario del diritto: un problema, quest'ultimo, ormai oggetto di preoccupata considerazione anche in diverse sedi istituzionali. È ben chiaro da tempo tuttavia che sia la crisi della legislazione sia la crisi della giurisdizione sia ora la crisi di attrattività degli studi giuridici sono manifestazioni particolari di uno stesso problema più generale di ordine epistemologico, determinato, in ultima analisi, dalla difficoltà dei giuristi di comprendere e servire il nuovo dinamismo sociale indotto dalla rivoluzione industriale e tecnologica.

A fronte di una simile difficoltà della scienza giuridica la proposta di un approccio interdisciplinare allo studio del diritto potrebbe invero apparire non particolarmente innovativa né davvero risolutiva. Anche in Italia, del resto, lo studio universitario del diritto non ha mai rinunciato a un approccio moderatamente interdisciplinare, come attesta la stessa tabella ministeriale, risalente al 2005 e tuttora in vigore, relativa all'offerta formativa della classe di laurea magistrale a ciclo unico in giurisprudenza. Né rinunciano a un approccio interdisciplinare – e anzi tendono a potenziarlo, aprendo al contributo di nuove discipline anche tecniche – i diversi progetti di riforma elaborati in anni recenti in ambito accademico o sotto la spinta di diversi portatori di interessi.

L'impressione tuttavia è che tanto l'interdisciplinarità che ha tradizionalmente caratterizzato la formazione dei giuristi quanto quella che ci si propone ora di implementare nelle offerte formative siano comunque riconducibili a forme di interdisciplinarità in senso debole. Beninteso, anche una simile interdisciplinarità è utile a moltiplicare i punti di vista sui diversi conflitti di interesse, favorendone così una comprensione sempre più approfondita, certamente indispensabile soprattutto laddove il giurista è chiamato a confrontarsi con le delicate questioni poste dall'innovazione tecnologica. Sembra mancare però quel salto di qualità che possa far ritenere credibile per ciò solo un superamento della crisi della scienza giuridica di fronte alla modernità.

Una novità qualitativa sembra darsi invece proprio nel passaggio da un'interdisciplinarità debole a un'interdisciplinarità forte, e dunque nel recupero di una prospettiva per cui anche il diritto, innestandosi in un sapere più ampio sull'uomo e sul mondo, rinuncia ad autocomprendersi come un sapere tecnico settoriale e torna a farsi cultura e a fare cultura. Non si può però pensare di proporre una riflessione, per quanto sommaria, sul contributo che una prospettiva interdisciplinare forte può offrire al superamento della crisi della scienza giuridica senza aver provato anzitutto a chiarire in cosa consista davvero questa crisi e, ancor prima, quale sia la specificità del nuovo dinamismo sociale che è stato inaugurato dalla rivoluzione industriale e tecnologica e che ha progressivamente messo in crisi i giuristi.

I punti di vista proposti sull'una e sull'altra questione indicata non sono certo frutto di un'elaborazione personale, per la quale le competenze del cultore di un settore specifico di un determinato ordinamento positivo non possono certo bastare. Si è fatto perciò riferimento a contributi di pensiero di indubbio rilievo, ma forse non sempre adeguatamente valorizzati né messi in dialogo tra loro anche per la diffusa diffidenza nei confronti di sintesi, che, pur muovendosi ciascuna entro uno spazio disciplinare definito, e dunque caratterizzate dal necessario rigore metodologico, non rinunciano però alle sollecitazioni provenienti da discipline diverse, aprendo così nuove aree problematiche.

### 3. Il dinamismo della realtà storica e la sfida della «storicizzazione» della persona

Quanto anzitutto all'interpretazione della modernità appare di grande interesse il riferimento alla riflessione del filosofo salesiano Tommaso Demaria,<sup>1</sup> il quale, a partire da un'originalissima comprensione metafisica della storia, ha offerto una chiave di lettura certamente peculiare del dinamismo sociale contemporaneo.

La riflessione di quest'A. muove dalla constatazione che il trapasso epocale che si è prodotto a seguito dei processi di cambiamento innescati dall'industrializzazione ha finalmente costretto l'uomo a confrontarsi con una realtà altra rispetto alla natura, la cui centralità ha caratterizzato il vecchio mondo statico-sacrale. Nel nuovo mondo s'impone invece la realtà della storia: una realtà autocostruttiva, in perenne mutamento, nel cui dinamismo l'uomo stesso sperimenta di essere assorbito.

Il dinamismo della realtà storica deve essere compreso adeguatamente e non banalizzato. Anche la natura è infatti caratterizzata da un divenire incessante: il suo dinamismo è nel passaggio dalla potenza all'atto. Il dinamismo della realtà storica è però profondamente diverso. È la possibilità dell'ente di costruirsi nell'essere, e dunque di crescere ontologicamente, di divenire altro da sé. In questo significato peculiare solo la realtà storica è davvero ente dinamico, e perciò intrinsecamente unico e totalizzante.

Nel nuovo contesto anche il dinamismo dell'esistenza storica della persona non è più semplicemente identificabile nell'attuarsi di potenzialità già iscritte nella sua natura. Nei diversi ambiti relazionali in cui si trova a vivere la sua concretezza storica l'uomo può infatti fare esperienza del superamento dei limiti che la natura gli impone. Nella realtà storica l'uomo può sperimentare di essere storia egli stesso: partecipando del dinamismo che è proprio della realtà storica, anche l'uomo può "storicizzarsi" e trascendere così la finitezza iscritta nella sua natura.

Tale possibilità di trascendimento di sé nella storia rappresenta per l'uomo contemporaneo insieme un'opportunità straordinaria e un grande rischio: l'opportunità di emanciparsi finalmente dalla secolare schiavitù della natura e il rischio di cadere in un'inedita – e forse ancor più grave – schiavitù della storia. La storicizzazione della persona rimane infatti sempre aperta alla possibilità di realizzarsi come un crescere nell'essere e un autentico potenziamento della sua coscienza e della sua volontà, e dunque nel pieno rispetto della sua soggettività, oppure come esperienza di alienazione e di annullamento, come un perdersi e un rinnegarsi nella storia. Non è detto, in altri termini, che l'uomo debba senz'altro storicizzarsi conservando la sua dignità di soggetto e non anche degradandosi ad oggetto: l'eventualità di una storicizzazione della persona in senso antirealistico è sempre in agguato.

---

<sup>1</sup> La produzione di Tommaso Demaria è assai ampia e diversificata: in particolare, cf. T. DEMARIA, *L'ideologia cristiana*, Ed. "Costruire", Bologna 1975, e *Sintesi sociale cristiana. Riflessioni sulla realtà sociale*, S.I.E., Torino 1958. Per una chiara esposizione sistematica del pensiero di Tommaso Demaria e per una bibliografia completa cf. G. TACCONI, *La persona e oltre. Soggettività personale e soggettività ecclesiale nel pensiero di Tommaso Demaria*, LAS, Roma 1996. Il riferimento al pensiero del filosofo salesiano è ricorrente anche negli scritti di L. LEUZZI ora raccolti in *La Chiesa del Concilio. Servire il cambiamento d'epoca. I. Itinerario teologico-culturale*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2017.

È decisiva, in un senso o nell'altro, la sintesi culturale che opera quale forma dinamica capace di orientare la costruzione della realtà storica, e dunque il tipo di progettualità sociale che, di volta in volta, riesce a imporsi. La costruzione sociale non può infatti fare a meno di un ideale regolativo, di un principio vitale autonomo, che, senza tradursi in vincolo sostanziale, non-dimeno le dà forma attraverso l'adesione degli uomini, che però può anche rimanere a un livello di totale inconsapevolezza. Le diverse sintesi culturali, infatti, nel loro operare, sovrastano l'agire eticamente orientato dei singoli e dei gruppi e finiscono per imporsi senz'altro, con la forza religiosa di un assoluto, come prassi oggettive, superpersonali e globali.

È dunque la sintesi culturale che riesce a imporsi come prassi a determinare quale tipo di esperienza di storicizzazione il singolo è destinato a vivere nella società: se un'esperienza di alienazione o di emancipazione, e perciò di demolizione o di autentica costruzione sociale.<sup>2</sup>

#### 4. La crisi della scienza giuridica nel mondo dinamico-secolare

modernità anche allo scopo di favorire una comprensione adeguata della crisi che sta attraversando la scienza giuridica. In questo ulteriore passaggio sono di supporto le fondamentali riflessioni, che sia Pietro sia Mario Barcellona hanno dedicato a più riprese alla crisi della scienza giuridica moderna a partire dalla loro sensibilità di giuristi positivi rigorosi e raffinati che non hanno però mai cessato di interrogarsi sul progetto di società sotteso alla grande invenzione moderna del diritto formale, sulle sue premesse antropologiche e sulle sue prospettive di compimento, ma anche sulle sue insuperabili contraddizioni.<sup>3</sup>

Ebbene, dall'analisi dei due giuristi emerge anzitutto con chiarezza come la crisi della scienza giuridica moderna non possa essere compresa davvero se non a partire da un'intelligenza adeguata del trapasso epocale indotto dalla rivoluzione industriale e tecnologica: quel trapasso che la prospettiva filosofica dianzi indicata identifica come passaggio da un vecchio mondo statico-sacrale a un nuovo mondo dinamico-secolare.

In effetti, nel vecchio mondo – il mondo della natura – il giurista non aveva difficoltà a riconoscere il diritto al di là della regola del singolo caso: non aveva cioè difficoltà a riconoscere un "sistema" – di essenze e concetti universali (per la *Begriffsjurisprudenz*) o anche di interessi causali (per la *Interessenjurisprudenz*) – comunque identificabile come un *a priori*, e perciò in grado di garantire la cognitività del lavoro interpretativo. Nel vecchio mondo statico-sacrale il diritto poteva perciò ancora autocomprendersi come scienza autonoma con oggetto e metodo propri. Né il giurista aveva difficoltà a vedersi riconosciuto un ruolo sociale definito. L'apporto di altri saperi alla sua formazione era allora soprattutto funzionale alla conoscenza delle premesse storiche, filosofiche ed economiche utili a muoversi nel sistema con disinvoltura.

Il dinamismo del nuovo mondo – il mondo della realtà storica – ha messo in crisi queste certezze. Quel dinamismo, infatti, significa anzitutto secolarizzazione, e cioè perdita di credibilità

---

<sup>2</sup> Per considerazioni analoghe cf. anche C. COSTA – E. BILOTTI, *Introduzione*, in *Allargare gli orizzonti della carità. Una nuova progettualità sociale per ripartire*, Edizioni Culturali Universitarie San Filippo Neri, Roma-Teramo 2020, 27-34.

<sup>3</sup> Cf. P. BARCELLONA, *L'individualismo proprietario*, Bollati&Boringhieri, Torino 1987 e *Diritto privato e società moderna*, Jovene, Napoli 1996; M. BARCELLONA, *Diritto, sistema e senso. Lineamenti di una teoria*, Giappichelli, Torino 1996 e *Critica del nichilismo giuridico*, Giappichelli, Torino 2006.



di qualsiasi ordine statico che si collochi al di là della realtà storica, e perciò perdita di credibilità dell'idea stessa di sistema. Diviene allora impossibile riconoscere il diritto al di là della decisione del caso: il diritto finisce piuttosto per identificarsi con questa senza residui. Ma con la conseguente emancipazione da ogni vincolo sistematico estrinseco il diritto perde anche uno statuto epistemologico autonomo. Il giurista si ritrova così smarrito e isolato nel dibattito pubblico, privo di una voce autorevole e costretto a rincorrere le voci degli esperti delle più diverse discipline sociali e tecnico-scientifiche. In questo quadro l'appello all'interdisciplinarietà nasce dunque da una profonda crisi di identità.

## 5. La strategia dei diritti e il diritto moderno come forma «sensata»

Questa situazione è venuta a maturazione in un tempo in cui l'esigenza di un ordine giuridico a garanzia della libertà e della dignità della persona è divenuta sempre più pressante a fronte di una costruzione sociale governata da logiche puramente strumentali e utilitaristiche, che spingono con forza nel senso della dissoluzione dell'individuo e della sua riduzione a semplice figura del mercato.<sup>4</sup>

Di fronte alla minaccia concreta di un simile trascendimento immanentista della persona nella storia, i giuristi, non potendo più far riferimento al diritto, e cioè all'autorità di un sistema estrinseco, hanno cercato di offrire una risposta attraverso il riferimento ai diritti individuali, intesi come contropoteri da apporre a un mega apparato che sovrasta e controlla gli individui.<sup>5</sup> In questo modo, attraverso una sorta di «ritorno giusnaturalistico», si è anche cercato di supplire al deficit di legittimazione indotto dalla perdita di autorevolezza e di credito sociale del ceto dei giuristi non più riconoscibili come esperti di un sapere oggettivo.<sup>6</sup>

Ma nel nuovo mondo dinamico-secolare anche una simile strategia non può che essere votata al fallimento. Infatti, se l'appello ai diritti individuali non può rinviare a un qualche fondamento *a priori*, che resta comunque inattuabile, allora finisce solo per occultare la stessa logica funzionale che dà forma alla costruzione sociale nel tempo presente. Anche i diritti individuali, insomma, come ha riconosciuto Mario Barcellona, «non evocano... sostanze, ma consistono in procedimenti».<sup>7</sup>

È quel che ha osservato anche Lorenzo Leuzzi con sintesi efficacissima: «I diritti individuali da soli non sono in grado di difendere la storicità dell'uomo. In nome dei diritti individuali l'uomo diventa sempre più oggetto della realtà sociale perché è la progettualità sociale che ne garantisce la loro interpretazione». E ancora: «I diritti non sono più, come accadeva nell'epoca del cambiamento [e cioè nel vecchio mondo dinamico-sacrale], espressione della dignità dell'uomo, ma della sua storicizzazione anti-realistica che illude l'uomo di essere di più, ma di fatto lo annulla nella storia».<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Cf. P. BARCELLONA, *L'individualismo proprietario*, 114-137.

<sup>5</sup> Al riguardo cf. P. BARCELLONA, *Conclusioni*, in P. RESCIGNO – S. MAZZAMUTO (edd.), *I valori della convivenza civile e i codici dell'Italia unita*, Giappichelli, Torino 2014, 405-414.

<sup>6</sup> Cf. M. BARCELLONA, *Critica del nichilismo giuridico*, 135-179.

<sup>7</sup> *Ibidem*, 167.

<sup>8</sup> Così L. LEUZZI, *Il mondo soffre per mancanza di pensiero. Da Paolo VI a Francesco*. Presentazione di E. GAUDIO, Palumbi, Teramo 2020.

Una logica puramente funzionale, del resto, è ritenuta implicita nella stessa forma generale e astratta del diritto moderno, che non è dunque priva di significato. Quella forma incorpora piuttosto una progettualità sociale definita di tipo liberal-capitalista: è una forma “sensata”.<sup>9</sup> E il senso è nel principio della supremazia dell’economico o, se si preferisce, dell’autonomia del mercato, per cui il diritto non è chiamato a perseguire alcun fine materiale, ma deve limitarsi a «governare processualmente l’anarchia dei fini di ognuno, l’incondizionato dispiegarsi dell’autodeterminazione degli individui privati».<sup>10</sup>

È questa la progettualità sociale che il diritto moderno costantemente riproduce e implementa in sé attraverso le operazioni di autorganizzazione delle proprie strutture normative indotte dalle pressioni provenienti dalla complessità dell’ambiente e che finisce pertanto per atteggiarsi come nuovo vincolo sistemico dell’attività del giurista: un vincolo interno e non più esterno al diritto, non imputabile a una qualche iniziativa individuale o comunitaria, ma comunque destinato a imporsi come prassi oggettiva e anonima.<sup>11</sup>

## 6. L’urgenza del rinnovamento della coscienza collettiva

È evidente quale sia il ruolo che il giurista è destinato a svolgere in un contesto di questo tipo: quello sbiadito del funzionario che si mette diligentemente al servizio di un’evoluzione sociale percepita come deterministica. L’alternativa possibile sembra essere infatti solo quella di chiudersi nell’isolamento e nella frustrazione di chi continua a proporre scenari sistematicamente smentiti dalla realtà.

Si comprendono perciò anche le ragioni profonde della crisi di attrattività dello studio universitario del diritto.<sup>12</sup> È evidente infatti che, soprattutto nel confronto con altri saperi, lo studio del diritto è destinato a essere sempre meno attrattivo se il primato della prassi sembra ormai aver sottratto al giurista qualsiasi possibilità di orientare la costruzione sociale nel senso di un’autentica emancipazione umana. Di questa costruzione le nuove generazioni vogliono essere protagoniste. Non si accontentano di essere né olio né sabbia negli ingranaggi del sistema.

È da chiedersi allora se sia ancora possibile riorientare la prassi nella direzione di una piena umanizzazione, e segnatamente se sia davvero realistico pensare che anche il giurista possa tornare a rivestire un ruolo da protagonista nella costruzione sociale. Può essere utile, a questo punto, il riferimento alle riflessioni maturate da Giorgio La Pira negli anni della clandestinità romana, esposte in pubblico per la prima volta nella primavera del 1944 in occasione di un breve corso di lezioni nell’Ateneo lateranense.<sup>13</sup> Si tratta peraltro di riflessioni sulle quali, in seguito, l’A. ebbe più volte occasione di tornare anche nei suoi interventi all’Assemblea costituente e che,

<sup>9</sup> Cf. M. BARCELLONA, *Diritto, sistema e senso*, 52-100.

<sup>10</sup> Ancora M. BARCELLONA, *Critica del nichilismo giuridico*, 156.

<sup>11</sup> Al riguardo cf. M. BARCELLONA, *Diritto, sistema e senso*, 273-441.

<sup>12</sup> Le considerazioni che seguono, nel n. 6 e nel n. 7, ripropongono riflessioni già svolte nel mio lavoro *Il contributo del diritto della famiglia alla costruzione dell’Europa*, pubblicato in *L-JUS Rivista semestrale del Centro studi Rosario Livatino*, 2019, consultabile on line: <https://l-jus.it/contributo-diritto-della-famiglia-costruzione-europa> (16.06.2020).

<sup>13</sup> Cf. G. LA PIRA, *Premesse della politica e Architettura di uno Stato democratico*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1945 (ristampa: 1978 e 2004); cf. pure IDEM, *La nostra vocazione sociale*, AVE, Roma 1944 (ristampa: 2004, a cura di M. DE GIUSEPPE).

com'è noto, esercitarono un influsso decisivo sulla stesura dei “principi fondamentali” della Costituzione repubblicana.<sup>14</sup>

La Pira muoveva da un convincimento di un certo interesse e che, alla luce di quanto si è detto fin qui, manifesta una comprensione profonda del nuovo mondo dinamico-secolare. Il riferimento è all'idea secondo cui alla base di ogni costruzione sociale c'è sempre una concezione precisa della natura dell'uomo e, di conseguenza, anche della natura e della struttura del corpo sociale. Questa “idea direttiva” – così la chiamava La Pira – è ineliminabile e, una volta innestata nel sistema, ne condiziona dall'interno la costruzione, sicché dalle mura portanti della casa, che rappresentano il corpo sociale, fino alla volta, che ne identifica l'assetto giuridico, tutto finisce fatalmente per conformarsi a quell'idea. E ciò avviene – aggiungeva ancora l'illustre giurista siciliano – anche inconsapevolmente, e cioè a prescindere da un'adesione cosciente dei singoli o dei gruppi.

Le trasformazioni sociali finiscono così per imporsi comunque una volta che determinate premesse culturali si siano radicate nella coscienza collettiva. E precipitano poi, sempre in maniera inevitabile, anche in un determinato assetto giuridico. Il nuovo mondo dinamico-secolare richiede allora che si agisca a livello della progettualità sociale, e dunque attraverso un rinnovamento della coscienza collettiva e della prassi sociale conseguente. Ma per riorientare la prassi in vista di un obiettivo realistico di emancipazione umana c'è bisogno di una nuova sintesi culturale.

## 7. L'autentica formazione transdisciplinare del giurista

L'Università è appunto il luogo privilegiato in cui questa sintesi può e deve essere elaborata. A quest'opera devono concorrere gli esperti delle diverse discipline. Il giurista non può far mancare il suo contributo. Anche il diritto deve uscire dalla logica opprimente di un sapere strumentale e puramente settoriale. Se intende davvero recuperare un ruolo nell'orientare la costruzione sociale per il bene della persona, il diritto deve tornare a farsi cultura e a fare cultura, innestandosi in un sapere integrale e organico sull'uomo e sul mondo.

Per fare questo però anche la metafisica, l'antropologia filosofica, l'etica sociale, la sociologia devono essere riconosciute come un complemento essenziale della formazione universitaria del giurista. Solo in virtù di una simile formazione autenticamente transdisciplinare il giurista potrà infatti riconoscere la sintesi che anima la prassi e ne condiziona l'assetto ordinamentale, assumere nei confronti di questa sintesi una posizione di distanza critica e offrire quindi anche il contributo del proprio sapere tecnico all'elaborazione di nuove sintesi sempre più adeguate alle esigenze di una promozione autentica della persona. Diversamente il giurista continuerà a privarsi della parola, consegnando l'autonomia del diritto agli esperti di altre discipline.

Ma nel nuovo mondo dinamico-secolare anche un simile impegno potrebbe non essere sufficiente senza il rispetto di un'istanza metodologica irrinunciabile, che emerge anch'essa con chiarezza dalle lezioni di La Pira, laddove insiste in maniera particolare sulla necessità che l'idea

---

<sup>14</sup> In particolare, cf. G. LA PIRA, *Intervento all'Assemblea Costituente. 11 marzo 1947. Seduta pomeridiana*, consultabile on line in [http://www.istitutodegasperi-emilia-romagna.it/pdf/seminari2014\\_lapira.pdf](http://www.istitutodegasperi-emilia-romagna.it/pdf/seminari2014_lapira.pdf) (16.06.2020).

direttiva della costruzione sociale – la forma dinamica destinata ad animare la prassi – debba essere realistica, e cioè muovere da una visione veritiera e integrale sull'uomo e sulla società.

Quella generazione aveva infatti direttamente sperimentato a quali esiti di degradazione potessero condurre progettualità sociali fondate su premesse culturali parziali e astratte. Di conseguenza le diverse sintesi materialiste – sia quelle di tipo stalinista e marxista sia quelle di tipo liberalcapitalista – erano severamente criticate da La Pira anzitutto in ragione del loro carattere riduttivo e utopistico. La sintesi cristiana era invece considerata l'unica ispirata da un sano realismo, in quanto fondata sul riconoscimento non solo della libertà e della naturale socialità della persona, ma anche della sua inesauribile aspirazione a trascendersi, a crescere nell'essere.

Ora, il cuore della fede cristiana è appunto nella certezza che il desiderio dell'uomo di essere di più è destinato a realizzarsi nella prassi ecclesiale originata dall'evento pasquale. È solo a partire da questa certezza che, nei secoli, il Cristianesimo ha potuto farsi cultura e fare cultura. E ciò nonostante che, nel vecchio mondo statico-sacrale, il riferimento a una semplice fede religiosa poteva anche apparire sufficiente a garantire uno sviluppo ordinato della società.

Una sintesi capace di animare la prassi sociale come autentica forma dinamica della realtà storica è divenuta invece indispensabile nel nuovo mondo dinamico-secolare. Ma la circostanza che il Cristianesimo continui ad autocomprendersi come semplice fede religiosa ha fatto sì che progettualità sociali antirealistiche abbiano potuto prendere il suo posto nel guidare la costruzione sociale, mettendo l'uomo contemporaneo nella condizione di sperimentare realmente l'esperienza dell'annullamento nella storia.<sup>15</sup>

Per questo appare quanto mai urgente che, nella prospettiva autenticamente transdisciplinare che si è indicata in apertura, anche lo studio di una teologia finalmente all'altezza delle sfide del nuovo mondo dinamico-secolare<sup>16</sup> torni a occupare un posto nella formazione di un giurista che intenda svolgere un ruolo da protagonista nella costruzione sociale. Solo una comprensione autentica della sintesi cristiana consente infatti di attingere il significato di quei due principi basilari, senza il rispetto dei quali ogni costruzione sociale, presto o tardi, è destinata a entrare in crisi: la dignità trascendente della persona e l'unità del genere umano in forza di un principio organico di comunione.

[emanuele.bilotti@unier.it](mailto:emanuele.bilotti@unier.it) ■

<sup>15</sup> Questo aspetto problematico emerge con chiarezza nella riflessione teologico-culturale di L. LEUZZI, *La Chiesa del Concilio. Servire il cambiamento d'epoca. I. Itinerario teologico-culturale*, già citato.

<sup>16</sup> Al riguardo cf. E. BETTINI, "Ampliare gli orizzonti della carità intellettuale": quale sfida per la teologia?, in *Allargare gli orizzonti della carità*, 137-145.

# ICA



UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA  
Facoltà di Scienze dell'Educazione  
**ISTITUTO DI CATECHETICA**



ISTITUTO DI CATECHETICA

**ATTIVITÀ  
SITI-WEB**

UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA  
Facoltà di Scienze dell'Educazione  
**ISTITUTO DI CATECHETICA**



LICENZA IN  
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

SPECIALIZZAZIONE  
IN **CATECHETICA**

- ▶ [catechetica@unisal.it](mailto:catechetica@unisal.it)
- ▶ [www.rivistadipedagogiareligiosa.it](http://www.rivistadipedagogiareligiosa.it)
- ▶ [www.osservatoriocatechetico.unisal.it](http://www.osservatoriocatechetico.unisal.it)

## **Abitare i confini per attraversare i saperi: la frontiera pragmatico-comunicativa**

**Mario Morcellini\***

### ***Inhabiting Boundaries to Cross Disciplines: the Pragmatic-Communicative Frontier***

#### **► SOMMARIO**

*Il contributo prende le mosse dal terreno sociologico, ma distaccandosi dalle analisi spesso avare e riduttive delle Scienze sociali, si pone al “confine” dei saperi non solo per ribadire l’ovvietà delle trasformazioni e l’accelerazione dei mutamenti tecnologici, ma per abitare consapevolmente e responsabilmente la complessità, è necessario instaurare un dialogo aperto con la tecnologia e l’informatica, affrontando l’emergenza “ecologica”. L’articolo affronta l’esigenza di rilanciare la scienza e la cultura quali dispositivi fondamentali per vivere questo tempo, aggiornando ogni giorno linguaggi, concetti e parole, per definire così i vettori di cambiamento in questa epoca di crisi ricorrente. Ciò comporta un’inevitabile convocazione delle diverse Aree scientifiche e disciplinari, dall’Economia all’Ingegneria, dalla Sociologia all’Informatica fino alle Scienze dell’educazione e dei media. Senza dimenticare l’uomo e la società, i valori e gli interrogativi fondamentali di senso, tutto ciò che favorisce ritmi di vita e processi formativi creativi e originali, contrastando il trend della ripetizione e della produzione in serie.*

#### **► PAROLE CHIAVE**

*Big Data; Complessità; Informatica; Interdisciplinarietà e Transdisciplinarietà; Mutamento sociale; Pluralismo mediatico; Scienze sociali e comunicative; Tecnologia.*

\* **Mario Morcellini**, Commissario «AGCOM» (Autorità per la Garanzie nella Comunicazione) e Consigliere alla Comunicazione – Sapienza Università di Roma.

Le evidenze nel mondo scientifico e nello stesso dibattito culturale pubblico indicano in modo inequivocabile un radicale cambiamento dei centri di gravità e di influenza che si presentano come decisivi nella descrizione del mondo contemporaneo. Sembrano radicalmente nuovi i saperi che più energicamente si candidano a strutturare le “visioni del mondo”, i paradigmi e gli stessi lessici chiamati in causa per leggere il cambiamento, per non citare gli “oggetti” di cui parliamo e dunque in particolare le macchine per conoscere e comunicare. Tra incertezze diventate dilaganti e ritardi o inadeguatezze nella capacità di inseguire i fili del nuovo, diventa ogni giorno più acuta l’esigenza di un sapere davvero in grado di funzionare da *facilitatore* tra le tante competenze richieste dalla complessità.

La discussione sui vantaggi di una apertura transdisciplinare verrà dunque qui condotta enfatizzando il caso delle scienze sociali e comunicative. Il problema che dobbiamo porci è perché, tra le tante discipline che intervengono nella lettura del mondo, proprio la Sociologia figura troppo spesso in secondo piano, o comunque arrivi in ritardo.

Questo succede quando una disciplina perde fiducia in se stessa; e quando questa autostima diventa scarsa, così come provoca nei cittadini una radicale diminuzione di fiducia nel futuro, può pietrificare studiosi e ricercatori; domandiamoci allora se essa ce l’ha fatta ad essere dinamicamente coinvolta *nell’impresa di conoscenza di tutto ciò che è nuovo*, finché la cultura non ne fa un attendibile protocollo di decrittazione. L’interrogativo, allora, è se e quanto la Sociologia è riuscita in questi anni a superare una certa “preclusione” nei confronti dei centri di innovazione scientifica, tecnologica e dunque comunicativa che hanno movimentato, e talora rivoluzionato, il nuovo mondo, così diverso dagli albi che costruiscono le nostre affaticate discipline.

Tutto ciò ha a che fare con il modo in cui ci rapportiamo al paradigma scientifico della *complessità*. In passato la Sociologia ha affrontato tale tema come se esso fosse un problema da risolvere più che una soluzione, invece di indossarla come una lente multifocale attraverso cui affrontare la lettura della realtà circostante. Tutto ciò ha radicalizzato una sorta di settorializzazione della disciplina e di specializzazione dei saperi, producendo analisi spesso avare e riduttive. Per di più, man mano che il tasso di complessità del reale andava aumentando, profilando alcune *svolte* importanti che già si configuravano nella società, il ritardo da settorializzazione finiva per ingigantirsi. Basterebbe pensare all’esempio del cosiddetto *computational turn* e all’avvento del digitale, che hanno provocato un’accelerazione inattesa anche presso coloro che per professione hanno il compito di anticipare il futuro e renderlo sicuro.

Per tutti questi motivi, allarghiamo ora l’esempio delle scienze sociali a quei centri di vera e propria innovazione rappresentati dalla performatività delle scienze dell’informazione e del calcolo. Discutiamo dunque la schiacciante pressione, ma anche di quanto il *surplus* di dati (big

data) tenta di ridefinire il concetto di “rappresentatività”, o infine del predominio della *correlazione* sulla *causalità*<sup>1</sup> che i *data scientist* tentano abilmente di affermare dietro un sofisticato rigore metodologico. “L’abbondanza tecnologica”<sup>2</sup> e lo “straripare delle categorie” che i big data abilitano<sup>3</sup> impone quantomeno di domandarci quanto sappiamo gestire la *crisi della disciplina* alla luce dell’accelerazione tecnologica e la rivisitazione (anche delle competenze) cui ci conduce.

L’interrogativo è legittimo anche perché non possiamo dimenticare che abbiamo avuto, come comunità, la fortuna di conoscere esempi di radicale innovazione nel pensiero e nelle mappe cognitive. Ricordiamo come, in particolare, Achille Ardigò e Luciano Gallino, protagonisti con altri di un dialogo aperto con la tecnologia e l’informatica, hanno indicato che l’unica via per affrontare l’emergenza della complessità è quella “ecologica”, che necessita dell’operato di un concerto di discipline in grado di semplificare pur andando in profondità dei fenomeni.

La riluttanza a seguire esempi così straordinari ha rappresentato un indicatore di difficoltà nel capire le innovazioni anche piuttosto vistose nella modernità e ha favorito come sempre una polarizzazione non utile a far maturare una *communis opinio*. Se ci pensiamo bene, esse hanno riguardato anzitutto una brutale rimozione di idee e credenze secolari per far posto a stili di vita e valori radicalmente nuovi. *Cosa si aspetta di più per dichiarare aperto un cantiere di autoriflessione e di aggiornamento tematico?*

Per lealtà nei confronti della disciplina in cui mi sono formato, infatti, occorre aggiungere che il pasticciato meccanismo delle Abilitazioni Scientifiche Nazionali e una irrazionale interpretazione della valutazione in carico all’ANVUR, hanno ulteriormente complicato i tentativi di apertura rispetto ai Settori scientifico-disciplinari. È impressionante sul piano retrospettivo osservare il bilancio culturale di leggi di riforma presentate come innovative che hanno finito per pietrificare ulteriormente ricercatori e docenti – anche nella fase più aperta della loro formazione accademica – in forza di oltraggiosi *format* concorsuali a una indisponente fedeltà a singoli settori.

Ma la riflessione che proponiamo deve attentamente difendere “equilibri” più avanzati tra disciplina di formazione e di partenza e capacità di aprirsi alle idee e ai metodi che sembrano più esaurienti rispetto alla base di partenza. In questo contesto, i dati sulla questione della interdisciplinarietà della ricerca, ad esempio, indicano che nei paesi di antica tradizione scientifica essa è meno frequentata e, conseguentemente, le ricerche basate su metodi transdisciplinari hanno bisogno di più tempo per affermarsi. Tuttavia, nel campo delle scienze sociali il numero di studi effettivamente interdisciplinari è passato dal 30% degli anni Ottanta al 50% dei giorni nostri<sup>4</sup>. Questo spiega che, pur essendo l’approccio interdisciplinare auspicato e accolto di buon grado dai ricercatori, è osteggiato dalle strutture organizzative in cui essi operano.

<sup>1</sup> V. MAYER-SCHÖNBERGER – K. CUKIER, *Big data. Una rivoluzione che trasformerà il nostro modo di vivere e già minaccia la nostra libertà*, Garzanti, Milano 2013.

<sup>2</sup> C. WRIGHT MILLS, *Sociological Imagination*, Oxford University Press, Oxford 1959.

<sup>3</sup> D. CARDON, *Che cosa sognano gli algoritmi*, Mondadori, Milano 2016.

<sup>4</sup> Nature, *Interdisciplinarity. Why scientist must work together to save the world*, 525/305, settembre 2015. DOI: doi:10.1038/525305°. Disponibile al link: <https://www.nature.com/news/why-interdisciplinary-research-matters-1.18370>



In termini di osservazione retrospettiva può legittimarsi l'ipotesi che le discipline più deboli o più nuove siano quelle che più subiscono il ricatto di una legittimazione culturale specifica. Si tratta di un bel paradosso, poiché i paradigmi scientifici che riescono ad affermarsi come nuovi riconoscono più di ogni altro indizio l'insufficienza delle tradizionali "fortezze" del sapere. Inevitabilmente, ciò provoca ripercussioni sostanziali sulle singole discipline, scosse dall'eccesso di variabili nuove che spesso risultano decisive solo perché non approfondite. È come se tutti soffrissimo di una sorta di *burnout* rispetto alle fonti e ai paradigmi che delineano approcci aurorali e ancora indefiniti, anche nei confronti di discipline vicine e interferenti affacciate sulla scena del dibattito pubblico nell'ansia di individuare e perimetrare "il mondo nuovo". Bisogna ammettere infatti che le mappe di navigazione conoscitiva del mondo di cui disponiamo funzionano sempre meno come riduttori di complessità dell'esperienza o meglio ancora *sussidiari per l'azione*, ponendoci l'obbligo di rilanciare la scienza e la cultura quali dispositivi fondamentali per vivere il nostro tempo, aggiornando ogni giorno concetti e parole. Non molto tempo prima di lasciarci, Tullio De Mauro ci ha ricordato la mirabile forza proprio di queste ultime: «Dall'inizio della vicenda umana [...] tutto ciò che può e deve dirsi cultura è intriso di attività verbale e di parole»<sup>5</sup>. Non dissimile era il messaggio che l'antico Bacone ci ha consegnato nel *Novum Organum*: «Homines enim per sermones sociantur»<sup>6</sup>. Esercitiamo allora la facoltà di parola per accumulare indizi persuasivi a muoverci verso una più autentica comprensione del mondo nuovo, riflettendo sul posizionamento delle discipline più flessibili e capaci di offrirci suggestioni e concetti e superando così i limiti inevitabili in una situazione aurorale.

La questione più urgente del nostro tempo – pienamente in linea con il titolo della monografia a cui partecipo - è quello di prendere le misure culturali al mutamento. Questo significa ovviamente un impegno di ricerca o almeno di *raccolta dati* più pertinente, ma implica anzitutto una più avanzata definizione dei vettori di cambiamento e dei contesti in cui la sua affermazione è più impattante. Gli aspetti più critici dei processi in corso risultano tali anche in forza della difficoltà di aprire gli occhi sull'accelerazione quasi compulsiva di processi che debbono diventare il titolo del nostro lavoro. Non è un caso la fortuna, non solo recente, degli *Innovation studies*<sup>7</sup> che del resto costruiscono la loro autorevolezza e successo a partire dal metodo storico-comparativo, chiamando in causa molte aree scientifiche e discipline<sup>8</sup>, dall'economia all'ingegneria, dalla sociologia all'informatica fino alle scienze dell'educazione e dei media.

Quel che bisogna assolutamente evitare è ogni forma di rimozione prodotta da un'umanissima tendenza all'autorassicurazione. Se vince l'ignoranza o la sottovalutazione del cambiamento il mondo che viviamo passa dalla *crisi d'epoca* a quella che Papa Francesco ha definito *epoca di crisi*. È pertinente la sua citazione perché ha potentemente imposto l'attenzione sulla procedura progressiva di scarti e di periferie praticata da una modernità inconsapevole dei propri

---

<sup>5</sup> T. DE MAURO, *In principio c'era la parola?*, il Mulino, Bologna 2009, 28.

<sup>6</sup> F. BACON – P. SHAW – J. MAVOR, *Novum organum scientiarum: Containing rules for conducting the understanding in the search of truth; and raising a solid structure of universal philosophy*, Sherwood, Neely, and Jonesm, London 1818.

<sup>7</sup> Questa corrente finalmente "trasversale" di scienziati sociali e non, è ormai arrivata a una fase di maggior strutturazione proprio ispirandosi ad approcci radicalmente transdisciplinari, che possono fornire strumenti concettuali e metodologici per sostenere lo sforzo di una nuova progettazione sociale delle comunità, nell'obiettivo di un diverso *welfare* fondato su ricerca, cultura ed educazione alla partecipazione.

<sup>8</sup> Cfr. F. RAMELLA, *Sociologia dell'innovazione economica*, il Mulino, Bologna 2013.

effetti: questi ultimi sono, infatti, assai diversi a seconda della distanza dei soggetti dal centro della società delle varie tipologie di cittadinanza.

Al di là di possibili atteggiamenti competitivi che lasciano il tempo che trovano (abbiamo assistito, infatti, ad una diversa capacità di elaborare atteggiamenti di apertura interdisciplinare), è difficile negare che se fosse più audace la capacità a inseguire il cambiamento sociale e la sua accelerazione, potremmo essere meno affannati a presidiare i confini e più orientati al disegno di interpretazione del passato/presente. Molte delle forme di radicale innovazione hanno infatti lambito o incrociato il mutamento scientifico e tecnologico, ma anche i mondi dell'informazione e della *data science*, troppo sbrigativamente lasciati alle cure esclusive delle discipline ingegneristiche, fisiche o informatiche. Eppure, bastava seguire il filo della crescente *dedizione* di giovani e adulti nei confronti della comunicazione e dei *devices* per avere una vivida cosmologia dei processi di cambiamento in atto. Siamo oggi di fronte a imponenti evidenze empiriche attestanti una già avvenuta cessione di tempo, di attenzione e di concentrazione sul mix media/tecnologie. Un dato di questa portata può essere davvero ritenuto secondario? E ciò tanto più se si pensa che individuare fatti socialmente rilevanti, in altre parole *trend*, significa ambire ad interpretare i nuovi sistemi di valore dell'esperienza moderna. A questo fine è impossibile sottrarsi alla forza dei numeri e dei dati che soli allungano lo sguardo del ricercatore. Altrimenti, la realtà scappa come dal finestrino di un treno. Bisogna, in altre parole, convogliare la possibilità di calcolo alla sensibilità del ricercatore, tenendo conto di quanto Redfield<sup>9</sup> ci ha avvertito sul fatto che la generalizzazione delle scienze sociali è affidata pur sempre a un processo creativo.

Stiamo parlando, in altre parole, della “disputa” sulla carestia dei valori e dunque più vicini ad interrogativi fondamentali: *chi forma davvero l'uomo di oggi*, chi lo approvvigiona di informazioni, dati, discorsi e tam-tam che vanno a nutrire e a coltivare il suo patrimonio simbolico. Del resto, alcuni concetti propri della Sociologia sono divenuti vere e proprie *black box*: pensiamo alla *socializzazione* e a come la ricerca continui a studiarla senza sviluppare approcci integrati che riconoscano che essa è il risultato non delle sole dinamiche interazionali, ma anche delle *affordances* proprie dell'oggetto che le consente.

Facciamo ora un passaggio più incisivo: che succede nella relazione tra soggetti e testi, non dimenticando che si tratta di persone rese più fragili dalla crisi di tutte le mediazioni, che hanno *di fronte* schermi sempre pronti e a basso costo, disponibili a offrire prontuari *à la carte*, forti della percezione di essere condivisi, riconosciuti e tali da porsi giorno dopo giorno come vera e propria *vita secunda*. I dati sull'intensità di rapporto citati proprio in questa sede in un Convegno recente fanno pensare al *Libro delle Ore* che punteggiava di preghiere la giornata dei monaci: Mattutino, Lodi, Prima, Terza, Sesta, Nona, Vespero e Compieta<sup>10</sup>.

Interrogiamoci su *quale è la forza di questo legame*. Come si lega ad esempio rispetto alle teorie empiriche della comunicazione che insegnavano un passaggio sequenziale tra *esposizione*, disponibilità ad accettare idee nuove, poi ad adottarle a livello mentale e infine a trasportarle (mai in misura lineare o positivista) nella sfera dei comportamenti e addirittura delle abitudini.

<sup>9</sup> R. REDFIELD, *The Art of Social Science*, in “American Journal of Sociology” 54 (1948) 3, 181-190.

<sup>10</sup> La fonte più autorevole per la scansione della vita monastica è Edouard SCHNEIDER, *Les heures bénédictines*, Grasset, Paris 1925.

Per fare un'analogia con quel po' degli studi che, nelle nuove condizioni di consumo culturale, aiutano a penetrare meglio il concetto di *dedizione comunicativa*, cito studi anche italiani sulla dinamica che si scorge nel rapporto tra soggetti e musica, in particolare nei concerti *live*. In altre occasioni ho riassunto il processo di riconoscimento e di conseguente piacere attraverso lo slogan "senti e condividi sentimenti"<sup>11</sup>: è come se fossimo in presenza di forme di investimento su dimensioni simboliche chiaramente capaci di regalare momenti di cessione di personalità, scoperta di analogie con gli altri e sensazione di vivere esperienze irripetibili. Trasferite nella quotidianità di rapporto tra soggetti giovanili e schermi, tutto ciò può aiutarci a riconoscere processi di nuova disponibilità e vere e proprie trasformazioni nell'*economia dell'attenzione* rispetto alle sorgenti che possono regalare intenso piacere<sup>12</sup>.

Di fronte a un confronto come questo, lo spaesamento di gente come noi, abituata a pensare alla permanente forza della socializzazione o a quella della cultura, e pur dando per superate le giaculatorie sul ruolo degli intellettuali e degli esperti, può trovare un momento di quiete richiamando una riflessione non recente di Stefano Zamagni sulla dinamica del rapporto *mezzi/fini*, che può incoraggiare uno sforzo concettuale inedito nella riflessione sulla modernità<sup>13</sup>.

[mario.morcellini@uniroma1.it](mailto:mario.morcellini@uniroma1.it) ■

---

<sup>11</sup> M. MORCELLINI, *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano 1997.

<sup>12</sup> M. TESSAROLO, *La musica giovanile*, in G. BECHELLONI (ed.), *Il mutamento culturale in Italia*, Liguori, Napoli 1989, 121-131.

<sup>13</sup> S. ZAMAGNI, *Beni relazionali e felicità pubblica: uno sguardo dall'economia civile*, in S. SEMPLICI (ed.), *Il mercato giusto e l'etica della società civile*, Vita e Pensiero, Milano 2005, 3-28.

## **L'estetica come «anello delle scienze»**

Inter-disciplinarietà e trans-disciplinarietà per un *Umanesimo planetario*

---

**Claudia Caneva\***

### **Aesthetics as the «Ring of the Sciences»**

*Inter-disciplinary and trans-disciplinary for a Planetary Humanism*

#### ► **SOMMARIO**

L'articolo intende offrire una riflessione sulle conseguenze della frammentazione scientifica rilevabili sia nella dispersione culturale odierna, sia nella supponenza scienziata che restringe l'ambito veritativo a quanto può essere empiricamente sperimentato e verificabile. Alla chiusura egologico-cartesiana ed egocentrica che ne è derivata, si contrappone la mediazione intersoggettiva tramite la quale si realizza la vera conoscenza e lo sviluppo ordinato dell'affettività, premesse indispensabili per raggiungere la felicità intesa come compimento e integrazione tra *lògos*, *pàthos* ed *ethos*. L'orizzonte della riflessione proposta è l'umanesimo planetario verso il quale si tende spingendosi oltre i confini delle discipline e dei saperi per concepire ed elaborare un sistema di conoscenza adeguata alla complessità del mondo, secondo quanto auspicato da autori come E. Morin. La Caneva individua nell'estetica l'anello di congiunzione e connessione delle scienze, la riunificazione armonica tridimensionale di ciò che è vero, bello e buono, come tentativo di ricostruire una "filosofia intera" seguendo le indicazioni offerte da L. Pareyson.

#### ► **PAROLE CHIAVE**

Complessità; Estetica; Filosofia; Intelligenza artificiale; Interdisciplinarietà; *Lògos-pàthos-ethos*; E. Morin; L. Pareyson; Sociologia; Transdisciplinarietà; Umanesimo planetario.

\* **Claudia Caneva** è Docente Incaricata nella Facoltà di Teologia della Pontificia Università Lateranense e Invitata nella Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## 1. Introduzione

Nel 2019 Luc Julia, il co-inventore del Siri, l'assistente digitale intelligente della Apple, ha pubblicato un libro dal titolo *L'intelligenza artificiale non esiste. Decostruire il mito dell'IA*<sup>1</sup>. Nell'intervista,<sup>2</sup> in occasione della presentazione del volume, l'autore ha richiamato più volte alla straordinarietà della dimensione relazionale della conoscenza umana: l'intelligenza artificiale è un paradosso, è solo un apprendimento automatico, basato sul riconoscimento. Anche l'umano lo usa, ma l'uomo ha qualcosa di più, qualcosa di misterioso, qualcosa di meraviglioso: «*La conoscenza. Da dove viene? io non lo so...*».<sup>3</sup>

Conoscere, quindi, è qualcosa di specificatamente umano, ma è anche di più, è un modo di essere, uno stile di vita, è l'eco qualitativo attraverso il quale l'uomo si relaziona con il mondo.

In questo senso, il percorso della conoscenza si articola come un'"estetica dell'incontro", un'arte antropologica capace di superare la logica della contrapposizione e della frammentazione dei saperi, di orientare attraverso l'*inter* e la *trans* disciplinarità verso percorsi epistemologici di più ampio respiro che offrano un migliore accesso interpretativo alle aporie e ai fermenti emotivo-cognitivi della contemporaneità.

Con questa prospettiva educare allo sguardo scientifico significa educare a sapersi muovere nella multidimensionalità tra i saperi della *testa del cuore* e delle *mani*,<sup>4</sup> consapevoli che la stessa attività riflessiva non procede mai in modo solipsistico, ma in un contesto relazionale, intessuto di esperienze affettive di incontri, di determinazioni volitive motivanti e soprattutto di testimonianza.<sup>5</sup> È nella mediazione intersoggettiva, infatti, che si realizza la vera conoscenza e quello sviluppo ordinato dell'affettività che fa sì che la felicità sia il compimento e l'integrazione tra *lògos pàthos* ed *ethos*.

Se *insegnare* significa *insegnare a vivere*, come dice Edgar Morin,<sup>6</sup> non ci sono ricette di vita, ma si può insegnare a legare i saperi alla vita, ristabilendo e attualizzando, come ricordava

---

<sup>1</sup> L. JULIA, *L'intelligence artificielle n'existe pas*, First Éditions, Paris 2019.

<sup>2</sup> Cf. <https://www.groupe-psa.com/fr/story/7-grandes-tendances-vont-faconner-notre-avenir/#section5> (10 febbraio 2020).

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> *Testa Cuore Mani. Integrare i saperi fornendo ai giovani gli spazi per una migliore cultura*. Tema dell'inaugurazione dell'anno accademico dell'Università Salesiana 2019-2020.

<sup>5</sup> Cf. FRANCESCO, *Veritatis gaudium*, LEV, Città del Vaticano 2018.

<sup>6</sup> E. MORIN, *Insegnare a vivere*. Manifesto per cambiare l'educazione, Raffaello Cortina, Milano 2013, 19.

il santo cardinale J. Henry Newman, quei quattro pilastri dell'educazione cristiana che sono: l'unicità di scienza, la comunicazione di santità, la consuetudine di vita, la scambievolezza di amore.<sup>7</sup>

Siamo immersi in un mal-essere emozionale e abbiamo raggiunto livelli di allarme nella diagnosi di disturbi dell'apprendimento che invocano una riforma del sapere e una più profonda comprensione della didattica e dei problemi educativi/formativi. Questo significa che c'è bisogno di capire quando si tratta di un disturbo vero e proprio e quando di difficoltà relazionali: gli educatori vanno aiutati a non confondere i sintomi con le cause, le conseguenze con i diversi bisogni.

È per questo che la conoscenza non può chiudersi e dividersi in ambiti disciplinari che mantengano le distanze, ma deve mirare a una tipologia di insegnamento che riconosca come denominatore comune di tutte le discipline una chiara definizione di "umano": solo così lascerà il segno (*in signare*), un segno positivo come dice l'etimologia, capace di contribuire allo sviluppo di personalità libere.

È questo il compito a cui siamo chiamati, il nostro impegno verso «una coraggiosa rivoluzione culturale» dove il pensiero e i saperi del cuore animeranno un fare che non sarà un semplice eseguire, ma un agire all'interno del quale si potrà compiere quel passaggio tanto necessario quanto urgente che va dal fenomeno al fondamento.<sup>8</sup>

## 2. Verso un Umanesimo planetario...

«In tal senso, è senz'altro positiva e promettente l'odierna riscoperta del principio dell'*interdisciplinarietà*: non tanto nella sua forma "debole" di semplice multidisciplinarietà, come approccio che favorisce una migliore comprensione da più punti di vista di un oggetto di studio; quanto piuttosto nella sua forma "forte" di *transdisciplinarietà*, come collocazione e fermentazione di tutti i saperi entro lo spazio di Luce e di Vita offerto dalla Sapienza».<sup>9</sup>

«Guardando al futuro non è sufficiente che il problema venga esaminato dalla prospettiva estesa di molte discipline, ma è anche *indispensabile un coordinamento* delle discipline stesse. È su questa base che *emerge l'esigenza di transdisciplinarietà*».<sup>10</sup>

L'attuale contesto socioculturale, caratterizzato dalla complessità, dalla frammentazione della conoscenza, dalla divisione dei saperi pone delle sfide urgenti, ancor più che negli anni passati, e richiama a uno sforzo di ri-composizione e di ri-generazione del pensiero attraverso sintesi concettuali che riattualizzino e valorizzino la complementarità dei diversi ambiti dell'esperienza e ritrovino quei presupposti efficaci per un approccio *trans-paradigmatico* che individui nell'"umanesimo planetario"<sup>11</sup> il suo nucleo generatore.

<sup>7</sup> Cf. A. ROSMINI, *Dio è amore*, U. Muratore (ed.), Paoline, Milano 1993, 181; cf. anche il pensiero di Antonio ROSMINI in *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa*, N. GALANTINO (ed.), San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1997; il card. J. H. Newman viene citato in FRANCESCO, *Veritatis Gaudium* Proemio 4c.

<sup>8</sup> Cf. C. CANEVA, *Discorso pronunciato in occasione dell'Inaugurazione dell'Anno Accademico dell'Università Pontificia Salesiana il 17 ottobre 2019*.

<sup>9</sup> FRANCESCO, *Veritatis gaudium* (Proemio, 4.c).

<sup>10</sup> F. MARZOCCA, *Il nuovo approccio scientifico verso la transdisciplinarietà*, Mythos, Bracciano 2014, 9.

<sup>11</sup> L'espressione "umanesimo planetario" è di E. Morin, ma si trova in qualche modo anticipata nella *Populorum Progressio* di Papa Paolo VI, come si vedrà successivamente: cf. nota 21.

L'Umano non è, infatti, una mera definizione o una pura struttura formale<sup>12</sup>, ma il fondamento e la prospettiva di ogni sapere: la crisi planetaria che stiamo vivendo è quella di una umanità che non giunge più ad accedere all'umano.<sup>13</sup>

«Se mi capita di viaggiare per il mondo intero, io ammiro questa prodigiosa diversità culturale che fa gli uni Europei, gli altri Africani, Americani, Asiatici. Rimango stordito, forse per tante varietà, e tuttavia scopro quello che di profondamente umano è comune a tutti [...] Tutte le culture mi mostrano che *l'uomo nel profondo della sua natura è inesauribile e costante* [...] Nella storia millenaria dell'uomo, la proliferazione delle culture non è una esplosione, ma lo sviluppo di una identità metafisica».<sup>14</sup>

La tendenza di questi ultimi anni rileva come, in quasi tutti gli ambiti disciplinari, si sia avviata una crescente attenzione al *paradigma umanista*, che ha avuto come conseguenza l'abbandono della fredda sterilizzazione dei dati in funzione di una neutra interpretazione del reale<sup>15</sup> e ha avviato al dialogo *inter* e *transdisciplinare*.

Quest'ottica qualitativo-umanistica che giunge a realizzare un "programma soggettivista" ha le sue premesse nella consapevolezza del carattere "umano" di tutte le dimensioni dell'agire. L'ente a fondamento dell'agire, infatti, è un ente metafisico e non solo fisico, imprevedibile nella sua angolazione sociale: «Un essere condizionato, ma capace di trascendere le relazioni sociali date, per un principio attivo (spirituale) che ne costituisce l'identità entro il comune genere di animale politico»<sup>16</sup>. Dal punto di vista metodologico questo significa che non bisogna mai perdere di vista l'unità ontologica essenziale umana che è *l'a-priori* dello statuto di ogni disciplina e che perciò non può essere raggiunta né culturalisticamente come veduta d'insieme, né fenomenologicamente come unità descrittiva degli atti sociali.<sup>17</sup>

In questo senso, il carattere e la metodologia *inter* e *transdisciplinare* rivelano non un disordine teoretico, ma un'esigenza di completezza.

Quando Jean Piaget nel 1970 usò per la prima volta il termine *transdisciplinare* intendeva proprio uno sviluppo delle relazioni interdisciplinari verso uno stadio superiore, che non dovrà essere più limitato a riconoscere le interazioni o le reciprocità attraverso le ricerche specializzate, ma che dovrà individuare quei collegamenti all'interno di un sistema totale senza confini stabili tra le discipline stesse.

George Simmel affermava, infatti, che il *confine* è un dato che non esiste nella realtà, ma solo nel pensiero, giacché ogni fenomeno è parte di un "tutto interdipendente": un tutto in re-

---

<sup>12</sup> Articolo 1 della *Carta della Transdisciplinarità*. Il 6 novembre del 1994 venne firmata ad Arrábida (Portogallo) la "Carta della Transdisciplinarità", redatta da Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima De Freitas. Secondo i suoi firmatari, la Carta vuole essere espressione dell'attitudine degli scienziati del nostro tempo di condurre la scienza e le sue conoscenze al di là dei confini nei quali il sapere settorializzato tende e rinchiuderle. Ciò include anche una dimensione etica, perché, in un'epoca di grandi progressi della conoscenza, la mancanza di dialogo e di circolazione dei saperi accresce la disuguaglianza fra quelli che posseggono tali conoscenze e coloro che ne sono sprovvisti.

<sup>13</sup> E. MORIN, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano 2012, 14-15.

<sup>14</sup> E. BARBOTIN, *Métaphysique et culture*, in B. D'AMORE - A. Ales BELLO (ed.), *Metafisica e scienza dell'uomo*, Borla, Roma 1982, vol. II, 678.

<sup>15</sup> Cf. C. COSTA, *La società post razionale*, Armando, Roma 2012.

<sup>16</sup> P. DONATI, *Introduzione alla sociologia relazionale*, FrancoAngeli, Milano 2002, 107.

<sup>17</sup> Cf. D. CAMPANILE, *La sociologia tra scienza e filosofia*, in Atti del XIX Convegno del Centro Studi Filosofici di Gallarate 1964, in *Sociologia e filosofia*, Morcelliana, Brescia 1965, 90-95.

lazione con altri fenomeni in apparenza molto distanti. Il Tutto (il problema metafisico sarà sempre oggetto particolare della filosofia che però avrà in comune con le altre scienze) e la parte coesisteranno in ogni scienza e la mobilità dei confini sarà una necessaria disposizione dinamica, che dovrebbe caratterizzare tutte le discipline.

Al “frammento” si accorda allora un privilegio epistemologico: essere la registrazione di un momento che rimanda ad una totalità, ad una rete complessa di interrelazioni e di interdipendenze e che costituiscono l’essenza non solo del sapere, ma della stessa realtà. In sociologia, Simmel ricordava che il frammento dell’esperienza sociale contiene in sé la possibilità di svelare il senso totale del mondo come un tutto, richiamando, infatti, a porre attenzione a quegli elementi considerati inutili, ma fondamentali per comprendere “tutto” ciò che è umano.<sup>18</sup>

Mantenendo, allora, chiaro l’apparato concettuale metodologico delle singole scienze, un approccio *transdisciplinare* favorirà interessanti possibilità di operare in modo efficace in un contesto socio culturale di complessità come quello che caratterizza le società contemporanea, richiamando però l’originario significato etimologico di *complexus*, come esigenza e invocazione a “tenere insieme”: *complesso* è, infatti, quel pensiero che connette e pone i saperi nel circolo virtuoso di una conoscenza capace di confrontarsi con idee fondamentali e con domande spesso censurate da una cultura che le considera generiche, vaghe o addirittura ingenua, ma che, nonostante ciò, sono avvertite come essenziali da ogni essere umano e capaci perciò di concernere tutta l’umanità.<sup>19</sup>

Morin nel suo progetto per una rigenerazione e riorganizzazione progressiva della struttura del sapere parla di un pensiero capace di non ridurre ciò che è complesso, di non separare ciò che è legato, ma anche di non unificare forzatamente la molteplicità e di non eliminare le contraddizioni.

In questo senso, il fallimento dei diversi tentativi di far fronte alle attuali crisi che investono l’umanità e il pianeta sembra dovuto a una crisi più profonda: quella cognitiva.<sup>20</sup>

Paolo VI lo aveva già colto nel 1967: «C’è mancanza di sapienza, di riflessione, di pensiero in grado di operare una sintesi orientativa».<sup>21</sup>

Le nuove forme di ignoranza, infatti, nascono dalla grave difficoltà nel concepire allo stesso tempo l’unità nel molteplice e la molteplicità nell’uno: si tratta di quel paradosso insito nell’*unitas multiplex* capace di unire e separare contemporaneamente e che le manifestazioni patologiche della razionalità moderna, *pura* senza sentimento, non hanno saputo né valorizzare né sviluppare. Esse, piuttosto, hanno generato i *mostri di una smisurata follia*, degradata in delirio di onnipotenza, che ha assunto la forma cronica di una devastante “malattia della razionalizzazione” e che ha operato nel mondo in maniera astratta, violenta, unidimensionale, parcellizzata compartimentata, meccanicistica, disgiuntiva, riduzionista. Questa *hybris* aggressiva dell’*homo faber/oeconomicus* ha rotto il *complesso* del mondo in frammenti disgiunti, separando definitivamente

<sup>18</sup> Cf. G. SIMMEL, *Estetica e sociologia*, V. Mele (ed.), Armando, Roma 2006.

<sup>19</sup> Cf. C. SIMONIGH (ed.), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*, Mimesis, Milano 2012, II.

<sup>20</sup> Cf. E. MORIN, *La crisi della cultura*, in SIMONIGH (ed.), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*, 13.

<sup>21</sup> La citazione è di BENEDETTO XVI nell’enciclica *Caritas in Veritate* che richiama quanto espresso da PAOLO VI nella *Populorum progressio* e ripresa da FRANCESCO, in *Veritatis gaudium*, Proemio 4.c. Paolo VI nell’Enciclica (1967) parla di umanesimo «trascendente» (al n. 16), «nuovo» (al n. 20), «plenario» (al n. 42), «universale» (al n. 72), una anticipazione dell’espressione «umanesimo planetario» di E. Morin: cf. precedente nota 11.



ciò che era legato e assumendo una forma tecnocratica, econocratica, burocratica,<sup>22</sup> allontanando, sempre più, la conoscenza dalla vita e trasformando radicalmente il concetto stesso di verità.

Nell'inaugurare l'era *razionale positiva*, inoltre, la retorica modernista ha relegato nell'irrazionale tutti quegli ambiti dell'esperienza che non erano contemplati nelle "idee chiare e distinte" e "nelle sensate esperienze" - la diversità, la molteplicità, l'immaginario, il mitologico e il simbolico, l'affettivo - operando un riduzionismo gnoseologico che ha considerato le "qualità secondarie" non di trattazione scientifica. La mentalità enciclopedica si è imposta nell'ottica di una classificazione dei saperi, imponendo un rigido ordine gerarchico del reale. La scienza non ha più tentato di penetrare le essenze, ma si è occupata solo delle qualità oggettive, quantitative, misurabili con l'esperienza. L'unica essenza di cui si parlava era quella data dalle leggi di svolgimento matematicamente definite. La realtà si è matematizzata, è diventata quantitativamente misurabile, dominabile da una "a-patica" razionalità tecnico scientifica. Si può sostenere che la compartimentazione dei saperi scientifici ha avuto «origine già nel *Discorso sul metodo*, dove Cartesio sostiene la necessità di far avanzare la conoscenza scientifica mediante cose chiare e distinte, formulando, quindi, in tal modo, il grande paradigma destinato a dominare a lungo in Occidente: *la disgiunzione del soggetto dall' oggetto, dello spirito dalla materia, dell'uomo dalla natura*»<sup>23</sup>. Lo stesso Cartesio pose, quindi, le basi di quella che sarà definita *razionalità strumentale*, indicando il metodo scientifico come l'unico strumento per fare dell'uomo il padrone e il dominatore della natura.

Inoltre, tale *disgiunzione*, con la sua logica oppositiva che ha determinato la progressiva delegittimazione della cultura umanistica, ha raggiunto il suo momento cruciale con la crisi dell'idea di fondamento: «Lo sviluppo della cultura scientifica ha determinato non solo una frattura epistemologica tra filosofia e scienza, ma anche una rottura ontologica tra cultura scientifica e cultura umanistica [...] tra etica e conoscenza, perché [...] la cultura scientifica si fondò progressivamente sulla *disgiunzione primigenia* tra giudizi di valore e giudizi di realtà».<sup>24</sup>

La crisi dei fondamenti antropologici della conoscenza ha, così, coinvolto anche la questione ontologica del reale: *l'essere è divenuto silenzio, abisso e la logica è attraversata dall'instabilità*, la ragione si consuma in se stessa e l'idea di fondamento è irrimediabilmente crollata insieme all'idea di causa e di spiegazioni prime.<sup>25</sup>

In questo contesto, la conoscenza si è depotenziata nei confronti delle proprie cause, delle finalità del mondo, della ricerca del senso.

Di fatto, però, questo stesso inarrestabile progresso scientifico e tecnologico, che sempre più produce forme ibride di una umanità antiumana e post umana, e che aveva inizialmente riconosciuto, come necessaria per lo sviluppo libero, la *disgiunzione* tra scienza ed etica, oggi pone l'urgenza di una deontologia scientifica che trovi le sue radici nella cultura umanistica e in una idea di uomo capace di far fronte a ogni antropologica declinazione di un pensiero debole o nomade<sup>26</sup>, tragico o post razionale o della post verità<sup>27</sup>.

---

<sup>22</sup> E. MORIN, *Comunità planetaria, nuovo umanesimo. Dialogo tra Edgar Morin e Gustavo Zagrebelsky*, in SIMONIGH, *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*, 37.

<sup>23</sup> E. MORIN, *La crisi della cultura*, 20.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>26</sup> Cf. R. BRAIDOTTI, *Trasposizioni dell'etica nomade*, Luca Sossella editore, Firenze 2008.

<sup>27</sup> Cf. M. FERRARIS, *La post verità e altri enigmi*, il Mulino, Bologna 2017.

In questo clima, nel quale le discipline sono ancora diffidenti, impegnate in una pallida collaborazione, la *transdisciplinarietà* potrebbe rappresentare, quella che Morin ritiene essere, una possibile soluzione alla crisi: l'attitudine a contestualizzare i dati del sapere e integrarli in un sistema capace di attribuire loro un significato. L'iperspecializzazione, infatti, rompe il tessuto complesso della realtà e il predominio del quantificabile nasconde le realtà soggettive. La nostra modalità di conoscenza parcellizzata provoca ignoranza, oltre all'incapacità di concepire e affrontare le questioni fondamentali e globali.<sup>28</sup>

La falsa illusione, poi, che identifica la competenza alla massima concentrazione su campi piccoli, frammentati e chiusi produce solo inadeguatezza al contesto, in quanto la parcellizzazione non fa altro che aumentare il senso di impotenza e di incapacità nel collegare le diverse dimensioni dell'esperienza a una visione olistica della realtà, che sola potrà riuscire a cogliere la complessità dei destini umani e della società.

«Le crisi che l'umanità sta attraversando reclamano riforme della conoscenza e del pensiero che sostituiscano il grande paradigma occidentale che ordina di conoscere per disgiunzione e riduzione con un paradigma che opera per distinzione e congiunzione e che possa affrontare le contraddizioni dell'ordine che comporta disordine, della razionalità pura che senza sentimento diviene follia [...] si tratta quindi anche di rivedere una riforma dell'insegnamento che preveda la cooperazione tra cultura umanistica e scientifica oltre che tra le discipline per evitare lo specialismo e favorire invece uno specialismo certamente necessario alla vita professionale, ma inserito in un sistema di conoscenza complessa e quindi adeguato alla complessità del nostro mondo».<sup>29</sup>

Il termine *pensiero complesso* indica, in questo senso, non la complicazione, l'incapacità di descrivere, la confusione, ma un *pensiero organizzatore*: separatore e reliante.

È, infatti, il concetto di *reliance* (*relier* e *alliance*) che spiega la complessità, ed è a partire dal *pensiero complesso* che si vogliono ritrovare quelle possibilità di collegamento tra l'essere umano e la natura, la Terra, ristabilendo quel dialogo fra cultura scientifica e umanistica che ci situa nell'universale, in cui il locale e il globale sono intimamente collegati.<sup>30</sup>

### 3. Umanesimo e transdisciplinarietà

In uno degli articoli della *Carta della Transdisciplinarietà* si legge che la dignità dell'essere umano è di ordine cosmico planetario e che l'apparizione dell'essere umano sulla Terra è una delle tappe della Storia dell'Universo. Quindi, riconoscere che ogni universo umano ha diritto ad una nazionalità perché la Terra è patria e che l'uomo come abitante della Terra è al tempo stesso un essere transnazionale, un *uomo planetario*, sono degli imperativi della *transdisciplinarietà*.<sup>31</sup>

Ma l'umano sarà un *umano* solo nella sua inseparabilità di essere individuale, essere sociale ed essere biologico, in dialogo con le diverse dimensioni dell'esperienza, per ricomporre un'idea di umanesimo che non svanirà più in preda alla frammentazione e all'autoreferenzialità. In virtù di ciò, si potrà radicare meglio la consapevolezza e la responsabilità delle nostre azioni,

<sup>28</sup> Cf. MORIN, *Comunità planetaria, nuovo umanesimo*.

<sup>29</sup> IDEM, *Insegnare a vivere*, 41.

<sup>30</sup> *Ibidem*, 80.

<sup>31</sup> *Carta della Transdisciplinarietà*, art. 8.

restituire alla razionalità le sue vere funzioni teoretiche, critiche, autocritiche che sapranno orientare al *ben vivere*.

Per questo, la conoscenza della nostra condizione umana dovrebbe essere oggetto di ogni insegnamento, mentre invece è assente dai programmi: ciò che è umano è, infatti, disperso in tutte le discipline delle scienze umane biologiche, fisiche, filosofiche, artistiche.<sup>32</sup>

Non a caso, allora, le caratteristiche riconosciute come fondamentali all'attitudine e alla visione *transdisciplinare* sono *rigore*, *apertura* e *tolleranza*: il *rigore* nell'argomentazione, che tiene conto di tutti i dati, diventerà una barriera efficace contro il relativismo e le derive scettiche; l'*apertura* comporterà l'accettazione dello sconosciuto, dell'inatteso e dell'imprevedibile e preparerà alla *tolleranza* come accoglienza e riconoscimento del diritto a professare idee e verità contrarie alle nostre.<sup>33</sup>

È questa una prospettiva di non facile realizzazione e che necessita di una radicale rielaborazione in un contesto culturale, come quello occidentale, che fin dal pensiero greco antico, ha affermato che il principio di identità ha come "confine" l'alterità, il diverso.

In questo senso, si avverte l'urgenza di una ridefinizione del concetto di "umano" concepito spesso con un elevato potere regolamentare, funzionale alle pratiche discriminatorie e di esclusione. Sostenuto da un concetto moderno di ragione che ha avviato piuttosto sui sentieri di un'autoriflessività di natura borghese, attraversata esclusivamente da una passione acquisitiva dell'utile, ha visto, in una fase più avanzata, una *flessione entropica* nella quale l'alterità ha il diritto di esistere solo nella misura in cui realizza un rispecchiamento/adeguamento a un modello antropologico-culturale, ideologicamente definito. L'ideale classico di uomo, infatti, come *misura di tutte le cose*, innalzato poi dal Rinascimento italiano a livello di modello universale e rappresentato da Leonardo da Vinci nell'*Uomo Vitruviano* è stato trasformato in un ideale di perfezione corporea con una serie di valori intellettuali e spirituali che hanno delineato una precisa concezione di cosa dell'umanità sia umano.

«Quell'immagine iconica è il simbolo della dottrina dell'Umanesimo che interpreta il potenziamento delle capacità umane biologiche, razionali e morali alla luce del concetto di progresso razionale, orientato teleologicamente. La fede nei poteri unici, autoregolatori e intrinsecamente morali della ragione umana rappresenta parte integrante di questa dottrina ultra-umanista, diffusasi soprattutto nel XVIII e XIX secolo tramite le reinterpretazioni dell'antichità classica e degli ideali del Rinascimento italiano [...] Questo modello fissa gli *standard* non solo degli individui, ma anche delle loro culture. L'umanesimo si è sviluppato storicamente come un modello di civilizzazione che ha plasmato un'idea di Europa coincidente con i poteri universalizzanti della ragione autoriflessiva».<sup>34</sup>

Con la *Filosofia della storia* di Hegel questo ideale umanistico si è definitivamente imposto come un modello culturale egemonico e radicato nelle teorie, ma soprattutto nelle pratiche istituzionali e pedagogiche.

Nonostante i punti critici evidenti del pensiero *trans* e *post umano* si deve però riconoscere che a volte la manifestazione di un pensiero che può apparire violento rivela una intenzione più profonda che non va ignorata.

In questo senso si può leggere la reazione post umanista all'idea classica di umanesimo:

---

<sup>32</sup> MORIN, *Insegnare a vivere*, 91.

<sup>33</sup> *Carta della Transdisciplinarietà*, art. 12.

<sup>34</sup> R. BRAIDOTTI, *Il postumano. La vita oltre la specie oltre la morte*, DerivApprodi, Roma 2013, 23.

«Dopo la condizione *post moderna, post coloniale, post industriale, post comunista*, persino dopo la contestata condizione *post femminista* ci troviamo oggi a viver la difficile situazione *post umana*. La condizione *post umana* lungi dal costituire l'ennesima variazione *n* in una sequenza di prefissi che può sembrare infinita e arbitraria, apporta una significativa svolta al nostro modo di concettualizzare la caratteristica fondamentale di riferimento comune per la nostra specie, la nostra politica e la nostra relazione con gli altri abitanti del pianeta. Questa questione solleva una serie di domande intorno alla struttura stessa delle nostre identità condivise, in quanto umani [...]. Non umano, inumano, antiumano sono oggi al centro di molti discorsi e molte rappresentazioni, mentre disumano e *post umano* proliferano e si sovrappongono nel contesto delle società globalizzate e tecnologicamente guidate».<sup>35</sup>

Si rivendica, contro il soggetto unitario dell'umanesimo occidentale, un soggetto più complesso e relazionale, caratterizzato principalmente dalla dimensione della corporeità, dalla sessualità, dall'affettività, dall'empatia e dal desiderio.

La prospettiva "persona", allora, intesa come dinamica di recezione e attività, universalità situata nella concretezza di una singolarità, potrebbe rappresentare quel *trans paradigma* antropologico per ogni conoscenza, che non esclude un approccio sistemico e complesso.

#### 4. L'anello delle scienze: Logos, Pathos ed Ethos, un'unità ritrovata

L'idea di *anello delle scienze* è un'idea chiave che potrebbe permettere di superare le riduzioni, le disgiunzioni e le gerarchie dei saperi. Ogni università dovrebbe dedicare un decimo dei suoi corsi a insegnamenti *transdisciplinari*, individuando quegli elementi che contribuiscono al raggiungimento di una conoscenza sistemica, capace di mobilitare tutte le conoscenze delle diverse discipline e di collegarle tra loro. Questo permetterà di considerare con più profondità i problemi vitali della relazione fra l'essere umano e la natura, l'umanità e la Terra.

Le conseguenze etiche che seguiranno riguarderanno la morale e una più efficace solidarietà e responsabilità. Un pensiero che collega, distinguendo ma rispettando le diversità, infatti, produce solidarietà; un pensiero che riconduce alla natura, al cosmo, al nostro essere fisico-biologico ci inserisce in una più intima conoscenza di noi stessi, in una relazione dialogica che produce responsabilità.

Diversamente, un modo parcellizzato di vivere come quello degli esperti, dei tecnici fa perdere lo sguardo sull'insieme e degrada l'individualismo in egoismo.

Riformare questa modalità di organizzazione del sapere, allora, oltre a rappresentare una responsabilità culturale, rivela una esigenza di felicità.

Inoltre, il pensiero complesso può costruire una *etica della comprensione*: un essere umano è come una galassia, possiede la sua complessità interiore: siamo esseri fatti di molteplicità in cerca di unità e la tendenza alla riduzione ci priva della comprensione e senza la comprensione non c'è civiltà, ma barbarie nelle relazioni umane. La riforma di pensiero dovrebbe allora condurre a una riforma di vita, a sua volta necessaria al *ben vivere*.<sup>36</sup>

Ma come definisce Morin il *ben vivere*? Come un vivere quello stato poetico dominato dal sentimento e dall'affettività, una sorta di *stato di grazia* o di *stato d'animo* nel quale l'entusiasmo

<sup>35</sup> *Ibidem*, 7-8.

<sup>36</sup> MORIN, *Insegnare a vivere*.

ci libera dalla paura dalla banalità,<sup>37</sup> e dove *logos*, *pathos* ed *ethos* si ritrovano in equilibrio e in unità.

Si individua nell'arte la capacità di rappresentare una sintesi che riesce a conciliare le diverse dimensioni dell'esperienza: «Ogni razionalizzazione e standardizzazione vogliono prendere il controllo delle nostre vite [...] e subiamo l'ascesa dell'insignificanza: ostacoli pesanti si frappongono alla fioritura della poesia della vita più siamo dominati dalle forze anonime più abbiamo bisogno di resistervi e la resistenza necessita di oasi, di vita poetica [...] la poesia è adesione alla bellezza del mondo, della vita dell'umano e allo stesso tempo resistenza alla crudeltà del mondo».<sup>38</sup>

È proprio dell'arte il mostrare come qualcosa diventi significato non tramite idee già formate e acquisite, ma grazie alla disposizione temporale e spaziale degli elementi attraverso procedure estetiche, con una trasfigurazione del reale capace di traslare il sensibile verso il sovransensibile, l'imminente verso il trascendente, il fenomenico verso l'immaginario, il concreto verso l'astrazione. Si tratta di una metamorfosi estetica che nella prospettiva antropologica può essere considerata come l'equivalente di un'esperienza di verità.

Appare, pertanto, evidente come un autentico approccio transdisciplinare non possa trascurare l'indispensabile apporto fornito dal linguaggio simbolico il quale introduce, all'interno della ricerca stessa, l'elemento essenziale e fondante dell'essere umano. Si tratta cioè di percorrere, attraverso i gradini della conoscenza, la linea immaginaria che congiunge il fuori con ciò che è dentro, ricordando a ogni passo che è proprio nel superamento dei confini e delle frontiere, o nello spazio vuoto non-vuoto al di fuori delle discipline, che spesso risiede la conoscenza più profonda e inaspettata:

«L'arte considerata come distrazione dal reale come evasione dal mondo è invece una modalità di conoscenza del mondo, la conoscenza che ci deriva dalla relazione estetica è capace di offrirci una doppia rivelazione: la scoperta di una verità estranea all'inizio ed esterna a noi che si coniuga alla nostra verità, vi si incorpora e infine diviene la nostra verità, spesso trasformandoci. Questo tipo di rivelazione è un'autentica esperienza di verità che sussiste non di rado grazie in uno stato estatico ossia ad un'emozione e a uno stupore rivolti verso il mondo e che possono aiutarci a resistere alla crudeltà del mondo stesso nonché alle barbarie umana».<sup>39</sup>

Questo perché l'estetica, prima di essere un carattere proprio dell'arte, è un dato fondamentale della sensibilità umana e fornisce un viatico per *ben vivere*.

## 5. L'estetica come «anello delle scienze» e filosofia intera

«La verità è senza dubbio sovrastorica e intemporale, ma questa sua sovrastoricità e intemporalità essa la fa valere soltanto all'interno della formulazione storica e temporale che via via assume: ogni formulazione della verità è sempre storica e temporale, ma la sua storicità e temporalità pur non essendo direttamente manifestazione o realizzazione della verità non è quella che

---

<sup>37</sup> Cf. IDEM, *Sull'Estetica*, Raffaello Cortina, Milano 2016.

<sup>38</sup> *Ibidem*, 120.

<sup>39</sup> MORIN, *La crisi della cultura*, 18.

passa col tempo, perché apertura e tramite al vero ed è quindi segnata dalla presenza originaria e profonda dell'essere». <sup>40</sup>

Prassismo, tecnicismo sono oggi le concezioni più diffuse, ma anche le più pericolose perché attestano una crisi della filosofia che porta con sé la superstizione scientifica, il fanatismo religioso, il trionfo dell'ideologia, effetti questi della strumentalizzazione del pensiero. <sup>41</sup> È necessario, pertanto, richiamare il pensiero alla sua originaria dimensione ontologica e alla sua autentica funzione di verità: questa è la sfida della *transdisciplinarietà*. La verità deve essere concepita in un modo veramente critico, che la renda plausibile all'uomo d'oggi, immersa nella storia, restia ad offrirsi alla mera contemplazione, accessibile a una pluralità di prospettive, ma ben salda nella sua ulteriorità senza figura che le permetterà di esigere un impegno totale senza annullarsi o moltiplicarsi infinitamente e senza svanire nel relativismo. <sup>42</sup>

In questo senso, abbiamo bisogno di una nuova *estetica della conoscenza* che recuperi tutte quelle figure della risonanza affettiva, del desiderio, della creatività e della progettualità che caratterizzano l'umano e che aiuteranno a comprendere la complessità dell'esperienza con cui le nuove generazioni si confrontano, inedita rispetto al passato. <sup>43</sup>

Nella prospettiva di una riforma del sapere, poi, la teoria della conoscenza di Luigi Pareyson come interpretazione e la sua teoria estetica come *filosofia intera* <sup>44</sup> può riportare la dimensione cognitiva non al puro esercizio di potere, *la potenza della verità*, ma al desiderio di *comunione* nella molteplicità, al rispetto, all'ascolto, al reale interesse del diverso e all'accoglienza delle altre dimensioni dell'esistenza umana che non si realizzano sotto il principio della verificabilità scientifica. Non con l'intento di proporre tesi irrazionalistiche o sentimentalistiche, quanto piuttosto come potenziamento della coscienza nel processo di autenticazione della persona umana, e come tentativo di un recupero di una nozione di ragione e verità che non dimentichi il nesso tra *logos*, *pathos* ed *ethos*.

L'estetica di fatto, ha due aspetti, da una parte è teoria generale dell'attività umana e dall'altra specifica l'arte, ma i due aspetti non sono separabili perché non è possibile studiare la formatività, come inerente a tutta l'attività umana senza insieme tener presente la possibilità che di ogni attività umana ci sia arte, e non è possibile studiare l'arte propriamente detta senza vedervi confluire tutte le altre attività e l'intera vita spirituale. <sup>45</sup>

I principi stessi dell'estetica traggono i propri fondamenti da una gnoseologia dell'interpretazione e da una *metafisica della figurazione* e in generale da una *filosofia della persona* e per questo l'estetica nasce con una forte caratterizzazione teoretica: essa non è una parte della filosofia, ma la *filosofia intera* in quanto mentre è impegnata a riflettere sui problemi della bellezza e dell'arte, affronta e risolve molteplici altri problemi. Un'estetica non sarebbe tale se non affrontasse tutti gli altri problemi della filosofia, senza sterili astrattezze o disertando l'esperienza umana.

Si possono mettere a confronto il pensiero estetico di Morin con quello di Shelling e di Pareyson quando si afferma che l'arte è un'unica ed eterna rivelazione e l'intuizione estetica è

<sup>40</sup> L. PAREYSON, *Verità e Interpretazione*, Mursia, Milano 1971, 59.

<sup>41</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>42</sup> *Ibidem*, 8ss.

<sup>43</sup> Cf. C. CANEVA, *Bellezza e persona. L'epifania dell'umano in Luigi Pareyson*, Armando, Roma 2008.

<sup>44</sup> L. PAREYSON, *Estetica. Teoria della formatività*, Bompiani, Milano 1988.

<sup>45</sup> IDEM, *Verità e interpretazione*, 51.

quella che riesce a cogliere l'ideale e il reale nella loro unità. L'attività estetica è proprio mediatrice tra attività teoretica e attività pratica, fra mondo della natura e il mondo dello spirito.

La filosofia raggiunge il sommo vero, ma fino a questo punto non porta che una parte dell'uomo, l'arte, invece, porta alla vita l'uomo intero e lo conduce al sommo vero; e qui riposa l'eterna diversità, il portento dell'arte. Insieme a Shelling che, a favore di Schiller nella disputa con Fichte, sosteneva che solo la filosofia realizza la vittoria della ragione sulla sensibilità e dello spirito sulla natura, emerge come l'arte miri a sviluppare armonicamente tutte le facoltà dell'uomo. La specificazione delle attività, infatti, non implica per nulla una loro separazione: la specificazione accentua un'attività rispetto ad altre, ma le altre attività rimanenti si collegano perché risultano costitutive dell'attività specificata che, proprio in quanto operazione specifica, non può fare a meno del loro contributo.<sup>46</sup>

Estetica è, quindi, l'intera vita spirituale in tutte le sue manifestazioni, mentre il termine artistico è un attributo che si conviene soltanto all'arte propriamente detta: il che vuol dire che oltre alla bellezza artistica vi sono altre forme di bellezza le quali non cessano di essere tali anche se non sono il risultato di un'attività propriamente artistica. Il bello, infatti, è il principio produttivo, principio di un *fare* entro il quale ogni scopo particolare si iscrive, il *fare* che appartiene al momento originario o ispiratore della realizzazione della persona. La persona è *forma*, è l'opera che essa fa di se stessa: in ogni attimo della sua esistenza è quel che è riuscita a fare di se stessa e ogni attimo riassume e condensa tutta intera la sua storia. Ma il concetto di *formatività*, che rappresenta l'originalità del pensiero estetico pareysoniano, non può essere compreso se non all'interno di un'idea di umano che si leghi al concetto di *persona*, criterio di interpretazione della storia.

La persona è *disposizione originaria e originale dell'uomo* e coglie allo stesso tempo la dinamicità e la complessità. La consapevolezza della complessità non significa, allora, misconoscere l'originario *legame ontologico della persona all'essere*, ma è proprio questo *legame che fa della collocazione storica dell'uomo una prospettiva vivente sul vero e della sua libera scelta un'iniziativa responsabile ed orientata*. È, questa, una definizione che si rende plausibile all'uomo contemporaneo, consapevole della storia, restia ad una definizione astratta, accessibile ad una pluralità di prospettive, ma ben salda alla sua ulteriorità, alla sua universalità: essa rappresenta una concreta risposta alle sfide culturali contemporanee. È necessario, quindi, cogliere la persona come una sintesi di universalità e singolarità, di recettività e attività – recettività inventiva e produttiva. L'universalità deve essere integrata dal concetto di singolarità, altrimenti rimane astratta e impersonale. Non un'universalità inafferrabile, ma un'universalità situata nella concretezza della singolarità: *la persona è universale perché è singolare e singolare perché universale*.

Non è un caso che questa sintesi costitutiva di recettività e attività, nelle sue molteplici manifestazioni, insieme al concetto di interpretazione, "chiave ermeneutica" di tutto il suo pensiero, siano stati forgiati nell'officina estetica a dimostrazione del carattere veritativo di tale esperienza.

«L'interpretazione è rivelativa plurale insieme; anche nella musica l'opera è accessibile solo all'interno d'una sua esecuzione; anche in musica la molteplicità delle esecuzioni non compromette l'unicità dell'opera; anche in musica l'esecuzione è non copia o riflesso, ma vita e possesso

---

<sup>46</sup> *Ibidem*, 58.

dell'opera; anche in musica l'esecuzione non è né unica né arbitraria. Non stupisca questo richiamo all'estetica il quale è motivato dal fatto che nell'esperienza artistica la struttura del concetto di interpretazione appare con particolare evidenza. L'esistenza dell'opera musicale non è quella inerte muta dello spartito, ma quella viva e sonora dell'esecuzione, la quale tuttavia per il suo carattere necessariamente personale, e quindi interpretativo, è sempre nuova e diversa cioè molteplice». <sup>47</sup>

L'uomo ha bisogno della verità: dalla verità non si esce, ma di una verità esistenzialmente e personalmente significativa.

La metafisica o l'orizzonte intenzionale della verità, che è fondamentale per ogni autentica riflessione ermeneutica, sarà l'*Umano* nella sua disposizione originaria e originale, la *persona*. Il rapporto fra la verità e le sue formulazioni è interpretativo, accessibile nell'esecuzione e la sua unicità non viene pregiudicata dalla molteplicità delle sue manifestazioni.

La conoscenza come interpretazione, allora, favorirà quell'*etica della comprensione*, quella solidarietà e responsabilità di cui parla Morin. Essa, infatti, è una forma di conoscenza in cui recettività e attività, singolarità e universalità sono indissolubili: interpretare è accogliere la molteplicità, captare, afferrare, penetrare, *collegare*.

caneva@unisal.it ■

---

<sup>47</sup> *Ibidem*, 68.





**ISTITUTO DI  
CATECHETICA**  
**iCa**

## «CATECHETICA ED EDUCAZIONE»

- ▶ N. 1/2016: «Ricadute catechetiche del Convegno di Firenze».
- ▶ N. 2/2016: «Progetto educativo e IRC».
- ▶ N. 1/2017: «*Stare in mezzo*: pendolarità urbana e risposte pastorali».
- ▶ N. 2/2017: «Cittadinanza, religione e IRC».
- ▶ N. 1/2018: «I giovani, spettatori o protagonisti al prossimo Sinodo?»
- ▶ N. 2/2018: «Giovani generazioni, religione-IRC e crescita umana».
- ▶ N. 1/2019: «La catechesi in Italia oggi»
- ▶ N. 2/2019: «IRC e prospettive culturali e teologiche contemporanee».
- ▶ N. 1/2020: «Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà».

## I passi decisivi e gradual per una prassi transdisciplinare in teologia

Antonio Escudero\*

### *Decisive and Gradual Steps for a Transdisciplinary Praxis in Theology*

#### ► SOMMARIO

*Esaminando l'orizzonte religioso della transdisciplinarità, seguendo sia il Proemio di «Veritatis gaudium» con la riflessione, per lo più teologica, che ne è scaturita, sia le voci scientifiche che da più parti si sono interessate al tema, in particolare quella di B. Nicolescu, l'Autore, oltre a tener presente il dibattito attuale e presentandone una rassegna internazionale, tende a considerare le condizioni perché la transdisciplinarità possa essere la benvenuta in teologia fino ad ipotizzare una possibile teologia transdisciplinare che rispetti i diversi livelli di conoscenza, i differenti stadi disciplinari, multidisciplinari e interdisciplinari, senza per questo rinunciare allo specifico dell'ermeneutica della fede che la caratterizza. Va per questo evitato un insinuante qualunque epistemologico e la più o meno manifesta rinuncia alla singolarità del discorso teologico nel suo rapporto intrinseco con l'evento della Rivelazione, come anche le possibili e reali forme di supponenza e supremazia scientifica. In spirito di umiltà e di servizio, la teologia accetta le condizioni della provvisorietà di pensiero rispetto al Mistero e accoglie l'istanza "apofatica" del discorso teologico, che scaturisce dall'inestimabile valore del silenzio. Caratteristiche queste, tra l'altro, non distanti da riflessioni e visioni laiche, compreso il rinomato Manifesto del 1996.*

#### ► PAROLE CHIAVE

*Complessità; Esperienza religiosa; Interdisciplinarità; Linguaggio religioso; Multidisciplinarità; Teologia; Transdisciplinarità; «Veritatis gaudium».*

\* **Antonio Escudero** è Professore Ordinario di «Teologia sistematica: Mariologia e Storia dei dogmi» e Decano della Facoltà di Teologia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## 1. L'orizzonte religioso della transdisciplinarietà

È ben noto che la categoria della transdisciplinarietà ha conosciuto oramai uno sviluppo rilevante e sempre più esteso, a partire dalle sue origini nel terreno dell'educazione, da collocare precisamente nell'intervento di Jean Piaget, che la presentò nel 1963, e rilanciata ancora da Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima de Freitas con la loro *Carta della Transdisciplinarietà* del 1994. Successivamente Basarab Nicolescu<sup>1</sup> ha illustrato la sua particolare comprensione nel testo *Il Manifesto della Transdisciplinarietà* apparso nel 1996 in francese, pubblicato in italiano nel 2014,<sup>2</sup> opera accreditata dal prestigio del suo autore e diventata una lettura inevitabile nell'insieme della bibliografia sull'argomento della transdisciplinarietà.

Prima ancora nell'ambito dell'antropologia culturale Fernando Ortiz (1881-1969) propose il termine *transculturazione* per spiegare i rapporti tra le culture che entravano in contatto sullo stesso spazio umano. Il termine *transculturazione* ottenne subito con la prima pubblicazione del saggio di Fernando Ortiz<sup>3</sup> nel 1940 l'approvazione di Bronislaw K. Malinowski (1884-1942). La terminologia della «transculturalità» si ritrova in tempi a noi più vicini nei lavori di Klaus Hock,<sup>4</sup> professore di storia delle religioni all'università di Rostock, e di Anna Meiser,<sup>5</sup> professore presso l'Istituto di etnologia dell'Università di Friburgo. Il ricorso alla categoria della *transculturazione*, pure accolta tra i sostenitori della transdisciplinarietà, si propone lo scopo di superare ugualmente certi semplicismi e particolarismi insiti negli schemi della multiculturalità, dell'inculturazione, e dell'interculturazione. Nicolescu spiega per conto suo che «il transculturale designa l'apertura di tutte le culture a ciò che le attraversa e le oltrepassa»,<sup>6</sup> concetto molto illustrativo per parlare anche della transdisciplinarietà nell'articolazione caratteristica della comunanza nella diversità.

---

<sup>1</sup> Basarab Nicolescu (1942-) è il presidente del Centro Internazionale per la Ricerca Transdisciplinare (CIRET), fondato nel 1987 che ha la sua sede a Parigi. Basarab Nicolescu è uno scienziato formato nell'ambito della fisica teorica e fautore precipuo della prospettiva della transdisciplinarietà. Nicolescu opera anche nel Gruppo di Studio dell'Unesco sulla Transdisciplinarietà che lui contribuì a fondare.

<sup>2</sup> B. NICOLESCU, *Il Manifesto della Transdisciplinarietà*, Armando Siciliano, Messina 2014.

<sup>3</sup> F. ORTIZ, *Contrappunto cubano del tabacco e dello zucchero*, = *L'estremo Occidente 6*, Città Aperta, Troina 2007 (orig. spagnolo 1940).

<sup>4</sup> K. HOCK, *Religion als transkulturelles Phänomen. Implikationen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmas*, in «Berliner Theologische Zeitschrift» 19 (2002) 64-82.

<sup>5</sup> A. MEISER, «*Ich trinke aus zwei Flüssen*». *Zur Logik transkultureller Prozesse bei christlichen Achuar und Shuar im oberen Amazonien*, Kohlhammer, Stuttgart 2013.

<sup>6</sup> NICOLESCU, *Il Manifesto della Transdisciplinarietà*, 114.

Poi il transculturale, in forza del suo diretto rapporto con l'esistenza umana, costituisce l'orizzonte intenzionale e ultimo della transdisciplinarietà per sostenere concreti modelli di una presenza sociale interattiva, creativa e rispettosa della diversità.

Il discorso di Nicolescu parte dalla denuncia dell'insufficienza della scienza moderna per trattare adeguatamente nuovi spazi di esperienza come sono l'infinitamente piccolo e l'infinitamente grande. Nicolescu osserva che la scienza moderna ha mostrato il proprio limite nella sua presunzione di separare il soggetto conoscente dalla realtà da conoscere e da comprendere. L'ideale e la rappresentazione della semplicità che Nicolescu costata nella scienza moderna, aveva uno schema deterministico per spiegare ogni fatto e ogni oggetto con l'ammissione implicita ma solida e ferma che esiste un unico livello di realtà, quello suscettibile dell'osservazione sperimentale. La logica quantistica, evocata da Nicolescu, si discosta invece dagli assiomi della fisica classica, ossia dai principi di identità, di non contraddizione e di esclusione di un terzo termine che si identifichi con qualcosa e con la sua negazione. I postulati fondamentali dell'idea moderna di scienza, cioè l'esistenza di leggi universali, la loro scoperta per mezzo della sperimentazione e la perfetta riproducibilità dei dati sperimentati, hanno creato un paradigma di rappresentazione della realtà con il marchio della semplicità, denunciato lucidamente da Nicolescu, poiché quei postulati fondamentali in realtà non erano soddisfatti integralmente dalla maggior parte delle discipline, ad eccezione della fisica classica.

Nicolescu mette in crisi quella rappresentazione del reale dalla sua competenza specifica nell'ambito della fisica e in particolare dalla conoscenza della meccanica quantistica, trattata nel corso di tre capitoli iniziali del suo *Manifesto*. L'indeterminismo che non deriva da imprecisione, né tanto meno da confusione, la non separabilità degli oggetti che postula una causalità globale, e la discontinuità tra diversi livelli di realtà ricavati dalla fisica quantistica sono per Nicolescu elementi che richiedono una nuova visione del reale, che tuttavia ha fatto grande fatica a farsi avanti.

La transdisciplinarietà per Nicolescu postula quindi uno stile di presenza nel mondo che abbina il rigore, l'apertura e la tolleranza. Si può quindi parlare di una attitudine transdisciplinare che raggiunge ogni spazio di espressione dell'umano. Il programma della transdisciplinarietà che Nicolescu immagina, si propone in termini di prassi e di disposizione operativa di fronte alla realtà. Il poeta argentino Roberto Juarroz (1925-1995) diceva infatti dell'*actitud y lenguaje transdisciplinarios*, quale esigenza e segno del vero passaggio alla visione transdisciplinare, spostando in particolare l'attenzione sulla componente comunicativa<sup>7</sup>.

Nicolescu menziona nel corso dei capitoli del suo *Manifesto* alcuni casi emblematici di transdisciplinarietà. Così Nicolescu richiama l'accompagnamento dei morenti,<sup>8</sup> un nuovo tipo di educazione,<sup>9</sup> oppure l'ambito della esperienza estetica, sia come produzione che come fruizione della bellezza.

Nicolescu non disdegna di ricorrere a certo linguaggio religioso per denunciare alcune illusioni che spuntano abusivamente sotto l'ombrello della transdisciplinarietà. A proposito di certe voci fanatiche Nicolescu attacca:

---

<sup>7</sup> Il riflesso e la realizzazione del programma suggerito da Juarroz relativamente alla prassi e all'espressione della transdisciplinarietà si avvertono nella sua produzione poetica *Poesía Vertical*, Cátedra, Madrid 2012, mentre la sua presentazione più articolata può trovarsi in *Poesía y realidad*, Pre-Textos, Valencia 2000.

<sup>8</sup> Cf. NICOLESCU, *Il Manifesto della Transdisciplinarietà*, 57.

<sup>9</sup> Cf. *Ibidem*, 137.

«Costoro celebrano messe cantate sull'altare dell'ipermercato planetario. Mentre un'armata di profeti di disgrazia brandisce la visione di pericoli senza numero del nuovo mondo. E certi teologi-astrofisici, in assenza di Dio, ci propongono il dogma esaltante dello spirito come programma, dell'anima come sotto-programma, e di un Dio, infinito razionale, tangibile, come contenuto del riempimento dello spazio cosmico intero attraverso il tessuto cybernetico».<sup>10</sup>

L'espressione ampollosa con la sua forte carica di ironia è particolarmente efficace per mettere a nudo certi discorsi magniloquenti dietro una parvenza di entusiasmo, ma inconsistenti nella loro più assoluta povertà di realizzazioni. Ma questo passaggio non deve dare l'idea di un disprezzo della sacralità da parte di Nicolescu, che al contrario riserva alla presenza del sacro e all'esperienza religiosa un'attenzione molto apprezzabile per illustrare il programma della transdisciplinarietà.

Nicolescu attribuisce al positivismo illuminista la marginalizzazione del discorso religioso, che relegava Dio allo stato di semplice ipotesi con scarse – in pratica nulle – possibilità di essere trattata con rigore scientifico: «L'Universo veniva repentinamente dissacrato e la trascendenza dell'Universo riposta nelle tenebre dell'irrazionale e della superstizione».<sup>11</sup> Il positivismo poi ha determinato ancora la spersonalizzazione dell'uomo avvicinato e trattato come mero oggetto. L'esilio della sacralità dall'unica rappresentazione scientifica ammessa della realtà e la cosificazione del soggetto, redendolo insignificante nella sua singolarità per rapportarsi alla realtà, sono dunque due processi concomitanti, con pesanti effetti nel configurare non soltanto la visione del mondo, ma pure il modello di vita e lo stile di esistenza dell'uomo.

Il «sacro» nella sua condizione costitutiva di non sottomettersi alle ristrettezze di una razionalizzazione esclusivistica viene ad occupare un posto fondamentale nella visione della transdisciplinarietà, poiché il «sacro» postula l'esistenza di diversi livelli di realtà e ancora giustifica lo spazio aperto, chiamato da Nicolescu *zona di non-resistenza*, alla pluralità delle rappresentazioni.<sup>12</sup> Con il suo modo singolare di rapportare l'oggettività e la soggettività il «sacro» è la realtà che sfugge all'impero delle letture oggettivistiche e soggettivistiche situandosi nell'ambito che integra i dati che attingono alle cose e alle persone, proprio perché il «sacro» si confronta con l'esperienza vissuta.<sup>13</sup> Nella rappresentazione del sacro fatta da Nicolescu prevale tuttavia la dimensione soggettiva per concepire in fondo la religione come sentimento nella linea di Schleiermacher.

Nicolescu avvertiva le possibilità della prospettiva transdisciplinare nel discorso religioso, che osservava poi legato all'ambito dell'estetica, dell'ermeneutica e del sociale.<sup>14</sup> La relazione della transdisciplinarietà con l'esperienza religiosa è quindi percepita nei due sensi: da un lato la realtà del sacro è colta con maggiore ampiezza nell'atteggiamento transdisciplinare, senza le limitazioni imposte dai pregiudizi che la escludono nei terreni della marginalità, dell'acriticità e della disumanità; d'altro lato la considerazione del sacro giustifica l'urgenza e la validità dell'approccio transdisciplinare nel mondo attuale, affascinato dal sacro ma pure allergico e impacciato di fronte ad esso.

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, 89.

<sup>11</sup> *Ibidem*, 25-26.

<sup>12</sup> *Ibidem*, 62-63.

<sup>13</sup> Cf. *Ibidem*, 73.

<sup>14</sup> «Di interesse del tutto particolare è la penetrazione dello sguardo transdisciplinare nel campo della poesia, dell'arte, dell'estetica, della religione, della filosofia e delle scienze sociali» (NICOLESCU, *Il Manifesto della Transdisciplinarietà*, 131).

## 2. Il benvenuto alla transdisciplinarietà in teologia

L'apertura dei discorsi in un lavoro scientifico di effettiva condivisione per promuovere un sapere che possieda ugualmente il senso della visione globale e il rispetto per il dato concreto parte da un nuovo approccio alla realtà, colta nella sua complessità, che non si deve intendere in termini di confusione, come se il reale fosse inafferrabile e impermeabile ad ogni tentativo di comprensione. Al contrario il riconoscimento della complessità del mondo e dell'esistenza riattiva processi inediti di indagine, di comprensione e di condivisione. La consapevolezza che il reale infatti sia complesso costituisce il nodo basilare per attivare la riforma dei metodi di studio, quindi del pensiero e dell'insegnamento, anche in vista di processi ermeneutici che non siano già condizionati dalla frammentazione del sapere e vulnerabili nella loro parzialità.

L'affermazione del *terzo incluso* tra A e non-A nella logica quantistica è la chiave di svolta nella lettura del *Manifesto* di Nicolescu per introdursi nella novità che veicola la transdisciplinarietà, con la pressione di sconvolgere l'assioma di non-contraddizione. La logica quantistica si qualifica quindi per la sua capacità di conciliare gli opposti, per affermarsi come una «logica della complessità». È allora che Nicolescu fa vedere come la *transdisciplinarietà* non costituisce un mero programma che rapporti le discipline come avviene per la *multidisciplinarietà*, oppure per la stessa *interdisciplinarietà* con i suoi tre gradi di intervento pratico, epistemologico e genetico. L'orizzonte e il programma della *transdisciplinarietà* si afferma decisamente sul fondamento della percezione della complessità del reale, che appartiene tanto al soggetto quanto all'oggetto. Dopo un attento esame dei percorsi sperimentati dalle scienze dagli inizi del XX secolo ad oggi Edgar Morin scrive sulla complessità:

«Il complesso è il non riducibile, il non totalmente unificabile, il non totalmente diversificabile. Il complesso è ciò che è tenuto insieme, ivi compresi ordine, disordine, uno e molteplice, il tutto e le parti, oggetto e ambiente, oggetto e soggetto, chiaro e scuro. Il complesso è l'indecidibilità logica e l'associazione complessa di due verità contraddittorie. Tutto è complesso, la realtà fisica, la logica, la vita, l'essere umano, la società, la biosfera, l'era planetaria».<sup>15</sup>

L'idea della transdisciplinarietà che Nicolescu illustra dice di qualcosa che appartiene alle singole discipline, che le attraversa e che va oltre tutte le discipline poiché scopre un nucleo flessibile in esse. La transdisciplinarietà tuttavia non va a sopprimere la disciplinarietà con le conoscenze specialistiche che le singole discipline promuovono, e neppure sospende il valore delle ricerche multidisciplinari e interdisciplinari, che in ogni caso rimangono circoscritte intenzionalmente all'interno della ricerca disciplinare.

La transdisciplinarietà comprende il riconoscimento che esistono diversi livelli di realtà, il ricorso alla logica del terzo incluso, e la visione della complessità del reale. Ma la transdisciplinarietà non viene a organizzarsi come una nuova disciplina, una specie di *superdisciplina*. Da qui si solleva la questione circa la novità della proposta transdisciplinare.

<sup>15</sup> E. MORIN, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze 2019, 70-71.

Su queste basi diventa ben comprensibile l'accoglienza della prospettiva della transdisciplinarietà in teologia, prima in modo puntuale e propositivo,<sup>16</sup> e recentemente già in forma ufficiale e tassativa con la pubblicazione l'8 dicembre 2017 della Costituzione apostolica *Veritatis gaudium* sugli studi ecclesiastici nelle università e le facoltà ecclesiastiche.<sup>17</sup> Nel *Proemio* della Costituzione papa Francesco include la *transdisciplinarietà* tra i criteri di fondo per il rinnovamento degli studi ecclesiastici, in concreto il terzo criterio dopo quelli del rapporto con l'esperienza cristiana e del dialogo culturale ed ecclesiale, e prima di quello più organizzativo dell'interconnessione tra le istituzioni accademiche e i centri di studio. Qui la *transdisciplinarietà* si presenta come la declinazione *forte* dell'interdisciplinarietà, per distinguersi dalla declinazione *debole* dell'interdisciplinarietà, che sarebbe la *multidisciplinarietà*, formulazione che non si identifica totalmente con il programma della transdisciplinarietà espresso da Nicolescu. Il testo del *Proemio* spiega infatti la transdisciplinarietà come «collocazione e fermentazione di tutti i saperi entro lo spazio di Luce e di Vita offerto dalla Sapienza che promana dalla Rivelazione di Dio» (VG 4c). Questa versione della transdisciplinarietà da una parte apporta il riferimento concreto del messaggio cristiano al percorso che rimaneva più generico nella configurazione disegnata da Nicolescu; d'altra parte la transdisciplinarietà perde potenza innovativa con il suo inquadramento nell'interdisciplinarietà.

La successiva presentazione della Costituzione VG il 29 gennaio 2018 fu il momento per ricordare e illustrare con i discorsi del prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica card. Versaldi, del segretario Vincenzo Zani e del professore Piero Coda i motivi che avevano richiesto e guidato l'elaborazione del documento pontificio articolato nel testo programmatico dei cinque punti consequenziali più uno di chiusura del *Proemio* e nei 94 articoli di norme comuni, speciali e finali.

La Costituzione VG e più in particolare la redazione del *Proemio*, sono state poi oggetto di numerosi studi, indicativi non soltanto dell'importanza del documento ma anche – e soprattutto – del passaggio alla sua ricezione, che vede poi nella transdisciplinarietà un impegno ineluttabile.

Gli interventi offerti a rettori, presidi, vicepresidi e decani nel corso dell'incontro organizzato dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica i giorni 3 e 4 maggio 2018 fecero vedere in certa misura il vasto e radicale lavoro che si apriva per il rinnovamento degli studi ecclesiastici con l'esposizione sia della globalità della Costituzione che dell'approfondimento di alcune linee caratteristiche.<sup>18</sup> Qui Piero Coda con il suo intervento indicava le caratteristiche teologiche del *Proemio* per avvertire come il documento ha un ruolo da *traghettatore* nel dare impulso alla rigenerazione degli studi ecclesiastici.<sup>19</sup> Vincenzo Zani ricordava la connessione del rinnovamento degli studi ecclesiastici con la richiesta della trasformazione missionaria della Chiesa e

---

<sup>16</sup> Si vedano le presentazioni di G. BONACCORSO, *L'epistemologia della complessità e la teologia*, in «Rassegna di Teologia» 54 (2013) 61-95, e di S. RONDINARA, *Ontologia trinitaria ed epistemologia della transdisciplinarietà*, in: P. CODA – J. CLEMENZA – J. TREMBLAY (edd.), *Un pensiero per abitare la frontiera*, Città Nuova – Istituto Universitario «Sophia», Roma 2016, 51-62.

<sup>17</sup> FRANCESCO, Const. Apost. *Veritatis gaudium*, 8 dic. 2017, in AAS 110 (2018) 1-41. D'ora in poi adopero la sigla VG.

<sup>18</sup> Interventi pubblicati nel numero monografico di «*Educatio catholica*» 4 (2018) 2: *Commento alla Veritatis gaudium*.

<sup>19</sup> Scrive Piero Coda che la Costituzione «propizia il traghettamento della Tradizione vivente della Chiesa e del processo innescato dal Vaticano II e confluito in una prima tappa nella *Sapientia Christiana* verso una nuova tappa» (P. CODA, *Il proemio della Veritatis gaudium. Una prospettiva programmatica di rinnovamento*, in «*Educatio catholica*» 4 (2018) 2, 49).

l'apertura alla cultura, motivi perfettamente compatibili con l'ideale transdisciplinare.<sup>20</sup> François-Marie Léthel osservava nell'impianto teologico del *Proemio* il processo che va dalla contemplazione alla riflessione e all'evangelizzazione, sottolineando la dinamicità del lavoro teologico orientato verso la prassi in termini personali e comunitari.<sup>21</sup> Richiamavano la prassi del dialogo a vari livelli gli interventi di Diego Sarrió,<sup>22</sup> Luis Romera<sup>23</sup> e Bernhard Körner.<sup>24</sup> La fondamentale relazionalità metodologica, scientifica, culturale, umana e istituzionale così raccomandata e auspicata nel quarto punto del *Proemio* veniva trattata nei contributi di Thomas Norris,<sup>25</sup> Mauro Mantovani,<sup>26</sup> Andrea Toniolo<sup>27</sup> e Donna Lynn Orsuto.<sup>28</sup>

All'inizio del 2019 è apparso il volume in collaborazione sulla *Veritatis gaudium* curato da Annette Schavan.<sup>29</sup> La pubblicazione si presenta con il proposito di segnalare le novità per il lavoro in teologia espresse nella Costituzione e identificate nel contesto degli attuali processi di rinnovamento nella Chiesa e del rapporto con le società. Dei singoli contributi alcuni propongono argomenti nello spazio della frontiera tra la teologia e il mondo, come la credibilità del messaggio attraverso l'esperienza della gioia,<sup>30</sup> la contestualizzazione per una teologia più attenta alla realtà immediata e quindi declinata nella diversità<sup>31</sup> e nella libertà,<sup>32</sup> e la relazione del lavoro teologico con altre discipline.<sup>33</sup> Altri studi hanno un carattere epistemologico trattando le questioni

---

<sup>20</sup> V. ZANI, *Principali novità normative della Costituzione Apostolica Veritatis gaudium. Excursus dal Concilio ad oggi*, in «*Educatio catholica*» 4 (2018) 2, 69-85, particolarmente in 77-79.

<sup>21</sup> F.M. LÉTHEL, *La contemplation du Mystère de Jésus, source de la science et de la sainteté: L'esprit de la Constitution Apostolique Veritatis Gaudium*, in «*Educatio catholica*» 4 (2018) 2, 89-101.

<sup>22</sup> D. SARRIÓ CUCARELLA, *El diálogo como exigencia para experimentar juntos la alegría de la Verdad*, in «*Educatio catholica*» 4 (2018) 2, 103-106.

<sup>23</sup> L. ROMERA, *El diálogo en la universidad*, in «*Educatio catholica*» 4 (2018) 2, 107-113

<sup>24</sup> B. KÖRNER, *Der ökumenische Dialog und Kultur der Begegnung*, in «*Educatio catholica*» 4 (2018) 2, 115-119.

<sup>25</sup> Th.J. NORRIS, *Interdisciplinarity according to Blessed John Henry Newman*, in «*Educatio catholica*» 4 (2018) 2, 121-126.

<sup>26</sup> M. MANTOVANI, *Reti di cooperazione e qualificanti centri di ricerca*, in «*Educatio catholica*» 4 (2018) 2, 127-138.

<sup>27</sup> A. TONIOLO, *Le frontiere e le condizioni della ricerca secondo Veritatis gaudium*, in «*Educatio catholica*» 4 (2018) 2, 139-147.

<sup>28</sup> D.L. ORSUTO, *Lay Women and Men at Ecclesiastical Universities and Faculties*, in «*Educatio catholica*» 4 (2018) 2, 149-157.

<sup>29</sup> A. SCHAVAN (ed.), *Relevante Theologie. «Veritatis gaudium» - die kulturelle Revolution von Papst Franziskus*, Matthias Grünewald, Ostfildern 2019.

<sup>30</sup> A.R. BATLOGG, *Das Zeugnis der Freude. Theologie und Glaubwürdigkeit nach Papst Franziskus und Karl Rahner*, in SCHAVAN (ed.), *Relevante Theologie*, 9-25.

<sup>31</sup> M. ECKHOLT, *Lokale Theologien und interkulturelle Dynamiken. «Veritatis gaudium» und Leitkriterien einer Theologie der Welt-Kirchen*, in SCHAVAN (ed.), *Relevante Theologie*, 41-61; e B. TROCHOLEPCZY, *Die Wahrheit im Laboratorium der Zeit? Überlegungen zu einer Formulierung der Apostolischen Konstitution «Veritatis gaudium»*, in *Ibidem*, 246-258.

<sup>32</sup> A. SPENDEL, *Über die Wahrheit lässt sich reden. Der ungezähmte Ursprung theologischer Freiheit*, in SCHAVAN (ed.), *Relevante Theologie*, 233-245.

<sup>33</sup> In relazione all'economia U. HEMEL, *Wirtschafts- und weltvergessen? Einige Anmerkungen zu «Veritatis gaudium» aus philosophischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive*, in SCHAVAN (ed.), *Relevante Theologie*, 61-76.; in relazione alle scienze naturali O. PUTZ, *Theologie und Naturwissenschaft. Eine fundamentaltheologische Herausforderung in Forschung und Lehre*, in *Ibidem*, 156-175. In relazione alla filosofia J. WALLACHER, *Die Wirklichkeit verstehen, um die Welt zu gestalten. Die zentrale Bedeutung der Philosophie für eine missionarische Kirche «im Aufbruch»*, in *Ibidem*, 259-272.



del rapporto tra l'ermeneutica e la prassi,<sup>34</sup> l'interdisciplinarietà,<sup>35</sup> l'interculturalità<sup>36</sup> e l'ecumenicità della teologia.<sup>37</sup> Ancora un gruppo di contributi prendono in considerazione la funzione ecclesiale della teologia nella prospettiva della formazione pastorale,<sup>38</sup> del rinnovamento della Chiesa<sup>39</sup> e dell'annuncio del messaggio del vangelo.<sup>40</sup> Nell'insieme si configura una teologia segnata dalla dinamicità e dalla dialogicità a più livelli, che assume il suo compito scientifico con la consapevolezza e la responsabilità del servizio per la Chiesa e per il mondo, presentando per le sue indagini anche l'istanza dell'autonomia che consenta uno stile di sperimentazione in percorsi ermeneutici in parte inediti, ma inevitabili nell'attuale situazione.

L'assemblea annuale del Consiglio delle Facoltà teologiche cattoliche in Germania radunata a Siegburg nei giorni 31 gennaio e 1° febbraio 2019 fissò l'attenzione sulla Costituzione *Veritatis gaudium* e, avendo osservato una disparità tra il testo del *Proemio* e le norme successive, concentrò il dibattito attorno alla questione della libertà della ricerca in teologia e delle sue effettive possibilità nel confronto con il magistero e con l'autorità nella Chiesa.<sup>41</sup> Gli editori Georg Essen e Magnus Striet esprimono nel prologo le domande circa la libertà del teologo.<sup>42</sup> I primi due contributi costituiscono un approccio al panorama multidisciplinare e interdisciplinare della comunità scientifica odierna e il suo impatto in teologia.<sup>43</sup> Il terzo articolo passa al particolare ambito della morale sociale, per offrire un esempio concreto di lavoro teologico che si rapporta

---

<sup>34</sup> R. BUCHER, *Wider die Trennung von Theologie und Pastoral. «Veritatis gaudium» und die konziliare Wende im Feld der wissenschaftlichen Theologie*, in *Ibidem*, 26-40.

<sup>35</sup> T. SÖDING, *Dialog aus Überzeugung. Die Theologie in der Welt der Wissenschaft*, in *Ibidem*, 218-232.

<sup>36</sup> F. KÖRNER, *Labor der Kulturen. Für eine gesprächsfähige Theologie*, in *Ibidem*, 91-111.

<sup>37</sup> J.M. KRUSE, *Theologie im Aufbruch. Ein ökumenisch höchst relevanter Text*, in *Ibidem*, 127-145.

<sup>38</sup> G.M. HOFF, *Auf dem Weg zu einer kulturellen Revolution? Überlegungen zum theologischen Programm von «Veritatis gaudium»*, in *Ibidem*, 77-91.

<sup>39</sup> Circa la ricezione del magistero conciliare O. LAHL, *Der Geist des Konzils. Weltgeist oder Schreckgespenst?*, in *Ibidem*, 146-155. Sulla teologia al servizio della trasformazione J. RAHNER, *Motor der Veränderung? «Veritatis gaudium» und der Dienst der Theologie für die Kirche*, in *Ibidem*, 176-205 e A. SCHAVAN, *Theologie. Ein Weg zur Erneuerung in Kirche und Gesellschaft*, in *Ibidem*, 206-217.

<sup>40</sup> K. KRÄMER, *Dialog auf allen Gebieten. Für eine missionarische Kirche in weltweiten Netzwerken*, in *Ibidem*, 112-126.

<sup>41</sup> G. ESSEN - M. STRIET (edd.), *Nur begrenzt frei? Katholische Theologie zwischen Wissenschaftsanspruch und Lehramt*, = *Katholizismus im Umbruch*, Herder, Freiburg-Basel-Wien 2019. Anteprima recente della questione della libertà in teologia nel contesto tedesco in B. LEVEN (ed.), *Unabhängige Theologie. Gefahr für Glaube und Kirche?*, Herder, Freiburg i.B. 2016.

<sup>42</sup> «Darf die katholische Theologie Forschungs- und Lehrfreiheit praktizieren? Oder aber sind ihr enge Grenzen auferlegt? Soll sie überhaupt Wissenschaft im heute gängigen Verständnis von Wissenschaft sein, in der Methodenbewusstsein und eine auf Dauer gestellte kritische Rückfrage nach dem, was sich als Wissen behaupten konnte, oberste Prinzipien sind? Formuliert auch sie stets und unausweichlich lediglich hypothetische Aussagen und sind auch diese dem Prinzip des Fallibilismus unterworfen? Oder soll die Theologie primär eine Verkündigungsfunktion für Lehramtstheologie wahrnehmen? Aber was würde diese Bindung bedeuten für ihren Anspruch, Wissenschaft zu sein?»: G. ESSEN - M. STRIET, *Vorwort*, in *IDEM* (edd.), *Nur begrenzt frei?*, 8.

<sup>43</sup> G. ESSEN, *Kognitive Orientierung in der Wissensgesellschaft. Interdisziplinäre Kontexte der Theologie*, in: *IDEM - M. STRIET* (edd.), *Nur begrenzt frei?*, 10-29; B. KRANEMANN, *Forschung im kulturellen Laboratorium. Ein Leitbild für die theologischen Disziplinen*, in *Ibidem*, 30-41, argomento successivamente ripreso dall'autore in B. KRANEMANN, *Theologie im «kulturellen Laboratorium». Überlegungen in unübersichtlichen Zeiten*, in «Theologie der Gegenwart» 62 (2019) 61-73.

alla situazione storia e al confronto culturale.<sup>44</sup> L'intervento successivo di Magnus Striet approfondisce i termini del problema della libertà del teologo, che opera nel terreno scientifico avverso a imposizioni, ed è sollecitato dal messaggio cristiano della Rivelazione.<sup>45</sup> Gli ultimi due contributi di carattere più pratico e canonico analizzano la parte normativa della Costituzione e le prospettive concrete per l'insegnamento della teologia.<sup>46</sup> Gli studi mostrano in definitiva la coscienza del singolare lavoro della teologia nella sua tensione tra l'ecclesialità e la scientificità, in quella polarità che la *Veritatis gaudium* avverte, esprimendo una articolazione di sbocchi ancora aperti.

Il primo numero del 2019 della rivista «Salesianum» ha raccolto una serie di articoli che trattano il contenuto della Costituzione *Veritatis gaudium*. Mauro Mantovani ricava dal testo del *Proemio* l'istanza di una visione sapienziale, obiettivo precipuo di una ermeneutica unificante che passa attraverso il dialogo, la condivisione e il confronto permanente con la prassi.<sup>47</sup> Andrea Bozzolo indaga nell'impianto teologico del *Proemio* per sostenere il ruolo proprio del teologo a servizio dell'annuncio del vangelo in un percorso interpretativo che si rapporta costitutivamente alla vita della Chiesa e alla cultura con il preciso scopo di offrire una valida sintesi, che allontani la dispersività della frammentazione dei saperi.<sup>48</sup> Salvatore Currò tratta la questione del rapporto tra la teologia e la cultura con una esposizione a carattere diacronico che segue le tappe del pensiero dalla ricezione del Vaticano II agli auspici attuali sul modello epistemologico da adottare nei prossimi tempi per identificare infine il posto ideale, suggerito con la metafora della *frontiera*, dove si deve riconoscere il compito aperto e dinamico della teologia.<sup>49</sup> Il contributo di Michele Pellerey illustra l'orientamento pratico degli studi da assumere centrato sull'apprendimento e non più sull'insegnamento che costituisce l'inquadratura didattica idonea per progettare, configurare e valutare i diversi percorsi di studio.<sup>50</sup>

Nelle pubblicazioni successive si centra sul testo del *Proemio* l'articolo di Roberto Tommasi,<sup>51</sup> che indica i parametri teologici e antropologici determinanti nella proposta del rinnovamento degli studi per superare il distacco dalla prassi pastorale e dalla cultura, dando slancio quindi alla riforma e alla conversione della Chiesa. Dalla lettura del *Proemio* Tommasi auspica per la teologia un maggiore impegno di presenza nel mondo, di rapporto con i molteplici saperi e di lavoro collegiale nelle istituzioni accademiche.

---

<sup>44</sup> M. HEIMBACH-STEINS, *Der Beitrag der Theologie zu einer nachhaltigen und gerechten globalen Entwicklung. Sozialethische Leseperspektiven auf Veritatis gaudium*, in ESSEN - STRIET (edd.), *Nur begrenzt frei?*, 42-53.

<sup>45</sup> M. STRIET, *Theologie und Wissenschaftskultur. Kritische Notizen zu Veritatis gaudium*, in *Ibidem*, 54-65.

<sup>46</sup> B.S. ANUTH, *Die wahre Freiheit theologischer Forschung und Lehre. Kanonistische Beobachtungen zur Apostolischen Konstitution «Veritatis gaudium»*, in *Ibidem*, 66-108; e D. BOGNER, *Die rechtsvergessene Rechtskirche. Governance im Katholizismus der Gegenwart*, in *Ibidem*, 109-127.

<sup>47</sup> M. MANTOVANI, *La «filosofia» del Proemio di Veritatis gaudium, vent'anni dopo Fides et ratio*, in «Salesianum» 81 (2019) 27-46.

<sup>48</sup> A. BOZZOLO, *Trasformazione missionaria e rinnovamento degli studi nel Proemio di Veritatis gaudium*, in «Salesianum» 81 (2019) 47-71.

<sup>49</sup> S. CURRÒ, *Stare sulla frontiera e... oltre. La Veritatis gaudium in rapporto alle provocazioni culturali attuali*, in «Salesianum» 81 (2019) 72-80.

<sup>50</sup> M. PELLEREY, *La prospettiva didattica evocata dalla Costituzione apostolica Veritatis gaudium*, in «Salesianum» 81 (2019) 88-100.

<sup>51</sup> R. TOMMASI, *Prospettive per la teologia dal Proemio della Veritatis gaudium*, in «Studia Patavina» 65 (2018) 501-515.

L'editoriale di Massimo Epis sulla rivista «Teologia»<sup>52</sup> apprezza nel testo del *Proemio* innanzitutto il progetto di una teologia non più distaccata e disinteressata dalla missione e dalla vita della Chiesa, e interpreta i criteri del rinnovamento degli studi in relazione alla loro proiezione esistenziale e senso pratico. Massimo Epis propone poi le questioni sul ruolo dell'esegesi biblica, sull'articolazione tra la diversità e l'unità con l'esercizio di una intelligenza dinamica della fede, e sull'incontro rispettoso e costruttivo della riflessione teologica con la cultura.

Gonzalo Tejerina Arias, professore a Salamanca, inizia la lettura del *Proemio* della Costituzione *Veritatis gaudium* confrontandolo con il proemio dell'antecedente Costituzione *Sapientia christiana*, tra l'altro inserito dopo gli articoli delle *Norme comuni, speciali e finali*, e prima delle *Norme applicative* della Congregazione per l'Educazione Cattolica.<sup>53</sup> Tejerina segnala la continuità dei due testi pur nella loro diversità, più complesso, concreto e lanciato quello di papa Francesco. Il professore di Salamanca osserva le prospettive cristologiche ed ecclesiologiche che devono determinare la configurazione degli studi, strettamente legati all'impegno di annuncio e di servizio della Chiesa nel mondo. Tejerina lamenta tuttavia che le affermazioni programmatiche più suggestive del *Proemio* non hanno trovato tutto il riflesso desiderabile nella parte normativa per attuare una reale trasformazione degli studi ecclesiastici.<sup>54</sup>

Il recente articolo di Pino Di Luccio e José Luis Narvaja su «La Civiltà Cattolica» del mese di maggio 2019<sup>55</sup> illustra l'idea del fare teologia, ricavata dall'esposizione dei contenuti del *Proemio*, espressione dell'autentica novità della Costituzione, che non si avverte invece nelle norme se non per le questioni dell'accoglienza di studenti profughi e rifugiati e della modalità didattica di corsi a distanza. I due autori gesuiti sottolineano dunque la rappresentazione progettuale di una teologia dinamica che si elabora nel rapporto costitutivo al suo centro cristologico e nella sua collocazione consapevole e responsabile nel mondo contemporaneo.

In termini complessivi gli approfondimenti e le reazioni al documento pontificio hanno ricordato il forte legame della Costituzione con l'esortazione *Evangelii gaudium*,<sup>56</sup> che si deve prendere come anticipazione, sfondo e puntualizzazione delle prese di posizione espresse poi nella Costituzione *Veritatis gaudium*. È stato altrettanto ampiamente segnalato dagli esperti l'esortazione al radicamento del lavoro teologico nel messaggio della Rivelazione, che determina la qualità cristologica, ecclesiologica e antropologica della riflessione. Infine dal panorama delle interpretazioni e commenti al *Proemio* della Costituzione è perfettamente condiviso che i parametri della dinamicità e della relazionalità in un processo transdisciplinare risultano decisivi per configurare il futuro degli studi ecclesiastici,<sup>57</sup> tuttavia mentre si rende talvolta esplicita la critica

---

<sup>52</sup> M. EPIS, *Una teologia per il nostro tempo. Note a margine del proemio della Veritatis gaudium*, in «Teologia» 43 (2018) 307-313.

<sup>53</sup> G. TEJERINA ARIAS, *Proemio de la constitución apostólica Veritatis Gaudium. El ideario del Papa Francisco para el nuevo marco de elaboración y enseñanza de la Teología*, in «Salmanticensis» 66 (2019) 191-211.

<sup>54</sup> Gonzalo Tejerina esprime il rammarico perché sarebbe stato auspicabile che nelle norme «hubieran resonado con fuerza planteamientos doctrinales de alguna audacia formulados en el Proemio» (G. TEJERINA ARIAS, *Proemio de la constitución*, 111).

<sup>55</sup> P. DI LUCCIO – J.L. NARVAJA, «*Veritatis gaudium*» e rinnovamento degli studi ecclesiastici, in «La Civiltà Cattolica» 4053 (2019) 272-283.

<sup>56</sup> FRANCESCO, *Esort. Apost. Evangelii gaudium*, 24 nov. 2013, in AAS 105 (2013) 1019-1137. D'ora in poi adopero la sigla EG.

<sup>57</sup> È da notare come i diversi interventi hanno richiamato il testo del terzo punto del *Proemio*: «Il teologo che si compiace del suo pensiero completo e concluso è un mediocre. Il buon teologo e filosofo ha un pensiero aperto, cioè incompleto, sempre aperto al *maius* di Dio e della verità, sempre in sviluppo» (VG 3). Il testo poi riporta la citazione del *Commonitorium* di Vincenzo di Lérins.

di una dissociazione tra le prospettive formulate nel *Proemio* e le disposizioni stabilite nelle norme successive.

Di questo panorama interpretativo si può dire che non soltanto appare un terreno pronto ad accogliere e far crescere un progetto transdisciplinare, ma il mondo teologico mostra una particolare affinità e compatibilità con le linee caratteristiche della transdisciplinarietà. Tuttavia l'effettiva realizzazione di un programma transdisciplinare non risulta né scontata, né univoca, né immediata, com'è anche vero che alcune posizioni epistemologiche del magistero della Chiesa e delle valutazioni dei teologi non saranno facilmente assumibili dai fautori della proposta della transdisciplinarietà.

### 3. La possibilità di una teologia transdisciplinare

Le bontà degli ideali transdisciplinari, come gli auspici promettenti di rinnovamento della teologia in una prassi transdisciplinare e le dichiarazioni di certa pace – forse soltanto una tregua? – epistemologica tra le discipline che ammetterebbero la teologia al tavolo della scientificità non vuol dire che il percorso delle discipline teologiche appaia già completamente spianato e tanto meno che i risultati siano garantiti. Nicolescu avverte infatti il rischio che l'approccio transdisciplinare fallisca per l'inconsistenza concreta delle sue realizzazioni,<sup>58</sup> a partire dalle ridotte possibilità di una comunicazione proficua tra le discipline.<sup>59</sup> Non è neppure irrealistico il rischio di fermare una prassi transdisciplinare al punto della banalità, con affermazioni troppo generiche per essere rilevanti, formulate con l'esclusiva preoccupazione di presentare un accordo formale.<sup>60</sup>

*Il Manifesto della Transdisciplinarietà* non è un manuale di metodologia del lavoro scientifico e neppure un trattato di epistemologia, sebbene contenga elementi filosofici e pratici del lavoro intellettuale. Il testo di Nicolescu è una sorta di ampliamento personale dei quindici articoli della *Carta della Transdisciplinarietà* prodotti nel Primo Congresso Mondiale della Transdisciplinarietà del 1994 nel Portogallo. *Il Manifesto* appare pubblicato con il proposito di guadagnare per la transdisciplinarietà il diritto di cittadinanza nello spazio della coscienza globale contemporanea sui percorsi del conoscere.

Il testo di Nicolescu, avvicinato sicuramente con interesse e forse anche con l'impazienza di ottenere chiarificazioni epistemologiche, potrebbe dimostrarsi quindi deludente nel suo stile assiomatico, ancora lontano dalle indicazioni più precise per stabilire il modo concreto come condurre una ricerca transdisciplinare oppure per dire con certo fondamento quando un determinato lavoro si possa qualificare «transdisciplinare».

Queste perplessità epistemologiche non oscurano tuttavia la prospettiva della transdisciplinarietà nel suo tentativo di promuovere la qualità della riflessione teologica nel suo impegno di comprensione del messaggio cristiano, e nulla vieta immaginare un'ermeneutica della fede in chiave transdisciplinare.

<sup>58</sup> Cf. NICOLESCU, *Il Manifesto della Transdisciplinarietà*, 17-18.

<sup>59</sup> Nicolescu confessa con buon realismo che «la comunicazione tra le discipline è sempre più difficile, se non perfino impossibile»: NICOLESCU, *Il Manifesto della Transdisciplinarietà*, 45.

<sup>60</sup> «Come potrebbe un fisico teorico delle particelle dialogare davvero con un neurofisiologo, un matematico con un poeta, un biologo con un economista, un politico con un informatico, se non sulla base di generalità più o meno banali?» (NICOLESCU, *Il Manifesto della Transdisciplinarietà*, 52).

Bisogna notare innanzitutto che la Costituzione VG osserva il lavoro della teologia e la missione del teologo nella loro presenza e il loro impegno nelle varie istituzioni accademiche come sono le università, gli atenei, le facoltà, gli istituti aggregati, affiliati o incorporati, e gli istituti superiori di scienze religiose. Tale visione specifica della teologia corrisponde infatti alle intenzioni dichiarate del documento che intende promuovere «un rilancio degli studi ecclesiastici nel contesto di una nuova tappa della missione della Chiesa, marcata dalla testimonianza della gioia che scaturisce dall'incontro con Gesù e dall'annuncio del suo Vangelo» (VG 1). Possiamo dire che il *Proemio* della *Veritatis gaudium* fissa l'attenzione sulla *teologia accademica*, tuttavia non in un senso chiuso ma con importanti spaccchi che sollecitano l'apertura dell'impegno teologico sul messaggio della Rivelazione pure fuori dalle aule e dai *curricula* di studio, con il senso della trasformazione missionaria, con il confronto culturale, e con l'esigenza della ricerca. Le immagini della *Chiesa in uscita* (VG 3), del *laboratorio culturale* (VG 3) e dei *centri di eccellenza* (VG 5) per la ricerca e lo sviluppo del programma di quella apologetica originale annunciata dall'esortazione *Evangelii gaudium* (EG 132) devono riscattare la teologia accademica dalla prigionia della perizia esclusivista e dell'erudizione fine a sé stessa. Il *Proemio* della Costituzione VG esprime con chiarezza l'esigenza dell'apertura degli studi ecclesiastici:

«Gli studi ecclesiastici non possono limitarsi a trasferire conoscenze, competenze, esperienze, agli uomini e alle donne del nostro tempo, desiderosi di crescere nella loro consapevolezza cristiana, ma devono acquisire l'urgente compito di elaborare strumenti intellettuali in grado di proporsi come paradigmi d'azione e di pensiero, utili all'annuncio in un mondo contrassegnato dal pluralismo etico-religioso» (VG 5).

L'intelligenza della fede nei centri di studio a partire delle scuole cattedrali al dodicesimo secolo e le prime università maturò un metodo proprio con un preciso valore dialogico nei passaggi della *lectio*, la *quaestio* e la *disputatio*, e uno stile peculiare, *scholasticus*, seguendo le regole della ragione e dietro la guida di un *magister* con l'ideale esplicito della *scientia*.<sup>61</sup> Il rinnovamento posteriore dell'insegnamento teologico scolastico al XVI secolo, attuato in particolare al Collegio Romano che iniziava la sua attività per le discipline teologiche nel 1553,<sup>62</sup> fu anche determinato dallo sguardo alle emergenze del momento storico e vincolato ad una prassi pastorale, dai contorni missionari e pure apologetici.

Il Concilio Vaticano II nei tempi a noi più vicini ha percepito in buona parte le istanze del servizio del teologo che si erano presentate nel corso del XX secolo,<sup>63</sup> rilanciandone specialmente due. Con il Decreto conciliare *Optatam totius* i padri conciliari prospettavano il percorso di studio della teologia, partendo dalla lettura e interpretazione dei testi biblici:

---

<sup>61</sup> Presentazione globale dell'epoca in E. VILANOVA, *Historia de la Teología cristiana. I: De los orígenes al siglo XV*, Herder, Barcelona 1987, 523-701 (intera parte dedicata alla teologia scolastica). Volumi di riferimento rimangono M.D. CHENU, *La teología nel XII secolo*, Jaca Book, Milano 1992; e M.D. CHENU, *La teología come scienza nel XIII secolo*, Jaca Book, Milano 1995<sup>3</sup>.

<sup>62</sup> L'impianto epistemologico e didattico fu formalizzato nella *Ratio Studiorum* (1582-1598) redatta ai tempi di Claudio Acquaviva, quinto preposito generale della Compagnia di Gesù. Cf. M. HINZ – R. RIGHI – D. ZARDIN (edd.), *I gesuiti e la Ratio studiorum*, = Biblioteca del Cinquecento 113, Bulzoni, Roma 2004; A. BAYÓN, *La escuela jesuítica desde Suárez y Molina hasta la guerra de sucesión*, in M. ANDRÉS MARTÍN (ed.), *Historia de la Teología Española. II: Desde fines del siglo XVI hasta la actualidad*, Fundación Universitaria Española, Madrid 1987, 40-42.

<sup>63</sup> Cf. R. FISICHELLA, *La figura del teologo*, in IDEM (ed.), *Storia della Teologia. Da Vitus Pichler a Henri de Lubac*, Dehoniane, Bologna 1996, 807-813; R. GIBELLINI, *La teologia del XX secolo*, = Biblioteca di teologia contemporanea 69,

«Nell'insegnamento della teologia dogmatica, prima vengano proposti gli stessi temi biblici. Si illustri poi agli alunni il contributo dei Padri della Chiesa d'Oriente e d'Occidente nella fedele trasmissione ed enucleazione delle singole verità rivelate, nonché l'ulteriore storia del dogma, considerando anche i rapporti di questa con la storia generale della Chiesa. Inoltre, per illustrare quanto più possibile i misteri della salvezza, gli alunni imparino ad approfondirli e a vederne il nesso con un lavoro speculativo, avendo san Tommaso per maestro. Si insegni loro a riconoscerli sempre presenti ed operanti nelle azioni liturgiche e in tutta la vita della Chiesa. Infine, imparino a cercare la soluzione dei problemi umani alla luce della rivelazione, ad applicare queste verità eterne alle mutevoli condizioni di questo mondo e comunicarle in modo appropriato agli uomini contemporanei» (OT 16).

La sequenza metodologica inizia con le fonti della Rivelazione per applicarsi successivamente all'indagine sul *nexus mysteriorum* e allo studio del legame della dottrina della Chiesa con la prassi cristiana e l'esperienza spirituale del credente, rapportandosi alle situazioni attuali.

La Costituzione *Gaudium et spes* spingeva dal suo canto il lavoro teologico nella direzione del rapporto con la cultura:

«I cristiani, in cammino verso la città celeste, devono ricercare e gustare le cose di lassù questo tuttavia non diminuisce, anzi aumenta l'importanza del loro dovere di collaborare con tutti gli uomini per la costruzione di un mondo più umano. E in verità il mistero della fede cristiana offre loro eccellenti stimoli e aiuti per assolvere con maggiore impegno questo compito e specialmente per scoprire il pieno significato di quest'attività, mediante la quale la cultura umana acquista un posto importante nella vocazione integrale dell'uomo» (GS 57).

Prosegue il testo della Costituzione pastorale richiamando le basi per sostenere le relazioni tra il messaggio cristiano e la cultura, senza negare la loro autonomia e la loro diversità che si devono rispettare nel proprio lavoro; così dichiara il Concilio come

«La Chiesa, che ha conosciuto nel corso dei secoli condizioni d'esistenza diverse, si è servita delle differenti culture per diffondere e spiegare nella sua predicazione il messaggio di Cristo a tutte le genti, per studiarlo ed approfondirlo, per meglio esprimerlo nella vita liturgica e nella vita della multiforme comunità dei fedeli» (GS 58).

Ora il *Proemio* della Costituzione apostolica *Veritatis gaudium*, che menziona la categoria della transdisciplinarietà come espressione forte dell'interdisciplinarietà tra i criteri per attuare il rinnovamento degli studi, viene a marcare la decisività soggettiva del discorso teologico che si misura sull'oggettività del messaggio cristiano. L'esigenza epistemologica dell'inter- e transdisciplinarietà in teologia deriva direttamente dal riconoscimento della complessità del reale soggettivo e oggettivo.<sup>64</sup>

La transdisciplinarietà in teologia attiva un processo che contempla i diversi stadi disciplinari, multidisciplinari e interdisciplinari non in successione e neppure in concorrenza, ma assume gli apporti dei diversi discorsi. Enrico Riparelli ha osservato che la prassi della transdisciplinarietà

---

Queriniana, Brescia 1996<sup>3</sup>, 7-8, 559-560; A. TORRESANI, *La teologia del XX secolo: un percorso accidentato*, in «Studi Cattolici» 47 (2003) 708-715.

<sup>64</sup> Si sofferma sul noto terzo criterio per il rinnovamento degli studi ecclesiastici E. RIPARELLI, *Dialogo inter- e transdisciplinare nel Proemio di Veritatis gaudium*, in «Studia Patavina» 66 (2019) 265-278. Discorso più specifico in chiave teologica in RONDINARA, *Ontologia trinitaria ed epistemologia della transdisciplinarietà*, 51-62.

in teologia deve avvenire in modo graduale e contestuale,<sup>65</sup> per dire che un lavoro transdisciplinare richiede una maturazione progressiva attraverso l'esercizio propedeutico del confronto prima multidisciplinare e interdisciplinare, e poi ancora il passaggio dell'indispensabile adeguamento e incorporazione della transdisciplinarietà in teologia, quale discorso che si afferma sulla base dell'esperienza di fede relativa all'incontro con Cristo, procede nel confronto con la sua testimonianza e si orienta verso l'agire escatologico di fraternità, di servizio e di lode di Dio.

Una teologia transdisciplinare infatti non è quella che abbandona il proprio terreno dell'ermeneutica della fede. La transdisciplinarietà non va ricercata sulla via della genericità epistemologica, ma nella massima fedeltà al proprio impegno. Qui si avverte però subito una difficoltà in contrasto con un certo modello transdisciplinare di un completo pareggiamento tra le discipline perché nessuna vanti di avere una posizione al di sopra delle altre.<sup>66</sup> Se il teologo deve mantenere l'imprescindibile senso della provvisorietà nella formulazione delle proprie riflessioni, non può accostare le sue fonti della Parola di Dio equiparandole ad ogni altro genere di documento. L'affermazione transdisciplinare dei diversi livelli di realtà regge la singolarità del discorso teologico nel suo rapporto con l'evento della Rivelazione. E qui va pure ribadito il valore del silenzio, che il programma della transdisciplinarietà contempla, così richiesto dai processi della percezione della realtà e fondamento della lucidità del discorso,<sup>67</sup> come è stato ripetutamente sperimentato nella storia della teologia nell'esercizio dell'apofatismo.

Giovanni Paolo II indicava nell'enciclica *Fides et ratio* la necessità di un dialogo sincero e autentico, lontano dunque da ogni forma di intolleranza. La relazionalità è costitutiva del discorso teologico, con una potenzialità caratteristica per integrare la complessità di prospettive, come corrisponde alla sua missione di rapportarsi in profondità, tempestività e sostegno alle svariate situazioni umane. Senza animo di presunzione si può dire che la teologia gode di una condizione privilegiata per accogliere e coniugare l'apporto di molteplici discipline al fine di avvicinare la complessità della vicenda umana.<sup>68</sup>

La collaborazione deve puntare alla sostanza delle questioni, focalizzando le reali necessità e urgenze nella vita della Chiesa e nella società, senza indietreggiare davanti alle difficoltà. La terminologia mutuata dal mondo dell'informatica potrebbe dimostrarsi fuorviante, nell'immaginare l'attuazione del coordinamento con il mero impiego di qualche risorsa telematica. La proposta della collaborazione scientifica richiede l'adeguata *progettazione* che vada oltre la risoluzione di esigenze a breve scadenza. La ricerca richiede i suoi tempi e la continuità del lavoro è segno di garanzia. I tempi che impone una certa condotta dell'immediatezza troppo estesa attualmente non dovrebbe contagiare il mondo accademico. La pazienza e la tenacia appartengono alla prassi transdisciplinare.

La *comunicazione* precisa, tempestiva e chiara, è condizione fondamentale della collaborazione, che non potrà trascurare la condivisione delle prospettive, dei passi, dei risultati e delle

---

<sup>65</sup> «Riteniamo che il suo [della *Veritatis gaudium*] invito a un passaggio dalla multidisciplinarietà alla transdisciplinarietà debba essere considerato uno stimolo urgente ma nel contempo graduale e contestuale» (RIPARELLI, *Dialogo inter- e transdisciplinare*, 276).

<sup>66</sup> Cf. M. BIANCO, *Riflessioni transdisciplinari per una conoscenza incarnata dell'umano*, in E. LOZUPONE (ed.), *Temi dibattuti in pedagogia ed educazione*, Aracne, Canterano 2018, 23.

<sup>67</sup> Nicolescu osserva che «i livelli di silenzio e la nostra luminosa ignoranza determinano la nostra lucidità»: NICOLESCU, *Il Manifesto della Transdisciplinarietà*, 115.

<sup>68</sup> Giorgio Bonaccorso osserva che non sempre il teologo è consapevole delle potenzialità del suo impegno, quando rimane in un discorso troppo essenzialistico e limitativo: cf. BONACCORSO, *L'epistemologia della complessità e la teologia*, 61-95.

verifiche. Il discorso teologico con i suoi temi e le sue letture si propone in una diversità di espressioni che non devono intaccare lo spirito di comunanza, ma mostrano invece la sua ricchezza, rapportabile allo «stile di vita di una determinata società, del modo peculiare che hanno i suoi membri di relazionarsi tra loro, con altre creature e con Dio» (EG 115). L'impegno di esprimere il senso della esperienza di fede e di salvezza si pone ancora oggi non soltanto nei termini di un problema teorico, ma anche in relazione alla vita concreta degli uomini, alle loro attese e alla comprensione del proprio presente e del futuro. Le differenti formulazioni teologiche che si rapportano all'esistenza oscillano nella tensione tra elementi oggettivi e soggettivi, tra il vissuto comunitario e l'esperienza personale, tra la dimensione dell'accoglienza e quella dell'operosità, tra il versante teologico e il versante antropologico, tra lo sguardo verso il passato e l'attrazione del futuro, tra la relazione con le mentalità dominanti e il conflitto con esse. Entrano in gioco molteplici prospettive dove intervengono fattori che non sono sempre espliciti, ma non per questo meno presenti, come pensieri diffusi, forze sociali, o figure umane, tutti con il comune denominatore di richiamare precisi stili di vita e concreti programmi di azione.

La rinuncia culturale a dare oggi definizioni determina una precisa indisponibilità a riprendere le questioni teologiche in termini essenzialistici e astratti. Il proposito di trattare tali questioni è rivalutato invece a motivo del loro legame con la vita degli uomini e con il loro cammino nella storia, proprio quando non appaiono molte proposte che abbiano il senso della globalità e la premura per la singolarità e la praticità. In tale senso il lavoro teologico prende le distanze da una mera ricerca teorica, per configurarsi invece come questione vitale e dinamica.<sup>69</sup> Soltanto in questa direzione la comprensione teologica ha la possibilità oggi di giustificarsi e di farsi capire davanti all'uditorio eterogeneo dell'umanità attuale. Sono da segnalare qui in particolare tre spazi di elaborazione della teologia che costituiscono veri momenti dell'apertura transdisciplinare, da identificare nella comprensione dell'esistenza, nell'esperienza di fede e nella prassi pastorale.

escudero@unisal.it ■

---

<sup>69</sup> Sostiene Maria Bianco che «un approccio transdisciplinare non è solo utile per affrontare e meglio risolvere nodi critici già conosciuti, ma permette di far emergere nuovi problemi che scaturiscono da una struttura conoscitiva incarnata, storica e contestuale»: BIANCO, *Riflessioni transdisciplinari*, 30.



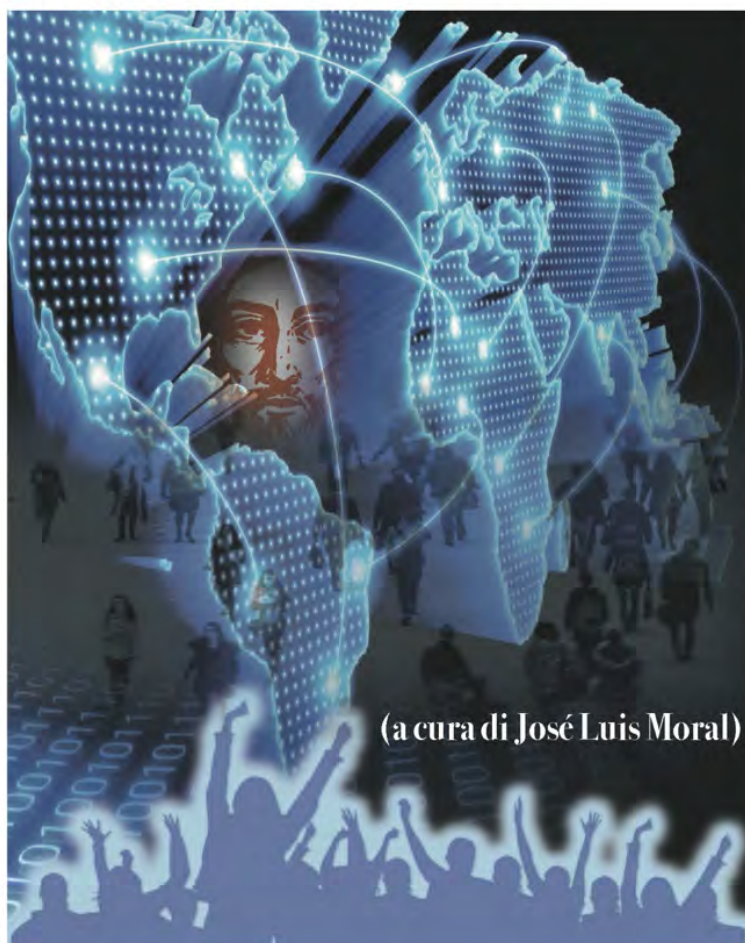
**cer**

catechetica, educazione e religione

Istituto di Catechetica

# Studiare catechetica oggi

La proposta dell'Università Pontificia Salesiana



(a cura di José Luis Moral)

LAS - ROMA

## La catechetica tra inter- e transdisciplinarietà

Appunti per una rivisitazione storica  
e una riconsiderazione attuale e in prospettiva

Giuseppe Ruta\*

### **Catechetic between Inter and Transdisciplinarity**

*Notes for a historical revisit, a current and a prospective reconsideration*

#### ► **SOMMARIO**

*Nel 2010, l'Autore ha pubblicato il volume «Catechetica come scienza. Introduzione allo studio e rilievi epistemologici». Dieci anni dopo, dopo aver accostato e preso in considerazione gli studi e gli interventi sul tema, propone un'essenziale rivisitazione storica del dibattito epistemologico, in particolare sul "dubbio" riconoscimento della scientificità della catechetica, al pari della pedagogia e della sociologia e di altre giovani scienze. Approda così ad una riconsiderazione attuale mediante uno sguardo d'insieme e soprattutto interloquendo fattivamente con sei autori dell'area italiana che si sono occupati in modo significativo della questione. Se per alcuni aspetti si hanno delle conferme e delle convergenze intradisciplinari, rimane tanto lavoro nel proseguire la ricerca in un'ottica inter- e trans-disciplinare, evitando chiusure e arroccamenti, come anche diluizioni e dissolvenze nell'identità propria della catechetica nel cui "codice genetico" per la configurazione "ermeneutica" che la contraddistingue, risiedono geni teologici, ma anche pedagogici e pragmatico-comunicativi, nonché linguistici. La ricerca comunque non è mai conclusa e definita una volta per tutte ma continua nel segno dell'umile impegno e del coraggio di spingersi "oltre" l'acquisito.*

#### ► **PAROLE CHIAVE**

*Catechetica; Epistemologia; Fede cristiana; Interdisciplinarietà; Intradisciplinarietà; Multidisciplinarietà; Scienze della comunicazione; Scienze dell'educazione; Scienze teologiche; Transdisciplinarietà.*

\* **Giuseppe Ruta** è Professore Ordinario di «Catechetica» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

In merito all'evoluzione della ricerca sullo statuto epistemologico, tra le scienze in genere e nell'ambito della catechetica "in specie", si è registrato negli anni, da metà del secolo XX in poi, una tendenza a sinusoide con picchi di interesse per l'argomento, supportato da pubblicazioni e dibattito conseguente, e momenti di stanca, di cedimento e talora di oblio per l'attenzione alle questioni più teoriche e "metacognitive". Se i termini più importanti sono stati raccolti in una pubblicazione precedente,<sup>1</sup> dal 2010 alcuni studiosi catecheti italiani e d'oltralpe hanno "reagito" alla ricostruzione effettuata e alle conclusioni a cui si era pervenuti o hanno elaborato riflessioni simili o alternative, dando nuovi stimoli e nuovi contenuti per chiarire e meglio determinare lo statuto epistemologico della catechetica, verificandone la connotazione "interdisciplinare" e "transdisciplinare". In un contesto culturale e scientifico modificato e in continua trasformazione, s'impone una rivisitazione della memoria e una riconsiderazione attuale e in prospettiva.<sup>2</sup>

Un impulso all'approfondimento proviene dal paragrafo 4c del *Proemio* della Costituzione apostolica *Veritatis gaudium* a firma di papa Francesco. Si tratta del terzo dei quattro criteri che dovrebbero orientare il rinnovamento e il rilancio degli studi ecclesiastici: il noto principio dell'interdisciplinarietà che, secondo il *Proemio*, trova nella transdisciplinarietà la sua forma «forte» e nella multidisciplinarietà la sua forma «debole» o minima.<sup>3</sup>

Altro stimolo, da non dimenticare, proviene dalla sensibilità di alcuni scienziati e studiosi che dagli anni '60 del secolo scorso hanno riflettuto e dibattuto sulle varie declinazioni che toccano ogni scienza dallo specifico punto di prospettiva che la caratterizza, nel rapporto con le altre scienze su un particolare oggetto di ricerca sulla linea della multidisciplinarietà e dell'interdisciplinarietà e sulla frontiera e oltre le discipline, della "trans-disciplinarietà"<sup>4</sup>, categoria meno chiara delle prime due ma non per questo meno stimolante, e che spinge a guardare in prospettiva.

<sup>1</sup> Si tratta della pubblicazione siglata CS. Sigle: AG = Concilio Ecumenico Vaticano II, *Ad gentes* (1965); CS = G. Ruta, *Catechetica come scienza. Introduzione allo studio e rilievi epistemologici*, Coop. S. Tom. - Elledici, Messina - Leumann 2010; CD = Concilio Ecumenico Vaticano II, *Christus Dominus* (1965); CT = Giovanni Paolo II, *Catechesi tradendae* (1979); CV = Benedetto XVI, *Caritas in veritate* (2009); DCG = *Direttorio Catechistico Generale* (1971); DGC = *Direttorio Generale per la Catechesi* (1997); DV = Concilio Ecumenico Vaticano II, *Dei verbum* (1965); EG = Francesco, *Evangelii gaudium* (2013); EN = Paolo VI, *Evangelii nuntiandi* (1975); FR = Giovanni Paolo II, *Fides et ratio* (1998); GE = Concilio Ecumenico Vaticano II, *Gravissimum educationis* (1965); GS = Concilio Ecumenico Vaticano II, *Gaudium et spes* (1965); IG = Conferenza Episcopale Italiana, *Incontriamo Gesù. Orientamenti per l'annuncio e la catechesi in Italia* (2014); LS = Francesco, *Laudato sii* (2015); MSP = Francesco, *Messaggio del Santo Padre Francesco per la 54ª Giornata mondiale delle Comunicazioni sociali* (2020); RdC = Conferenza Episcopale Italiana, *Il rinnovamento della catechesi. Documento Base* (1970); VG = Francesco, *Veritatis gaudium* (2018).

<sup>2</sup> Cf. P. ZUPPA, *Pensare il futuro: prospettive della catechetica*, in C. CACCIATO (ed.), *Pensare il futuro della catechesi. Prospettive catechetiche*, Elledici, Torino 2015, 81-87, il quale pur non impegnandosi in una sua proposta concreta, invoca per la catechetica un'«epistemologia nuova» (p. 85).

<sup>3</sup> Si rinvia al documentato articolo di A. ESCUDERO, *Il punto di vista teologico. I passi per una prassi transdisciplinare in teologia*, in "Catechetica ed educazione" 5 (2020) 1, 105-119. Inoltre: G. BONACCORSO, *L'epistemologia della complessità e la teologia*, in "Rassegna di Teologia" 54 (2013) 1, 61-95.

<sup>4</sup> Il riferimento è al filone di pensiero che si è sviluppato originariamente in autori come Jean Piaget e Erich Jantsch e, più recentemente, Edgar Morin, Lima de Freitas e Basarab Nicolescu. Per una panoramica generale in merito: cf. E. BAMBARA, *Prefazione* a B. NICOLESCU, *Il manifesto della transdisciplinarietà*, Armando Siciliano Editore, Messina 2014, 7-13; M. BIANCO, *Riflessioni transdisciplinari per una conoscenza incarnata del/sull'umano*, in E. LOZUPONE (ed.), *Temi dibattuti in pedagogia ed educazione*, Aracne, Canterano (RM) 2018, 15-33.

## 1. Essenziale rivisitazione storica del problema epistemologico

La sensibilità alla storia della scienza o delle scienze è cresciuta nelle varie branche del sapere umano, come anche nelle scienze teologiche e nelle scienze umane<sup>5</sup>. Anche per la “giovanne scienza catechetica” è certamente aumentato l’interesse, anche se esistono solo timidi tentativi di ricostruzione storica.<sup>6</sup>

In un profilo essenziale di una storia della scienza catechetica ci si imbatte in alcune pietre miliari. Fino al XVI secolo, vi sono prodromi interessanti solo in parte indagati dal punto di vista storiografico per ciò che concerne la preistoria della catechetica.

Successivamente alla letteratura neotestamentaria, è degna di considerazione l’epoca patristica con le varie declinazioni riflessive dei padri greci e latini, le scuole catechetiche più rinomate di Alessandria e di Antiochia, e quelle meno famose di Edessa e Cesarea di Cappadocia. Si tratta di autentici laboratori culturali di riflessione teologica e di trasmissione della fede cristiana in contesti differenti. La poliedricità di Agostino s’impone più di tutti i contributi di approfondimento, perché antesignano nel coniugare insieme teologia, pedagogia, retorica, con l’attenzione ai processi comunicativi e linguistici e le cosiddette arti minori (si pensi all’interesse agostiniano per la musica).

Il Medioevo, nonostante le letture riduttive e denigratorie più o meno recenti, solo in parte ridimensionate, oltre alla conservazione e all’approfondimento dell’eredità patristica, ha i suoi punti forza nella sistematicità teologica e nell’esigenza “traduttiva” della predicazione e dell’attenzione pastorale da parte dei grandi teologi (Anselmo, Bonaventura e Tommaso) e non solo, con il pregio di voler non solo riflettere ma anche trasmettere la fede a tutti, non solo alle persone colte ma anche al popolo. Da questo punto di vista si consideri il grande patrimonio

---

<sup>5</sup> Cf. sul versante teologico il volume collettaneo P. CIARDELLA – A. MONTAN (edd.), *Le scienze teologiche in Italia a cinquant’anni dal Concilio Vaticano II. Storia, impostazioni metodologiche, prospettive*, Elledici, Leumann 2011. Su quello pedagogico: G. SOLA (ed.), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*, Bompiani, Milano 2002. Il Concilio Ecumenico Vaticano II costituisce un punto di arrivo ma anche un promettente punto di non ritorno e nello stesso tempo di partenza anche per il rapporto tra scienze teologiche e scienze umane. Nell’ambito del dinamismo del dare-ricevere che la Chiesa intreccia con il mondo contemporaneo (cf. GS 15, 44, 57, 62; AG 22), il Concilio così si esprime: «L’esperienza dei secoli passati, il progresso della scienza, i tesori nascosti nelle varie forme di cultura umana, attraverso cui si svela più appieno la natura stessa dell’uomo e si aprono nuove vie verso la verità, tutto ciò è di vantaggio anche per la Chiesa. [...] Allo scopo di accrescere tale scambio, oggi soprattutto, che i cambiamenti sono così rapidi e tanto vari i modi di pensare, la Chiesa ha bisogno particolare dell’apporto di coloro che, vivendo nel mondo, ne conoscono le diverse istituzioni e discipline e ne capiscono la mentalità, si tratti di credenti o di non credenti» (GS 44). Questa convinzione dialogica con le scienze costituisce un filo rosso che giunge fino al momento attuale: cf. EN 55, 63, 70; CT 21, 34, 58-59; FR 5, 9, 19, 25, 31, 45, 61, 69, 77, 84-88, 96; CV 30-33, 37, 53, 64, 71; LS 11. 63. 131. 135. 150. 183. 197. 199-201, fino a VG, *Proemio*, 1-5.

<sup>6</sup> Cf. CS 39-98. Mentre si costata la mancanza di trattazioni storiografiche specifiche sulla catechetica, per la storia della catechesi esistono vari manuali di tutto rispetto o complessive o per epoche (antica, medioevale, moderna, contemporanea) da cui trarre buoni spunti per una ricostruzione più fondata della storia della scienza catechetica: cf. G. BIANCARDI, *Catechesi nella storia: un’identità impoverita e recuperata*, in “Catechesi” 86(2017) 1, 25-39, in previsione dei cinque volumi di Storia della catechesi, due dei quali già editi. Si tratta del 3° e 4° volume: G. BIANCARDI – U. GIANETTO, *Storia della catechesi. 4. Il movimento catechistico*, LAS, Roma 2016; P. BRAIDO, *Storia della catechesi. 3. Dal “tempo delle riforme” all’età degli imperialismi (1450-1870)*, LAS, Roma 2015<sup>2</sup>. Mancano all’appello i primi due volumi (età antica ed epoca medioevale) e un quinto che dovrebbe trattare della storia contemporanea dal Concilio Ecumenico Vaticano II ad oggi.

artistico, architettonico e letterario che testimonia un'era vivace e ricca, a dispetto di visioni oscurantistiche. Questa epoca sembra concludersi con l'impronta solitaria e significativa di Jean Gerson che richiama la prospettiva agostiniana dell'educazione cristiana, insieme solida teologicamente e flessibile pedagogicamente.

Con l'avvento della modernità, la riforma protestante e la controriforma tridentina inaugurano, grazie all'invenzione della stampa, l'epoca dei catechismi, a cui si affiancano quasi subito delle opere di impegno riflessivo sulla catechesi.<sup>7</sup> Le prime avvisaglie del dibattito epistemologico e l'origine dell'accezione moderna di "catechetica" si hanno con l'istituzione della prima cattedra presso l'Università di Lovanio.<sup>8</sup> A cavallo tra il sec. XVIII e XIX in cui si riscoprono, non senza resistenze, la fonte biblica e le fonti cristiane, di rilievo risulta per la catechesi e la riflessione su di essa, il contributo di J.B. von Hirscher e di J.M. Sailer, che spianano il cammino verso il rinnovamento dei secoli successivi.

Il sec. XX si staglia per la catechetica come l'epoca dei manuali e delle prime opere sistematiche e scientifiche,<sup>9</sup> della nascita e del consolidamento di importanti Centri universitari di studio,<sup>10</sup> di un rilancio, non senza resistenze e cedimenti, della catechetica sia nelle Facoltà ecclesastiche, sia nelle Università statali limitatamente ad alcuni contesti.<sup>11</sup>

<sup>7</sup> Stando agli studi storiografici finora svolti, si fa risalire l'accezione moderna del termine "catechetica" al gesuita A. POSSEVINO (1533-1611) il quale sembra essere stato il primo nel 1593 ad usare l'espressione "teologia catechetica", distinta dalla "teologia pastoralis", con la sua opera *Theologia Catechetica: sive de iuvandis Domesticis Fidei. Ubi primo de Pueris, et eorum scholis, ac catechismi tradendi ratione. Deinde de Clericis, et eorum Seminariis*, in *Bibliotheca selecta de ratione studiorum in Historia, in disciplinis, in Salute omnium procuranda. Liber IV*, Tipografia Vaticana, Roma 1593.

<sup>8</sup> Le prime notizie, desunte da documenti, riferiscono che presso l'Università di Lovanio, si ebbe l'istituzione della prima cattedra di catechetica in Europa (1567), immediatamente dopo la chiusura del Concilio di Trento (1545-1563), stipendiata da Filippo II re della Spagna. Afferma J. GEVAERT: «Si insegnava la domenica e i giorni festivi, perché le altre giornate erano tutte occupate dalle materie più tradizionali, considerate - già allora! - le più importanti. Il titolare si chiamava pittorescamente: "professor catechismus"» (*Studiare Catechetica*. Edizione interamente rinnovata a cura di U. Montisci, LAS, Roma 2009, 20). Si possiede una consistente documentazione sull'insegnamento nella sede lovaniense durante gli anni 1617-1730: cf. T. QUAGHEBEUR, *Pro aris et focis. Theologie en macht aan de Theologische Faculteit te Leuven 1617-1730* [tesi di dottorato], deel I. 1617-1730, Leuven 2004, 12; E. VAN EIJL, *De theologische faculteit te Leuven in de XVIe en XVIIe eeuw. Organisatie en opleiding*, in *Idem, Facultas S. Theologiae Lovaniensis 1432-1797, Facultas S. Theologiae Lovaniensis*, Leuven 1977, 90-102. È, quindi, da correggere il dato storico che la prima cattedra sia stata istituita in Austria (1774-1777), durante la reggenza di Maria Teresa d'Austria, per iniziativa del benedettino Franz Stephan Rautenstrauch (1734-1785), anche se in tale sede si verificò una posizione più dignitosa e di tutto rispetto, a confronto con quella più antica lovaniense.

<sup>9</sup> Una rassegna ragionata è reperibile in CS, 83-97; 102-121. Si vedano anche i volumi: T. KISALU – H. DERROITTE (edd.), *Les grandes signatures de la catéchèse du XX<sup>e</sup> siècle à nos jours. Textes réunis par Théo Kisalu et présentés par Henri Derroitte*. Tome 1, Lumen Vitae, Bruxelles 2012; H. DERROITTE (ed.), *Les grandes signatures de la catéchèse du XX<sup>e</sup> siècle à nos jours. Textes réunis et présentés par Henri Derroitte*. Tome 2, Lumen Vitae, Bruxelles 2014.

<sup>10</sup> Cf. CS 99-102. Inoltre: *Panorama international des recherches en catéchèse*, in "Lumen Vitae" 65 (2010) 4 [numero monografico]; U. MONTISCI, *L'evoluzione della "Specializzazione in catechetica all'UPS"*, in J.L. MORAL (ed.) – ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi. La proposta dell'Università Pontificia Salesiana*, 215-284; G. RUTA, *La fondazione della specializzazione in Catechetica al "San Tommaso" di Messina. Genesi e sviluppo, identità e prospettive*, in "Itinerarium" 26 (2018) 68/69, 185-198.

<sup>11</sup> Il panorama europeo e mondiale è assai diversificato e, a quanto mi consta, non vi sono studi di carattere complessivo in merito, bensì contributi su singole istituzioni. Per il contesto italiano, cf. l'indagine a cura di E. CARBONARA, *L'insegnamento della catechetica in Italia. Uno studio qualitativo sui programmi dei corsi di catechetica negli ultimi cinque anni*, in C. CACCIATO (ed.), *Catechetica e teologia pastorale. Epistemologie a confronto*, Elledici, Torino 2019, 14-28. Nello stesso volume: cf. la riflessione sui dati di V. BULGARELLI, *Insegnare Teologia pastorale e Catechetica nelle Facoltà teologiche e negli ISSR*, 31-55. Un'indagine analoga risale agli anni '80 del secolo scorso a cura di L. SORAVITO,

In prospettiva diacronica si osserva una fluttuazione terminologica circa i costrutti scientifici della catechetica,<sup>12</sup> il rapporto dialettico tra Magistero e la “nuova” Catechesi caldeggiata dai movimenti catechistici nazionali e internazionali,<sup>13</sup> l’oscillazione tra l’anima teologica e l’anima pedagogica della catechetica,<sup>14</sup> il coinvolgimento delle scienze della comunicazione, oltre quelle teologiche e dell’educazione o della formazione, di cui il n. 148 del *Direttorio Generale per la catechesi* (1997) si fa garante e portavoce:

«La metodologia catechistica ha per obiettivo unitario l’educazione alla fede; si avvale delle scienze pedagogiche e della comunicazione applicate alla catechesi; tiene conto delle numerose e notevoli acquisizioni della catechetica contemporanea».

L’eredità storica certamente consegna degli indubbi tesori, come anche dei condizionamenti da ritenere, solo in parte, inevitabili; nello stesso tempo vede il perpetuarsi di resistenze alle novità e al desiderio di trovare vie nuove di evangelizzazione e di catechesi in preda alla sindrome e al comodo criterio pastorale del “si è fatto sempre così” (cf. EG 33), di nostalgie verso il passato e verso modelli che, se sono stati efficaci in passato, hanno fatto decisamente il loro corso.

Alla fine di questo essenziale ragguaglio storico, è possibile accennare i problemi aperti che costituiscono una consegna all’attualità catechetica.<sup>15</sup>

Una premessa è d’obbligo. È ampiamente riconosciuto che, in quanto *riflessione scientifica sulla catechesi*, la catechetica risente dell’evoluzione e dello sviluppo dell’attività catechistica della Chiesa, nell’ambito dell’evangelizzazione del contesto contemporaneo, dell’innesto in un determinato spazio territoriale e in questo tempo gravido di opportunità e risorse, ma anche di condizionamenti e fragilità. La conseguente comprensione storico-sistematica rende la catechetica una scienza analitico-critico-interpretativa in vista di una progettazione per il presente e il futuro, facendone anche una scienza metodologica-progettativa. Questa interfaccia della ricerca catechetica, analogamente ad ogni ricerca scientifica, risente del contesto e dei cambiamenti della situazione culturale, sociale ed ecclesiale, in base ai quali è ricalibrato e ridefinito continuamente il campo d’indagine e di riflesso l’identità propria della scienza-disciplina.

Vi sono delle tensioni o delle bipolarità (R. Guardini si esprimerebbe in termini di «opposizione polare»<sup>16</sup>), che differentemente dalle contraddizioni, non possono essere risolti, rimuovendo

*L’insegnamento della catechetica nelle facoltà teologiche e nei seminari*, in SEGRETERIA DEL GRUPPO ITALIANO CATECHETI (ed.), *La catechetica: identità e compiti. Atti del II° Incontro Nazionale dei Catecheti italiani (Frascati, 23-25 aprile 1977)*, s.i.e. [Arti Grafiche Friulane, Udine], Frascati 1977, 27-41.

<sup>12</sup> Cf. CS, 19-27; C. TORCIVIA, *Teologia della catechesi. L’eco del kerigma*, Elledici, Torino 2016, 21-42. Il tentativo di quest’ultimo è di dare rilievo alle origini della catechesi (NT e Padri della Chiesa), non per pura ricognizione storica, quasi una premessa preistorica all’epistemologia catechetica, ma come parte integrante. Sembra, infatti, assurdo che sia collocata al di fuori della nativa/originaria (*arché*) appartenenza alla teologia. Torcivia auspica, così, un urgente e significativo recupero della funzione fondativa delle origini, dato che finora non è stata tenuta in debito conto tra gli studiosi del settore.

<sup>13</sup> Cf. CS 127-232.

<sup>14</sup> Il dibattito è antico nella storia della catechetica e risale al ‘600, come fanno fede le opere dei tre autori francesi Jacques Marchant (1585?-1648), Nicolas Turlot (1590?-1651) e Philippe D’Outreman (1585-1652): cf. CS, 75-76.

<sup>15</sup> Si riconsidera e riconfigura quanto era stato espresso in CS 121-123.

<sup>16</sup> Cf. R. GUARDINI, *L’opposizione polare. Saggi di una filosofia del concreto vivente*, Morcelliana, Brescia 1997, 152. Una certa analogia, anche se con i dovuti “distinguo”, è possibile rintracciare nella visione trans-disciplinare di

vendo uno a favore dell'altro in modo definitivo. Questi "binomi" non sono da considerare anomalie o controindicazioni alla scientificità, bensì potenzialità aperte, che fanno parte del DNA della catechetica e che avviano sempre a nuove acquisizioni e a nuovi costrutti (modelli o paradigmi).<sup>17</sup>

Se ne richiamano i principali:<sup>18</sup>

- ▶ fedeltà a Dio e fedeltà all'uomo<sup>19</sup> che non costituiscono un'alternativa, una visione strabica o un atteggiamento schizofrenico, bensì un'unica attitudine nell'approccio immediato e mediato della riflessione che riguarda la catechesi e la pastorale in genere;
- ▶ conseguente al precedente, non esiste opposizione tra pedagogia divina e pedagogia umana, né identificazione o contrapposizione; lungi dal far derivare l'una dall'altra, i due poli sono l'estensione della Rivelazione cristiana così come si è verificata, nella dinamica dialogica che comprende Dio e gli uomini;<sup>20</sup>
- ▶ nel processo di crescita integrale a cui la catechesi offre un singolare contributo, non si instaura una rivalità concorrenziale ed esclusiva tra processi di maturazione umana e itinerari di maturità cristiana, bensì interazione benefica, in sintonia con il genuino pensiero cristiano;<sup>21</sup>
- ▶ anche tra contenuto e metodo che a più riprese sono stati contrapposti in questi ultimi decenni, si profila una nuova visione che spinge a considerarli non solo complementari e inseparabili (anche se logicamente distinguibili), bensì in una tensione benefica che rinforza entrambi nel campo educativo e comunicativo, nei percorsi di trasmissione della fede;
- ▶ similmente ad altri campi scientifici, si distingue opportunamente tra teoria e prassi (tra riflessione e azione) senza venir meno a quella che è la pragmatica propria della conoscenza umana che astrae dalla realtà ma anche finalizza ogni forma di pensiero, di immaginazione e rappresentazione al vissuto, alla concretezza della vita con le sue sfide e tentando di rispondere agli innumerevoli "perché" di ieri, di oggi e di sempre;
- ▶ è ineludibile non solo per la catechetica, ma anche per la teologia, il rapporto con le scienze umane; storicamente si è sempre verificato un rapporto più o meno conciliante, dialettico e talora contrapposto, ma non si può affermare che non sia stato proficuo per entrambi nella tensione continua verso un equilibrio (che mai si raggiunge) tra dominio della ragione e dominio della fede;

---

B. NICOLESCU che richiama la saggezza popolare "un bastone ha due estremità", come "la medaglia ha due facce" e la necessità di includere anziché escludere: *Il manifesto della transdisciplinarietà*, 43.

<sup>17</sup> «La catechetica, tradizionalmente, vive sommersa nel continuo gioco dialettico di queste tensioni e dualismi, che costituiscono in certo senso la sua fortuna e la sua disgrazia, la sua ricchezza e il suo problema. Di fatto, non è da bandire l'esistenza di tale contrapposizione, se si considera la natura teandrica dell'incarnazione e della Chiesa, che si ripercuote sull'intero campo dell'azione pastorale»: così E. ALBERICH, *Catequética*, in V. M. PEDROSA ARÉS – M. NAVARRO GONZÁLEZ – R. LÁZARO RECALE – J. SASTRE GARCÍA (edd.), *Nuevo Diccionario de Catequética*, San Pablo, Madrid 1999, vol. 1, 417 (411-417).

<sup>18</sup> Cf. in parte, quanto esplicitato da E. ALBERICH, *Teología y catequesis*, in *Ibidem*, vol. 2, 2181-2182 (2171-2183).

<sup>19</sup> L'espressione risale al catecheta francese J. Colomb (cf. CS, 104-105). Cf. la notoria risonanza nei successivi testi magisteriali in ordine cronologico: RdC 160; DCG 34; *Puebla. L'evangelizzazione nel presente e nel futuro dell'America Latina*, EMI, Bologna 1979, 994-997; CT 55; DGC 145 e 149.

<sup>20</sup> Cf. la descrizione contenuta nel saggio di H.U. VON BALTHASAR, *Karl Barth. Darstellung und Deutung seiner Theologie*, J. Hegner, Köln 1951. 1962<sup>2</sup> (trad. it. *La teologia di Karl Barth*, Jaca Book, Milano 1985): cf. L. SCHEFFCZIK, *Il mondo della fede cattolica. Verità e forma*, Vita e pensiero, Milano 2007, 47-67.

<sup>21</sup> Cf. la ricerca di equilibrio in tal senso in epoca patristica, da IRENEO DI LIONE (*Adversus haereses*, IV, 20,7: «gloria Dei, vivens homo»), GREGORIO NISSENO (*Oratio catechetica*, in PG, vol. 45, coll. 9-106), passando per l'umanesimo di San Francesco di Sales, fino alla GS 1, 11, 21, 37, 41, 57, 77.

- ▶ la catechetica non è solo scienza, ma anche sapienza, e tra queste due polarità non sussiste incompatibilità, bensì mutuo nutrimento e arricchimento; il rapporto tra attitudine sapienziale e attitudine scientifica è auspicabile in altri campi del sapere;
- ▶ a servizio della catechesi, la scienza catechetica esige e contempla una dimensione estetica, un rapporto con l'arte in senso lato e in senso proprio, non solo per continuare la sua "pretesa" scientifica ma anche per valorizzare l'immaginazione e la creatività che non sono da considerarsi nemiche ma alleate sia della catechesi, sia della catechetica.

## 2. Riconsiderazione attuale

Nel quadro generale del dibattito sull'epistemologia,<sup>22</sup> attingendo alle radici filosofiche ma incrementando il confronto con i vari punti di vista delle altre branche scientifiche, è possibile osservare alcune determinazioni su cui si sta convergendo da parte dei vari studiosi, non senza opposizioni e resistenze, non senza elementi che rinviando ad ulteriori approfondimenti e verifiche. Uno dei punti di non ritorno e che è sempre di più condiviso è il superamento della concezione di scienza "oggettiva" o "esatta" in contrapposizione con altre forme di conoscenza qualificate come "prescientifiche" o "mitiche" (analogia distinzione a quella platonica tra *scienza-episteme* e *opinione-orthè doxa*) che esclude ambiti che riguardano la sfera simbolica della vita, l'arte, la religione, per fare spazio alla dilatazione del concetto stesso di scienza (meno empirico ed "effettivo", più analogico e "affettivo"), riconsiderando soprattutto la posizione del soggetto che indaga che in qualche modo influisce sull'oggetto di ricerca e ne viene implicato a sua volta.<sup>23</sup>

### 2.1. Uno sguardo generale e d'insieme

La posizione attuale della "catechetica" in quanto scienza può definirsi in via di riconoscimento e in cerca di collocazione. Non sono molte le voci che rispondono a questa domanda di cittadinanza scientifica da parte degli interlocutori delle varie scienze. Gli studiosi di teologia e gli stessi catecheti di professione si orientano, in genere, a stagliarla o nell'ambito delle scienze teologiche, talora relegandola ad una zona marginale e d'appendice,<sup>24</sup> o come scienza autonoma o in seno alla teologia pastorale.<sup>25</sup> Sono pochi coloro che la vedono esclusivamente nell'ambito

---

<sup>22</sup> In ambito scientifico e filosofico, per epistemologia si intende «lo studio critico dei principi, delle ipotesi e dei risultati delle diverse scienze, destinato a determinare la loro origine logica (non psicologica), il loro valore e la loro portata oggettiva»: *Epistemologia*, in A. LALANDE (ed.), *Dizionario critico di filosofia*, ISEDI, Milano 1971, 257. Tale definizione va riconsiderata, corretta e opportunamente integrata come si argomenta successivamente.

<sup>23</sup> La riduzione del "soggetto" ad "oggetto" nella visione scienziata della realtà è quanto viene contestato con forza, anche in nome della scienza stessa, da NICOLESCU, *Il manifesto della transdisciplinarietà*, 23, 27, 82.

<sup>24</sup> «Purtroppo la catechetica, come del resto la teologia pastorale, continua ad essere il parente povero nel concerto delle scienze teologiche. La teologia pastorale, con tutte le sue branche (catechetica, omiletica, pastorale liturgica, ecc.) appare squalificata in partenza, per il fatto di essere una scienza "pratica", e viene considerata da molti come una semplice appendice della teologia sistematica, ridotta in fondo ad esserne applicazione pratica, che si ottiene facilmente con un po' di esperienza e di buona volontà»: E. ALBERICH, nell'articolo intervista G. RUTA (ed.) *La catechesi in Europa: tra passato, presente e futuro* [Intervista a E. Alberich, E. Biemmi, L. Ciupa, J. Gevaert, H. Herion], in A. ROMANO (ed.), *Catechesi e catechetica per la fedeltà a Dio e all'uomo. Studi in memoria di Don Giovanni Cravotta*, Coop.S.Tom. – Elledici, Messina – Leumann 2008, 294.

<sup>25</sup> A questo proposito E. ALBERICH, affermava al termine del secolo scorso: «La formazione dei docenti ed esperti [di catechetica] sta dando spazio alla catechetica: sono aumentati [in Europa] i centri di catechetica e di



pedagogico (scienze dell'educazione o della formazione), mentre un cospicuo numero di catecheti la considera una scienza a confine tra le scienze teologiche e scienze pedagogiche, con l'aggiunta da parte di alcuni di una terza polarità scientifica, quella delle scienze della comunicazione. Quest'ultima ipotesi è stata recepita e sembra abbastanza condivisa a fine secolo XX dal *Direttorio Generale per la Catechesi* (cf. n. 148), come si è già notato.

In una visione "aperta" di scienza e di Catechetica, è quanto mai urgente distinguere i livelli di implicazione tra le scienze, riconsiderare in base al contesto in cui viviamo e alle ultime acquisizioni le regole che vigono in questi livelli, per pervenire ai problemi che rimangono aperti e che si proverà a leggere in prospettiva (cf. § 3).

#### ▪ **Disciplinarietà o intradisciplinarietà**

Se la scienza è quell'«insieme di conoscenze e ricerche, avendo un grado di sufficiente unità, di generalità, e suscettibili di condurre gli uomini che vi si dedicano a conclusioni concordanti, le quali non risultano né da convenzioni arbitrarie, né da gusti o dagli interessi individuali che sian loro comuni, bensì da relazioni oggettive che gradualmente vengono scoperte, e confermate da metodi di verifica definiti»,<sup>26</sup> la disciplina è la traduzione "didattica" della scienza, il "sapere" organizzato e strutturato in vista di un apprendimento efficace e significativo.<sup>27</sup> Lo sviluppo scientifico e disciplinare cerca in tutti i modi di evitare l'opinabilità e la frammentarietà dei concetti e dei costrutti logici e ha di mira una coerenza interna che non è mai fissa ma flessibile, sempre riformulabile in base alle nuove acquisizioni scientifiche e alle metodologie di ricerca e di insegnamento/apprendimento. Nel caso della catechetica, la tendenza che si registra è quella di aver riconosciuta la propria dignità scientifica da parte delle altre scienze e di rielaborare uno statuto scientifico che metta in rilievo l'identità specifica e la distinzione da altri possibili approcci e punti di prospettiva.<sup>28</sup>

#### ▪ **Multidisciplinarietà**

A partire dal riconoscimento di una pluralità di scienze, di una varietà di punti di vista e della diversità e differenziazione di approcci alla realtà, la multidisciplinarietà consiste nell'indagine parallela sullo stesso oggetto di ricerca in cui ciascuna scienza/disciplina esprime secondo la propria ottica e la metodologia specifici assunti scientifici particolari (di natura sociologica, psicologica, teologica, giuridica ecc.). I singoli contributi sono posti in forma collaterale senza alcun contatto e senza alcuno scambio o contaminazione se non la comunanza dell'oggetto (materiale) di indagine. Infatti, l'oggetto "formale" della catechetica, cioè l'atto catechistico, come atto di fede educabile e comunicabile, può essere assunto come oggetto "materiale" da altre scienze/discipline come la teologia nelle sue varie specializzazioni, il diritto (civile e canonico), la

---

teologia pastorale pratica e mi pare che si possa dire che la catechetica ha ottenuto uno statuto accademico di scienza vera e propria all'interno della teologia pratica anche se non c'è ancora un adeguato riconoscimento di questa disciplina. I catecheti esistono, anche se nella coscienza ecclesiale non credo che essi abbiano ancora un posto. Quando si fanno i catechismi di solito si fa ricorso a biblisti e a teologi»: *La formazione degli operatori della catechesi in Europa*. Intervento al XXXIII Congresso Nazionale dei Direttori UCD (Assisi, 22-25 giugno 1998), in "Quaderni della Segreteria CEI" 2 (1998) 32, 48.

<sup>26</sup> Ad vocem: *Scienza*, in A. LALANDE (ed.), *Dizionario critico di filosofia*, 776.

<sup>27</sup> Cf. B.A. BELLERATE, *Disciplina*, in J.M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008<sup>2</sup>, 334-335; M. PELLERREY, *Discipline*, in *Ibidem*, 335-336.

<sup>28</sup> Il lemma "intradisciplinare" usato recentemente in qualche pubblicazione sembra tautologico rispetto a quello più corrente "disciplinare". Probabilmente si tratta di una reazione a forme di multi- o inter-disciplinarietà ritenute inadeguate o addirittura nocive all'integrità di una determinata scienza/disciplina.

psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale. Ogni dominio scientifico può indagare con la propria configurazione e metodologia di ricerca, in concomitanza con tutti gli altri, senza esigere da sé o nutrire nei confronti di altri approcci alcuna "ambizione" di confrontarsi criticamente.

#### ▪ Interdisciplinarietà

Diversamente dalla multidisciplinarietà, l'interdisciplinarietà comporta un rapporto più forte, un confronto, una condivisione tra le varie scienze-discipline che entrano in gioco.<sup>29</sup> La catechetica non è una scienza/disciplina esclusivamente teologica ma nella sua costituzione e nel suo sviluppo contiene per la sua indole educativa e comunicativa alcuni tratti "genetici" delle relative scienze che si occupano dei processi educativi e linguistico-comunicativi. La catechetica si staglia così come "scienza interdisciplinare"<sup>30</sup> e vive del dialogo tra scienze differenti ma convergenti, mettendo in opera un modello "relazionale-costruttivo".<sup>31</sup> Se il livello dell'intradisciplina corre il rischio dell'autoreferenzialità e quello multidisciplinare va incontro alla parcellizzazione e alla vivisezione e dei saperi, con l'interdisciplinarietà si corrono i rischi più svariati (ad es. eccessiva specializzazione che può tradursi nella frantumazione dell'oggetto e nella dispersione del soggetto). Per tale motivo, si necessita di riscrivere e concordare le regole che possano ovviare a derive e regressioni, preclusioni per ulteriori conquiste future.

#### ▪ Transdisciplinarietà

L'ultimo livello della "transdisciplinarietà" esige diverse chiarificazioni nell'uso che se n'è fatto recentemente. Mentre per alcuni autori e documenti magisteriali costituisce uno stadio più avanzato e di un certo superamento della interdisciplinarietà,<sup>32</sup> per altri assume i connotati di «super-disciplina» o di «una nuova visione del mondo».<sup>33</sup> Vi sono catecheti, non molti in verità, che si pronunciano per uno statuto "transdisciplinare" della catechetica.<sup>34</sup> Tale prospettiva ha bisogno di chiarimenti non solo preliminari in sede scientifica, nel seguire l'accezione di *Veritatis gaudium* o quella che fa capo a Nicolescu, differenti se non proprio inconciliabili, con l'inevitabile ricaduta sul riesame dello statuto epistemologico della catechetica.

Dopo aver considerato i suddetti livelli scientifico-disciplinari, si può provare a ripensare e riscrivere le regole, nonché gli orientamenti di distinzione-reciprocità, superando modelli gerarchici, autoreferenziali, funzionalistici e puramente traspositivi, conflittuali, di visioni parallele o riduttivistiche, di estrinseca concordanza o di mera "non belligeranza", peggio ancora di "mutua ignoranza".

<sup>29</sup> Cf. il classico studio di D. ANTISERI, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando, Roma 1972. 1975.

<sup>30</sup> Su questo aspetto, si veda quanto specificato in CS 348-351.

<sup>31</sup> Cf. CS 354-355.

<sup>32</sup> È la posizione di *Veritatis gaudium* (Proemio, 4c) che distingue tra forma "debole" e forma "forte" della interdisciplinarietà e che così si esprime: «In tal senso, è senz'altro positiva e promettente l'odierna riscoperta del principio dell'interdisciplinarietà [cf. EG 134]: non tanto nella sua forma "debole" di semplice multidisciplinarietà, come approccio che favorisce una migliore comprensione da più punti di vista di un oggetto di studio; quanto piuttosto nella sua forma "forte" di transdisciplinarietà, come collocazione e fermentazione di tutti i saperi entro lo spazio di Luce e di Vita offerto dalla Sapienza che promana dalla Rivelazione di Dio».

<sup>33</sup> È la posizione dell'esperienza del *Network for Transdisciplinarity in Sciences and Humanities* della Accademia Svizzera per le Scienze e di autori come Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu: cf. NICOLESCU, *Il manifesto della transdisciplinarietà*, 50 e 55.

<sup>34</sup> Oltre agli accenni in CS, 355-357, sono in tanti i catecheti che trattano della transdisciplinarietà, con toni e approfondimenti differenti: ad es. G. Cravotta, S. Currò, L. Meddi, J.L. Moral, A. Romano, C. Torcivia.

L'opzione, come si è detto, è per un modello interdisciplinare “relazionale-costruttivo” che abbia le seguenti condizioni “ottimali”:<sup>35</sup>

- nutrire un atteggiamento positivo di accoglienza e di rispetto nei confronti delle altre scienze da non considerare come “ausiliarie” (in una posizione “ancillare”) ma come partner (in una posizione paritaria e interlocutoria<sup>36</sup>);
- rinunciare ad irrigidirsi ad assolutizzare il proprio punto di vista o ad invadere il campo di competenza altrui;
- considerare il proprio statuto epistemologico in modo dinamico e flessibile;
- accettare una reciproca correzione tra le scienze/discipline, espressa auspicabilmente in toni positivi e promuoventi;
- evitare facili irenismi, sincretismi ed eclettismi che finiscono per dissolvere l'identità e minare il dialogo interdisciplinare;
- apprendere il linguaggio delle altre scienze/discipline con cui si intende entrare in dialogo;
- individuare problemi e campi comuni di ricerca;
- definire i compiti di investigazione in base al problema e allo specifico oggetto formale e metodo di ciascuna scienza/disciplina;
- perseguire risultati comuni provvisori e perfettibili;
- raggiungere, insieme alle altre discipline, un'area comune di intercomprensione, mediante concetti e strumenti “transpecifici”, appositi “protocolli” d'intesa e collaborazione, in direzione di rinnovate convergenze.

In base a quanto considerato, è possibile delineare una rosa di problemi aperti che esigono un'attenzione particolare e un prosieguo di ricerca che possono essere enunciati nel seguente modo.

Si tratta di alcuni “nodi da sciogliere”<sup>37</sup> di cui si richiamano i più importanti:

- ridisegnare di continuo gli ambiti e i confini del campo di ricerca della catechetica seguendo l'evoluzione della prassi;
- in base al rinnovato statuto epistemologico, rivisitare il tradizionale rapporto contenuto-metodo, punto controverso della ricerca, andando al di là di contrapposizioni, di indebite derivazioni reciproche e di facili commistioni;
- riflettere su i pro e i contro che portano a considerare la scienza catechetica al singolare, e/o al plurale (scienze catechetiche);
- identificare meglio i termini del rapporto con le scienze teologiche e con le altre scienze umane, dell'educazione e della comunicazione;
- collaudare lo sviluppo dei curricula di specializzazione presso i vari Centri di formazione;
- ridefinire l'identità e i processi formativi del catecheta oggi.

---

<sup>35</sup> Per redigere queste condizioni ci si è ispirati a quanto rileva G. GROPPA, nella voce *Interdisciplinarietà*, in PRELLEZO – MALIZIA – NANNI (edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 600.

<sup>36</sup> Cf. CS, 7.

<sup>37</sup> Cf. CS, 402-403.

## 2.2. Il dibattito recente

Prendendo in considerazione l'area italiana nell'arco di tempo 2010-2019,<sup>38</sup> si è sviluppato un intenso dibattito i cui risultati possono essere così riassunti: una frangia di catecheti si è impegnata a mettere maggiormente a fuoco l'identità teologica della catechetica, cercando di dare fondamento a questa opzione, rimediando alcune derive interdisciplinari, mentre altri continuano a dichiararsi per lo statuto interdisciplinare della catechetica autonomo rispetto alla teologia e alla teologia pastorale o pratica, con qualche breve e timido accenno alla trans-disciplinarietà.

Prendiamo prima in considerazione coloro che pongono l'accento sulla configurazione teologica della catechetica: Salvatore Currò e Carmelo Torcivia.

SALVATORE CURRÒ,<sup>39</sup> in un suo recente intervento dal titolo *L'orizzonte teologico della catechetica*,<sup>40</sup> dichiara senza mezzi termini l'intento di rilanciare «l'identità teologica della disciplina». I sottotitoli e il percorso argomentativo rivelano l'intenzionalità di non mettere in discussione tale identità, quanto piuttosto di approfondirla, di ricollocare la “catechesi” nell'orizzonte dell'evangelizzazione ecclesiale,<sup>42</sup> e andando anche oltre, nell'alveo originale dell'opera educativa di Dio,<sup>43</sup> che parla a tutti.<sup>44</sup> Currò, in modo diretto, riconsidera la catechetica a partire dalla Parola di Dio, per arrivare a fondarla “teologicamente”. Intende, così, sfrondare il peso che altri colleghi darebbero,<sup>45</sup> a suo parere eccessivo fino a risultare invasivo, alle scienze umane, in particolare alle scienze dell'educazione e della comunicazione. In modo non del tutto chiaro, si lascia

<sup>38</sup> La delimitazione tralascia tanti catecheti d'oltralpe che si sono occupati della questione epistemologica: François-Xavier Amherdt, Henri Derroitte, André Fossion, Thomas Groome, Joël Molinaro, Isabelle Morel, Gilles Routhier, Denis Villepelet, ma anche Gilbert Adler, Simon Amalorpavadass Duraisamy, Sema Akheto, Juan Carlos Carvajal Blanco, Albertine Ilunga Nkulu, James Michael Lee, Berard L. Marthaler e José Maria Siciliani.

<sup>39</sup> Negli anni 2006-2013 è stato Presidente dell'Associazione Italiana Catecheti (AICa).

<sup>40</sup> È contenuto in: C. CACCIATO (ed.), *Catechetica e teologia pastorale. Epistemologie a confronto*, Elledici, Torino 2019, 56-76. Va considerato anche, tra le tante pubblicazioni, il volume: S. CURRÒ, *Perché la Parola riprenda suono. Considerazioni inattuali di catechetica*, Elledici, Torino 2014, in particolare le pp. 26-31, e il precedente articolo: *Catechesi come “processo”*, in “Catechesi” 81 (2011/2012) 1, 32-39.

<sup>41</sup> S. CURRÒ, *L'orizzonte teologico della catechetica*, 56. La citazione si trova esplicitata nelle prime righe del contributo e nei contributi citati nella precedente nota.

<sup>42</sup> Cf. *Ibidem*, 62-68. L'A. fa riferimento alla catechetica fondamentale di E. ALBERICH, *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, Elledici, Leumann 2001, e alla *Teologia della catechesi* di C. TORCIVIA già citata e che si prenderà in considerazione successivamente.

<sup>43</sup> Cf. S. CURRÒ, *L'orizzonte teologico della catechetica*, 68-73. L'A., nel tentativo di far uscire la catechesi dalla posizione intraecclesiale scorge come provvidenziale lo sfondamento «che permetterebbe di mettere al centro, non una preoccupazione ecclesiale, ma la persona con i suoi dinamismi, nel suo contesto sociale e culturale, con l'appello di crescita che si porta dentro» (p. 69). Con questa affermazione, Currò sembrerebbe accostarsi alla posizione di Meddi che viene esaminata successivamente e tendere alla transdisciplinarietà della catechetica. Fa quindi riferimento al suo precedente lavoro: *Il senso umano del credere. Pastorale dei giovani e sfida antropologica*, Elledici, Leumann 2011.

<sup>44</sup> Cf. S. CURRÒ, *L'orizzonte teologico della catechetica*, 73-76. Analoga considerazione per l'educazione, viene svolta per la comunicazione, lamentando la mancanza di una autentica teologia della comunicazione e di una filosofia della comunicazione, ispirata alla fede: p. 73 (cf. 75, nota 69). In tal senso, cf. anche IDEM, *Perché la Parola riprenda suono*, 30-31.

<sup>45</sup> Si riferisce ad autori come G. Cravotta, G. Ruta, A. Romano. Secondo il suo punto di vista, essi seguono l'impostazione di G. Groppo che, pur avendo elaborato una “teologia dell'educazione”, considera la catechetica come “scienza di confine” e non come afferente all'“area delle scienze teologiche” o parte integrante della teologia pastorale o pratica. In secondo piano e in modo più soft sono chiamati in causa altri catecheti come L. Meddi e J.L.

intendere che la catechetica possa trarre dalle fonti proprie delle scienze teologiche, in definitiva dalla “pedagogia di Dio”, indipendentemente dalle scienze umane (confinata a “orizzonti” della catechesi), quanto pertiene ad essa e ad una riflessione scientifica su di essa. Se l’Autore combatte la mentalità deduttiva<sup>46</sup> e la subordinazione della catechetica nell’ambito della teologia, lamenta il mancato riconoscimento di essa in quanto specifico e singolare discorso teologico sulla fede a partire dalla prassi ecclesiale e mediante il discernimento dei “segni dei tempi”. Si domanda se la catechetica (e in concreto, il catecheta) si possa far carico di tale compito specifico e se sia in grado di giustificarsi scientificamente non solo davanti alla teologia ma anche dinanzi alle scienze umane per ricevere legittimità epistemologica in quanto “scienza” integrata tra le “scienze teologiche” sul versante “pratico”.<sup>47</sup> Denuncia, così, la “subordinazione” della catechetica alle scienze umane che trae origine da un deficitario «senso dell’unità del sapere teologico» e da una carente «consapevolezza teologica».<sup>48</sup> Responsabili di tale servitù sarebbero secondo lo studioso, i catecheti incapaci di cogliere e soddisfare la “portata teologica” della catechetica. La soluzione a cui giunge S. Currò è duplice. Innanzitutto, è dell’avviso che: «solo una teologia dell’educazione, in interazione con una filosofia dell’uomo e dell’educazione, davvero ispirata dalla Rivelazione, può aiutare a situare tutta l’educazione ecclesiale e la stessa educazione alla fede sul fondamento delle tracce di Dio nell’umano».<sup>49</sup> Inoltre, sempre sotto il soffio della Rivelazione, la catechesi dovrebbe «ancora scoprire tutto il senso di quella mediazione che è evocata dal far risuonare e che si nasconde nel suo stesso nome». La riflessione termina con degli interrogativi misti ad una prospettiva di ricerca e di “sospensione” per il futuro: «Cosa vuol dire far risuonare la Parola? Cos’è questo prestare il suono a una Parola che è di Dio? E di un Dio che è Parola divenuta carne? Si aprono piste importanti di teologia della catechesi».<sup>50</sup>

---

Moral che sono assertori dell’autonomia della “catechetica” come scienza e che propugnano, come si vedrà, una identità plurima e non univoca (esclusivamente teologica) della catechetica. Si veda la nota 2 di p. 58 dell’articolo *L’orizzonte teologico della catechetica*.

<sup>46</sup> Cf. *Ibidem*, 57.

<sup>47</sup> Oltre a sentirsi a proprio agio tra le scienze “teologiche” sorelle, l’“ambizione” nutrita dalla catechetica sarebbe quella di «aiutare tutta la teologia a prendere quella misura e ad assumere quell’altezza, in un tempo in cui la teologia in quanto tale sembra sfidata a ricomprendere il suo compito»: è quanto afferma S. Currò all’inizio dello studio *L’orizzonte teologico della catechetica*, a p. 56. Sulla funzione salutare della catechetica per la teologia vi ritorna alle 60 e 61. L’apporto della catechetica alla teologia costituirebbe nel presente e sempre più in futuro un «punto di vista» che considera «la cultura e la prassi dimensioni costitutive del sapere teologico».

<sup>48</sup> Cf. *Ibidem*, 58. Lo stesso concetto è ripreso alle pp. 59-60, rincarando la dose: «Le mentalità settoriali, che fanno fatica ad aprirsi ad una logica sistemica, che avvertono poco il senso dell’unità della teologia e dello stesso sapere, che non sanno attivare il senso della interdisciplinarietà e della transdisciplinarietà, non sono all’altezza del cambio d’epoca che stiamo vivendo. Ma anche le mentalità che per rincorrere il pensiero attuale, si sganciano dall’orizzonte teologico, non affrontano davvero la sfida di come ridare senso all’esperienza di fede. Vale la pena ricordare – continua l’autore – che la crisi di oggi è crisi di fede e non solo della comunicazione della fede o dell’accompagnamento dei processi di crescita nella fede».

<sup>49</sup> Cf. *Ibidem*, 73. Si noti l’avvicendamento di interlocuzione epistemologica delle scienze umane con la filosofia sotto l’“ispirazione della Rivelazione”.

<sup>50</sup> *Ibidem*, 76. Sulla linea di una “teologia della catechesi” come articolazione tra riflessione e pratica catechistica, come forma di *diakonia* intellettuale nei confronti della prassi catechistica, oltre a C. Torcivia, la cui impostazione sarà considerata di seguito, si muove anche: E. BIEMMI, *L’Équipe Europea di Catechesi (EEC). Punto di incontro e osservatorio qualificato delle problematiche e delle prospettive catechetiche in Europa*, in C. CACCIATO (ed.), *Pensare il futuro della catechesi. Prospettive catechetiche*, 78-80.

CARMELO TORCIVIA, seppur impegnato principalmente in teologia pratica o pastorale, si è sempre mostrato sensibile al dialogo con i catecheti e a confrontarsi con essi.<sup>51</sup> Il frutto della sua riflessione pluriennale è la recente opera *Teologia della catechesi*.<sup>52</sup> Sebbene l'impostazione sia differente da quella di S. Currò precedentemente esaminata, C. Torcivia opera un tentativo analogo di teologia della catechesi, allo scopo di fondare "sistematicamente" il pensiero catechetico. Non è l'unico, dato che altri si sono impegnati in questo ambito e sono da lui citati e riconosciuti per pregi, limiti e disattese.<sup>53</sup> Egli ha il merito di aver offerto un quadro abbastanza completo che recuperi lo studio diacronico della tematica, cercando di scandagliare le radici bibliche e patristiche sull'argomento, per giungere ad una visione sistematica o, per lo meno, ad un quadro organico di riferimento che serva da sintesi in vista di ulteriori approfondimenti. Partendo da alcuni nodi del ministero della Parola, quali l'evangelizzazione, il "primo" e il "secondo" annuncio, la catechesi nella duplice caratterizzazione dell'Iniziazione cristiana e degli Adulti (cap.1), si sofferma sull'identità della catechesi sin dalle origini (NT) esaminando la terminologia, lo sviluppo patristico nella prassi, negli scritti e nell'autoconsapevolezza catechetica,<sup>54</sup> per pervenire all'esame di alcuni modelli di catechesi del '900: kerigmatico, catecumenale, antropologico, tentando di superare l'antinomia tra kerigmatico e antropologico e altre impostazioni riduzionistiche (cap. 2). A partire dai documenti della fede (S. Scrittura, Padri della Chiesa e Magistero, in particolare il Concilio Vaticano II, *Dei Verbum* e *Gaudium et spes*) e dalla ricerca scientifica, la catechesi viene concepita come «eco della Parola» e «atto vivo della Tradizione» (cap. 3). Il processo dell'evangelizzazione è sviluppato (cap. 4) considerando l'impostazione di Pierre-André

<sup>51</sup> Negli anni 2013-2018 ha ricoperto la carica di Presidente dell'Associazione Italiana Catecheti (AICa).

<sup>52</sup> Cf. il già citato C. TORCIVIA, *Teologia della catechesi*, che raccoglie una serie di contributi integrati in un piano organico e unitario di pensiero. Nell'articolo precedente la pubblicazione di questo saggio, *Verso una "pastorale catechetica"?*, in "Catechesi" 82(2012/2013) 6, 57-74, a p. 58, aveva così osservato: «Le Pontificie Facoltà di Teologia [...] comprendono già da tempo nel loro *cursus studiorum* l'insegnamento di Catechetica. E tuttavia [...] malgrado questa presenza istituzionale, la catechetica non solo non segna con incisività il percorso formativo degli studenti, ma non riesce a pensare globalmente e unitariamente tutti gli aspetti del ministero della Parola. Per la gran parte si dedica a dire cos'è la catechesi e il suo rapporto con l'evangelizzazione». Pio ZUPPA fa notare che anche per la Teologia pastorale è stata avvertita, come per la Catechetica, un'esigenza analoga. Infatti, nel suo contributo *Pensare il futuro: prospettive della catechetica*, in C. CACCIATO (ed.), *Pensare il futuro della catechesi*, 84, nota 5, richiama il saggio intervista postumo alla morte di K. Rahner: P.M. ZULEHNER, *Ci previeni con la grazia. A colloquio con Karl Rahner per una teologia della pastorale* (1984), Città Nuova, Roma 1987.

<sup>53</sup> Nella *Premessa* (*Teologia della catechesi*, 3), C. Torcivia registra l'eccezione di un corso accademico sull'argomento presso l'Istituto "San Tommaso" di Messina da parte di Giovanni Cravotta che tendeva a sostituire la più tradizionale "Catechetica fondamentale" con la "Teologia della Catechesi". Questa impostazione, dopo anni d'interruzione, è stata ripresa e continuata da Antonino Romano, la cui concezione catechetica sarà ripresa in questo contributo. Torcivia, richiamandosi a P.-A. Liégé, cita i suoi precedenti studi e beneficia del recente dibattito sollevato nell'ambito dei convegni e ricerche dell'Associazione Italiana Catecheti (AICa). Inoltre, richiama per l'ambito italiano: G. COLZANI, *Teologia della catechesi. Riflessione sistematica sulla natura della catechesi cristiana*, in *Atti del IV convegno catechistico diocesano*, Busto Arsizio 30 settembre – 6 ottobre 1984, Ricerche storiche sulla chiesa ambrosiana XIV, Milano 1985, 86-106; M. BORDONI, *Catechesi e teologia*, in M. PELLEGRINO et ALII, *La catechesi oggi*, Pontificia Università Lateranense, Roma 1978, 33-56. Per l'ambito francese: cf. H. BOURGEOIS, *Catéchèse et théologie en une fin de siècle*, in "Lumen Vitae" 44 (1989) 367-376; A. FOSSION, *Entre théologie et catéchèse, la catéchétique*, in "Lumen Vitae", 44(1989) 401-412; J. M. SICILIANI, *Une théologie de la catéchèse qui rend compte de la pertinence de la foi*, in H. DERROITTE - J.P. LAURENT – G. ROUTHIER (edd.), *Un christianisme infiniment précieux. Mélanges de théologie pratique offerts au père André Fossion*, Lumen Vitae – Novalis, Namur – Montreal 2015, 109-122.

<sup>54</sup> Cf. *Teologia della catechesi*, 35-42, dove si prende in esame l'"eco della Parola" nella sua "oggettività", nella "soggettività" (cioè nella disponibilità dei soggetti ascoltatori) e nella struttura contenutistica e testuale.

Liégé. Altro approfondimento verte sul kerigma nel NT e sulla funzione permanente dell'annuncio cristiano nell'ambito del ministero della Parola, integrando la visione di Liégé con quella di Papa Francesco (cf. EG 160-168).<sup>55</sup> Muovendo dall'attuale situazione pastorale, C. Torcivia si orienta per una catechesi "unitaria" e "molteplice" della Scrittura, dei sacramenti, dei "segni dei tempi", trovando così come il punto di sutura per una "teologia della catechesi" che si muove tra la sapienza della vita dello Spirito e la riflessione teologica. Sapienza e teologia sono considerate due tappe che segnano il cammino della Parola nella vita del credente e della comunità cristiana.<sup>56</sup> Perviene così alla trattazione diretta "per una teologia della catechesi" (cap. 5) trattando dell'identità della catechetica come disciplina teologico-pratica. Ne afferma l'identità e la derivazione "teologica" e mette in evidenza «il senso di questa "comprensione ermeneutica globale", che giustifica e comprende l'esercizio di razionalità critica all'interno di un orizzonte di fede».<sup>57</sup> Senza mezzi termini, si afferma che l'appartenenza alle scienze teologico-pratiche permette alla catechetica di «poter calibrare bene [...] i dati teologici con i dati offerti dalle scienze umane», motivando così l'opzione: «Ciò implica per la catechetica la necessaria e nativa attenzione alla cultura, alla comunicazione e all'educazione, intese non come destinatarie di un'azione pastorale che ha già in sé la sua compiutezza, ma piuttosto come specifici luoghi che entrano in rapporto con la processualità propria della Parola».<sup>58</sup> La ricerca catechetica, altresì, non avrebbe come oggetto solamente la catechesi, ma il ministero della Parola, nella sua interezza, articolazione e sviluppo, in quanto "atto della tradizione viva": «Il lavoro del catecheta "unirà" – con modalità inter e trans-disciplinare – questi dati con i loro rispettivi rapporti con le prassi, costruendo un percorso teologico-pratico coerente e significativo dal punto di vista sia diagnostico sia progettuale».<sup>59</sup> Il rapporto intrinseco con la teologia fa della catechesi l'essenziale e completo primo sviluppo del kerigma, che potrebbe e dovrebbe evolversi verso una vera e propria intelligenza della fede (teologia), come una forma di pedagogia della fede intesa "teologicamente", come efficace "inculturazione ecclesiale della fede". L'impegno per definire la catechesi da parte di C. Torcivia<sup>60</sup> approda a delineare una "teologia della catechesi" che trova nelle linee cristologica, ecclesiologica e antropologica la sua consistenza, e il suo conseguenziale sviluppo nella "catechesi permanente".

Una menzione a parte va fatta per ENZO BIEMMI.<sup>61</sup> Egli considera la catechetica come scienza inter- e trans-disciplinare, polarizzata tra le scienze teologiche, quelle umane e quelle

---

<sup>55</sup> Nello specifico, la "catechesi" non è ristretta all'ambito ecclesiale ma dilatata al mondo: si tratta «di capire come la catechesi accolga le dinamiche anch'esse rivelative dei segni dei tempi». Ci tiene così a specificare che «qui è in gioco una concezione di rivelazione che non è ridotta a luogo ecclesiale, ma che prende respiro da ciò che Dio nello Spirito dice a tutti gli uomini tra "semi del Verbo" e "segni dei tempi". È questo l'ambito in cui la catechesi evita l'autoreferenzialità ecclesiale ed ogni tipo di ecclesiocentrismo»: *Ibidem*, 111.

<sup>56</sup> Cf. *Ibidem*, 126-127. Le due tappe sono accennate e non sviluppate dall'A.

<sup>57</sup> *Ibidem*, 129. Nella nota 5 di p. 130, prende posizione rispetto allo studio *Catechetica come scienza* (cf. p. 342 in specie): «Pur apprezzando il notevole e documentato sforzo scientifico dell'autore, viene difficile pensare ad una disciplina che riflette su prassi ecclesiali senza una sua precisa collocazione dentro la teologia. L'appartenenza al teologico-pratico può concretamente risolvere la questione, senza renderla una disciplina dipendente dalla teologia pastorale». Rimane disattesa, a quanto ci consta, l'esplicitazione della proposta avanzata.

<sup>58</sup> TORCIVIA, *Teologia della catechesi*, 130.

<sup>59</sup> *Ibidem*, 131.

<sup>60</sup> Cf. *Ibidem*, 147ss.

<sup>61</sup> Fratel Enzo Biemmi è stato Presidente dell'Equipe Europea di catechesi, per nove anni, dal 2006 (Congresso di Graz) al 2015 (Congresso di Celje).

comunicative, una scienza di frontiera o di confine. Ci tiene, però a precisare, che è fondamentale un'integrazione che ha costituito per il suo servizio alla comunità ecclesiale il lavoro di riflessione e progettazione pastorale catechistica di decenni: ritiene, infatti, che la pratica ecclesiale dell'annuncio sia un riferimento obbligato per ogni riflessione catechetica. La sua proposta è, quindi, quella di estendere i poli a quattro: non solo le scienze teologiche (essendo la fede in gioco), non solo le scienze umane implicate, in particolare pedagogia, psicologia e sociologia (essendo la fede atto profondamente umano e implicante tutte le dimensioni della persona in relazione), non solo le scienze della comunicazione (essendo la fede per sua natura testimoniale e la catechesi per sua essenza atto comunicativo), ma anche far spazio a quello che Dio opera nelle persone ogni qualvolta la fede viene testimoniata e la comunità ecclesiale comunica il vangelo. Senza negare la struttura inter- e transdisciplinare della catechetica, la funzione kerigmatica della Chiesa è una diaconia già in atto e che precede la vita e la storia delle persone, al soffio dello Spirito di Pentecoste che continua ad agire nel cuore degli uomini. La catechetica, quindi, non può limitarsi ad una riflessione inter- e transdisciplinare, ma deve porsi in ascolto delle pratiche in cui lo Spirito è all'opera. In "Rivista di teologia dell'evangelizzazione",<sup>62</sup> facendo riferimento ad un videomessaggio di papa Francesco del 2015,<sup>63</sup> Biemmi così esplicita la sua visione che se è valida per la teologia della evangelizzazione la ritiene tale anche per la catechetica: «Sembra che Francesco dica che la teologia dell'evangelizzazione sfugge al pericolo dell'autoreferenzialità non semplicemente se dialoga con le culture (cf. EN 20), ma se abita, legge, ascolta e interpreta la vita della gente. Nel formulare la sua riflessione sistematica sull'annuncio essa non solo guarda al lato oggettivo della fede (la tradizione e le scienze teologiche fondamentali), non solo dialoga con le culture (le scienze umane), ma abita la storia per riconoscerne i segni del Verbo e servirne l'azione misteriosa e imprevedibile nel cuore delle donne e degli uomini di ogni tempo. Non ci può essere, ad esempio, una riflessione catechetica seria senza assumere fino in fondo le pratiche ecclesiali di annuncio, scrutando come esse sono una presa di parola credente nelle vicende umane, come si lascino costantemente riformulare non solo guardandosi alle spalle (i fondamenti), né solamente attorno (la cultura) ma scrutando davanti a sé la rivelazione in corso, questo terzo testamento non canonico ma quanto mai reale che lo Spirito scrive nel cuore delle persone (cf. 2Cor 3,3). [...] Riteniamo pertanto che collocare la TdE nel settore della teologia pratica non sia diminuirne lo spessore teologico ma contribuire a donarle dignità teologica, a non farne solo una branca della teologia di cui applicherebbe i principi (per quanto creativamente), ma essa stessa produttrice di teologia e in grado di interpellare le altre discipline teologiche sistematiche, perché integra la realtà non solo come luogo applicativo, ma come luogo teologico».<sup>64</sup> Risulta, quindi, per Biemmi, impensabile la catechetica senza un costante riferimento alle molteplici pratiche ecclesiali in atto nel campo della comunicazione della fede (primo annuncio, iniziazione, educazione alla fede, secondo annuncio... ).<sup>65</sup>

<sup>62</sup> Sebbene non si sia occupato direttamente dell'argomento epistemologico, recentemente è stato chiamato a riflettere e a mettere a fuoco la sua visione in merito: cf. E. BIEMMI, *La teologia dell'evangelizzazione nell'orizzonte di Evangelii gaudium*, in "Rivista di teologia dell'evangelizzazione" 44 (2018) 2, 397-404. Si tratta dell'intervento ad un convegno tenutosi a Bologna nel 2018, sullo statuto epistemologico della teologia dell'evangelizzazione.

<sup>63</sup> Cf. [https://w2.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2015/documents/papa-francesco\\_20150903\\_videomessaggio-teologia-buenos-aires.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2015/documents/papa-francesco_20150903_videomessaggio-teologia-buenos-aires.html) (consultato il 05/05/2020).

<sup>64</sup> BIEMMI, *La teologia dell'evangelizzazione nell'orizzonte di Evangelii gaudium*, 403-404. Su questo aspetto la posizione di Biemmi appare vicina a quella di Currò.

<sup>65</sup> Cf. E. BIEMMI, *Dalla prassi pastorale alla teologia: significato di un metodo*, in L. GARBINETTO (ed.), *Corresponsabili nella diaconia*, EDB, Bologna 2019, 135-142. Gli ultimi lavori di riflessione catechetica pratica e di formazione di



Diversamente da Currò e Torcivia, e solo in parte da Biemmi, altri catecheti ritengono maggiormente solida e fondata la connotazione interdisciplinare della catechetica, o dichiarando la confluenza di scienze teologiche e scienze umane nel suo statuto epistemologico, o specificando l'interazione con le scienze dell'educazione e con le scienze della comunicazione, o infine, limitandosi solo a quelle pedagogiche, escludendo più o meno esplicitamente la sfera scientifica pragmatico-comunicativa.

LUCIANO MEDDI<sup>66</sup> è tra i catecheti italiani che maggiormente hanno indagato sull'argomento dell'epistemologia catechetica, collocandosi nel definire l'identità della catechesi e della catechetica sulla linea della educazione e della formazione,<sup>67</sup> senza voler negare la sua valenza teologica e la sua legittima collocazione tra le scienze teologiche. Ritiene, infatti, che «la catechesi abbia il compito di sostenere la risposta di fede e l'esercizio di vita cristiana, cioè la *fides qua*, e che possa farlo solo con una epistemologia completa».<sup>68</sup> Con una serie di argomentazioni e puntualizzazioni, egli è convinto che la catechesi debba collocarsi in un ambito specifico che non è quello dell'evangelizzazione, bensì della “trasformazione cristiana della persona”, evitando semplificazioni e riduzioni ovvero ipertrofie e appesantimenti riguardo al compito che le spetta nella vita e nella missione della Chiesa. La revisione che ravvisa Meddi per la catechetica del secondo post-concilio si staglia in una duplice direzione: «il rinnovamento missiologico e il ruolo della persona umana nell'intero processo».<sup>69</sup> In un orizzonte o meglio in un dinamismo missionario, si impone per la Chiesa l'assunzione di un'ottica non del tutto nuova, perché frutto dell'ermeneutica conciliare e di intuizioni catechetiche precedenti o successive al Vaticano II: dato che lo specifico della catechesi risiede nella “risposta di fede”, l'azione catechistica ecclesiale è inscindibilmente legata al ruolo attivo della persona e di tutti i suoi dinamismi vitali.<sup>70</sup> Sembra che

---

operatori pastorali e catechisti di E. Biemmi sono sul cantiere “Progetto secondo annuncio” che ha avuto una risonanza nazionale: *Il secondo annuncio. La grazia di ricominciare*, EDB, Bologna 2011; IDEM, *Il secondo annuncio. La mappa*, EDB, Bologna 2013; (ed.), *Il secondo annuncio. 1. Generare e lasciar partire*, EDB, Bologna 2014; IDEM, *Il secondo annuncio. 2. Errare*, EDB, Bologna 2015.

<sup>66</sup> Dal 2000 al 2006, è stato il primo Presidente dell'Associazione Italiana Catecheti (AICa).

<sup>67</sup> Si veda, innanzitutto, lo studio presentato come ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI [L. MEDDI], *L'autocomprensione della catechetica nel cammino della teologia italiana nel post-Concilio*, in P. CIARDELLA – A. MONTAN (edd.), *Le scienze teologiche in Italia a cinquant'anni dal Concilio Vaticano II. Storia, impostazioni metodologiche, prospettive*, Elledici, Leumann 2011, 117-145, pubblicato, con lo stesso titolo, anche in F. KANNHEISER-FELIZIANI (ed.), *Catechesi ed educazione. Un rapporto possibile e fecondo*, Elledici, Leumann 2011, 177-205. Nel nostro caso si tiene in considerazione particolarmente il contributo più recente: L. MEDDI, *Futuro della catechetica, il compito e i compiti. Approccio fondamentale*, in J.L. MORAL (ed.) – ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi. La proposta dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 2018, 135-170, oltre a quello di cui è coautore con U. MONTISCI – J.L. MORAL – A. ROMANO, *Comunità cristiana e sistema educativo ecclesiale: Catechetica, teologia, educazione e comunicazione*, in *Ibidem*, 57-79. L. Meddi ha redatto una puntuale e attenta recensione sul volume CS, nella rivista “Euntes Docete” 45 (2012) 2, 239-245.

<sup>68</sup> L. MEDDI, *Futuro della catechetica, il compito e i compiti*, 136. E aggiunge immediatamente di ritenere «che sia un errore spostare l'accento della catechesi sia sulla questione del Primo annuncio (PA) sia sulla stessa Iniziazione Cristiana (IC)». Nell'articolazione del suo pensiero, egli si impegna a far uscire dall'ambiguità di fondo (ricorre al suo tipico neologismo: «disambiguare») le involuzioni registrate nel primo postconcilio (la svolta neo dottrinale, la riduzione comunicativa, l'istanza comunicativa, il compito iniziatico e perfino il processo di evangelizzazione).

<sup>69</sup> MEDDI, *Futuro della catechetica, il compito e i compiti*, 142.

<sup>70</sup> *Ibidem*, 145 e ss. Meddi fa riferimento a CD 13-14, oltre a AG 14 e GE 2 e 4, per mettere in rilievo il compito che il Concilio conferisce alla catechesi sul versante della *fides qua*. In CD 14, si afferma, infatti, che la fede da alimen-

Meddi voglia prendere posizione contro le voci di catecheti che enfatizzano la catechesi come “eco della Parola” in senso oggettivo e “kerigmatico”, con la tendenza conseguente a mettere in secondo piano l’indole “umano-responsoriale” della Parola stessa: «La catechetica deve recuperare il suo compito principale: studiare il percorso della Parola *dentro* il cuore umano. Troppo spesso si confonde l’etimologia di *catecheo* come semplice “far risuonare” esterno, mentre si tratta di *far risuonare dentro*». <sup>71</sup> Sostenere, accompagnare e rendere autonoma la personalità di fede, come abilitazione alla vita cristiana a divenire “discepoli missionari”: <sup>72</sup> è il compito che la Chiesa affida alla catechesi ed è su questo punto che la catechetica deve far leva per la sua riflessione scientifica, riprendendo e approfondendo categorie quali “mentalità di fede” e “integrazione fede-vita”, non rinunciando ad un proficuo confronto e incontro con le scienze umane, in particolare dell’educazione. Il contributo si spinge oltre, affermando che se la persona e i suoi dinamismi sono una via decisiva della catechesi, allora «la catechetica è scienza *pedagogica*» <sup>73</sup> e l’articolazione epistemologica della catechetica passa attraverso l’inter-transdisciplinarietà tra scienze teologiche, comunicative e pedagogiche. <sup>74</sup> Per questo L. Meddi ritiene utile, ma si potrebbe aggiungere necessario, «ripensare il compito della catechesi come compito di *abilitazione della personalità cristiana* e la catechetica come *scienza trans-disciplinare* capace di dialogare con tutti i dinamismi e i saperi che la persona utilizza [o che entrano in gioco] nell’esercizio della sua libera decisione». <sup>75</sup>

JOSÉ LUIS MORAL, muovendosi sulla linea antropologica, offre un originale contributo di riflessione all’epistemologia e alla ricerca catechetica. <sup>76</sup> Dopo aver indicato alcune linee fondamentali del “consenso epistemologico” contemporaneo, mettendo in rilievo la dimensione evolutiva e storica del sapere e il carattere fundamentalmente interpretativo della ragione umana,

---

tare nel cuore dei credenti deve essere «*viva, explicita et operosa*». In tal senso, si veda anche: IDEM, *Educare la risposta della fede. La “receptio fidei” compito della catechesi di “Nuova evangelizzazione”*, in “Urbaniana University Journal” 66 (2013) 3, 117-161.

<sup>71</sup> MEDDI, *Futuro della catechetica, il compito e i compiti*, 146.

<sup>72</sup> Cf. quanto si sviluppa trattando dei “compiti” della catechesi: *Ibidem*, 153-160. Sulla dimensione missionaria della catechesi che trova in EN ed EG i punti indiscutibili di riferimento magisteriali: cf. IDEM, *Catechesi missionaria. Analisi di una definizione in Europa*, in “Catechesi” 87 (2018) 1, 29-41.

<sup>73</sup> MEDDI, *Futuro della catechetica, il compito e i compiti*, 153.

<sup>74</sup> È quanto tratta nella parte conclusiva del suo contributo (cf. *Ibidem*, 160-170), mettendo in luce la “radice” teologica (egli parla di una “teologia della fede” e non di una “teologia della catechesi”, per il fatto che «non può esistere una teologia della catechesi senza una antropologia della catechesi»: 162), ribadendo la natura transdisciplinare del giudizio catechetico condividendo e precisando alcune considerazioni della “scuola di Messina”, così da lui denominata (cf. *Ibidem*, 166, nota 93), ma anche integrando alcune nuove prospettive che interessano la teologia spirituale, oltre la missiologia (cf. nota 72), come anche l’ambito delle scienze pedagogiche e comunicative (cf. *Ibidem*, 168-169). Nel caldeggiare questo nuovo filone del rapporto tra epistemologia catechetica e spiritualità, Meddi ci tiene a sottolineare che non va assolutamente inteso come alternativo alla dimensione comunicativo-educativa, semmai come riconsiderazione di quella teologica: L. MEDDI, *La spiritualità della conversione*, in ÉQUIPE EUROPEA DI CATECHESI – E. BIEMMI – G. BIANCARDI (edd.), *La conversione: l’atto, il processo, l’accompagnamento*, Elledici, Torino 2017, 96-126; IDEM, “*Effatà. Aperti*”. *La spiritualità della persona via della formazione cristiana*, in D. SCAIOLA (ed.), *Percorsi di spiritualità. La missione nel mondo di oggi*, Urbaniana University Press, Città del Vaticano 2014, 115-129.

<sup>75</sup> L. MEDDI, *Futuro della catechetica, il compito e i compiti*, 169. Tra parentesi quadre una mia considerazione. Per l’Autore non esiste catechesi che *bypassi* la persona e quanto vale per la catechesi non può non valere per la scienza che se ne occupa.

<sup>76</sup> Si fa riferimento particolarmente a J.L. MORAL, *Epistemologia e struttura curricolare della Catechetica all’UPS*, in IDEM (ed.) – ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi*, 9-33.

egli prova a collocare la catechetica, nelle sue declinazioni scientifiche e disciplinari, sull'orizzonte ermeneutico della conoscenza, con la consapevolezza che "comprendere" è il modo di essere dell'uomo, in quanto è egli stesso "linguaggio" e "razionalità comunicativa". S'impegna, così, ad una ricostruzione ermeneutica della razionalità che abbia i connotati della dialogicità nel contesto del pluralismo odierno<sup>77</sup> e che contemperi condizioni e condizionamenti, potenzialità e limiti che affiorano nella teoria e lievitano continuamente dal vissuto e dalle culture. Moral indica il modo di procedere per la ricostruzione della "ragione teologica" e della "ragione pedagogica" per contribuire allo statuto epistemologico della catechetica. In particolare, dopo aver fatto riferimento alla "teoria dell'agire comunicativo" di J. Habermas e centrando l'attenzione sul soggetto *primordiale* del conoscere che non è l'individuo, bensì la "comunità di comunicazione" secondo l'ottica di K.-O. Apel, afferma come sia «inverosimile trovare risposte senza il contributo delle scienze umane, le scienze dell'educazione soprattutto». Secondo il suo punto di vista, «la ragione teologica deve unirsi alla ragione pedagogica, sempre in chiave comunicativa».<sup>78</sup> Il riferimento concertato e obbligante per Moral è la sfera dell'esperienza e dei simboli, e non solo e non tanto quella "veritativa" o "oggettiva". La catechetica in ultima istanza è chiamata continuamente a riferirsi alla fede come "soggetto" e chiave interpretativa di base. Per una definizione di catechetica, Moral ricorre a quella di E. Alberich con un'aggiunta (messa tra parentesi quadre): l'azione catechistica, quindi, oltre ad essere "educativa" è anche "comunicativa".<sup>79</sup> L'epistemologia catechetica, così, non risulta essere teoretica o pragmatica, ma vive e sopra-vive in un movimento inter- e trans-disciplinare, come scienza ermeneutica e inscindibilmente prassica.<sup>80</sup>

<sup>77</sup> Cf. il rilievo dato all'odierno contesto pluralistico, in cui la ricerca catechetica si colloca in modo consapevole e responsabile: *Pluralismo, interculturalità e catechetica*, in J.L. MORAL (ed.) – ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi*, 110-112 e passim. Per la sua riflessione, Moral fa riferimento a Peter Ludwig Berger (1929-2017) e a Edgar Morin (1921...). Cf. P.L. BERGER, *I molti altari della modernità. Le religioni al tempo del pluralismo*, EMI, Bologna 2017. A p. 9, il noto sociologo della religione, invocando un nuovo approccio e un nuovo paradigma per lo studio odierno della religione e della società, afferma: «Un nuovo paradigma deve essere capace di affrontare due pluralismi: la coesistenza di diverse religioni e la coesistenza di discorsi religiosi e discorsi secolari». Tale intuizione di Berger viene ripresa ed esplicitata da Moral nel contributo pubblicato insieme a Cesare BISSOLI, *Orizzonte educativo dell'esperienza religiosa. Religione e "IRC" nella Storia dell'Istituto di Catechetica*, in J.L. MORAL (ed.) – ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi*, 190-192 (189-214). Altro pilastro della visione di Moral è la riflessione sulla "complessità" e l'introduzione al "pensiero complesso" di Morin, per ripensare il sistema pedagogico-educativo del cristianesimo, a partire dal "paradigma" della cosiddetta "comunità di apprendimento" o "comunità di pratica", e pervenire così alla concezione e realizzazione della catechetica come "laboratorio di fede" (cf. *Pluralismo, interculturalità e catechetica*, 121-134). Cf. in merito: E. MORIN, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1990 e le successive pubblicazioni: IDEM, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, R. Cortina, Milano 2015; IDEM, *Il metodo 1. La natura della natura*, R. Cortina, Milano 2001; IDEM, *Il metodo 2. La vita della vita*, R. Cortina, Milano 2004; IDEM, *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, R. Cortina, Milano 2007; IDEM, *Il metodo 5. L'identità umana*, R. Cortina, Milano 2002; IDEM, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, R. Cortina, Milano 2012.

<sup>78</sup> MORAL, *Epistemologia e struttura curricolare della Catechetica all'UPS*, 27.

<sup>79</sup> Cf. *Ibidem*, 29, che riprende le definizioni di E. ALBERICH (*La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, 13, 72), aggiungendo la connotazione comunicativa e mettendo in guardia da facili riduzioni come la restrizione dell'educativo a preambolo della fede o la considerazione della fede [questa è una mia aggiunta interpretativa] solo come dono di Dio o solo risposta umana.

<sup>80</sup> A partire da queste premesse, J.L. Moral presenta la struttura curricolare della catechetica nella FSE dell'UPS: *Epistemologia e struttura curricolare della Catechetica all'UPS*, 31-33. Il quadro espresso sinteticamente va integrato con l'articolo collettaneo presente nello stesso volume: cf. L. MEDDI – U. MONTISCI – J.L. MORAL – A. ROMANO, *Comunità cristiana e sistema educativo ecclesiale: catechetica, teologia, educazione e comunicazione*, in MORAL (ed.) – ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi*, 57-79, e con quello di cui è autore unico e già citato: *Pluralismo*,

Per l'impostazione catechetica di ANTONINO ROMANO occorre prendere visione di più contributi apparsi in questi ultimi anni.<sup>81</sup> Vicino alla posizione di J.L. Moral e di L. Meddi (su diversi punti come ad esempio sulla "comunità di pratica") e alle recenti acquisizioni delle scienze sociali,<sup>82</sup> egli esprime sinteticamente la sua posizione, affrontando la questione specificatamente metodologica della catechetica, convinto che «non esistono prassi cieche; tutte le prassi nascono e vivono all'interno del pensiero umano».<sup>83</sup> Riferendosi alla proposta dell'Istituto di Catechetica dell'UPS, ribadisce questa convinzione di base che si sviluppa a partire dall'attuale cambio di paradigma antropologico-culturale ed epistemologico: infatti, egli afferma che «educazione, comunicazione, catechesi sono correlate strettamente all'interno di un cerchio ermeneutico più complesso e pluralista».<sup>84</sup> Romano è convinto assertore della «virata epistemologica» che si è registrata circa gli studi catechetici sulla comunicazione nell'epoca della mutazione di paradigma antropologico-culturale.<sup>85</sup> Più a fondo, egli si fa promotore di una reimpostazione della scienza o delle scienze catechetiche, che non può o non possono estraniarsi dalla "mutazione epistemologica epocale" in atto, pena l'obsolescenza e il fallimento. Sulla "riduzione" della catechetica "a metodologia catechetica",<sup>86</sup> come sembra auspicare A. Romano e in parte argomentare, in quanto scienza «delle teorie catechetiche operazionabili» sotto il controllo della «rigorosa e imparziale critica empirica», è quanto mai opportuno un supplemento di riflessione e di confronto sia nella sua presentazione generale, sia nello sviluppo della strutturazione del percorso di studio

---

*interculturalità e catechetica*, 107-134, oltre ai volumi: *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza cristiana*, LAS, Roma 2014; *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione*, LAS, Roma 2017; *Modernità e cambio epocale. Prospettive culturali e teologiche contemporanee*, LAS, Roma 2019.

<sup>81</sup> Cf. A. ROMANO, *Metodologia catechetica e progettazione catechistica*, in MORAL (ed.) – ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi*, 35-56; IDEM, *Un triennio di ricerche su "Parola di Dio e catechesi": dall'ermeneutica ai linguaggi, attraverso i segni dei tempi. Riletture in chiave epistemologico-catechetica*, C. CACCIATO (ed.), *Il primo annuncio. Tra "kerigma" e catechesi*, Elledici, Leumann 2010, 108-128; A. ROMANO, *Orientamento educativo e catechesi. Rilievi epistemologici per la metodologia catechetica*, in "Orientamenti pedagogici" 61 (2014) 2, 251-269; IDEM, *Catechetica e teologia dell'evangelizzazione dopo la svolta epistemologica contemporanea*, in "Itinerarium" 26 (2018) 1/2, 213-227.

<sup>82</sup> In particolare nel campo dell'educazione e della comunicazione: cf. ROMANO, *Catechetica e teologia dell'evangelizzazione dopo la svolta epistemologica contemporanea*, 217-218, che registra il passaggio dall'istruzione all'interazione, analogo a quello dalla didattica per obiettivi alla didattica per competenze in campo pedagogico che, secondo Romano, non può non riflettersi ed essere condiviso nell'ambito catechetico.

<sup>83</sup> ROMANO, *Metodologia catechetica e progettazione catechistica*, 42.

<sup>84</sup> *Ibidem*, 43.

<sup>85</sup> Fa riferimento al Convegno internazionale organizzato dall'Istituto di catechetica di Roma (15-16 maggio 2015) e in particolare al contributo offerto di Edmund Arens: cf. ROMANO, *Metodologia catechetica e progettazione catechistica*, 48. Gli Atti del Convegno sono stati pubblicati nel volume: C. PASTORE – A. ROMANO (edd.), *La catechesi dei giovani e i new media nel contesto del cambio di paradigma antropologico-culturale*, Elledici, Leumann 2015. L'intervento di E. ARENS (*Dall'istruzione all'interazione. Cambiamento di paradigma nella comunicazione della fede nella cultura moderna*) è alle pp. 15-26.

<sup>86</sup> Cf. ROMANO, *Metodologia catechetica e progettazione catechistica*, 41. Nello studio già citato *Catechetica e teologia dell'evangelizzazione dopo la svolta epistemologica contemporanea*, a p. 221, si legge: «La questione che ci riguarda non risponde allo studio della pluralità delle teorie catechetiche, ma deve concentrare l'attenzione sulla loro qualità epistemologica in termini di metodologia della ricerca catechetica, di metacatechetica e di riverbero come accesso al piano delle metodologie catechetiche nell'intervento pedagogico-clinico». Si distacca così dall'impostazione propria della Teologia pastorale e della suddivisione della Teologia pratica proposta ad es. da teologi pastoralisti come Mario Midali e, come si è visto, Carmelo Torcivia.

scientifico e conseguente suddivisione disciplinare.<sup>87</sup> Ponendo in ordine cronologico i suoi studi, l'impostazione proposta da A. Romano sulla strada «dell'interpretativismo [opposto al realismo] con le sue vaste possibilità in termini di significatività scientifica, operazionabilità osservabile, sperimentabilità clinica» sembra essere la seguente: reagendo ad una posizione “teologica” della catechetica autocentrata (con i vari tentativi di “teologia della catechesi”), Romano avanza «l'ipotesi di una catechetica situata a confine tra scienze socio-culturali dell'educazione e della comunicazione [...] concepita come metacatechetica».<sup>88</sup> L'ipotesi viene così esplicitata: «Ci si chiede se oggi sia possibile il congedo della catechetica dalla teologia pratica affinché essa possa assumere un ruolo di *transdisciplinarietà sperimentale* con le scienze sociali dell'educazione e della comunicazione. La teologia conserva [comunque] un valore inestimabile, unico ed essenziale come orizzonte di senso, (sfondo culturale dei pregiudizi interpretativi) della ricerca catechetica, come anche la metafisica e le altre branche della filosofia. La metodologia catechetica costituisce propriamente questo livello scientifico, sperimentabile e confutabile di ricerca, rispetto ad affermazioni teologiche e metafisiche che non cadono sotto questa dimensione scientifica».<sup>89</sup>

### 3. Riconsiderazione in prospettiva

A partire dalle osservazioni critiche registrate, si riprendono i contenuti precedentemente elaborati riconsiderandoli alla luce di esse, nel tentativo di spingere la ricerca sullo statuto epistemologico della catechetica ad un ulteriore approfondimento e una più efficace chiarificazione in chiave “interdisciplinare” e possibilmente “transdisciplinare”.

---

<sup>87</sup> Basti confrontare ROMANO, *Metodologia catechetica e progettazione catechistica*, 41 con quanto ha affermato nello stesso volume MORAL (ed.) – ISTITUTO DI CATECHETICA, *Studiare catechetica oggi*, J.L. MORAL (*Epistemologia e struttura curricolare della Catechetica all'UPS*) alle 31-33. Non solo, ma risulta per lo meno poco chiaro quanto A. Romano stesso afferma circa la distinzione tra catechetica fondamentale e metodologia catechetica a p. 41 con quanto enuclea a p. 49, riservandosi nella nota 36 (p. 49) di approfondire il nesso in uno studio monografico successivo. Al giovane catecheta si deve il merito, non senza la dialettica più o meno convergente con altri colleghi o studiosi di altre branche scientifiche, di aver mosso le acque e di aver orientato verso nuove visioni e impostazioni di ricerca scientifica e di percorsi di studio.

<sup>88</sup> ROMANO, *Catechetica e teologia dell'evangelizzazione dopo la svolta epistemologica contemporanea*, 227. L'A. afferma che è necessario uscire dal «circolo vizioso della catechetica fondamentale» che non va considerata più come studio della catechesi (compito della metodologia catechetica), ma come «*metateoria* cioè studio delle teorie catechetiche e dei contesti situazionali, in accordo con il criterio ermeneutico della comprensione di un testo (costrutto teorico complessivo) nel suo contesto (pragmatica della comunicazione umana)». Vede così delinearsi la catechesi come «laboratorio della comunità di pratica» nella logica dell'apprendimento umano (p. 226) e la catechetica in un «complesso teorico transdisciplinare» che viene esplicitato in «Studi catechetici così distribuiti: a) *metacatechetica* o *epistemologia catechetica*; b) *storia del pensiero catechetico*; c) *metodologia della ricerca catechetica*; d) *metodologia clinico-catechetica differenziata e contestuale*; e) *tecniche dell'intervento catechistico*». Nell'intervento precedente A. ROMANO (*Orientamento educativo e catechesi. Rilievi epistemologici per la metodologia catechetica*, 261) suddivide le scienze catechetiche in quattro aree: «a) *area teologica* (catechetica fondamentale): che considera i fondamenti teologici della comunicazione della Parola di Dio; b) *area antropologica* (catechetica generale): che considera le condizioni umane per la comunicazione e l'accoglienza della Parola di Dio; c) *area metodologica* (metodologia catechetica): che considera il compito educativo della comunicazione della Parola di Dio in situazioni tipiche, a seconda del grado di maturazione nella fede, dei luoghi, delle condizioni dei cristiani; d) *area storica* (storia della catechesi): che considera l'azione catechistica nel tempo della Chiesa».

<sup>89</sup> ROMANO, *Metodologia catechetica e progettazione catechistica*, 48. L'avverbio tra parentesi quadra è una mia aggiunta.

Come si è avuto modo di esplicitare, l'oggetto della catechetica è la catechesi nelle sue varie declinazioni, più precisamente la fede (oggetto materiale) in quanto comunicabile ed educabile (oggetto formale).<sup>90</sup> Si conviene che tale oggetto di ricerca sia considerato in modo singolare dalla scienza catechetica come costruzione scientifica inter- e trans-disciplinare. Non si chiede in prestito un costrutto scientifico all'esperto di teologia fondamentale su cosa intendere per "fede" ma, seppur avvalendosi di tutti gli approcci utili a studiare l'oggetto, selezionando quanto è maggiormente compatibile con l'ottica formale della catechetica, si evidenziano in un approccio unitario non solo gli aspetti rivelativi e culturali della fede, ma anche, e si direbbe soprattutto in quanto "qualificativi" e "qualificanti", gli aspetti educativi e comunicativo-linguistici della fede.<sup>91</sup>

Integrando quanto afferma E. Alberich che vede la catechetica vincolata alle «due costellazioni epistemologiche: quella delle scienze *teologiche* e quella delle scienze *pedagogiche*», da parte di un discreto numero di catecheti c'è convergenza nel dilatare il legame ad una terza costellazione, quella delle scienze della comunicazione.<sup>92</sup> Ricorrendo a immagini metaforiche, il manuale *Catechetica come scienza* denomina "orsa maggiore" la matrice delle scienze teologiche, "orsa minore" la matrice delle "scienze dell'educazione" e "via lattea" la matrice di "scienze della comunicazione",<sup>93</sup> per testimoniare l'affinità della catechetica alle tre branche scientifiche a partire dalla caratterizzazione della catechesi che, in quanto eco della Rivelazione *tout court*, è simultaneamente e inscindibilmente atto di fede, atto comunicativo e atto educativo. Non si nasconde che le metafore utilizzate, ispirate all'astronomia, possono in parte fuorviare e mettere in posizione "funzionale" o "ancillare" un ambito scientifico rispetto ad un altro. Occorre stare sempre all'erta per evitare forme di subalternità, senza per questo togliere alla teologia una funzione e un servizio di regolazione e di orientamento. Ci si trova così più vicini alla posizione di G. Groppo<sup>94</sup> nel considerare la catechetica come scienza di frontiera e di confine, mentre si è più

<sup>90</sup> Cf. CS, 34; 365-375. G. NEGRI, richiamandosi a San Bonaventura, ricorda che il mistero cristiano va considerato non solo «ut credibile», ma anche «ut comunicabile» (*Catechesi e mentalità di fede. Metodologia catechistica fondamentale*, Elledici, Leumann 1976, 225). Ci sia permessa, quindi, l'aggiunta «ut educabile».

<sup>91</sup> Come ad es. C. DOTOLÒ, *Una fede diversa*, Messaggero, Padova 2009; B. FORTE, *La trasmissione della fede*, Queriniana, Brescia 2014, 197-213. Si veda l'illuminante *lectio* sull'icona di Elia da parte di B. Forte: *Ibidem*, 6-7 e il classico saggio di G.K. CHESTERTON, *La mia fede*, Lindau, Torino 2010. Si faccia, inoltre, riferimento alle sezioni di CS, 252-255; 272-275; 290-296.

<sup>92</sup> Si converge con L. MEDDI per quanto riguarda la stigmatizzata riduzione comunicativa: *Futuro della catechetica, il compito e i compiti*, 139-140; cf. IDEM, *La comunicazione futuro della catechesi? Un rapporto fecondo ma non definitivo*, in PASTORE – ROMANO (edd.), *La catechesi dei giovani e i new media nel contesto del cambio di paradigma antropologico-culturale*, 52-57.

<sup>93</sup> Cf. CS, 233-296.

<sup>94</sup> Si fa riferimento a G. GROPPÒ, *Teologia dell'educazione. Origine, identità, compiti*, LAS, Roma 1991, con gli spunti di riesame contenuti nel volume di G. BATTISTA, *Teologia dell'educazione cristiana: pluralità di modelli e di strategie. Un'antologia di testi*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2013. Inoltre, cf. G. GROPPÒ, *La teologia cattolica e altri saggi*, a cura di C. NANNI, LAS, Roma 2019. Antri contributi sul tema sono dello stesso G. GROPPÒ, *Teologia dell'educazione*, in PRELLEZO – MALIZIA – NANNI (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, 1193-1196. Inoltre, con accentuazioni e impostazioni diversificate: cf. C. BISSOLI, *Bibbia e educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, LAS, Roma 1981; R. CARELLI, *L'educazione e le sue articolazioni*, in R. SALA (con A. BOZZOLO – R. CARELLI – P. ZINI), *Pastorale giovanile 1. Evangelizzazione e educazione dei giovani. Un percorso teorico-pratico*, LAS, Roma 2017, 125-168; G. COLOMBO, *Per una teologia dell'educazione*, in G. SALDARINI et ALII, *Il presbitero educatore*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1989, 48-77; R. CRUMP MILLER (edd.), *Theologies of religious education*, Religious education Press, Birmingham 1995; A. DE LA TRIBOUILLE, *L'éducation à la lumière de la Révélation*, Mame/Cerf, Paris 1996; L.J. FRANCIS – A. THATCHER (edd.), *Christian perspectives for education*, Fowler Wright Books, Leominster 1990; H. SCHILLING, *Teologia*

distanti dalla posizione di E. Alberich che protende a considerarla flessibilmente una “disciplina teologica” nel quadro della teologia pastorale o pratica in contatto e dialogo con altri ambiti quali l’omiletica, la pastorale giovanile, la pastorale liturgica, la pastorale della scuola.<sup>95</sup>

Rispondendo ad alcune osservazioni sollevate al volume *Catechetica come scienza*, è importante ribadire alcune condizioni di scientificità per la catechetica.<sup>96</sup> Innanzitutto, essa potrà raggiungere il suo obiettivo nella misura in cui rispetta la pariteticità delle scienze coinvolte, superando lo stadio della “multidisciplinarietà” che vede i vari contributi in parallelo e semplicemente accostati e contigui in una specie di “patto di non aggressività”. Si perviene così allo stadio interdisciplinare consistente nell’incontro e nello scambio, con il rischio avvertito consapevolmente di scontro, se non proprio di collisione. La costellazione “teologica” vive di una forma di primazialità “inter pares” (passi l’espressione!), che eviterà il disagio alle scienze dell’educazione e della comunicazione di considerarsi “ancillari” e “funzionali”, assolvendo la funzione regolativa di guida e di regia solo ed esclusivamente per il fatto che è implicato uno specifico atto “umano” (oltre che “divino”) che è fondamentalmente “di rivelazione e di fede”, di chiamata di Dio e di risposta dell’uomo “in situazione”<sup>97</sup> di cui la catechesi è mediazione e di cui ricerca il senso globale e ne esplicita le motivazioni. Non si escludono e non si nascondono, quindi, sbilanciamenti e rischi, riduzionismi ed enfattizzazioni, in un continuo impegno di controllo. La storia della catechesi e della catechetica è stata quasi sempre trapuntata di tensioni, dialettiche e contrapposizioni. Esse non dovrebbero assumere posizioni di distanza e di divergenza con l’effetto nocivo di riflusso nell’intra-disciplinarietà e la conseguente reciproca ignoranza, a danno della multidisciplinarietà e di più della interdisciplinarietà. Dovrebbero evolversi verso una sana contaminazione e convergenza, continuando insieme proficuamente la ricerca. L’equilibrio epistemologico della

---

e scienze dell’educazione. *Problemi epistemologici*, Armando, Roma 1974; *Teologia ed educazione. Intervista ad A. MARTELLI*, in “Note di Pastorale Giovanile” 43 (2009) 3, 12-24. Più in generale: cf. G. ABBÀ, *Una filosofia morale per l’educazione alla vita buona*, in “Salesianum” 53 (1991) 2, 273-314; C. BISSOLI, *Il dibattito sulla pedagogia cristiana. Alcune puntualizzazioni*, in “Orientamenti Pedagogici” 54 (2007) 2, 357-368. Il riferimento alla teologia e il confronto con le teologie non sono, per il catecheta, indifferenziati: l’ottica scientifica che gli è propria predilige il rapporto con quella “teologia militante” di cui fa riferimento B. FORTE, in *La trasmissione della fede*, 6, che «nata dal vissuto ecclesiale» conferisce ad esso «voce e alimento all’impegno della comunicazione della fede», a cui va congiunta sempre la dimensione educativa.

<sup>95</sup> Cf. ALBERICH, *La catechesi oggi*, 14. Alberich recupera, comunque, la dinamica interdisciplinare nelle pagine successive, dichiarando «le due anime della catechetica: teologica e pedagogica», finendo per affermare esplicitamente che la catechetica è disciplina teologica e disciplina pedagogica (*Ibidem*, 15.17). Più avanti ancora, richiamandosi a F. Coudreau, recupera l’anima comunicativa con un accenno *en passant* confrontando la catechetica, più precisamente la catechesi, con la teologia (*Ibidem*, 18): «la teologia è soprattutto studio e riflessione sulla parola di Dio, mentre la catechesi è piuttosto attualizzazione e comunicazione della parola». Aveva premesso, infatti, nello stesso saggio: «la disciplina catechetica si configura come un sapere necessariamente pluridisciplinare, dal momento che ricorre a una grande varietà di metodi e di procedimenti scientifici». E aggiunge: «Di più: oggi si ritiene necessario orientarsi verso un’autentica interdisciplinarietà, come tentativo di far dialogare tra loro e di portare a una reciproca interazione i diversi processi disciplinari coinvolti nella riflessione catechetica» (*Ibidem*, 13).

<sup>96</sup> Da verificare anche quanto afferma A. ROMANO (*Catechetica e teologia dell’evangelizzazione dopo la svolta epistemologica contemporanea*, 224 ss.) nel quale specifica i criteri di scientificità della catechetica (cf. 225-226) espressi più genericamente in G. RUTA in CS, 330-332. Essi sono rimodulati in: significatività, operatività e sperimentabilità dei costrutti catechetici, da sostituire o integrare a quelli “fondamentali” (precisione del linguaggio, metodologia pratica, chiara e razionale, verificabilità, autoregolazione, comunicazione critica e universale).

<sup>97</sup> Si tratta dell’«uomo fenomenico» - per dirla con Paolo VI -, che vive la vita nella sua interezza, concretezza e natura sfidante (cf. GS 4), non dell’uomo dell’astrazione, preso genericamente.

catechetica non è raggiunto una volta per tutte ma continuamente ricercato, valorizzando gli apporti plurimi e i rapporti tra le scienze coinvolte.

La vera sfida epistemologica per tutte le scienze, e la catechetica non fa eccezione, è la transdisciplinarietà (cf. VG, *Proemio 3c*) come approccio unitario e aperto, che si spinge oltre la multidisciplinarietà e l'interdisciplinarietà.<sup>98</sup> La “consapevolezza teologica” costituisce una costante nei tre livelli (multi-, inter- e trans-) per l'avanzamento della ricerca catechetica. Va, quindi, verificata non in astratto in modo pregiudiziale ma nelle premesse, nelle procedure e nei risultati che man mano vengono a delinearci durante la ricerca.<sup>99</sup> Essa non può essere garantita affermando semplicemente l'identità teologica della catechetica e confinando all'orizzonte le connotazioni scientifiche dell'educazione e della comunicazione.<sup>100</sup> Al modo esclusivo è preferibile quello inclusivo tra le tre matrici scientifiche per poter giungere all'auspicata transdisciplinarietà, nella piena coscienza che la “fede” non esiste allo stato “puro” o “distillato” ma nella sua natura “storica” e “narrata”, “vissuta” e “tramandata”, “ricevuta” e “restituata”, colta nel suo senso originario e interpretata ma anche immaginata nell'oggi. È il vissuto, infatti, a spingere in questa direzione “olistica”. Valga per tutti, l'esempio della catechesi ai diversi soggetti disabili che esige, come ogni intervento clinico ed educativo, la convergenza di molteplici approcci e di competenze convergenti per risultati efficaci ed efficienti, umanizzanti e significativi, che colgano nel segno della maturazione integrale delle persone.

#### 4. La passione di continuare e il coraggio di non indietreggiare

Riprendendo e rimodulando le questioni aperte precedentemente codificate,<sup>101</sup> senza nutrire la pretesa di “predire” e peggio ancora “determinare” il futuro, pare che le frontiere future della ricerca catechetica possono essere così delineate, espresse a ‘mo di ipotesi:

- ▶ se la catechetica faccia parte della teologia pastorale e ne costituisca una sezione qualificata, oppure sia da considerarsi una scienza autonoma con uno statuto epistemologico proprio;

---

<sup>98</sup> Cf. quanto riporta BULGARELLI, *Insegnare Teologia pastorale e Catechetica nelle Facoltà teologiche e negli ISSR*, 47-50, rifacendosi al *Network for Transdisciplinarity in Sciences and Humanities* della Accademia Svizzera per le Scienze e al citato testo di B. NICOLESCU, *Il manifesto della transdisciplinarietà*.

<sup>99</sup> Da questo punto di vista, occorre distinguere il pensiero tra un catecheta e l'altro, affermando oltre alle convergenze anche le diversità (ad es. tra G. Cravotta, A. Romano e G. Ruta, accomunati indifferenziatamente da S. CURRÒ, *L'orizzonte teologico della catechetica*, 58, nota 4). Si potrebbero aggiungere altri partecipanti al dibattito in cui emergono punti condivisi ma anche diversificazioni. Una lettura più attenta degli studi avrebbe permesso, ad es. di non giungere al giudizio di posizione “oscillante” di Ruta, fermandosi allo schema di p. 341 e a quanto espresso a p. 398 che è una constatazione “storica” dell’“oscillazione” registrata anche da E. Alberich. Occorre avere un po' di pazienza e giungere alla fine, ad es. alla p. 403 che riporta la posizione a cui si è giunti, nulla vietando, anzi auspicando, che questa possa costituire un punto di partenza da verificare e falsificare ulteriormente, come è stato fatto in questi anni.

<sup>100</sup> Di fronte alla riflessione di S. Currò e C. Torcivia, mentre si apprezzano alcune riflessioni e prospettive di approfondimento, ci si domanda dove vanno situate le scienze umane. Rimangono solo un riferimento esterno e ausiliario alla scienza teologica? Sono rimosse o sostituite *in toto* dal confronto con «filosofia dell'uomo e dell'educazione»? cf. S. CURRÒ, *L'orizzonte teologico della catechetica*, 73.

<sup>101</sup> Cf. CS, 403.



- ▶ se ad originare la catechetica in quanto scienza siano le scienze teologiche e le scienze pedagogiche (le “due anime” o le “due costellazioni”), oppure sia oramai assodato includere anche le scienze della comunicazione;<sup>102</sup>
- ▶ infine, se non sia opportuno continuare a riflettere attorno al nucleo della “fede”, sull’istanza “normativa” e “regolatrice” della teologia, vagliando il tipo di riferimento “obbligante” che la catechetica mantiene con le scienze dell’educazione e della comunicazione. In questo senso, la teologia offrirebbe, nel rispetto dell’ottica formale della catechetica, la “struttura sostantivata” della fede, mentre alle altre due famiglie spetterebbe la “qualificazione” della fede, in quanto educabile e comunicabile: questa dinamica, esorcizzando di volta in volta ogni forma di docetismo o modalismo, da un lato identificherebbe la catechesi e la renderebbe autentica, dall’altra farebbe in modo che la riflessione scientifica su di essa risulti più pertinente e calibrata da un punto di vista antropologico e a partire dal vissuto della fede e mai a prescindere da esso.

Si è convinti che tale cammino sarà possibile rivestendosi di umiltà,<sup>103</sup> virtù tanto incompresa e disattesa dalla modernità, ma non per questo meno preziosa e necessaria, che non smentisce e non mortifica, anzi dà vigore ed equilibrio al rigore scientifico. Non senza l’auspicio di un rinnovamento o, addirittura, di una rinascita della catechetica come caldeggiato in altri ambiti scientifici<sup>104</sup>.

ruta@unisal.it ■

---

<sup>102</sup> In questo senso non si reputa un avanzamento della ricerca esemplificare il tutto, riportando alla diade d’origine scienze teologiche e scienze umane, senza alcuna specificazione.

<sup>103</sup> Cf. M. P. GALLAGHER, *Una freschezza che sorprende: il Vangelo nella cultura di oggi*, Dehoniane, Bologna 2010, 30 e 74, come anche R. REPOLE, *Il pensiero umile. In ascolto della Rivelazione*, Città Nuova, Roma 2007.

<sup>104</sup> Cf. ad es. F. SANTOIANNI, *La fenice pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*, Liguori, Napoli 2007, 100-101.

## Conoscenza umana e transdisciplinarietà

---

José Luis Moral\*

### **Human Knowledge and Transdisciplinarity**

#### ► **SOMMARIO**

*L'articolo, in qualche modo, pretende di raccogliere le confluenze di tutti i precedenti per fare una prima delimitazione essenziale della transdisciplinarietà a partire dagli elementi di base dell'attuale consenso epistemologico, con cui ripensare la conoscenza e addentrarci nella comprensione. Conoscenza e comprensione, infine, obbligano a collocare la transdisciplinarietà oltre ogni sorta di solipsismo metodologico, per collegare profondamente linguaggio, comunicazione ed ermeneutica... nella consapevolezza della complessità che pervade ogni questione della vita odierna.*

#### ► **PAROLE CHIAVE**

Complessità; Comprensione; Conoscenza; Epistemologia; Transdisciplinarietà.

\* **José Luis Moral** è Professore Ordinario di «Pedagogia religiosa» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Gli studi che compongono questo numero di «CATECHETICA ED EDUCAZIONE» analizzano sotto diversi punti di vista la transdisciplinarietà, senza saltare il passaggio obbligato dell'interdisciplinarietà (e multidisciplinarietà). Quasi tutti, in qualche modo, si situano nella direzione indicata da B. Nicolescu e E. Morin: «Nell'universo aperto e infinito della conoscenza e del sapere non vi è alcuna disciplina che possa offrire, né tanto meno pretendere, uno sguardo privilegiato sulla realtà, ma ciascuna presenta un particolare “punto di vista”. La saggezza transdisciplinare consiste nell'attitudine e nella capacità a mettere in relazione i differenti “punti di vista disciplinare”, [...] articolandoli in un ciclo di conoscenza vitale e dinamico».<sup>1</sup> Seppure *Il Manifesto della Transdisciplinarietà* di Nicolescu costituisce il punto iniziale di riferimento di quasi tutti gli articoli, la maggioranza di essi riconosce che si deve a Morin la strutturazione più approfondita della transdisciplinarietà, tematizzata in relazione alla questione della conoscenza e della complessità: «La complessità s'impone innanzitutto, come impossibilità di semplificare; essa sorge là dove l'unità complessa produce le sue emergenze, là dove si perdono le distinzioni e le chiarezze nelle identità e nelle causalità, dove i disordini e le incertezze perturbano i fenomeni, dove il soggetto-osservatore sorprende il suo stesso volto nell'oggetto della sua osservazione».<sup>2</sup> Complesso però non equivale a complicato o confuso; anzi, proprio il pensiero complesso, specifico della transdisciplinarietà, ha la pretesa di superare la confusione e la complicazione o la difficoltà di pensare, attraverso nuovi «operatori di relianza» che collegano quattro operatori o concetti fondamentali: 1/ Sistema-organizzazione; 2/ Circolarità-anello; 3/ Dialogica (erede della dialettica); 4/ Principio ologrammatico.<sup>3</sup>

In definitiva, il filo rosso dei differenti approcci alla transdisciplinarietà di questo numero della rivista si trova nella caratterizzazione della nostra “situazione ermeneutica” (Gadamer) come un'epoca complessa. La complessità, infatti, pervade ogni questione della vita odierna e non c'è alternativa che andare avanti cercando l'*unitas multiplex*, cioè, «l'unità della molteplicità e della diversità umane: l'unità umana genera la diversità umana e la diversità umana mantiene l'unità umana».<sup>4</sup>

<sup>1</sup> B. NICOLESCU, *Il Manifesto della Transdisciplinarietà*, Armando Siciliano, Messina 2014, 13 (sono parole di E. Bambara nell'introduzione del libro).

<sup>2</sup> E. MORIN, *Il metodo 1. La natura della natura*, R. Cortina, Milano 2001, 440.

<sup>3</sup> “Relianza” è un neologismo che Morin deriva da *relier* (collegare) e *alliance* (alleanza); «il sistema o l'organizzazione» permette di «connettere e di collegare le parti a un tutto e di liberarci dalle conoscenze frammentarie»; la circolarità si riferisce alla «nozione di anello autogeneratore o ricorsivo», cioè, «gli effetti e i prodotti diventano necessari alla produzione e alla causa di ciò che li produce» e si crea così «un processo ininterrotto della riorganizzazione o della rigenerazione»; la nozione “dialogica” rimanda all'«associazione complementare degli antagonismi che ci permette di collegare idee che si rigettano l'un l'altra»; infine, il “principio ologrammatico” significa che, in un sistema o mondo complesso, «non solo una parte si trova nel tutto, ma il tutto si trova nella parte» (E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, R. Cortina, Milano 2014, 67-85 – le diverse frasi testuali si trovano in queste pagine –; cf. ID., *Il metodo 1. La natura della natura*, 425-452; ID., *Il metodo 2. La vita della vita*, R. Cortina, Milano 2004, 425-548; ID., *Il metodo 5. L'identità umana*, R. Cortina, Milano 2002, 273-281; ID., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, R. Cortina, Milano 2012, 133-152; ID., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling&Kupfer, Milano 1990).

<sup>4</sup> MORIN, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, XXII.

Chiamato a fare una specie di postfazione, non intento sintetizzare ciò che in ogni articolo viene già esposto in modo eccellente; cercherò invece di esplicitare quanto i diversi studi che precedono il mio danno per scontato o contengono implicitamente. Mi soffermerò a riflettere, quindi, sull'identità umana e sul rapporto tra conoscenza, comprensione e transdisciplinarietà.

## 1. Conoscenza: «ripensare I. Kant»

Aveva sicuramente ragione il filosofo di Königsberg nel porre la domanda *Was kann ich wissen?* (Cosa posso conoscere?) al centro di tutto: dalla sua risposta infatti dipende in gran parte quella relativa al punto interrogativo centrale della vita, cioè, *Was ist der Mensch?* (Che cosa è l'essere umano?), così come determina le altre due questioni di tale preoccupazione essenziale: *Was soll ich tun?* (Cosa devo fare?) e *Was darf ich hoffen?* (Cosa posso aspettare?).<sup>5</sup>

Vista la situazione di cambio paradigmatico antropologico-culturale, Morin ha magnificamente tradotto la prospettiva kantiana, per così dire, indicando che abbiamo bisogno di un sapere primario e universale «che verta sulla condizione umana. Siamo nell'era planetaria; un'avventura comune travolge gli umani, ovunque essi siano: devono riconoscersi nella loro comune umanità, nello stesso tempo devono riconoscere la loro diversità, individuale e culturale».<sup>6</sup>

### 1.1. Cambiamenti antropologico-culturali irreversibili

“Ripensare Kant” – serva l'espressione, più metaforica che altro – esige, in primo luogo, assumere i cambiamenti irreversibili dell'Illuminismo. Ancora risultano chiarificatrici le frasi da lui usate per definirlo come «l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso, [...] all'incapacità di avvalersi del proprio intelletto [...]. *Sapere aude!* Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza! È questo il motto dell'Illuminismo».<sup>7</sup> Dal secolo XVIII in poi, dunque, l'uomo diventa punto di riferimento della realtà e incomincia allora quella «svolta antropologica», il cui elemento fondamentale ormai ci risulta palese: il mondo può essere pensato solo a partire da come è e pensa l'essere umano. Tale svolta verso il soggetto ha trasformato radicalmente l'intera realtà socio-culturale: 1/ Sul piano politico, ci ha condotto al riconoscimento della libertà e uguaglianza di tutti gli uomini e, più concretamente, alla “Dichiarazione universale dei diritti umani” (1948), con la conseguente dissoluzione dell'ordine basato su una società gerarchica e patriarcale, in un tempo in cui si manifestava già un'acuta crisi dell'autorità; 2/ Sul piano della conoscenza, l'atteggiamento critico moderno provoca il sorgere delle nuove scienze empiriche e umane che mutano in profondità la nostra immagine del mondo: non vale più ciò che è stato *santificato* dalla tradizione, ma unicamente ciò che regge di fronte all'analisi e discussione

<sup>5</sup> Cf. I. KANT, *Logik Immanuel Kant's sämtliche Werke (in 9 Bände)*, Dürr, Leipzig 1876 (IV, 27).

<sup>6</sup> E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, R. Cortina, Milano 2001, 47. Questi sarebbero, secondo lui, i setti saperi necessari: 1/ Le cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione; 2/ I principi di una conoscenza pertinente; 3/ Insegnare la condizione umana; 4/ Insegnare l'identità terrestre; 5/ Affrontare le incertezze; 6/ Insegnare la comprensione; 7/ L'etica del genere umano.

<sup>7</sup> I. KANT, *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo*, in Id., *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, Utet, Torino 1965, 141-149 (qui 141). «Viviamo noi attualmente – prosegue Kant – in una età illuminata? Dobbiamo rispondere: no, bensì in un'età di illuminismo» (p. 147). «Io ho posto particolarmente nella materia religiosa il punto culminante dell'illuminismo. [...] La minorità in materia religiosa è fra tutte le forme di minorità la più dannosa ed anche la più umiliante» (p. 148).

razionale; 3/ Sul piano antropologico-culturale, la scienza e la tecnica, da una parte, sollecitano l'essere umano a diventare sempre più signore della realtà, organizzandola e pianificandola razionalmente; dall'altra, assistiamo a un mondo sempre più ominizzato e secolarizzato.

Ebbene, non sarà possibile pensare la transdisciplinarietà senza accettare quegli elementi fondamentali che, dall'Illuminismo in poi, conformano la cosiddetta modernità (autonomia, storicità, soggettività e individualità, libertà, scienza-tecnica, secolarizzazione, ecc.): essi rappresentano qualcosa di praticamente acquisito, benché con disuguale certezza e con l'obbligo di continuare la purificazione critica caratteristica di ogni costruzione umana; formano la base delle "credenze" con le quali si articola il nostro substrato culturale, lo stato di coscienza dell'essere umano contemporaneo. E ancor di più: simile articolazione della nostra coscienza oramai ci sembra un'acquisizione positiva e irreversibile, ossia, qualunque visione, riflessione o configurazione umana dovrà misurare la propria plausibilità e la propria stessa verità su questi concetti.<sup>8</sup> Ovviamente, la modernità è un processo complesso e non tutto ciò che in essa è accaduto o accade è vero o risulta accettabile. «Quello che appare come irreversibile è il processo in quanto tale, come tappa nell'avanzamento storico della realizzazione umana e, per ciò stesso, anche il compito globale che propone alla libertà».<sup>9</sup>

La svolta antropologica, infine, è l'espressione del rifiuto di ogni forma deduttivo-dogmatista. Per questo l'età moderna, in virtù del principio di critica, è sempre più contrassegnata dal pluralismo. La chiave della conoscenza, della comunione e dell'unità del genere umano non può essere data dall'universale, immutabile ed eterna *lex dei* – riflesso immanente dell'essere immutabile ed eterno di Dio –, ma dalla *ratio humana*; fermo restando che, come confermano oggi le neuroscienze, non abbiamo un contatto diretto con il mondo che abitiamo. Soltanto abbiamo prospettive che arrivano a noi tramite gli intricati circuiti cerebrali e del sistema nervoso, per cui noi solo conosciamo rappresentazioni della realtà e non la realtà in sé stessa. Affrontiamo il mondo così come si presenta davanti a noi, non così com'è intrinsecamente. Di conseguenza, ciò che consideriamo come verità è vincolato inestricabilmente a un modo che costruiamo per noi stessi.<sup>10</sup>

## 1.2. Elementi di base del consenso epistemologico attuale

Vado avanti con un altro passo nel ripensamento per delimitare la transdisciplinarietà, adesso in relazione agli accordi epistemologici fondamentali a cui è arrivata la «teoria della conoscenza in generale»,<sup>11</sup> ossia, quale scienza che cerca di capire la natura della conoscenza umana

---

<sup>8</sup> Ho studiato questa tematica in un altro testo: cf. J.L. MORAL, *Modernità e cambio epocale. Prospettive culturali e teologiche contemporanee*, LAS, Roma 2019, 11–117.

<sup>9</sup> A. TORRES QUEIRUGA, *Quale futuro per la fede? Le sfide del nuovo orizzonte culturale*, Elledici, Torino 2013, 13.

<sup>10</sup> Cf. M.R. TRIMBLE, *The Soul in the Brain: The Cerebral Basis of Language, Art, and Belief*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2007; K. ARMSTRONG, *El arte perdido de las escrituras*, Paidós, Barcelona 2019. «Siamo questo piccolo universo – scrisse il mistico benedettino Bede Griffiths –, un microcosmo nel quale il macrocosmo è presente come un ologramma» (G. GRIFFITHS, *A New Vision of Reality, Western Science, Eastern Mysticism and Christian Faith*, Templegate, London 1992, 31).

<sup>11</sup> Tradizionalmente le diverse domande circa la conoscenza si collocano nella "teoria della conoscenza", "critica della conoscenza", "gnoseologia", "epistemologia", ecc. Semplificando al massimo per non complicare troppo il tema, opto per unificare i diversi titoli attorno a quello dell'*epistemologia* intesa come *teoria della conoscenza in generale*. Parlerò indistintamente, dunque, di teoria della conoscenza e di epistemologia. Nella Grecia antica, la "episteme" o sapere scientifico (conoscenza riflessiva ed elaborata con rigore) si situava in un piano diverso dall'opinione ovvero dalla conoscenza o sapere ordinario, quotidiano o volgare ("doxa"). Forse per questo, il termine epistemologia è stato utilizzato con frequenza nell'accezione di filosofia o teoria della scienza, e gli scolastici

o teoria che *dispone* a giudicare la validità del nostro sapere. Dovrò limitarmi a qualche cenno sintetico, con le conseguenti semplificazioni.

I cambiamenti antropologico-culturali a cui mi riferivo in precedenza, alla fin fine, confermano che sia la conoscenza sia il sapere sono e restano opinioni vere se accompagnate da *ragioni*: si conosce e si sa quando si è in grado di rendere ragione o di giustificare quel che si afferma. Inoltre, lo sviluppo dell'epistemologia ha condotto, anzitutto, ad *ampliare* il concetto di ragione. In linea di massima, ecco un iniziale elenco degli accordi epistemologici fondamentali:<sup>12</sup>

- La conoscenza ha la sua *radice* nella realtà *biologica* (processi biologici, neurologici e psicologici, ecc.). In questo senso, la ragione non può rimandare immediatamente a una “coscienza in generale” (o *coscienza pura*) ed è strettamente dipendente dalla cultura e dalla storia.
- Insieme ai dati provenienti dall'osservazione della realtà esterna, l'esperienza introspettiva e riflessiva apporta “un altro”, essenziale alla storia dell'epistemologia: la *coscienza* (il riconoscimento però non implica una considerazione separata dall'organismo).
- La coscienza comunque è sempre una *coscienza dialogica*, ovvero, strutturalmente comunitaria, e la sua attività è *mediata linguisticamente*.
- La conoscenza, quale ricerca di informazione e di senso, può essere intesa in genere come una *presa di coscienza* di quello che chiamiamo *realtà*; poiché umana, lascia sempre un lato *sconosciuto* (questa lettura umana si fa mediante programmi *innati* o acquisiti e si ispira a sistemi di interpretazione, in buona misura, già stabiliti).
- In ultima istanza, la conoscenza (articolata con strutture coerenti che organizzano i dati conosciuti attraverso sistemi linguistici e culturali) *dipende dal confronto delle interpretazioni con l'esperienza* e dai *processi e accordi intersoggettivi* con cui si organizzano e rivedono i sistemi interpretativi.
- Infine, ogni conoscenza è un'interpretazione e non esiste fondamento infallibile senza alcuna eccezione.

Andando oltre tali considerazioni, è possibile un'ulteriore concretizzazione del consenso epistemologico rilevata in questi tre tratti: 1/ La dimensione evolutiva e storica del sapere umano; 2/ La *flessibilizzazione* e allargamento della razionalità fino a frantumare l'esclusività scientifica identificata con la ragione strumentale e con la conoscenza empirica; 3/ L'interdisciplinarietà e complementarietà transdisciplinare degli approcci conoscitivi, in quanto radicati nella vita e nella cultura. Spendo qualche riga per spiegare il senso di ognuno.

Parlare della conoscenza come frutto dell'evoluzione e della storia, di una nuova creatività interpretativa della ragione umana fondata sull'esperienza e sul dialogo intersoggettivo, ci porta ad una *epistemologia storico-razionale ed evolutiva*.

La rivoluzione della conoscenza consumatasi nel secolo scorso evidenzia un dato ormai indiscutibile: la *nuova epistemologia*, legata già sempre<sup>13</sup> alla dimensione evolutiva del sapere e

---

la distinguono dalla gnoseologia o studio della conoscenza e del pensiero in generale. In quanto segue riprendo quasi letteralmente ciò che ho scritto di recente in un altro testo: cf. MORAL, *Modernità e cambio epocale*, 44-57 e 210-238.

<sup>12</sup> Cf. J. MONSERRAT, *Epistemología evolutiva y teoría de la ciencia*, U.P. Comillas, Madrid 1984.

<sup>13</sup> Utilizzo l'espressione «già sempre» (*immer schon*) nel senso con cui lo fa K.-O. Apel per riferirsi al “perfetto apriorico heideggeriano”.

consapevole della storicità, *modifica la razionalità trasformando la sua base logica in “valoriale”* e, di conseguenza, obbligando la scienza a considerarsi come parte integrante della cultura e della società in cui si sviluppa.<sup>14</sup> Passare da una razionalità logica ad un'altra valoriale situa in primo piano la *ragione pratica*. È arrivata la fine dell'era in cui le “verità astratte” o i semplici contenuti teorici potevano legittimare – quasi automaticamente – il senso della vita e le azioni umane. La prassi e un permanente dialogo interdisciplinare sono, da un lato, l'*ascetica* doverosa per *dare* (o togliere) *ragione* e, dall'altro, la via indispensabile per valutare teorie, opzioni e comportamenti. Finalmente, e su questo non mi soffermo, l'evoluzionismo somministra terra fisico-biologica alla razionalità storica.<sup>15</sup>

Il secondo tratto (*flessibilizzazione* e allargamento della razionalità) forse rappresenta la caratteristica più innovatrice, tenuto conto dello strumentalismo empirista da cui si partiva all'inizio del secolo scorso: l'ampliamento della razionalità, in questo senso, conferma una *epistemologia critica*, cosciente del carattere interpretativo della conoscenza e della scienza. La continua interazione di numerosi e diversi punti di vista e spiegazioni ha spezzato l'esclusività dell'*obiettivismo* empirico e la *ripudiata* fragilità del comprendere umano si è trasformata, paradossalmente, in una prova definitiva dello spessore interpretativo della ragione. Tuttavia, oltre ad una particolare lucidità critica, ciò richiede di integrare in ogni teoria della conoscenza il dialogo e il consenso. Dobbiamo accettare che «la complessità significa obbligo di selezione, obbligo di selezione significa contingenza, e contingenza significa rischio».<sup>16</sup>

La sensibilità storico-evolutiva e la flessibilizzazione della razionalità sboccano nel terzo elemento dell'attuale consenso epistemologico: l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà. La proliferazione degli approcci conoscitivi e la conseguente necessità di congiungere metodi e scienze, poi, comporta una *epistemologia fortemente radicata nella vita e nella cultura*, interdisciplinare e transdisciplinare cioè nel migliore dei sensi. L'interdipendenza teorica e pratica delle conoscenze e delle scienze risulta ormai talmente ovvia e importante da imporre a tutte le scienze e discipline la determinazione previa del “grado di interdisciplinarietà” o densità interdisciplinare esigibile ad ogni studio scientifico.<sup>17</sup> La conoscenza umana poggia sulla vita e la cultura, sul dialogo e l'accordo, perciò questa richiesta di relazione e di unità sono basi indispensabili della medesima.<sup>18</sup>

## 2. Comprensione: ricostruire la comunicazione

Non si tratta solo di conoscenza, «la nuova saggezza [per vivere nel nostro tempo e nel nostro luogo] comporta la comprensione che ogni vita personale è un'avventura inserita in

---

<sup>14</sup> Cf. J.K. ACORDAGOIKOETXEA–M.G. DONCEL, *La crisis epistemológica y su repercusión valoral*, in: A. DOU (ed.), *Cambio cultural e imagen del hombre*, Mensajero, Bilbao 1984, 17-46.

<sup>15</sup> Cf. J. AZCONA, *Antropología biosocial. Darwin y las bases modernas del comportamiento*, Anthropos, Barcelona 1982; F.M. WUKETITS, *Gnoseología evolutiva: el nuevo desafío*, in: K. LORENZ–F.M. WUKETITS (ed.), *La evolución del pensamiento*, A. Vergara, Barcelona 1984.

<sup>16</sup> N. LUHMANN, *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*, Paidós, Barcelona 1990, 67.

<sup>17</sup> Cf. CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*, OCDE, Paris 1972.

<sup>18</sup> Cf. M. SERRES (ed.), *Éléments d'histoire des sciences*, Bordas, Paris 1989.

un'avventura sociale, a sua volta inserita nell'avventura dell'umanità». <sup>19</sup> Comprensione intellettuale e comprensione umana stanno alla base del saper vivere.

Specialmente oggi, il passaggio dalla conoscenza alla comprensione, oggi specialmente, non trova mai una strada facile e, allo stato attuale, ci vuole un impegno serio per ricostruire la comunicazione, oltre ogni solipsismo.

### 2.1. Oltre ogni «solipsismo metodologico»

Entriamo dapprima nella *pars destruens*. In genere, la spiegazione della conoscenza umana, prima dell'Illuminismo – e senza dimenticare le unilateralità epistemologica sia da Kant e da Hegel in poi –, poggiava su una specie di *filosofia prima* a partire dalla quale si costruiva tutto l'edificio del pensiero.

La riflessione epistemologica moderna finisce per mettere in discussione tale fondamento, cioè, l'affermazione della metafisica (teorica, essenzialista e più o meno astratta) come “filosofia prima”, che – logicamente – non nega né la possibilità né la pertinenza di costruire/avere una metafisica. <sup>20</sup> La critica si capisce semplicemente davanti al rischio che simile metafisica alla base della teoria della conoscenza, non venga considerata solo come un punto di partenza *tautologico*. Infatti, lungo la storia, sono apparsi tre modelli metafisici fondamentali, i quali hanno finito per disegnare altrettanti sistemi tautologici: 1/ Il *modello onto-teologico* che rimanda il principio di tutto a un “ente supremo”; 2/ Il *modello trascendentale* che poggia sulla “coscienza” delle condizioni di possibilità della conoscenza propria dell'identità dell'essere; 3/ Il *modello fenomenologico* che deposita la fiducia nel “mondo della vita” o nel modo umano di essere nel mondo (ulteriormente sviluppato come “prassi sociale”). <sup>21</sup>

Dopo le trasformazioni critiche del pensiero epistemologico contemporaneo, né l'ente supremo, né la coscienza né il mondo della vita servono come punto di partenza (dando per scontato che tanto meno servono gli schemi *anti-metafisici* che riducono la conoscenza a scienza empirica, la filosofia a linguaggio, ecc.). E non possono servire perché per sganciarsi dalla tautologia a cui si trovano condannati, devono costruire un “circolo logico” – una *petitio principii* – consistente in una specie di *dogmatizzazione* delle proprie premesse come affermazioni autoevidenti, che a loro volta poggiano su un concetto *sostanziale* di ragione, oggi inaccettabile. Non possiamo definire la ragione (*in astratto*) né essenzialmente né esclusivamente come un “insieme di capacità” che rimandano a essenza-sostanza o istanza in possesso di una coscienza “in generale o pura”, che serve poi come presupposto per dedurre (*conferire ragione*) e organizzare la conoscenza e l'azione. La ragione umana si inserisce nel mondo, con i suoi dinamismi antropologici,

<sup>19</sup> E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, R. Cortina, Milano 2015, 26.

<sup>20</sup> Mi colloco, in questa prima approssimazione, nella prospettiva di K.O. Apel, senza entrare nel dettaglio: cf. K.-O. APEL, *La transformación de la filosofía* (2 voll.), Taurus, Madrid 1985; ID., *Comunità e comunicazione*, Rosenberg&Sellier, Torino 1977; ID., *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*, Suhrkamp, Frankfurt 1988; ID., *Die Erklären: Verstehen Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht*, Suhrkamp, Frankfurt 1979; ID. (ed.), *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Suhrkamp, Frankfurt 1971; ID., *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Paidós, Barcelona 1991; ID., *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano 1992; ID., *Semiótica filosófica*, Amagosto, Buenos Aires 1994; ID., *Discorso, verità, responsabilità: le ragioni della fondazione: con Habermas contro Habermas*, Guerini, Milano 1997; ID., *Semiótica trascendental y filosofía primera*, Síntesis, Madrid 2002.

<sup>21</sup> Cf. APEL, *Semiótica trascendental y filosofía primera*, 21-90.



storici e con la sua natura linguistica: siamo, per così dire, «sistemi viventi che esistono nel linguaggio». <sup>22</sup> Di conseguenza, non c'è conoscenza che non sia umana, con tutte le conseguenze: non è possibile cioè una conoscenza a-storica e a-linguistica. <sup>23</sup>

Possiamo pensare l'origine di tutto a partire da una *metafisica dogmatica* o da una *ontoteologia*, ma in questo modo costruiamo una epistemologia che, inizialmente, serve solo se, per ipotesi, dire "motore immobile" sia uguale a dire "Dio creatore" e via di questo passo. Possiamo anche considerare che l'"*apriori della coscienza*" (così come pensavano Descartes o Kant) oppure che il "mondo della vita" (nel modo in cui lo immaginava Hegel, Heidegger o lo stesso K. Marx) siano la filosofia prima a partire dalla quale costruire tutto l'edificio della conoscenza. Tuttavia prendere questa posizione significa chiudersi in sviluppi corrispondenti ad un "individualismo metodico" (solipsista) e a schemi pre-semiotici che dimenticano il carattere linguistico dell'essere umano, in base al quale l'uomo si trova in un contesto comunicativo e sociale preesistente alla propria vita e coscienza, e per il quale già sempre «siamo dialogo» e ogni conoscere, originariamente, si dirime nella relazione dialogica soggetto-soggetto, previa e presupposta nel nesso *soggetto-oggetto*.

Il problema comune a queste teorie (così come, dall'altra parte, al positivismo e al razionalismo critico) si trova nel loro "solipsismo metodologico", consistente nel partire dall'idea che possiamo conoscere o pensare e decidere con senso prima di avere riconosciuto, almeno implicitamente, le regole dell'argomentazione come regole di una comunità umana o, più concretamente, come regole di una comunità critica di comunicazione (ossia, con altre parole, che possiamo filosofare circa la comunicazione critica da un punto di vista esteriore a se stessa). <sup>24</sup>

Una volta coscienti che ogni rapporto conoscitivo poggia su un altro intersoggettivo, non può dunque esistere conoscenza senza un accordo primordiale tra gli esseri umani. In questo senso, assistiamo a una indubitabile confluenza del pensiero filosofico attorno all'asse ermeneutica e prassica o etica. Se non esiste quel tipo di "inizio assoluto" che immaginava la metafisica classica, se la ragione e il conoscere sono sempre immersi nella storia e nel linguaggio, bisogna spostare la metafisica come filosofia prima e mettere al suo posto l'ermeneutica e l'etica (in quanto ci permettono di fissare un punto di partenza più consono col modo umano di essere e vivere nel mondo).

---

<sup>22</sup> H. Maturana, *Autocoscienza e realtà*, R. Cortina, Milano 1993, 81.

<sup>23</sup> K.-O. Apel sostiene che l'attuale epistemologia mette in crisi allo stesso modo sia la metafisica classica che il positivismo logico, il neopositivismo o, in genere, le filosofie del linguaggio: tutte quante (ognuna secondo il proprio modo) si accontentano delle analisi semantico-sintattiche. Invece, solo l'analisi "pragmatico-semiotica" e trascendentale è in grado di scoprire il senso (umano) e l'idea (umana) di verità (fondamento umano della conoscenza): la dimensione semiotico-pragmatica del linguaggio, infatti, ci mostra che tanto il senso come la verità non si scoprono e non si stabiliscono, inizialmente, nei domini del rapporto "soggetto-oggetto" ma nell'ambito intersoggettivo o delle relazioni "soggetto-soggetto" (cf. APEL, *La transformación de la filosofía*, Vol. I, 75-214; Vol. II, 149-413; A. CORTINA, *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*, Sígueme, Salamanca 1985, 79-177).

<sup>24</sup> Il "solipsismo metodologico" o "individualismo metodico" (caratteristico, soprattutto, del modo di pensare monologico della filosofia della coscienza e dello stesso analisi linguistico esclusivamente sintattico-semantico), da sant'Agostino a Descartes o Husserl, e arrivando fino al razionalismo critico dei nostri giorni, pensa che l'io o la "coscienza pura" siano sussistenti e indipendenti. In tutti quanti, dunque, esiste un «sotto-sotto teologico» o una metafisica insostenibile: riducono la conoscenza a una evidenza di coscienza (un qualcosa di simile si potrebbe dire della metafisica e ontologia scolastiche), si abbandonano all'*ego cogito* o ad una specie di "scienza unificata", sbocando nel monismo metodologico (cf. APEL, *Semiótica transcendental y filosofía primera*, 42-49).

## 2.2. Linguaggio, comunicazione ed ermeneutica

Passiamo dunque alla *pars construens*, iniziandola con un'occhiata alla "svolta linguistica" sviluppata nel secolo XX che, senz'altro, ha provocato uno sconvolgimento di portata simile a quello indotto dalla svolta antropologica: se quest'ultima portò a ridefinire la razionalità umana, con quella linguistica si produce una sorta di salto qualitativo nella sua identità, trasformando in profondità l'antica connessione tra "linguaggio-realtà-verità". Di fronte alla classica interpretazione della parola umana, intesa come partecipazione al linguaggio creatore, voce della verità e immagine perfetta delle cose o riflesso delle idee divine, emergono considerazioni inedite: 1/ Più che espressione della coscienza, di un sentimento o di un pensiero, il linguaggio è la struttura che interviene nella formazione degli stati mentali e, in qualche modo, costituisce la persona; 2/ Per questo non è uno strumento puro, in quanto rispecchia ed è condizionato dalla comunità e dalla cultura, così come dal soggetto che lo utilizza – più che "oggettività", le parole *dicono* il soggetto e le sue esperienze personali e sociali –; 3/ Infine, la "parola è azione" poiché significare è agire sul mondo, tuttavia la parola non è espressione trasparente della vita e della realtà che cerca di descrivere, in quanto né i vocaboli né le formule linguistiche mantengono lo stesso significato, il quale varia al ritmo della storia, della cultura e delle esperienze umane.

Il linguaggio, dunque, modella e condiziona la persona, la quale – allo stesso tempo – sviluppa con esso un processo evolutivo continuo.

Ebbene, accettate tutte queste trasformazioni, dobbiamo riconoscere il radicale carattere *umano* della conoscenza e della verità *accessibile* o *disponibile* storicamente. S'impone, quindi, una "mentalità ermeneutica" o interpretativa, coscienti di assistere a un evidente passaggio da un modello di "verità in sé" alla "verità nella storia". Questa verità, inoltre, non è solo scoperta o svelamento ma anche frutto di interazioni e, in qualche misura, costruzione basata su dialoghi e accordi *giustificati*.

Siamo, dunque, *esseri di comunicazione* perché la nostra natura è, originariamente, linguistica e ci colloca sempre in un ambiente comunicativo e socio-culturale. Non c'è identità né esperienza al di fuori del linguaggio, si potrebbe addirittura affermare che non c'è mondo al di fuori del linguaggio. *Siamo linguaggio* e il nostro essere "consiste nell'interpretare" o cercare di comprendere noi stessi, i rapporti con gli altri, con "l'Altro", e con la realtà esterna a noi: non si tratta, pertanto, di sperimentare e comprendere inizialmente la realtà e poi trovare le parole per nominarla, ma la comprendiamo "dentro" e attraverso i linguaggi di cui disponiamo. E se siamo linguaggio, ciò significa principalmente che *siamo dialogo*: le parole racchiudono la storia e la vita di tante persone e culture che ci hanno preceduto. La *razionalità* è essenzialmente *comunicativa* per la sua stessa radice linguistica: il rapporto conoscitivo primario è quello del "soggetto-soggetto", e non di "soggetto-oggetto". Perciò, il problema epistemologico originario riguarda le condizioni dell'*intendimento possibile* che, per esempio, ci obbliga a stabilire un accordo intersoggettivo circa il senso e la verità degli enunciati di qualunque scienza. La questione del senso è previa a quella della verità: la prima cosa che si cerca è il senso degli enunciati; se questo manca, non ci preoccupiamo neanche della verità o falsità di quanto enunciato.

In definitiva, l'*orizzonte ermeneutico* e il *versante pratico della conoscenza* – ermeneutica ed etica – o, in altre parole, il carattere interpretativo della ragione teorica e il bisogno di un rapporto umanizzante di questa con la ragione pratica, esprimono sostanzialmente le confluenze essenziali del pensiero filosofico attuale nel riguardo della ragione e del conoscere.

Necessariamente una pretesa di sintesi in tal senso deve rimanere in ambiti molto generici, tuttavia si può evidenziare che, nel pensiero contemporaneo, la *ragione teorica* si è allontanata dalla “metafisica classica” o da qualunque “filosofia della coscienza” per addentrarsi nei meandri della struttura storico-sociale e linguistica che accompagna ogni soggetto. Il cambio epocale che riguarda il nostro tempo, quindi, è legato a questa variazione definitiva nella relazione tra storia e normatività: viviamo un’epoca dove il problema storico centrale è delineato dal distacco da epoche esemplari del passato e dalla necessità di attingere da noi stessi tutto ciò che è (che vogliamo sia) normativo. E allora, con J. Habermas, «si pone il problema se il principio della soggettività e la struttura della autocoscienza ad essa immanente, siano sufficienti quale fonte di orientamenti normativi – se bastino non soltanto a “fondare” scienza, morale ed arte in genere, bensì anche a render stabile una formazione storica che si è affrancata da tutti gli obblighi storici [...]. Quando la questione viene posta in questi termini, la soggettività dimostra di essere un principio *unilaterale* [...]. Esso non è abbastanza efficace per rigenerare la potenza religiosa dell’unificazione nel *medium* della ragione». <sup>25</sup> Di conseguenza, bisogna sostituire il pensiero centrato sul soggetto con il concetto dell’agire comunicativo (*teoria comunicativa*). Il tenore normativo della modernità oggi non lo si deduce più – in prima istanza – dalle strutture della coscienza di sé, ma dalle strutture dell’intersoggettività generata dal linguaggio. <sup>26</sup>

Il fondamento della conoscenza, quindi, non risiede in “inizi assoluti” legati alla soggettività e alle strutture dell’autocoscienza, ma nell’azione comunicativa e nelle strutture dell’intersoggettività vincolate al linguaggio. Quest’agire comunicativo poi racchiude un duplice contenuto fondamentale: 1/ La conoscenza comporta l’accordo previo sull’intendimento possibile fra gli esseri umani, ossia, la determinazione dei presupposti che sostengono l’azione comunicativa; 2/ La conoscenza è radicata nella vita, nella prassi. <sup>27</sup>

<sup>25</sup> J. HABERMAS, *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza, Bari 1987, 21.

<sup>26</sup> Cf. *Ibidem*, 336-365; cf. anche J. HABERMAS, *Teoria dell’agire comunicativo*, il Mulino, Bologna 1986. Habermas, in questa riabilitazione concreta del concetto di ragione, colloca al centro della relazione moderna con la tradizione la tensione ineluttabile tra i contenuti concreti delle forme particolari di vita – “mondo della vita quotidiana” (*Lebenswelt*) o “campo del reale” – e le forme generali di formazione del consenso sulla razionalità e sulla conoscenza – “campo della specializzazione” o della razionalità –. Tale tensione sostituisce l’idea hegeliana del macro-soggetto della società o dello Stato (oppure di una religione-chiesa) – soggetto totale in grado di mantenere insieme tutte le sfere della vita – con la metafora della “rete fragile”: «È nelle condizioni di una rete sempre più ampia e sempre più finemente intessuta di intersoggettività linguisticamente prodotta, che si compiono il divenire riflessivo della cultura, la generalizzazione di norme e di valori [...]. Razionalizzazione del mondo della vita significa differenziazione e condensazione al contempo – la condensazione della tessitura fluttuante di un tessuto di fili intersoggettivi, che tiene insieme gli elementi sempre più nettamente differenziati della cultura, della società e della persona al contempo» (HABERMAS, *Il discorso filosofico della modernità*, 344s.).

<sup>27</sup> In questo senso, J. Habermas parla di “pragmatica universale” e K.-O. Apel preferisce chiamarla “pragmatica trascendentale”: *pragmatica*, nel senso di presupposti dell’intendimento possibile; *trascendentale*, quando questi presupposti poggiano sulla base di alcune condizioni previe accettate a priori; *universale*, infine, quando i presupposti vengono riconosciuti da tutti (cf., circa il dibattito tra i due autori: K.-O. APEL, *Normative Begründung der «Kritischen Theorie» durch Rekurs auf lebensweltliche Sittlichkeit Ein transzendentalpragmatisch orientierter Versuch, mit Habermas gegen Habermas zu denken*, in A. HONNETH ET AL., *Zwischenbetrachtungen. Im Prozess der Aufklärung*, Suhrkamp, Frankfurt 1989, 15-65). Infine, la teoria comunicativa habermasiana deve fare le sue prove nella prassi di fronte ai «nuovi punti di frizione tra imperativi sistemici e imperativi del mondo della vita» (cf. HABERMAS, *Il discorso filosofico della modernità*, 297-366): in questo processo di prove, Habermas ha introdotto un chiaro rimando antipositivista alla struttura narrativa profonda della ragione argomentativa. Il rimando è molto importante perché suppone considerare il confronto con i grandi testi come il punto di partenza della razionalità moderna. Secondo P. Ricoeur, in definitiva, Habermas riesce a fondere i tre imperativi di Kant in una sola struttura normativa: il principio di autonomia

L'attuale idea di conoscenza, in qualche modo, si costruisce attorno all'affermazione della razionalità comunicativa o dialogica: la *fondazione* della conoscenza e della scienza reclamano un soggetto che non può identificarsi con una coscienza pura; nel contempo esigono di andare oltre i parametri sintattici e semantici. Cosicché il fondamento della conoscenza ha bisogno della semiotica con la quale recuperare l'autentico soggetto (*primordiale*) del conoscere, cioè, la "comunità di comunicazione" nella quale abita ogni essere umano concreto. Si trasforma, in questa maniera, la filosofia della soggettività in filosofia della comunicazione.

### 3. Ermeneutica e transdisciplinarietà

L'itinerario verso la transdisciplinarietà passa tanto dall'assunzione del consenso epistemologico come dalla ricostruzione della comunicazione nell'orizzonte ermeneutico della razionalità e conoscenza umane. Entrambi gli aspetti ci permettono di capire i presupposti basilari della propria transdisciplinarietà:

- Il soggetto fondamentale della conoscenza è sempre una comunità di comunicazione.
- A motivo di tale identità del soggetto, la questione previa ad ogni processo di conoscenza e costruzione della scienza risiede nel fissare le condizioni dell'*intendimento possibile* attraverso accordi intersoggettivi sui presupposti comuni.
- Dai due aspetti precedenti, *in primo luogo*, si evince il bisogno iniziale di una mentalità e orizzonti ermeneutici ed etici, ovvero, la conoscenza in genere e la scienza in particolare, alla base, procedono seguendo vie interpretative per rendere possibile la comprensione, tenendo sempre conto delle conseguenze etiche di ogni interpretazione.
- In *secondo luogo*, la conoscenza e la scienza sono sempre radicate nella vita, nella prassi quotidiana delle persone; perciò bisogna essere attenti alla questione degli "interessi conoscitivi".<sup>28</sup>

Bastano questi elementi per evidenziare lo stretto rapporto esistente tra l'ermeneutica e la transdisciplinarietà. Fu H.-G. Gadamer a trasformare la prima in una vera e propria "filosofia della comprensione": non si tratta solo di assumere in principio che non esista un punto di partenza assoluto per la conoscenza umana – per cui "il" conosciuto non è indipendente da chi conosce –, ma di erigere o esigere il cosiddetto "circolo ermeneutico" come espressione della stessa struttura ontologica dell'essere umano.<sup>29</sup> Tuttavia, se comprendere comincia e finisce sempre con il "comprender-si", come possiamo tornare dall'ontologia all'epistemologia per conferire rigore scientifico alla conoscenza umana? Per Gadamer il ritorno all'epistemologia avviene,

---

seconda la categoria dell'unità, il principio del rispetto secondo la categoria della pluralità e il principio del regno dei fini secondo la categoria della totalità (cf. P. RICOEUR, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993, 382-407).

<sup>28</sup> Cf. J. HABERMAS, *Conoscenza e interesse*, Laterza, Bari 1970.

<sup>29</sup> Cf. H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2014, 551-779.

fra l'altro, con il riscatto di due concetti essenziali, disdegnati dall'Illuminismo: l'*autorità* e la *tradizione*.<sup>30</sup> «Se si vuol render giustizia all'essere storico-finito dell'uomo – dirà – occorre una riabilitazione sostanziale del concetto di pregiudizio e un riconoscimento del fatto che ci sono pregiudizi legittimi».<sup>31</sup> Tra i pregiudizi legittimi, Gadamer recupera ad esempio la tradizione e l'autorità,<sup>32</sup> in quanto elementi della determinazione storica, senza i quali non si potrebbe arrivare all'anticipazione del senso. L'impalcatura scientifica dell'ermeneutica viene in tal modo a poggiarsi sul doppio pilastro della "storia degli effetti" e la "fusione degli orizzonti".<sup>33</sup> Finalmente, Gadamer arriva così a sviluppare una *logica ermeneutica* che congiunge strettamente comprensione, interpretazione o spiegazione ed applicazione, nel cui orizzonte il linguaggio (e il dialogo) costituisce il fulcro sia per arrivare al senso, sia per accostarlo alla vita.<sup>34</sup>

In definitiva, «siamo condannati all'interpretazione»: l'espressione è di Morin<sup>35</sup> e tutti capiamo, ovviamente, che non si tratta di una condanna, ma di un modo grafico con cui raffigurare il nostro modo di essere e di vivere nel mondo. E proprio perché abbiamo bisogno di interpretare in continuazione, dobbiamo ricordare anzitutto che la conoscenza dipende da condizioni fisico-biologiche, antropo-culturali e storiche, così come da condizioni sistematico-logiche e linguistico-paradigmatiche di organizzazione. Inoltre, «la ricerca della verità *sulla* conoscenza non può che contribuire alla ricerca della verità *attraverso* la conoscenza e fa, in un certo senso, parte di questa ricerca. [...] Non si dà conoscenza senza conoscenza della conoscenza».<sup>36</sup> Il fatto quotidiano della parola e della verità vivono insieme con l'uomo: «Le cose ricevono un nome. La storia dell'uomo è caratterizzata da un incessante tentativo di dire che cosa sono le cose. [E] il tentativo di svelare la natura della realtà permette anche agli uomini di avvicinarsi tra loro».<sup>37</sup>

<sup>30</sup> Gadamer si sforza di distinguere fra *pregiudizi veri* o legittimi – quelli cioè con cui ci comprendiamo – e illegittimi o *falsi* che ci portano a malintesi e “il cui superamento costituisce l'istanza indiscutibile della ragione critica [...]]. È qui il punto di partenza del problema ermeneutico [...]]. Si può così formulare chiaramente il problema centrale di una vera ermeneutica storica, la sua questione gnoseologica basilare, e cioè: che cos'è che fonda l'eventuale legittimità dei pregiudizi?” (GADAMER, *Verità e metodo*, 753).

<sup>31</sup> *Ibidem*, 325.

<sup>32</sup> “Noi stiamo costantemente dentro a delle tradizioni, e questo non è un atteggiamento oggettivante che si ponga di fronte a ciò che tali tradizioni dicono come a qualcosa di diverso da noi, di estraneo; è invece qualcosa che già sempre sentiamo come nostro, un modello positivo o negativo, un riconoscersi nel quale il successivo giudizio storico non vedrà una conoscenza, ma un libero appropriarsi della tradizione” (*Ibidem*, 583). “L'autorità delle persone non ha il suo fondamento ultimo in un atto di sottomissione e di abdicazione della ragione, ma in un atto di riconoscimento e di conoscenza...” (*Ibidem*, 579).

<sup>33</sup> Cf. GADAMER, *Verità e metodo*, 603-634 (cf. anche ID., *Philosophie. Hermeneutik*, in *Kleinen Schriften I*, Mohr, Tübingen 1967; ID., *Verità e metodo 2. Integrazioni*, Bompiani, Milano 1996).

<sup>34</sup> «La spiegazione non è un atto successivo e accidentalmente aggiunto alla comprensione, ma la comprensione è sempre spiegazione, e la spiegazione è perciò la forma esplicita del comprendere. A quest'idea è connesso il fatto che il linguaggio e l'apparato concettuale della spiegazione vengono riconosciuti come intimi momenti strutturali della comprensione [...]. Parve... che l'applicazione edificante che, per esempio, veniva fatta dalla Sacra Scrittura nell'insegnamento e nella predicazione cristiana, fosse qualcosa di totalmente diverso dalla comprensione storica e teologica della Scrittura stessa. Le nostre riflessioni ci hanno però portati a vedere che nella comprensione si verifica sempre una sorta di applicazione del testo da interpretare alla situazione attuale dell'interprete» (GADAMER, *Verità e metodo*, 635s.).

<sup>35</sup> «Siamo condannati all'interpretazione, e abbiamo bisogno di metodi affinché le nostre percezioni, idee e visioni del mondo siano il più possibile affidabili» (MORIN, *Insegnare a vivere*, 12; cf. ID., *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, R. Cortina, Milano 2007).

<sup>36</sup> MORIN, *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, 23 e 24 (rispettivamente i testi separati dalla parentesi quadra).

<sup>37</sup> J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, Elledici, Leumann (TO) 1981, 119 (cf. 117-145).

L'azione umana è guidata essenzialmente dalla conoscenza che, in quest'ottica, obbedisce alla necessità di vivere; ma la conoscenza e la ricerca della verità è anche guidata dal bisogno di trovare un significato all'esistenza e, in definitiva, di decidere come realizzarla concretamente. Ecco perché risulta così determinante l'antropologia della conoscenza o, meglio, «la conoscenza della conoscenza».

La conoscenza è un fenomeno biologico originario, divenuto primigenio con lo sviluppo degli apparati neuro-cerebrali: sensazioni e interpretazione o percezione portano alla coscienza e al pensiero, poi allo sviluppo dell'intelligenza e della cultura e, in questi processi, il linguaggio è talmente necessario che secondo non pochi autori è il linguaggio che ha fatto l'uomo; quest'affermazione «muta una verità complessa che occorre far emergere: il linguaggio ha fatto l'uomo che ha fatto il linguaggio; analogamente, il linguaggio ha fatto la cultura che ha prodotto il linguaggio».<sup>38</sup>

Infine, «la vita non è né vivibile né vitale senza conoscenza».<sup>39</sup> Ormai, in tale impresa, a costituire il problema non sono tanto gli errori di fatto (ignoranza) o di pensiero (dogmatismo), quanto piuttosto l'errore del pensiero parziale: «L'errore del pensiero binario che vede solo o/o, incapace di combinare e/e, nonché, più profondamente, l'errore del pensiero riduttore e del pensiero disgiuntivo ciechi a ogni complessità».<sup>40</sup>

Credo che sia ovvio affermare che la transdisciplinarietà – secondo quanto detto finora – non ammette aggettivo o aggettivazione alcuna: siamo pienamente biologici e pienamente culturali; sempre portiamo con noi questa “unidualità originaria” (E. Morin)<sup>41</sup>; tutti abbiamo bisogno di entrare in questo campo di gioco comune, senza pretendere di giocare in uno stadio proprio. Ecco perché la transdisciplinarietà mette al centro i valori degli accordi, del consenso e dell'intenderci mutuamente; ed ecco perché considera che tanto il *mythos* come il *logos* sono essenziali per gli esseri umani, così come l'uno e l'altro hanno i propri limiti.

moral@unisal.it ■

---

<sup>38</sup> MORIN, *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, 132.

<sup>39</sup> *Ibidem*, 227.

<sup>40</sup> MORIN, *Insegnare a vivere*, 16.

<sup>41</sup> *Ibidem*, 52.

# 2

- ▶ **«In memoriam»: Joseph Gevaert (1930-2019)**  
Catecheta all'Università Pontificia Salesiana  
CESARE BISSOLI
- ▶ **La questione antropologica e il futuro della fede**  
Filosofia dell'uomo e catechetica nel pensiero di J. Gevaert  
JOSÉ LUIS MORAL
- ▶ **Bibliografia – Joseph Gevaert (1930-2019)**  
CORRADO PASTORE

## In memoriam

**Joseph Gevaert** (1930-2019)

Catecheta all'Università Pontificia di Roma

---

**Cesare Bissoli\***

La ragione del presente articolo è dare pubblico riconoscimento e ringraziamento alla persona ed opera del catecheta belga Joseph Gevaert, che tra il 1965 e il 2005 per una quarantina di anni fu impegnato nell'Università Pontificia Salesiana (UPS), soprattutto nell'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione come docente e animatore con la produzione di testi numerosi ed eccellenti, contribuendo in larga misura a quel prestigio che la proposta catechistica salesiana dell'UPS ancora gode a livello internazionale.

Apriamo con una sintetica presentazione del suo curriculum di vita, offrendo poi una esposizione logica e articolata del suo pensiero attestato dalla sua produzione catechetica, con un cenno conclusivo sull'eredità che il nostro collega e amico ci ha lasciato.

### 1. Introduzione

Joseph Gevaert nasce a Ruddervoorde (Belgio), in terra fiamminga, il 24 settembre 1930, da una famiglia povera, numerosa e cordiale, dedita al lavoro e profondamente cattolica. Dalla sua famiglia ha appreso ciò che poté essere. Lo riconosceva lui stesso. Diventa salesiano di Don Bosco nel 1954, è ordinato presbitero a Torino nel 1960.

Nel 1962 consegue il dottorato in filosofia presso l'Università Cattolica di Lovanio con una dissertazione dottorale su *L'essere contingente e assoluto nella filosofia di S Tommaso d'Aquino*. Possiamo dire che la frequentazione di Professori considerati veri maestri di pensiero filosofico cristiano gli ha dato le basi culturali e il metodo scientifico che lo guidò negli anni successivi, acquisendo

\* **Cesare Bissoli** è Professore Emerito, già Ordinario di «Bibbia e catechesi» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.



una specifica competenza su quello che sarà il suo ambito di interessi: il problema dell'uomo in riferimento alla educazione alla fede. Nel 1966 è chiamato all'Università Pontificia Salesiana nella Facoltà di Filosofia. Frutto di questo primo periodo di vita accademica sono due opere fondamentali: la collaborazione redazionale a *L'ateismo contemporaneo* (1967-1970), opera monumentale, in quattro volumi; e soprattutto *Il problema dell'uomo. Introduzione alla antropologia filosofica* (1973) con traduzione in spagnolo ed edizioni plurime, fatto oggetto di studio per tanti anni in istituzioni formative.

Nel 1975 Gevaert passa alla Facoltà di Scienze dell'educazione segnatamente all'Istituto di Catechetica, di cui nel 1980 per tre anni ha ricoperto la carica di direttore.

Negli anni successivi al Concilio, anche la catechetica affronta la cosiddetta "svolta antropologica" che tocca intrinsecamente la sostanza dell'evangelizzazione e catechesi. Gevaert può portare la sua competenza in ambito antropologico con pubblicazioni che diventano punti di riferimento per catecheti ed operatori, tradotti in diverse lingue. Meritano di essere nominate come pietre miliari del suo pensiero catechetico: *Antropologia e catechesi* (1971, 2001), *Esperienza umana e annuncio cristiano* (1975), *La dimensione esperienziale della catechesi* (1984), *Catechesi e cultura contemporanea* (1993), *Il dialogo difficile. Problemi dell'uomo e catechesi* (2005).

Nel corso degli anni, i suoi interessi si sono ampliati, portandolo ad approfondire numerosi aspetti nel settore catechetico: a livello epistemologico ricordiamo il suo testo *Studiare catechetica* (1983, 2009), punto di riferimento significativo per chi voglia approfondire la natura e i compiti della giovane scienza; *Il Dizionario di Catechetica* (1986), da lui curato, strumento di lavoro insuperato nella realtà italiana, con traduzione in diverse lingue. In alcuni ambiti si è dimostrato un pioniere: è suo, ad esempio, il primo corso di catechesi che prendeva in considerazione le persone con disabilità (era l'anno accademico 1977-1978) in collaborazione con F. Devestel, e sono sue alcune pubblicazioni che costituiscono delle pietre miliari per quanto riguarda il primo annuncio e l'iniziazione cristiana. Tra queste meritano di essere ricordate almeno *Prima evangelizzazione. Aspetti catechetici* (1990), *La proposta del vangelo a chi non conosce il Cristo. Finalità, destinatari, modalità di presenza* (2001).

I contatti con il mondo tedesco, all'avanguardia soprattutto per quanto riguarda la pedagogia religiosa, gli hanno consentito di offrire abitualmente i dati più avanzati della ricerca in questo rilevante ambito pastorale. Tra le sue produzioni si ricorda, ad esempio, *Didattica dell'insegnamento della religione. Aspetti generali* (1988, assieme a R. Giannatelli).

Ricercatore meticoloso, aveva grande cura dell'aggiornamento a favore di colleghi e studenti: a lui si deve la redazione della raccolta bibliografica in ambito pedagogico-religioso *Rassegna delle riviste*, diventata poi *Annale di Catechetica*. È stato valutato un eccellente strumento di lavoro unico nel suo genere in Europa.

Favorito dall'essere nato e aver vissuto nel cuore dell'Europa e dall'aver acquisito diverse competenze linguistiche, ha svolto un ruolo autorevole di mediazione culturale nel mondo mitteleuropeo. Egli ha contribuito a dare un 'respiro internazionale' alla ricerca dell'Istituto. Non va dimenticato il contributo sostanziale ai periodici *Incontri italo-tedeschi* dei docenti di Catechetica e Religionspädagogik.

Sempre a livello alto vanno notate le preziose ed equilibrate collaborazioni con la Congregazione del Clero nella revisione di catechismi e nella preparazione di importanti documenti per la Chiesa universale. In forza di queste competenze tenne lezioni nella Pontificia Università Urbaniana, presso Congregazioni religiose e diocesi e, in particolare, nei corsi estivi di catechetica in Val Badia.

Non può mancare una nota sul suo stile di insegnamento. Docente rigoroso ed esigente, lavoratore appassionato ed instancabile, era molto apprezzato dagli allievi per la chiarezza del pensiero, l'accessibilità del linguaggio e la disponibilità al dialogo e all'accompagnamento. La sua era una "presenza" tangibile.

Facendo ora un cenno sulla personalità di Gevaert nella vita quotidiana va ricordata la piena fedeltà alla vocazione di prete salesiano di Don Bosco, nel trinomio di lavoro, temperanza, fedeltà. La sua giornata era "ufficio, chiesa, vita comune". Colpiva la pratica della povertà, entro cui va messa la sobrietà di parola, la fuga da pettegolezzi e a dare facili giudizi su altri, linguaggio sempre limpido. Vi era in lui una certa ritrosia nel comportamento che poteva apparire distacco, in realtà era timidezza ed umiltà, mai asprezza ed aggressività, anche quando qualche incomprendimento lo colpiva.

Non possiamo dimenticare la sensibilità pastorale che divenne servizio ai giovani nell'oratorio e poi per lunghi anni come presbitero collaboratore in una parrocchia romana, in ciò apprezzato dal popolo e dal clero. Non mancarono le croci. Qui viene propizio un particolare veramente privato. Nel mattino del sabato si usciva per qualche ora di passeggio nella campagna romana. Allora si apriva con allegria, osservando la natura, i fiori, gli animali ... e venivamo a conoscere del suo intimo tante cose che qui si è cercato poveramente di riflettere.

Vanno ricordati i periodi non brevi di fragilità e malattia riguardo al cuore a partire dal 1979 con la necessità di un trapianto riuscito (1993). Nel 2005, nominato emerito avendo raggiunto i limiti accademici di età, fece ritorno alla sua terra belga, nella comunità di Oud-Heverlee, cantiere della ricerca pedagogica salesiana, bene accolto, amato ed assistito. Da parte sua non si ritirò dal lavoro, Prestò un prezioso servizio di raccordo linguistico con la traduzione in e dal fiammingo, prendendo tempo di curare l'ampio giardino quale esperto floricoltore.

Vi è una bella foto in cui il Rettor Maggiore lo abbraccia come ringraziamento per la vita salesiana condotta con lealtà, fedeltà, operosità. Il 29 agosto 2019, all'età di 89 anni, il nostro Gevaert entrava nel Regno di Dio.

## 2. Il pensiero

Appare con chiarezza dai suoi scritti. Nei tratti biografici abbiamo fatto rapida conoscenza delle pubblicazioni del prof. Gevaert dal punto di vista cronologico e tematico insieme. Ora procediamo con annotazioni più specifiche.

Anzitutto dagli archivi dell'Istituto di Catechetica veniamo a sapere di un impegno di scrittura davvero indefesso, attestato da una ventina di libri, alcuni in collaborazione; ottanta-sette articoli su «Orientamenti Pedagogici», «Salesianum», su riviste italiane (principalmente «Catechesi» e «Note di Pastorale giovanile») e su riviste estere; sei sue opere sono state tradotte in diverse lingue; curò un intenso ed accurato servizio di traduzione di una quarantina di testi, suoi e di altri autori; inoltre stese numerose recensioni e curò in prima persona per molti anni la redazione di *Rassegna delle Riviste*.

Quanto alla tematica trattata, precisiamo che non passeremo in rassegna ogni singola pubblicazione, ma i maggiori nuclei di pensiero, facendone un'articolazione in quattro parti: pensiero filosofico (antropologia) (2.1), antropologia in ambito catechetico (2.2), processi di evangelizzazione e missione (2.3), altri argomenti (2.4).

## 2.1. Il pensiero antropologico

È espresso al meglio ne *Il problema dell'uomo*.<sup>1</sup> Egli stesso presenta la sua opera come frutto di una decina d'anni di insegnamento, segnalando una specifica peculiarità. Non intende essere una lettura psicologica della persona, né viene configurata su componenti biologiche, sociologiche e nemmeno per sé teologiche, ma mira a mettere al centro il problema del significato dell'uomo, il senso della sua esistenza e la sua realizzazione in una prospettiva cristiana.

Chiama "iniziazione" all'antropologia filosofica la sua proposta per l'elementarità bene articolata dei temi pari alla solidità di esposizione.<sup>2</sup>

Comprende tre parti: *dimensioni fondamentali dell'esistenza umana; l'esistenza umana come appello e compito; frontiere dell'esistenza e prospettive di speranza*.

La ricchezza del testo, la sua documentazione storica, compare bene dalle indicazioni bibliografiche che attingono da diverse opere di studiosi e comprendono otto pagine di riferimento.

## 2.2. La filosofia antropologica entra nell'ambito della catechetica/catechesi

Ciò avviene nel 1975, quando Gevaert si trasferisce nell'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione. È un evento che porta con sé una duplice rilevante novità sul fronte della catechesi: novità storica, determinata dal Vaticano II, in quanto la riflessione sul rapporto tra la Parola di Dio e l'uomo amplia gli orientamenti ecclesiastici ufficiali in cui era preponderante l'impostazione dottrinale (Catechismo di Pio X); di conseguenza la novità dell'impostazione appariva tale nel ciclo formativo del clero e dei catechisti. Il che provocò un grande interesse nei responsabili pastorali (Congregazione del Clero) e nei diversi corsi di aggiornamento che furono approntati. Tutto ciò fu accompagnato e stimolato dalla pubblicazione di diversi volumi (ed articoli che qui non consideriamo)<sup>3</sup>. Si deve dire che i contenuti variano all'interno di una visione globale comune di cui faremo qui sintesi.

Resta centrale la ricerca sul rapporto tra comprensione filosofica dell'uomo e la catechesi, o come impostare la catechesi nei confronti della persona umana. Se ne interessano diversi volumi, con inevitabili pensieri comuni che approdano ad una sintesi finale, che riassume in sé lo studio di diversi anni, dal titolo *Antropologia Catechetica*.<sup>4</sup> Ma vediamo progressivamente.

Nel 1971 apre la serie *Antropologia e catechesi* nella collana "Quaderni di pedagogia catechistica".<sup>5</sup> Nel volume che esprime in certo modo la prospettiva generale di lavoro per quanto segue, Gevaert si ripromette di svolgere:

«alcuni temi centrali che costituiscono per così dire le linee di fondo dell'immagine dell'uomo: ogni persona umana è 1) costitutivamente orientata verso gli altri e 2) corporalmente presente 3) nel mondo materiale ed umano 4) per realizzare la propria esistenza e libertà. Interoggettività, corpo, mondo, libertà, storicità sono temi dove l'immagine dell'uomo, ancora

---

<sup>1</sup> *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Elledici, Leumann (TO) 1992<sup>8</sup>, pp. 264.

<sup>2</sup> *Ibidem*, 5.

<sup>3</sup> Cf. la nutrita bibliografia curata da Corrado Pastore, alle pp. 183-194 di questo numero della Rivista «Catechetica ed educazione».

<sup>4</sup> *Antropologia Catechetica*, UPS, Roma 2001 (sotto forma di dispensa). Sono ripresi - con una bibliografia aggiornata (9 pp.) - aspetti del rapporto antropologia e catechesi. Merita interesse l'Allegato, *Antologia di testi*, con una trattazione approfondita, fin qui inedita, sul cosiddetto principio di correlazione in catechesi, pp. 1-106.

<sup>5</sup> *Antropologia e Catechesi*, Elledici, Leumann (TO) 1971, pp. 128.

presente nella prassi e nella dottrina di molti cristiani, è maggiormente bisognosa di aggiornamento»<sup>6</sup>.

Annotiamo che l'ultima "lezione" esplicitamente tratta di "alcuni temi religiosi a confronto con l'antropologia contemporanea" (linguaggio religioso, attributi di Dio, la provvidenza e il male...). È quanto sarà svolto specificamente in altri volumi.

Merita passare subito al volume *La dimensione esperienziale della catechesi* (1984)<sup>7</sup>, in quanto tocca una componente, l'esperienza, essenziale sia in antropologia sia nell'annuncio cristiano.<sup>8</sup> Le idee esposte, attinte dal mondo tedesco, olandese e francese, offrono un panorama ampio, in cui la dimensione esperienziale dell'antropologia, sempre punto di riferimento della ricerca di Gevaert, viene confrontata con l'esperienza biblica e con l'esperienza del cristianesimo vissuto.

Basta nominare i titoli dei cinque capitoli per avvertire la densità e novità degli argomenti trattati: 1. *Difficile esplorazione della dimensione esperienziale della catechesi*; 2. *Linee generali del rapporto esperienza-catechesi*; 3. *Esperienza umana, esperienza religiosa*; 4. *Tracce della trascendenza*, 5. *L'esperienza nella tradizione biblica*.

### 2.3. Processi di evangelizzazione e catechesi

All'inizio degli anni '90 il prof. Gevaert è in certo modo sempre più attratto a considerare la componente antropologica dal punto di vista della catechesi, data la condizione altamente problematica che si era venuta creando, nel contesto sociale (occidentale) sempre più secolarizzato, con inevitabili ripercussioni sul servizio di evangelizzazione della Chiesa. I volumi recano una serie di titoli che esprimono già di per sé i nodi di pensiero che in certo modo preoccupano l'Autore.

Nel 1990 esce *Prima evangelizzazione. Aspetti catechetici*.<sup>9</sup> Questo testo ha avuto grande accoglienza e dunque citazioni lungo diversi anni in quanto tematizza, tra i primi in Italia, il motivo della "prima evangelizzazione", poi codificata in "primo annuncio" o termini simili.<sup>10</sup> Gevaert, dopo una *Introduzione* che spiega il significato di evangelizzazione e dei contesti diversi per la prima evangelizzazione, nel c.1 scrive de *La faticosa riscoperta del problema della prima evangelizzazione*. In uno sguardo d'insieme raduna criticamente i diversi tentativi di rispondere con la catechesi alla crisi della trasmissione della fede, concludendo ad una definizione di prima evangelizzazione raccogliendo i dati dal NT. Successivamente sono svolte tre tematiche sostanziali aderenti allo scopo: c. 2: *La fede in Dio-la conversione a Dio*. L'Autore riflette sui nodi critici a tale scopo, quali l'indifferenza, l'ateismo, la critica della religione, annotando pure la presenza di una

<sup>6</sup> *Ibidem*, 5.

<sup>7</sup> *La dimensione esperienziale della catechesi*, Elledici, Leumann (TO) 1984, pp. 173.

<sup>8</sup> Ne aveva anticipato l'argomento con *Esperienza umana e annuncio cristiano. Presupposti critici per il discorso religioso con l'uomo d'oggi*, Elledici, Leumann (TO) 1975, pp. 159. A distanza di un decennio, come riconosce l'Autore, i cambiamenti culturali con il forte impatto sull'evangelizzazione richiedevano una rilettura totalmente rielaborata e aggiornata (*La dimensione esperienziale*, 6).

<sup>9</sup> *Prima evangelizzazione. Aspetti catechetici*, Elledici, Leumann (TO), 1990, pp. 183.

<sup>10</sup> Ne è consapevole l'Autore che annota: «Una sintesi globale del problema della prima evangelizzazione nel mondo occidentale oggi è certamente prematura e probabilmente nessuno è in grado di realizzarla. Ci si augura che la percezione più accurata del problema da parte di molti cristiani possa contribuire a creare soluzioni più appropriate» (p. 5). Il che di fatto si sta realizzando, anche grazie all'apripista del nostro Autore.

“ricerca di Dio-attesa di Cristo”; c. 3: *La presenza e testimonianza* sono proposti come i fattori fondamentali per una nuova evangelizzazione; c. 4: *L'incontro con il vangelo di Gesù* è una prima sintesi (altre ne seguiranno) in cui Gevaert affronta l'argomento decisivo per una evangelizzazione che si intende fare in modo nuovo.

Propone in misura articolata: *Le difficoltà di partenza, Il contenuto della predicazione del Vangelo* (il senso del kerigma), *Orientamenti catechetici attorno all'annuncio del Vangelo, Alcune tracce per la presentazione del lieto messaggio* (con l'attenzione consueta alla dimensione antropologica).

Tre anni dopo, 1993, nel corposo volume, *Catechesi e cultura contemporanea. L'insegnamento della fede in un mondo secolarizzato*,<sup>11</sup> Gevaert continua la riflessione sulla “prima evangelizzazione” allargando però il campo, affrontando “un problema inevitabile, l'attenzione alla cultura” (pp. 7-12). A mio parere, accanto a *Il problema dell'uomo* è l'opera più alta della ricerca di Gevaert, ed anche la più densa ed appassionata in cui si manifesta l'ampio sapere internazionale dell'Autore.<sup>12</sup>

Sono sei capitoli ben definiti, sempre in dialogo con il compito catechistico dell'evangelizzazione: c. 1 *Cultura e inculturazione: termini e problemi*; c. 2 *La cultura occidentale moderna come contesto di catechesi*; c. 3 *La trasmissione della fede nel contesto della cultura contemporanea*; c. 4 *Problemi generali della catechesi di fronte alla cultura*; c. 5 *Alcuni problemi specifici della catechesi di fronte alla cultura*; c. 6 *Il linguaggio della catechesi*.

Nell'*Introduzione* va segnalata una breve, originale sintesi di taglio storico sulla sensibilità crescente circa il rapporto tra catechesi e cultura (pp.9-12). Merita evidenziare quale sia la visione di catechesi, il cui raggiungimento l'Autore qualifica come propria “preoccupazione di fondo”:

«La catechesi deve avere quelle indispensabili caratteristiche che permettono alle persone di oggi, segnate da una cultura molto diversa rispetto a quella della cristianità di una volta, di interessarsi alla fede cristiana come una proposta meritevole e significativa.

La catechesi deve essere tale che l'interlocutore possa comprendere il discorso della fede cristiana. Questo presuppone una determinata lettura e interpretazione critica della propria esistenza umana, che è indispensabile per vedere che la fede parla di problemi inalienabili e decisivi dell'esistenza umana.

La catechesi deve aiutare a effettuare e a consolidare in modo significativo la scelta di essere cristiani nel contesto di questa cultura moderna in cui viviamo.

La catechesi deve preparare nuovi cristiani a vivere come veri credenti nel contesto di questa cultura, cioè come veri cristiani, senza essere messi continuamente in crisi dal contesto culturale.

La catechesi è chiamata a preparare cristiani capaci di vivere in modo convincente la presenza liberante del Vangelo, cioè come proposta liberante per altri esseri umani e per le diverse culture»<sup>13</sup>.

Il problema del rapporto tra Dio e l'uomo, oggetto centrale di studio di Gevaert, resta sempre aperto ed assillante. Prova ne sia il suo ultimo, corposo volume prima di congedarsi dall'Istituto di Catechetica nel 2005. Ha per titolo *Il dialogo difficile. Problemi dell'uomo e catechesi*.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Elledici, Leumann (TO) 1993, pp. 208.

<sup>12</sup> Lo attesta l'ampia bibliografia citata (11 pp.).

<sup>13</sup> *Catechesi e cultura contemporanea. L'insegnamento della fede in un mondo secolarizzato*, 13.

<sup>14</sup> Editrice Elledici, Leumann (TO) 2005, pp. 204.

Possiamo chiamarlo opera sintesi di quarant'anni di ricerca. Merita fare lettura attenta della non breve *Presentazione* (pp. 3-7). Si incrociano tre pensieri: nel fare catechesi e qualunque operazione di comunicazione della fede, occorre tenere conto, non soltanto e precipuamente dei contenuti, ma del soggetto cui ci si rivolge, per tanta parte indisponibile alla ricezione, prigioniero di un contesto culturale alieno dalla fede. L'icona biblica di riferimento resta il racconto di Emmaus; in questo orizzonte, la catechesi è chiamata ad essere apertamente missionaria; in terzo luogo ne deriva un profilo di catechesi che deve tener conto di interrogativi del seguente tenore:

«Che cosa è presupposto nel soggetto affinché possa ascoltare con un certo interesse la proposta del Vangelo? Che cosa è necessario affinché possa comprendere il linguaggio e il contenuto del Vangelo, almeno a un livello iniziale? Cosa è presupposto affinché la proposta evangelica gli possa apparire qualcosa che lo tocca personalmente e aderisce ai problemi più radicali della propria esistenza? Quali processi sono richiesti da parte del soggetto per entrare nella prospettiva evangelica? Come si attua la proposta evangelica in dialogo con le principali istanze della propria cultura e società? Come una persona contemporanea può dare fiducia a quanto è proposto dalla tradizione cristiana?»<sup>15</sup>.

I titoli dei capitoli inquadrano bene la visione di Gevaert alla vigilia del suo ritorno in Belgio: c. 1 *Perché il Vangelo appare così distante dall'uomo di oggi?*; c. 2 *Il Vangelo ponte di Dio verso l'uomo*; c. 3 *In dialogo con i grandi problemi della vita*; c. 4 *L'indispensabile contatto con una comunità cristiana nel presente*; c. 5 *Il rapporto con Dio. Il dialogo con la religiosità del destinatario*; c. 6 *Brevi annotazioni in margine ad alcune esperienze umane*.

#### 2.4. Scritti pastorali

Gevaert non fu un teorico puro. Già la scelta di studiare il rapporto tra l'uomo e la fede lo spingeva necessariamente non solo a pensare astrattamente, ma a vederne le implicanze essenziali, nel suo caso in relazione alla proposta catechistica. Tanto più che il Nostro era permeato di sensibilità salesiana, che tra l'altro lo portava - come abbiamo annotato - alla celebrazione fedele della Messa domenicale in una parrocchia di Roma. Ebbene entro quest'ottica pastorale si collocano diversi scritti, alcuni come libri, la maggior parte come articoli su riviste. Noi ci riferiremo ai primi con un breve commento.

Ricordiamo che punto di riferimento è il *Forum Catechistico*, destinato ad operatori di catechesi, iniziato dall'Istituto di Catechetica all'inizio del 2000.

Nell'anno 2000, Gevaert pubblica un argomento tra i più delicati, difficili e bisognosi di catechesi. Appare con il titolo *Male e sofferenza interrogano. Atteggiamenti cristiani di fronte alla sofferenza*.<sup>16</sup> Si risente la competenza dell'A. per un tema discusso a lungo in antropologia filosofica e catechetica. I titoli dei capitoli esprimono bene e con larghezza i contenuti raccolti in tre parti:

Male e sofferenza interpellano l'uomo: c.1: *Male e sofferenza: uno scandalo, un problema, un mistero...?*; c. 2 *Da dove viene tanta sofferenza nella vita umana?*; c. 3 *La scienza ci può consolare di fronte alla sofferenza?*; c. 4 *La sofferenza educa ed insegna? Le domande che riguardano Dio*; c. 5 *La filosofia può discolpare Dio di fronte alla sofferenza?*; c. 6 *Mali e sofferenze sono un castigo per il*

<sup>15</sup> *Il dialogo difficile. Problemi dell'uomo e catechesi*, 5-6.

<sup>16</sup> *Male e sofferenza interrogano. Atteggiamenti cristiani di fronte alla sofferenza*, Elledici, Leumann (TO) 2000, pp. 171.

peccato?; c. 7 *Ma se Dio è onnipotente...?*; c. 8 *A confronto con il male e la sofferenza si diventa atei? Atteggiamenti cristiani di fronte al male e alla sofferenza*; c. 9 *Quali atteggiamenti non si addicono al cristiano?*; c. 10 *Amare Dio con tutto il cuore ... anche nella sofferenza?*; c. 11 *In che senso mali e sofferenze investono l'amore al prossimo?*; c. 12 *Ha senso pregare Dio nella sofferenza?*; c. 13 *Quale è la via indicata da Gesù Cristo?*; c. 14 *Altre domande sul male e la sofferenza?*

Valutiamo il contenuto del volume su questo contenuto tra i migliori pubblicati, valido anche oggi.

Nel 2001, Gevaert inserendosi nel dibattito culturale inerente alla catechesi, si presta ad approfondire un tema da lui sentito centrale come catecheta e prima ancora come uomo spirituale: la figura di Gesù. Lo fa con *La proposta del Vangelo a chi non conosce il Cristo. Finalità, destinatari, contenuti e modalità di presenza*.<sup>17</sup> Già dalla *Presentazione* appare bene l'intento dell'A. Con il realismo che viene dall'esperienza, egli scrive:

«Il problema principale per le comunità cristiane non riguarda le modalità dell'inculturazione né il dialogo con le altre religioni. Il problema prioritario è ciò che abbiamo da dire, da proporre all'uomo di oggi [...], avere consapevolezza e idee chiare riguardo alla proposta evangelica»<sup>18</sup>.

Dopo un prolungato «confronto con studenti di ogni parte del mondo»<sup>19</sup>, ne è uscito un eccellente sussidio, non una tradizionale storia di Gesù, ma il tentativo, ben riuscito, di tratteggiare un «*primo annuncio*» di Gesù rivolto in particolare ad un mondo di adulti.

Qui basti citare il contenuto dei capitoli che come sempre sono un ricco intarsio di dati dottrinali, esistenziali, metodologici, in un linguaggio comprensibile: c. 1 *Problemi generali del primo annuncio del Vangelo*; c. 2 *Presenza-Testimonianza-Luoghi d'incontro*; c. 3 *La fede nel Dio vivente che ama l'uomo e si fa conoscere*; c. 4 *L'incontro esplicito con il Vangelo di Gesù Cristo*; c. 5 *Frammenti di metodologia*.

Un'ultima preziosa annotazione sul modo globale di pensare la catechesi da parte di Gevaert: «L'itinerario qui tracciato si offre come stimolo creativo per rivedere tutta la pastorale e l'organizzazione catechistica in chiave spiccatamente missionaria» (quarta di copertina).

In connessione con questo volume, nel 2005, nell'opera *Gesù sorpresa di Dio* (a cura di Ubaldo Montisci),<sup>20</sup> a Gevaert spetta il primo articolo fissato con l'abituale chiarezza e ricchezza culturale *La catechesi su Gesù Cristo. Difficoltà e problemi specifici della catechesi cristologica* (pp. 9-23).<sup>21</sup>

Nel 2002, sempre nell'ambito del Forum Catechistico, Gevaert partecipa al tema *Annunciare la salvezza cristiana oggi. Problemi confronti, proposte nella comunicazione catechistica*.<sup>22</sup> Scrive un sostanzioso e chiaro contributo a modo di status quaestionis, *L'annuncio della "salvezza cristiana". Difficoltà e problemi*<sup>23</sup>.

---

<sup>17</sup> *La proposta del Vangelo a chi non conosce il Cristo. Finalità, destinatari, contenuti e modalità di presenza*, Elledici, Leumann (TO) 2001, pp. 184.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Cf. *Ibidem*, 5-6.

<sup>20</sup> U. MONTISCI (ed.), *Gesù sorpresa di Dio*, Elledici, Leumann (TO) 2005, pp. 176.

<sup>21</sup> Non va dimenticato *L'incontro con Cristo negli Esercizi spirituali*, che Gevaert curò nel 1978 nel volumetto a più voci, *Incontro dell'uomo d'oggi con Cristo*, Elledici, Leumann (TO) 1978, pp. 13-32.

<sup>22</sup> C. BISSOLI (ed.), *Annunciare la salvezza cristiana oggi. Problemi confronti, proposte nella comunicazione catechistica*, Elledici, Leumann (TO) 2002, pp. 144.

<sup>23</sup> Cf. *Ibidem*, pp. 9-16.

Nel 2003 viene proposto ai catechisti del Forum annuale un tema tanto attuale quanto non facile, fissato nel volume *La morte, ultimo atto? Come comunicare la fede cristiana nelle "ultime realtà". Problemi, confronti, proposte*.<sup>24</sup> Il nostro professore, che da tempo aveva condotto una riflessione sulla morte in ambito filosofico, vi partecipa con un contributo che, come di consueto, fa il punto della situazione teologico-pastorale con *Dire le Ultime Realtà oggi. Domande, attese, emergenze significative*.<sup>25</sup> Ad attestazione della serietà del lavoro sono date cinque pagine di bibliografia scelta.

Come conclusione merita ricordare due pubblicazioni del prof. Gevaert che riassumono simbolicamente l'estensione e la qualità del suo impegno catechistico.

Va anzitutto ricordato il *Dizionario di Catechetica* a cura di Joseph Gevaert.<sup>26</sup> Nelle due pagine di *Introduzione* sintetizza chiaramente obiettivi, struttura, retto uso. Vi hanno partecipato 128 collaboratori italiani e ancora di più esteri, grazie all'attrazione del tema e del prestigio del direttore Gevaert con l'équipe dell'Istituto di Catechetica. A distanza di quasi 40 anni, pur con gli inevitabili limiti del tempo, questo Dizionario - tradotto in spagnolo, catalano e croato - rimane uno strumento di indiscutibile utilità, specie in riferimento a persone ed eventi che hanno fatto la catechesi, fino all'ultima parte del secolo ventesimo, e che per tanta parte sono ignorati dagli operatori pastorali. Ricchezza di dati, livello scientifico di informazione corredata di cenni bibliografici voce per voce, chiarezza di esposizione ne fanno uno strumento ancora utile (anche se attende di trovare catecheti competenti e coraggiosi come il curatore Gevaert per intraprendere un aggiornamento).

A chiudere degnamente l'impegno catechistico del nostro amico e collega va segnalato il già citato *Studiare catechetica*.<sup>27</sup> Se il *Dizionario* attesta l'ampiezza e competenza della visione catechetica di Gevaert, *Studiare catechetica* evidenzia il suo impegno pedagogico nell'aiutare gli alunni, per tante parte non europei, a capire l'abc di cosa importa "studiare catechetica". Nell'ultima edizione del 2009 da lui approvata, il sussidio comprende nel c. 1 *Il campo di lavoro della ricerca catechetica*; c. 2 *Opere di consultazione e di studio*; c. 3 *Orientamenti catechetici a livello ecclesiale*; c. 4 *Per un primo orientamento nella storia della catechesi*; c. 5 *Le riviste catechetiche*; c.6 *Per un primo accostamento ad alcune categorie (di catechizzandi)*.

### 3. Quale eredità?

Tante cose sarebbero da dire, grazie anche al vincolo di stima ed amicizia che per tanti anni mi hanno legato a Joseph Gevaert. Se potessi sintetizzare in una affermazione, direi che egli non solo è stato un valido catecheta, ma il fondatore scientifico e pedagogico dell'Istituto di Catechetica dell'Università Salesiana, a seguito del Concilio Vaticano II.

---

<sup>24</sup> C. BISSOLI (ed.), *La morte, ultimo atto? Come comunicare la fede cristiana nelle 'ultime realtà'. Problemi, confronti, proposte*, Elledici, Leumann (TO) 2003, pp. 134.

<sup>25</sup> Cf. *Ibidem*, 11-22.

<sup>26</sup> *Dizionario di Catechetica*, Elledici, Leumann (TO) 1986, pp. 700.

<sup>27</sup> Preceduta da una ricerca manoscritta mantenuta e aggiornata lungo diversi anni, la prima edizione a stampa con il titolo *Studiare catechetica. Introduzione e documentazione di base*, Elledici, Leumann (TO) 1983, pp. 119. Varie furono le ristampe fino all'ultima del 2009 a cura di MONTISCI U., *Studiare catechetica, Edizione interamente rinnovata*, LAS, Roma, pp. 189. Si noterà che la *Presentazione* è sempre del prof. Gevaert che nel 2008 dal Belgio dove si trovava, approvava questa ultima edizione in piena consonanza con il suo lavoro precedente.



Ma lascio la parola al Gran Cancelliere dell'UPS e Rettor Maggiore della Congregazione di Don Bosco, Juan Edmondo Vecchi, nella Lettera di Emeritato il 24 settembre 2000.<sup>28</sup>

Riporta a tre le «caratteristiche della professionalità che rappresentano la testimonianza e l'eredità lasciata alle nuove generazioni di docenti»:

- *La piena dedizione allo studio e alla ricerca*, dando contributi personali di grande spessore culturale nel campo degli studi filosofici e catechetici, con la preoccupazione di creare strumenti per lo sviluppo della giovane scienza catechetica.
- *L'internazionalità*. Si è manifestata nello sforzo di dare un respiro internazionale alla Università e all'Istituto di Catechetica in particolare, portando il risultato delle migliori ricerche in atto in Europa. E ciò grazie anche alle radici della regione di origine e alle conoscenze delle lingue europee.
- *Il servizio agli altri*. Colleghi e studenti riconoscono di aver sempre trovato nel prof. Gevaert una grande disponibilità, una presenza assidua nell'Istituto di Catechetica offrendo a tutti un'apprezzata consulenza per le tesi e le ricerche, fornendo un rapido e qualificato accesso alle fonti e agli strumenti di base. Non va dimenticata la dedizione per molta parte del tempo alla schedatura di libri e alla loro computerizzazione e indicizzazione.

bissoli@unisal.it ■

---

<sup>28</sup> Cf. ARCHIVIO DELLA VISITATORIA «MARIA SEDE DELLA SAPIENZA» (Piazza Ateneo Salesiano, 1 – Roma) [cartella nominale Joseph Gevaert], *Lettera del Gran Cancelliere*, Prot. N. 34/2000.

## La questione antropologica e il futuro della fede

### Filosofia dell'uomo e catechetica nel pensiero di J. Gevaert

---

José Luis Moral\*

«Che cos'è l'uomo? Chi sono io? Qual è il senso dell'esistenza umana?». <sup>1</sup> Joseph Gevaert inizia così il suo libro più importante – *Il problema dell'uomo* – tra i tanti pubblicati nella lunga carriera come professore nell'Università Pontificia Salesiana di Roma. Anche questo articolo, da un lato e come il precedente, desidera mostrare riconoscimento e ringraziamento alla persona e all'opera del catecheta belga; dall'altro, cercherà anche di sottolineare il suo contributo scientifico allo sviluppo della riflessione antropologica.

J. Gevaert comprese perfettamente che il nuovo terreno sul quale si decideva il senso della vita e la legittimità delle diverse concezioni a confronto era quello antropologico. Nelle società premoderne tutto ciò veniva offerto dalla religione; adesso era l'antropologia a costituire la base su cui poggia l'identità umana e la convivenza sociale, cioè, il supporto determinante di ogni cultura. Siamo negli anni del concilio Vaticano II e la sua tesi dottorale in filosofia (Università Cattolica di Lovanio, 1962) <sup>2</sup> pone le basi per non separare religione e antropologia o, meglio ancora, per costruire un'«interpretazione dell'esistenza umana particolarmente sensibile nei confronti della presenza cristiana nel mondo». <sup>3</sup> Aveva già capito bene quanto W. Pannenberg chiarirà poi negli anni ottanta del secolo scorso: «Nell'età moderna il problema dell'umanamente-

---

\* **José Luis Moral** è Professore Ordinario di «Pedagogia religiosa» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>1</sup> J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Elledici, Leumann (TO) <sup>8</sup>1992, 7.

<sup>2</sup> La dissertazione dottorale studiava *l'essere contingente e assoluto nella filosofia di S. Tommaso d'Aquino* (cf. J. GEVAERT, *Contingent en noodzakelijk bestaan volgens Thomas van Aquin*, Paleis der Akademien, Brussel 1965).

<sup>3</sup> GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, 5.

universalmente valido è ormai il terreno sul quale si decide la legittimità delle diverse concezioni a confronto, così come nella società medievale questo terreno veniva offerto dalla rivelazione cristiana. Ciò spiega l'importanza fondamentale che l'antropologia, o le discussioni su tematiche antropologiche, vengono ad assumere per la vita pubblica dell'età moderna".<sup>4</sup>

In definitiva, la novità scientifica fondamentale dell'antropologia di Gevaert risiede proprio nel superamento delle classiche riflessioni scolastiche – abbastanza teoriche, astratte e deduttive – per costruire una riflessione più esistenziale ed esperienziale.

Su questo sfondo, le righe che seguono pretendono quindi di mettere in relazione ciò che costituiva la preoccupazione fondamentale dell'opera di Gevaert, ossia, come ripensare nei nostri giorni la relazione tra la "questione antropologica" e il futuro della fede sulla base del rapporto, che lui costruì così bene, fra la filosofia dell'uomo e la catechetica.

## 1. «Il problema dell'uomo» e i diversi linguaggi dell'antropologia

Nell'attuale *cambio epocale* che viviamo è ormai ammesso che la riflessione antropologica si organizza a partire dai dati dell'antropologia fisica o naturale; l'antropologia culturale poi si propone di sistemare e spiegare il comportamento umano; infine, l'antropologia filosofica cerca di arrivare a una sintesi dei risultati raggiunti dalle scienze empiriche e umane per comprendere sia la peculiarità dell'uomo rispetto agli altri esseri viventi che il suo posto nel mondo. E non è, né è stato mai facile unire tutte e tre le prospettive. Nel secolo scorso, gli studi empirici sono riusciti a fornirci un'ingente quantità di dati; l'antropologia filosofica, invece, non sembrava in grado di rinnovare le proprie affermazioni su ciò che fa dell'uomo un "animale diverso dagli altri", una volta che le scienze stavano per modificare radicalmente la spiegazione dell'identità umana. Di conseguenza, ci si imbatte in due punti di vista che rischiano di assolutizzare ognuno la propria posizione: da una parte, la razionalità *empiristica* e strategico-scientifica; dall'altra, quella *astratta* onto-metafisica.<sup>5</sup>

J. Gevaert riuscì a costruire nel suo tempo una sintesi originale fra entrambi i punti di vista con la sua antropologia esistenziale ed esperienziale. Addentriamoci gradualmente ad esaminare la sua visione dell'uomo.

### 1.1. Antropologia culturale e filosofica: una sintesi problematica

L'antropologia, nel corso del Novecento, si allarga in una triplice prospettiva: 1/ *Antropologia fisica* o naturale: scienza che studia le diverse razze, la loro origine e le caratteristiche fisiche degli esseri umani, confrontandole con quelle degli altri animali – in particolare i primati – per capirne l'evoluzione; 2/ *Antropologia culturale* o "scienza della cultura", che si occupa di sistemare e spiegare il comportamento umano, cogliendo soprattutto quegli aspetti che rimandano alla visione collettiva di un gruppo e cercando le motivazioni profonde dei fenomeni che riassumiamo col termine "cultura"; 3/ *Antropologia filosofica*: disciplina che cerca la comprensione e la

---

<sup>4</sup> W. PANNENBERG, *Antropologia in prospettiva teologica*, Queriniana, Brescia 1987, 15.

<sup>5</sup> Ho analizzato questa problematica in un altro testo (cf. J.L. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione*, LAS, Roma 2017), del quale mi servirò per le osservazioni che seguono nel punto 1.1. (cf. *Ibidem*, 12-163).

sintesi dei risultati raggiunti dalle scienze empiriche e umane per capire sia la peculiarità dell'uomo rispetto agli altri esseri viventi che il suo posto nel mondo.

Due di queste direzioni si sviluppano empiricamente (antropologia naturale e culturale); la terza, all'opposto, adopera un processo teorico-riflessivo (antropologia filosofica). A partire dall'Illuminismo, passi la generalizzazione, si creò il vero spartiacque tra la mentalità antropologica teorica della filosofia e quella "nuova" legata alla scoperta di altre culture, ai racconti di viaggi, ecc.; infine, spetta poi all'evoluzionismo il merito di aver proposto la prima teorizzazione dell'antropologia fondata sulla cultura. In questo percorso, E.B. Taylor – con la sua *Anthropology* (1881)<sup>6</sup> – fornisce la base di quasi tutte le antropologie empirico-culturali; così come «*La posizione dell'uomo nel cosmo*» (1928)<sup>7</sup> di M. Scheler rappresenta, in buona misura, il nuovo supporto dell'antropologia filosofica.

Benché suscettibile di molteplici impostazioni, orientamenti e focalizzazioni, quando oggi si parla di antropologia in genere – senza aggettivazione – solitamente si intende l'*antropologia culturale* quale scienza che studia l'uomo nel suo contesto culturale e supportata dai dati etnologici e archeologici. Di conseguenza, analizzare la natura, le forme e le condizioni delle culture umane nei loro più svariati aspetti (relazioni sociali, legami di parentela e relazioni familiari, meccanismi percettivi, modi di produzione e consumo o scambio di beni, schemi di comportamento, strutture di potere, linguaggi, ideologie, religioni e credenze, tradizioni, usi e costumi, ecc.) ci colloca appunto nell'ambito di ciò che denominiamo genericamente antropologia, propiziando così una specie di amnesia pratica del discorso filosofico. In questo senso, Scheler denunciava che le diverse antropologie (lui si riferiva concretamente all'antropologia scientifica, a quella filosofica e a quella teologica) non si preoccupano l'una delle altre: «La problematica sull'uomo ha toccato oggi un grado mai raggiunto in tutta la storia a noi nota. Dal momento in cui l'uomo ha riconosciuto che ora più che mai egli manca di una conoscenza precisa del proprio essere».<sup>8</sup> Non si ha, concludeva Scheler, un'idea unitaria dell'uomo.

È comunque l'antropologia culturale ancor oggi ad avere la meglio perché l'unica con uno sviluppo scientifico consistente; quella filosofica e teologica, invece, sembrano ripetere le "affermazioni di sempre", dando l'impressione di non sapere come integrare e assumere il cambio di paradigma che contraddistingue la modernità.

Lo si voglia o no, l'antropologia moderna, a differenza della tradizione cristiana, non definisce più la peculiarità dell'essere umano partendo da Dio ma riflette sull'*identità-posizione* che egli assume nella natura, confrontandola con le forme di esistenza degli altri animali. Sicuramente il centro della questione non è cambiato: quel che maggiormente interessa è stabilire lo specifico umano. La tradizione metafisico-cristiana, alla fin fine, ricorreva al concetto dell'anima spirituale e immortale per riferirsi alla singolarità dell'uomo, a ciò che costituisce lo specifico ed esclusivo dell'essere umano. Quest'interpretazione diventò sempre più problematica nell'Ottocento; già allora si tentò di superare il dualismo "anima-spirituale e corpo-animale" spostando

<sup>6</sup> E.B. TYLOR, *Anthropology. An Introduction to the Study of Man and Civilization*, Macmillan, London 1881.

<sup>7</sup> M. SCHELER, *Die Stellung des Menschen in Kosmos*, Francke, München 1966 (*La posizione dell'uomo nel cosmo*, Armando, Roma 1997).

<sup>8</sup> SCHELER, *La posizione dell'uomo nel cosmo*, 116. «In un certo senso – afferma l'Autore – tutti i problemi fondamentali della filosofia si possono ricondurre alla domanda che cosa sia l'uomo e quale posto e posizione metafisica egli occupi entro la totalità dell'essere, del mondo, di Dio. Non a torto molti pensatori del passato sollevano fare della "posizione dell'uomo nel tutto" il punto di partenza di ogni problematica filosofica, l'orientamento cioè (per la ricerca) del luogo metafisico dell'essenza dell'uomo e della sua esistenza» (*Ibidem*, p. 51).

l'interpretazione della singolarità dell'essere umano alla sua corporeità, permettendo di definire in tale modo una base su cui costruire il confronto tra l'animale e l'uomo. Questa scelta diede inizio alla svolta decisiva che ormai connota la moderna riflessione antropologica: alla pari della teoria evoluzionista, l'antropologia contemporanea porta avanti un metodo che presuppone la continuità fra uomo e animale, così come cerca di ricavare la peculiarità dell'essere umano all'interno di questa continuità, anziché accettarla come principio del tutto estrinseco e giustapposto alla natura.

In definitiva, se l'antropologia classica veniva accusata di pregiudizio onto-metafisico, nondimeno quella moderna poteva essere sospettata di aggrapparsi al pregiudizio positivista. Cosicché il superamento della metafisica scolastica, la critica del positivismo e una sorta di svolta antropologica postevoluzionista caratterizzano il panorama degli studi sull'uomo agli inizi del secolo scorso. Strada facendo le conoscenze sull'esistenza umana aumentano vertiginosamente; ciononostante M. Heidegger si mostrò durissimo analizzando la situazione che si è venuta a creare:

«Nessuna epoca ha avuto, come l'attuale, nozioni così numerose e svariate sull'uomo. Nessuna epoca è riuscita, come la nostra, a presentare il suo sapere intorno all'uomo in modo così efficace e affascinante, né a comunicarlo in modo tanto rapido e facile. È anche vero, però, che nessuna epoca ha saputo meno della nostra che cosa sia l'uomo. Mai l'uomo ha assunto un aspetto così problematico come ai nostri giorni».<sup>9</sup>

Infatti, le antropologie empiriche, cioè quella fisica o naturale e quella culturale, sono riuscite a fornirci un'ingente quantità di dati. Dal canto suo, l'antropologia filosofica ha stentato a rinnovare le proprie affermazioni su ciò che fa dell'uomo un animale diverso dagli altri, una volta che le scienze stavano modificando radicalmente la spiegazione dell'identità umana. Pur tuttavia, si può ridurre l'uomo alla somma dei dati forniti dall'antropologia naturale e culturale?

«Che cos'è l'uomo? Chi sono io? Qual è il senso dell'esistenza umana? Questi ed altri interrogativi simili dominano tutta l'impresa dell'antropologia filosofica. Essi sono stati in tutte le epoche e a tutti i livelli di civiltà, sotto forme e misure diverse, gli inseparabili compagni di viaggio dell'uomo. Oggi s'impongono con maggiore urgenza alla coscienza umana di chiunque voglia vivere la sua esistenza in modo veramente umano».<sup>10</sup>

Non possiamo fare a meno di prendere in considerazione queste parole di J. Gevaert. Forse è quello che a volte non ha saputo fare la cosiddetta antropologia filosofica, esattamente perché sembrava non voler accettare il cambio del paradigma antropologico-culturale innescato dalla modernità.

Le scoperte delle scienze empiriche e umane, l'approfondimento della formalizzazione logico-matematica e la revisione della storia del pensiero sembra aver cancellato molte sicurezze artificiali inventate dai complessi meccanismi dell'astrazione deduttiva, della metafisica scolastica in particolare. Il dato ha a che fare con un insieme complesso di cambiamenti legati all'idea di autonomia, forse il cardine di tutti i processi moderni di trasformazione, e alla storicità.

---

<sup>9</sup> M. HEIDEGGER, *Kant e il problema della metafisica*, Laterza, Roma-Bari 1981, 181.

<sup>10</sup> GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, 7.

## 1.2. «Il problema dell'uomo»: una proposta «personalista» esistenziale ed esperienziale

Il libro di Gevaert, nel contesto di quanto detto precedentemente, poggia su una ferma assunzione della cosiddetta “svolta antropologica”,<sup>11</sup> il cui elemento fondamentale ormai ci risulta palese: si può davvero pensare il mondo o qualunque altra realtà solo a partire da come è e pensa l'essere umano. Inoltre, prima e dopo il Vaticano II, si constata un fermento di proposte tese a riportare il cristianesimo al pensiero contemporaneo; perfino, già M.D. Chenu, ora indicava con chiarezza il nome del primo *avversario* dell'impresa: «Il nemico da battere è costituito dalla teologia («una certa scolastica di manuali») articolata in apologetica estrinsecista e sviluppo deduttivistico delle proposizioni rivelate: teologia questa che non ha bisogno della fede per essere diligentemente coltivata».<sup>12</sup>

«Il problema dell'uomo» intendeva pensare l'antropologia sgravata da ipoteche ideologiche, sintonizzandola con la “presenza cristiana nel mondo”: si tratta di un libro di filosofia, senza aggettivazione alcuna, sebbene si ponga a partire da «un determinato tipo di lettura e di comprensione dell'esistenza umana».<sup>13</sup> Proprio perché nasceva all'interno di una precomprensione cristiana della realtà, Gevaert si allontana anzitutto dal deduttivismo tipico del pensiero scolastico predominante fino all'ultimo Concilio e, più in concreto, ha cercato di ripensare l'antropologia tomista in dialogo con le correnti filosofiche del momento.

Sarà in primo luogo l'esistenzialismo, heideggeriano in particolare, a spostare l'asse antropologico dal sistema astratto all'esistenza, a far traghettare la filosofia dall'essenza all'esperienza. Tale movimento comporta il passaggio dai processi deduttivi all'esperienza, dalle dimostrazioni logiche alla significatività esistenziale di ogni argomento; l'uomo, in questo processo di cambio, diventa soggetto e oggetto dell'interpretazione.

In secondo luogo e in stretta relazione con la dimensione esistenziale ed esperienziale, Gevaert privilegia il dialogo con la filosofia personalista (e dialogica) del momento. Utilizzo il termine «personalismo» in senso lato, comprendendo autori come M. Buber e E. Lévinas, G. Marcel e E. Mounier (i primi due sono anche alla base della svolta esistenziale nell'interpretazione dell'antropologia contemporanea). Pur parlando di personalismo, sia Gevaert che tutti questi autori, sono impegnati nell'affermare il rapporto interpersonale come chiave centrale per capire la vita dell'uomo, poiché *l'essere con gli altri e per gli altri* appartiene al nucleo stesso dell'esistenza umana. Non si tratta soltanto di accettare la dimensione sociale dell'uomo, ma di riconoscere che l'esistenza di ogni essere umano è sempre orientata verso gli altri, legata agli altri, in comunione con gli altri, non come successiva e conseguente, ma come originaria e fondativa. La scon-

---

<sup>11</sup> Nell'epoca in cui J. Gevaert pubblica «Il problema dell'uomo», K. Rahner confrontava apertamente la teologia con le istanze più penetranti della cultura contemporanea, con la preoccupazione di ricomporre il mistero cristiano nell'orizzonte del pensiero moderno e la sua svolta antropologica: «L'uomo è visto come preambolo di ogni realtà, perché, in quanto soggetto conoscente, non è semplicemente “cosa” tra le cose, e quindi è possibile oggetto di indagine, ma è al tempo stesso presente in ogni affermazione della realtà» (K. RAHNER, *Considerazioni fondamentali per l'antropologia e la protologia nell'ambito della teologia*, in J. FEINER – M. LÖHRER (edd.), *Mysterium salutis II/1*, Queriniana, Brescia 1979, 12 e cf. pp. 11-30).

<sup>12</sup> M.D. CHENU, *Une école de Théologie: le Saulchoir*, Cerf, Paris 1985, citato in G. ANGELINI, *Lo sviluppo della teologia cattolica nel secolo XX*, in L. PACOMIO ET ALII (ed.), *Dizionario teologico interdisciplinare IV*, Marietti, Torino 1978, 617 (citato lì).

<sup>13</sup> GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, 5.

fessione di tutto ciò, nega l'idea di co-esistenza rendendo *ipso facto* incomprensibile e inconsistente la stessa esistenza personale.<sup>14</sup> Essere con altri e per altri, sostiene a ragione A. Dondeyne (autore assai caro a Gevaert), costituisce una specie di prima verità dell'uomo, un "fait primitif" esistenzialmente indubitabile.<sup>15</sup>

## 2. La «questione antropologica» secondo J. Gevaert

La modestia e umiltà del nostro Autore lo portarono a definire «Il problema dell'uomo» come «una *iniziazione* all'antropologia filosofica [e non come] un trattato completo ed esauriente», tuttavia la sua competenza scientifica riconosceva che un trattato di quel genere «non esiste e non è nemmeno possibile».<sup>16</sup> Sta di fatto che si tratta comunque di una delle opere più rilevanti nell'ambito culturale dell'Europa del Sud (Italia e Spagna soprattutto, dove ha avuto rispettivamente otto e tredici edizioni e non meno ristampe).

Gevaert parte dalle radici più profonde del problema o, meglio, della "questione antropologica" (*Che cos'è l'uomo? Chi sono io? Qual è il senso dell'esistenza umana?*), ma sempre in relazione all'esistenza e all'esperienza dell'essere umano attuale. Sono appunto questa esistenza ed esperienza a determinare la struttura del libro, tutte e due poi collocate di fronte al tema del destino: 1/ Dimensioni fondamentali dell'esistenza umana; 2/ L'esistenza umana come appello e compito; 3/ Frontiere dell'esistenza e prospettive di speranza.

Cercherò di sottolineare il valore del "ripensamento antropologico" contenuto nell'opera di Gevaert riordinando le sue tre parti – incomincerò dalla seconda –, così come rinominandole secondo i propri contenuti (2.1. *Conoscenza e azione, libertà e storicità*; 2.2. *Mondo, corporeità e dimensione interpersonale*; 2.3. *Male, morte e speranza*).

### 2.1. Conoscenza e azione, libertà e storicità

«Il problema dell'uomo» si avvicina alle prospettive attuali dell'*antropologia della conoscenza* quale base di ogni antropologia filosofica. Tutte le questioni antropologiche, in fin dei conti, ci riportano al tema della conoscenza umana, una delle tematiche principali degli ultimi tempi: "Come e cosa posso conoscere". Dalla risposta a questa domanda, infatti, dipende in gran parte quell'altra relativa al punto interrogativo essenziale dell'esistenza, cioè, "Qual è il senso della vita umana". Sicuramente però negli anni in cui Gevaert scrisse il libro, gli studi sulla teoria della conoscenza e sul linguaggio ancora non permettevano l'accordo che adesso risulta quasi ovvio. Di conseguenza, egli si riferisce al "mistero" della conoscenza, collocata nella seconda parte del testo, rimanendo nei parametri classici del "conoscere sensitivo e intellettuale" e del "lumen naturale".<sup>17</sup> Inoltre, se da un lato sviluppa appena l'aspetto del linguaggio, dall'altro, riesce invece ad analizzare con grande acutezza l'argomento dell'esperienza.<sup>18</sup>

---

<sup>14</sup> Cf. P. RICOEUR, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

<sup>15</sup> Cf. A. DONDEYNE, *La fede in ascolto del mondo*, Cittadella, Assisi 1968.

<sup>16</sup> GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, entrambe le affermazioni a p. 5.

<sup>17</sup> Cf. *Ibidem*, 112-123.

<sup>18</sup> Cf. *Ibidem*, 116-119. Ad ogni modo, gli autori presi in considerazione – Husserl, Heidegger, Marcel e Merleau-Ponty – non finiscono davvero per *trasformare* le riflessioni conclusive di Gevaert.

L'Autore ha l'apprezzabile proposito di vincolare conoscenza e verità, ma sicuramente rimane in un terreno semantico e sintattico, senza prendere in considerazione quello della semiotica. Malgrado tale mancanza, arriva a costruire una bella definizione della «verità come ricerca del senso della realtà»,<sup>19</sup> per mano delle riflessioni di Jaspers, Gadamer e Heidegger; ricerca che per di più evidenzia tanto «la molteplicità della verità»<sup>20</sup> come la sua «incompiutezza [che] non è relativismo».<sup>21</sup>

La trattazione riguardante l'agire umano, ancora una volta senza considerare la prospettiva semiotica e linguistica, si mantiene nei toni classici della relazione con la volontà e con i valori, considerando «la natura delle cose come quadro oggettivo dei valori».<sup>22</sup>

Libertà e storicità sono forse i due aspetti studiati meglio dal Gevaert e in dialogo con gli interlocutori più critici di allora (Sartre, Freud, Marcel, Heidegger, ecc.). L'aspetto esterno della riflessione continua ad essere classico, il suo vero significato però supera di molto gli stretti margini scolastici: nel caso della libertà, studiandola in relazione alla liberazione;<sup>23</sup> in quello della storicità, accettando incondizionatamente che essa rappresenta uno dei nuclei più determinanti – e irreversibili – della modernità.<sup>24</sup> Secondo le possibilità culturali del momento, Gevaert è consapevole, da un lato, che la vita umana è libertà, che ognuno è quello che *fa* con la sua libertà; dall'altro, che se c'è qualcosa che contrassegna in modo radicale il nostro tempo e la coscienza contemporanea, essa è proprio la scoperta del carattere evolutivo e storico di tutto il reale.

Una piccola osservazione per chiudere questa sezione: nelle prime edizioni del libro, il lavoro veniva considerato come “motore della storia”, le ultime invece si riferiscono a “lavoro e cultura”, senza purtroppo addentrarsi più di tanto nell'esame della seconda.<sup>25</sup>

## 2.2. Mondo, corporeità e dimensione interpersonale

Tutti gli aspetti menzionati nel titolo vengono studiati nella prima parte del testo (*Dimensioni fondamentali dell'esistenza umana*). La ragione di tale scelta sembra abbastanza chiara: evitare ogni dualismo. Il problema fondamentale dell'antropologia filosofica, nel secolo scorso in particolare, si radicava nel dualismo che veniva da lontano e aveva due facce fondamentali: una ovvia, quella riguardante «il corpo e l'anima»; l'altra, sibillamente nascosta tra le pieghe dei rapporti «io-altri» oppure «soggettività-società». Gevaert, per così dire, ha creduto e ha voluto superare il dualismo spostando l'interpretazione della singolarità dell'essere umano alla sua corporeità e alla corrispettiva peculiarità della sua apertura al mondo. E lo fa, da una parte, attra-

<sup>19</sup> *Ibidem*, 126.

<sup>20</sup> *Ibidem*, 131.

<sup>21</sup> *Ibidem*, 134.

<sup>22</sup> Cf. *Ibidem*, 137-151.

<sup>23</sup> Cf. *Ibidem*, 164-169. Da notare che il tema della “liberazione” in quegli anni era un punto caldo nel contesto sudamericano ma con ripercussioni in altre parti del mondo, con riflessi importanti sia in ordine alla prassi, sia in ordine alla riflessione filosofica, nonché teologica.

<sup>24</sup> Cf. *Ibidem*, 170-177. «L'ottava [e ultima] edizione di questo manuale [...] si presenta interamente riveduta e aggiornata. [...] Il sesto capitolo (sulla dimensione storica dell'esistenza) è notevolmente cambiato» (GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, 5).

<sup>25</sup> «L'ottava [e ultima] edizione di questo manuale [...] si presenta interamente riveduta e aggiornata. [...] L'importanza attribuita ai problemi del marxismo è stata notevolmente ridimensionata» (GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, 5).



verso la critica del razionalismo (“egologico”) cartesiano, dell’idealismo postkantiano e del collettivismo che, ognuno a modo loro, negano il soggetto; dall’altra, affidandosi alle antropologie personaliste e dialogiche-dialogali (Buber, Lévinas e Marcel).<sup>26</sup>

Il necessario spostamento «dalla “egologia” alla dimensione interpersonale» è la prima caratteristica presa in considerazione dall’Autore per arrivare a definire l’uomo come «essere con gli altri e per gli altri», considerare le «forme fondamentali dell’intersoggettività» e finire con «il soggetto o la persona». <sup>27</sup> Si tratta di un bel percorso che pure rischia di essere un po’ idealista, dando per scontata la risposta al “verso che cosa è aperto l’uomo”. Questa stessa domanda è fuorviante poiché ci porta a considerarla come la prima e fondamentale domanda antropologica. Non è invece così: prima di pensare al verso dove, è necessario chiarire il «chi e come», ovvero, chi è il camminante e come cammina. Altrimenti si confondono gli appelli con le risposte: non è detto che l’esistenza di un appello, per quanto vigoroso, comporti una risposta corrispondente.<sup>28</sup>

«L’esistenza corporea dell’uomo» e «il mondo come dimensione fondamentale dell’essere umano», le altre due dimensioni studiate nella prima parte del libro di Gevaert, contengono una ricca e variegata allusione a numerosi componenti centrali nella riflessione antropologica: il dualismo antropologico, il corpo e l’uguaglianza dell’uomo e la donna, il mondo e la scienza moderna, il materialismo antropologico e l’identità dell’essere *nel mondo*.<sup>29</sup> Tutti questi argomenti, pur risentendo del passo del tempo, mantengono una loro fondamentale validità come fattori importanti dell’antropologia filosofica.

### 2.3. Male, morte e speranza

La terza parte del testo di Gevaert (*Frontiere dell’esistenza e prospettive di speranza*)<sup>30</sup> racchiude analisi meno logorate e ancora più in sintonia con l’attuale riflessione sull’uomo. «Fallimento e male come problema umano», «la morte come problema fondamentale dell’esistenza umana» e «la morte e la prospettiva della speranza» – i capitoli di quest’ultima parte –, in effetti, mantengono tuttora una loro freschezza, benché esistano adesso nuovi e originali sviluppi di tutte e tre le questioni.

Male, morte e speranza ovviamente sono studiate in un piano strettamente filosofico, ma anche alla luce della riflessione cristiana; ecco perché vengono citati Rahner, Congar, de Chardin o Geffré. In ogni caso, il pensiero dell’Autore si costruisce soprattutto in dialogo con Heidegger, Ricoeur, Jaspers, Scheler, Lévinas e Marcel e, in qualche modo, rivedendo criticamente alcune delle posizioni allora più note al riguardo (Sartre, Camus, de Beauvoir, Bloch o Schaff).

L’analisi della morte è sicuramente la parte più riuscita del capitolo, con la sottolineatura del valore educativo della medesima.<sup>31</sup> Fra tutte le esperienze negative di limite e di fallimento,

---

<sup>26</sup> Non entro nell’analisi del dato: sicuramente Gevaert ha ragione nelle critiche al razionalismo, idealismo e collettivismo; tuttavia, nel caso delle antropologie personaliste e dialogiche, rimane il dubbio che siano effettivamente in grado di superare il dualismo (cf. MORAL, *Cittadini e cristiani*, 97-114).

<sup>27</sup> Cf. GEVAERT, *Il problema dell’uomo*, 23-47.

<sup>28</sup> Oramai la sensibilità culturale odierna e, soprattutto, l’epistemologia attuale non si sintonizzano facilmente con le *trascinanti* sollecitazioni di autori come Marcel, Buber, Mounier, Lévinas o di tanti altri esponenti del pensiero esistenzialista.

<sup>29</sup> Cf. GEVAERT, *Il problema dell’uomo*, 48-110. Si ricordi anche che «il terzo capitolo (sull’appartenenza dell’uomo al mondo) è stato rifatto quasi interamente» (*Ibidem*, 5) nell’ottava e ultima edizione del libro.

<sup>30</sup> Cf. *Ibidem*, 194-251.

<sup>31</sup> Cf. *Ibidem*, 226 ss.

la morte occupa il posto centrale. Senza dubbio, la morte solleva l'interrogante più pesante sull'esistenza umana perché, tra l'altro e a differenza dell'animale, l'uomo si rende conto di dover morire e sa di andare incontro a quest'inevitabile fine. La consapevolezza della necessaria morte innesca tante trappole; in generale, cadiamo soprattutto nella tentazione della fuga: il più delle volte l'uomo si lascia prendere dallo strepito delle cose per non sentire il grido della morte. Gevaert cita Heidegger che, in questa prospettiva, insisteva nel fatto che la fuga attraverso la "mentalità di massa", le occupazioni, la frenesia di vivere, ecc., costituisce la prova della consapevolezza universale della morte: fuggire significa in qualche modo rendersi conto del pericolo imminente e della minaccia.<sup>32</sup> Oggi possiamo annotare un altro segno del nostro tempo: la morte è uno dei più grandi tabù, probabilmente la realtà che più di ogni altra viene rimossa dalla società.<sup>33</sup> In definitiva,

«la morte non è educativa in se stessa, perché sradica l'uomo e minaccia l'esistenza. È la consapevolezza della condizione mortale che svolge una funzione educativa, o almeno può avere tale funzione, a condizione però che la consapevolezza non venga rimossa, ma sia accolta in disponibilità e libertà. [Inoltre,] la funzione educativa della morte nei confronti dell'esistenza non è determinata in primo luogo dalla certezza che dopo la morte l'esistenza personale continua».<sup>34</sup>

### 3. Esistenza, esperienza ed educazione alla fede

L'ambito scientifico che guidò gli interessi di J. Gevaert non fu tanto l'antropologia quanto la condizione umana in riferimento all'educazione alla fede. In questo senso, se i suoi studi mettono a fuoco la questione del significato dell'uomo, il centro delle sue ricerche sta nella relazione tra la filosofia dell'uomo e la catechetica: insieme al libro di antropologia finora considerato, si può dire che il resto delle sue pubblicazioni si concentra fundamentalmente su tale relazione.<sup>35</sup>

L'identità del cristianesimo o, meglio, la dottrina e la prassi dei cristiani dipendono in buona misura dall'immagine di uomo ad essa sottesa. In tale senso, la catechetica deve essere particolarmente consapevole che la credibilità dell'annuncio cristiano presuppone la conoscenza e la presa sul serio dell'orizzonte antropologico-culturale odierno. Ecco una delle convinzioni più ferme nella riflessione di Gevaert, che allora tesseva con i dati del Vaticano II e i teologi più rappresentativi e vincolati allo stesso Concilio. Uno di essi, Rahner, mostrò con chiarezza che la teologia "implicava un'antropologia" e definiva giustamente la cristologia come piena realizzazione

<sup>32</sup> Cf. M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, Mondadori, Milano 2006, pp. 673-683 e 697-705.

<sup>33</sup> "La morte è stata espulsa dalle case: cinquant'anni fa, l'80 per cento dei decessi avveniva in casa; nel 2007, l'80 per cento dei decessi avviene all'ospedale. Il morto è messo in ordine, vestito, truccato prima dei funerali in una camera ardente, dove indossa una maschera da vivente. Ciò non calma per niente il dolore dei familiari e dei parenti, ma garantisce un relativo camuffamento dei segni esteriori della morte" (E. MORIN, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, R. Cortina, Milano 2012, 279).

<sup>34</sup> GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, 226.

<sup>35</sup> Cf. IDEM, *Antropologia e catechesi*, Elledici, Leumann (TO) 1971; ID., *Esperienza umana e annuncio cristiano. Presupposti critici per il discorso religioso con l'uomo di oggi*, Elledici, Leumann (TO) 1975; ID., *Catechesi e cultura contemporanea. L'insegnamento della fede in un mondo secolarizzato*, Elledici, Leumann (TO) 1993; ID., *Il dialogo difficile. Problemi dell'uomo e catechesi*, Elledici, Leumann (TO) 2005. Forse la sintesi più approfondita sul rapporto tra la filosofia dell'uomo e la catechetica-catechesi si trova negli "appunti per la scuola": cf. ID., *Antropologia catechetica*, Edizione extra commerciale (Dispensa del Corso EA2120), Università Pontificia Salesiana, Roma 2001 (nelle riflessioni che seguono mi lascerò guidare essenzialmente dal contenuto di questo testo).

dell'antropologia.<sup>36</sup> La convinzione riguardo al ruolo centrale dell'immagine dell'uomo e la sua conoscenza viene confermata risolutivamente nel concilio Vaticano II. È soprattutto la *Gaudium et spes* a riconoscere questa svolta antropologica: "esperta in umanità", tuttavia la Chiesa deve incominciare, tuttavia, interrogando le antropologie odierne per imparare in quale modo l'uomo moderno comprende le strade della realizzazione di sé; tale riconoscimento dell'antropologia appare come una *conditio sine qua non* per far sì che la voce della Chiesa e della teologia possa essere ascoltata dagli uomini e dalle donne di oggi.<sup>37</sup>

Allora, nell'orizzonte della cosiddetta scristianizzazione, il problema di un cristianesimo incarnato diventava senz'altro centrale. Così lo vedeva Y. Congar:

«Forse il più grave inconveniente che abbia colpito il cattolicesimo moderno è di essersi fermato, nella teoria e nella catechesi, su ciò che è in sé Dio e la religione, senza tenervi sempre unito il significato di tutto ciò per l'uomo. L'uomo e il mondo senza Dio, di fronte ai quali noi ci troviamo e che affrontiamo, sono nati in parte da una reazione contro un tale Dio senza uomo e senza mondo. La risposta alle difficoltà che intralciano molti dei nostri contemporanei sul cammino della fede e li portano verso l'ateismo, esige tra l'altro che noi manifestiamo sempre la coordinata umana delle cose di Dio...».<sup>38</sup>

Gevaert organizza la riflessione, relativamente a questioni come quelle sopra indicate, sulla base delle sue convinzioni antropologiche fondamentali, ragione per cui porrà l'esistenza e l'esperienza al centro dell'analisi catechetica,<sup>39</sup> al tempo che quest'ultima «non può fare a meno di un serio dialogo con le scienze pedagogiche e in genere con molte scienze umane».<sup>40</sup> Ebbene, l'esperienza più determinante – in quei anni 70 e 80 del secolo scorso – riguardava le due sfide fondamentali nell'annuncio del Vangelo: 1/ La perdita di rilevanza, credibilità e significatività dell'essere cristiani nel mondo di oggi; 2/ La necessità di ripensare e dirigere l'annuncio a persone che, in genere, non sono inserite nella tradizione cristiana.

### 3.1. Cambiamento antropologico-culturale e catechesi

Consapevole dei cambiamenti antropologico-culturali allora in corso, la diagnosi di Gevaert non poté essere più chiara e coraggiosa: il «problema di fondo per la catechesi in questo

---

<sup>36</sup> Cf. K. RAHNER, *Corso fondamentale sulla fede*, Cinisello Balsamo (Mi) 1977, 45ss.

<sup>37</sup> Tutta la *Gaudium et Spes* è permeata da questa «svolta antropologica». Basta dare un'occhiata ai titoli sia sul «La condizione dell'uomo nel mondo contemporaneo» (GS, 4-10) sia sul «La Chiesa e la vocazione dell'uomo» (GS, 11-32). «I cristiani vivano in strettissima unione con gli uomini del loro tempo, e si sforzino di penetrare perfettamente il loro modo di pensare e di sentire, di cui la cultura è espressione» (GS, 62). Il Vaticano II, d'altro canto, scopre in ogni uomo la vocazione di ricerca sincera della propria umanità, mostrandoci di questa maniera l'umano – grazie all'Incarnazione – come criterio primario d'interpretazione.

<sup>38</sup> Y. CONGAR, *Cristo nella economia salvifica e nei nostri trattati di teologia dogmatica*, «Concilium» 2(1966), 37.

<sup>39</sup> Al dir vero, i primi studi sull'intreccio tra filosofia dell'uomo e catechesi vengono costruiti sullo schema del libro di antropologia (*Il problema dell'uomo*), dove si inserivano le questioni direttamente o indirettamente riguardanti la catechesi: «La presentazione delle verità religiose e della salvezza religiosa dell'essere umano si mescolano sempre con terminate idee sull'esistenza umana. È impossibile parlare del senso religioso dell'esistenza senza presentare nello stesso tempo una immagine della realizzazione umana come tale. La catechesi incontra così necessariamente la riflessione umana sul significato dell'esistenza» (GEVAERT, *Antropologia e catechesi*, 10).

<sup>40</sup> J. GEVAERT, *Studiare catechetica*, a cura di U. Montisci, LAS, Roma 2009, 22.

contesto missionario e neopagano è la rilevanza o significatività della proposta cristiana».<sup>41</sup> Dedicherò il punto seguente 3.2. alla via di uscita – deve essere il Vangelo ad assicurare la rilevanza e significatività che ora non ci da la società contemporanea –, per soffermarmi brevemente adesso nella duplice considerazione essenziale che l'Autore fa sul problema in quanto tale: da una parte, «l'inadeguatezza dell'apparato catechistico abituale»;<sup>42</sup> dall'altra, «non solo la catechesi, ma la fede cristiana sembra essere estranea all'uomo d'oggi».<sup>43</sup>

L'inadeguatezza si mostra sia nella «situazione di disagio per la catechesi»<sup>44</sup> sia nell'«impressione che la fede, presentata dal catechismo, non aderisce alla vita».<sup>45</sup> In seguito, Gevaert rileva che la trasformazione dell'apparato catechistico passa anzitutto dalla prospettiva generale di una «catechesi a persone che non sono più immerse nella tradizione cristiana [oppure] della catechesi vista dal lato del destinatario»,<sup>46</sup> e proprio per questo sollecita a superare l'attuale e «tragica distanza tra l'insegnamento cristiano e l'uomo di oggi. [...] Abbiamo trascurato fondamentalmente la componente umana della realtà della fede, il significato della rivelazione per l'uomo e per il mondo e soprattutto l'attenzione ai grandi e urgenti problemi umani del tempo presente».<sup>47</sup>

### 3.2. Educazione e futuro della fede

Riprendo alle parole di Gevaert con cui incominciai il punto precedente: se il problema di fondo della catechesi riguarda la rilevanza o significatività della proposta cristiana e «se la rilevanza non è più assicurata dal fatto che il cristianesimo è rilevante nella società e considerato tale dalla maggior parte delle persone, è indispensabile che sia assicurata in un altro modo, congenito con la proposta evangelica come tale, vale a dire accentuando la sua aderenza ai problemi fondamentali dei ogni persona umana».<sup>48</sup> Quindi, conclude, «per non cadere nelle temute trappole dell'antropocentrismo e del soprannaturalismo, [...] [dobbiamo] costruire l'intero impianto catechistico sul dato fondamentale della cristologia tradizionale e classica: sulla realtà di Gesù Cristo vero Dio e vero uomo. [...] Ciò significa che la teologia, e parimenti la catechesi, per fare un discorso corretto su Dio non potrà separare il suo discorso su Dio e il suo discorso sull'uomo».<sup>49</sup>

<sup>41</sup> GEVAERT, *Antropologia catechetica*, 1.

<sup>42</sup> *Ibidem*, 3 (cf. 3-8).

<sup>43</sup> *Ibidem*, 9 (cf. 9-15).

<sup>44</sup> *Ibidem*, 3. «Si riconosce apertamente che un sentimento di sofferenza e di profonda frustrazione accompagna l'attuazione del nostro abituale apparato o dispositivo catechetico per la formazione di una nuova generazione di cristiani. Il primo motivo di frustrazione è che, dopo aver lavorato intensamente, il risultato sembra molto scarso» (*Ibidem*).

<sup>45</sup> *Ibidem*, 5. «La problematica di fondo soggiacente al cattivo funzionamento dell'attuale dispositivo della catechesi ecclesiale (prevalentemente) per i fanciulli e ragazzi, è dovuto al fatto che esso è primariamente calcolato e misurato sul presupposto della società cristiana» (*Ibidem*).

<sup>46</sup> *Ibidem*, 6 e 8 (le due espressioni separate dalla parentesi quadra e la parola *oppure*). «È necessaria una catechesi che nelle sue finalità, contenuti e impostazione globale prenda molto sul serio tutti i pilastri indispensabili della trasmissione della fede cristiana» (*Ibidem*). «[Siamo obbligati] a pensare diversamente il rapporto della catechesi e del catechista con il destinatario [...]. Oggi... il rapporto con il destinatario cambia sostanzialmente. [...] Bisognerà quindi effettuare una conversione di mentalità, ed essere più consapevoli che la catechesi deve essere in primo luogo un servizio a coloro che cercano di diventare cristiani (*Ibidem*, 8).

<sup>47</sup> *Ibidem*, 10.

<sup>48</sup> *Ibidem*, 1.

<sup>49</sup> *Ibidem*, 17.

Si viene, dunque, sollecitati a costruire “una catechesi fedele a Gesù Cristo, luogo della rivelazione” e, allo stesso tempo, farlo all’interno delle “grandi realtà dell’uomo”. Qui subentra l’urgenza di “un valido criterio teologico per la catechesi di oggi”. Gevaert muove la sua visione e impostazione a partire tanto dal “principio di correlazione” quanto da una “didattica della correlazione”; entrambe le prospettive portano al “principio dell’incarnazione”:

«Per rivelare la sua misericordia, Dio ha scelto la via dell’umanità di Gesù. [...] La rivelazione di Dio in Gesù Cristo, nelle grandi realtà umane da Lui vissute, fornisce l’impostazione di fondo e i contenuti fondamentali della catechesi cristiana. Quanto Gesù ha fatto, i suoi insegnamenti, ciò che gli è accaduto e da Lui è vissuto (passione, morte, risurrezione) è la via scelta da Dio per manifestare il suo Vangelo e realizzarlo per ogni uomo che lo accoglie con fede, lo attende con speranza e lo pratica nella carità... “Il Verbo si fece carne e venne ad abitare in mezzo a noi” (Gv 1,14): [...] oggi la Parola di Dio la si può incontrare nella concretezza di una persona umana, in tutto uguale a noi, eccetto il peccato, cioè nella persona di Gesù Cristo, nel suo modo di essere, di agire e di vedere, nei segni da lui posti e nelle meravigliose opere compiute, nel suo insegnamento, nella sua passione, morte e risurrezione».<sup>50</sup>

L’umanità di Cristo è il “luogo” della rivelazione del Vangelo e questo dato irrecusabile, nella catechesi, ci colloca davanti alla «complessa interazione tra la rivelazione e la realtà umana».<sup>51</sup> L’analisi della complessità del legame fra Vangelo e uomo ci introduce poi nella controversa tematica dei modelli teologici sul rapporto tra fede e uomo o, meglio – benché il nostro Autore non ama parlare immediatamente in questi termini – tra fede ed educazione. Una volta preso in considerazione “il contributo ispiratore di *Gaudium et Spes*”,<sup>52</sup> analizza alcuni modelli – la correlazione secondo P. Tillich e E. Schillebeeckx – per soffermarsi soprattutto sul pensiero di K. Rahner, verso la sua svolta antropologica e «la mistagogia come cammino verso l’annuncio cristiano e luogo dell’annuncio».<sup>53</sup> In simile percorso di studio, rimane fermo che «il senso dell’esistenza non viene unicamente dalla rivelazione cristiana. Sulla base dell’esperienza umana si possono rilevare diverse risposte di senso che sono fondamentali per la universale possibilità di ascoltare e di comprendere il discorso cristiano».<sup>54</sup> Ecco perché l’imprescindibile “educazione

---

<sup>50</sup> *Ibidem*, 23-24. Implicito, ma per alcuni tratti evidente, il richiamo alla *Gaudium et spes*, spec. 22.

<sup>51</sup> *Ibidem*, 55. «La proposta della fede cristiana a destinatari non inseriti nella tradizione cristiana può comunque apparire significativa e rilevante. Non può essere diversamente, visto che l’intera storia della predicazione missionaria testimonia in questa linea. [...] Una chiave fondamentale di significatività sta nel fatto che lo stesso Vangelo è venuto a noi nel contesto dei problemi fondamentali ed ultimi dell’uomo. Fin qui, dunque, c’è un chiaro principio teologico per la catechesi. Non è ancora chiaro in che maniera bisogna immaginarsi o rappresentarsi l’impostazione della catechesi per attuare questo dialogo. [...] È possibile un autentico incontro con il Vangelo senza la meditazione di grandi testimoni cristiani e delle comunità cristiane nel presente? Possiamo continuare a presentare la catechesi come dialogo tra il Vangelo e l’uomo di oggi senza parlare esplicitamente del Vangelo incarnato nel tempo presente, che è appunto il cristianesimo vissuto nella comunità cristiana? [...] Bisogna partire dai problemi umani? Bisogna partire dalla Bibbia? Bisogna partire dalle testimonianze del cristianesimo vissuto nel presente? Quali sono i modelli cattivi che vanno evitati in ogni modo? Infine un accenno a un problema piuttosto secondario: esiste un termine tecnico per caratterizzare questa impostazione fondamentale della catechesi?» (*Ibidem*).

<sup>52</sup> «Il modello teologico-pratico che viene prospettato, focalizza specificamente in che senso va inteso il dialogo critico tra la fede cristiana e l’esperienza dell’uomo. Il testo traccia in modo grandioso la dinamica della dialettica che intercorre tra la parola di Dio e la realtà concreta dell’uomo d’oggi» (*Ibidem*, 60s.).

<sup>53</sup> Cf. *Ibidem*, 69 (cf., 67-70).

<sup>54</sup> *Ibidem*, 65. «Secondo Schillebeeckx, a una domanda specificamente umana deve essere data anzitutto una risposta umana. Nell’esperienza umana deve essere in qualche modo abbozzata una iniziale risposta che precede la risposta esplicitamente cristiana» (*Ibidem*, 64).

alla fede”, un’altra espressione poco amata da Gevaert che praticamente non usa, preferendo riferirsi piuttosto a pedagogia religiosa, esperienza religiosa ed espressioni simili con le quali puntare verso «paradigmi di annuncio/catechesi in dialogo con i grandi problemi dell’uomo»;<sup>55</sup> paradigmi, inoltre, che devono relazionare l’incontro con Gesù Cristo e il suo Vangelo con i problemi fondamentali dell’essere umano e, più concretamente, con la religiosità del destinatario.

Non arriverà esplicitamente Gevaert a considerare la relazione tra fede ed educazione in termini di “mutua implicazione”,<sup>56</sup> ma sicuramente camminava per questa strada: fede ed educazione, maturare come persone e crescere come cristiani si implicano vicendevolmente, perché il “fatto educativo” contiene la possibilità dell’esperienza cristiana, come quest’ultima comporta la maturazione attraverso l’educazione. In altre parole, si tratta di maturazione – in un profondo e umano rapporto con la natura, con gli altri e con l’Altro – che contiene la possibilità stessa della fede all’interno della comunità cristiana. Così le scienze dell’educazione e la saggezza della fede si fecondano vicendevolmente in un rapporto dialogico permanente:<sup>57</sup> si radica qui, in sostanza, il futuro della fede, della catechetica e della catechesi.

moral@unisal.it ■

---

<sup>55</sup> *Ibidem*, 28.

<sup>56</sup> Cf. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo*, 269-274.

<sup>57</sup> Cf. G. GROPPA, *Teologia dell’educazione*, LAS, Roma 1991, 303-335.



**(Il prof. Gevaert con il Gran Cancelliere dell'Università Pontificia Salesiana, don Ángel Fernández Artime)**

## Bibliografia Joseph Gevaert (1930-2019)

---

Corrado Pastore\*

La nutrita bibliografia di J. Gevaert comprende libri di cui è autore unico (1), in maggioranza scritti in lingua italiana con diverse traduzioni in altre lingue (1.2), volumi da lui curati individualmente (1.3) o insieme ad altri autori (1.4) e contributi individuali in volumi collettanei (1.5). Di particolare menzione il *Dizionario di Catechetica* (1986) da lui curato e tradotto in spagnolo, catalano e croato (2.1.), oltre alle voci di dizionari da lui composti (2.2). Seguono gli articoli in Riviste (3) e la curatela di “Annale/Rassegna delle Riviste” con le numerose recensioni/segnalazioni ivi pubblicate che per ragioni ovvie sono state omesse (4). Infine, sono riportate le bibliografie da lui curate singolarmente e in collaborazione (5) e le traduzioni di libri, di singoli contributi in volumi e di articoli di riviste (6). La rassegna bibliografica, presumibilmente esaustiva, segue l'ordine cronologico dai riferimenti bibliografici più antichi ai più recenti.

### 1. Libri

---

#### 1.1. *Disertazione dottorale*

- *Contingent en noodzakelijk bestaan volgens Thomas van Aquin*, Università Cattolica, Facoltà di Filosofia e Lettere, Lovanio 1962, pp. 200.

#### 1.2. *Libri (autore unico)*

- *Contingent en noodzakelijk bestaan volgens Thomas van Aquin*. (Verhandelingen van de koninklijke vlaamse Academie voor Wetenschappen, Letteren en Schone Kunsten van België. Klasse der Letteren, 58), Paleis der Akademien, Brussel 1965, pp. 186 (Résumé en français).
- *Filosofia dell'uomo. Introduzione ai problemi fondamentali dell'esistenza umana*, PAS, Roma 1970, pp. 162 (ciclostilato).

\* **Corrado Pastore** è Professore Emerito, già Docente Aggiunto di «Pastorale e catechesi biblica» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.



- *Antropologia e catechesi*, Quaderni di pedagogia catechistica B/1, Elledici, Leumann (TO) 1971, pp. 120; 3ª edizione corretta e rinnovata, 1978, pp. 118.
- *Antropología y catequesis*, Cuadernos de pedagogía catequística B/1, Ediciones Don Bosco, Madrid 1973, pp. 152.
- *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Saggi di teologia 12, Elledici, Leumann (TO) 1973, pp. 302.
- *Esperienza umana e annuncio cristiano. Presupposti critici per il discorso religioso con l'uomo d'oggi*, Quaderni di pedagogia catechistica A/4, Elledici, Leumann (TO) 1975, pp. 160.
- *El problema del hombre*, Sígueme, Salamanca 1976, pp. 360, 9ª 1998.
- *Ljudsko Iskustvo i Kateheza*, Katehetzki Salezijanski Centar, Zagreb 1980, pp. 130.
- *Studiare catechetica*, 4 fascicoli: 1. *La catechesi come scienza: natura, struttura, curricoli*, pp. 24; 2. *Dizionari, bibliografie...*, pp. 21; 3. *Riviste catechetiche e catechistiche*, pp. 33; 4. *Documenti ufficiali*, pp. 26, Istituto di Catechetica, Roma 1981-1982 [edizione non commerciale].
- *Studiare catechetica. Introduzione e documentazione di base*, Studi e ricerche di catechetica 4, Elledici, Leumann (TO) 1983, pp. 120.
- *La dimensione esperienziale della catechesi*, Coll. Studi e ricerche di catechetica 5, Elledici, Leumann (TO) 1984, pp. 176.
- *La dimensión experiencial de la catequesis*, Estudios Catequéticos 3, CCS, Madrid 1985, pp. 210.
- *Prima evangelizzazione. Aspetti catechetici*, Studi e ricerche di catechetica 13, Elledici, Leumann (TO) 1990, pp. 184.
- *Primera evangelización. Aspectos catequísticos*, Central Catequística Salesiana, Madrid 1992, pp. 175.
- *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, 8ª edizione riveduta e aggiornata, Elledici, Leumann (TO) 1992, pp. 264.
- *Catechesi e cultura contemporanea. La trasmissione della fede in un mondo secolarizzato*, Elledici, Leumann (TO) 1993, pp. 208.
- *Studiare catechetica. Edizione interamente nuova*, Istituto di Catechetica, Roma, 1998, pp. 139 [edizione non commerciale].
- *La evangelização*, Centro de estudos pastorais, Patriarcado de Lisboa 1998, pp. 203 [edizione non commerciale].
- *Studiare catechetica. Quarta edizione aggiornata e integrata*, Istituto di Catechetica, 1999, pp. 169 [edizione non commerciale].
- *Male e sofferenza interrogano. Atteggiamenti cristiani di fronte alla sofferenza*, Leumann (TO), Elledici. 2000, pp. 171.
- *La proposta del Vangelo a chi non conosce il Cristo. Finalità, destinatari, contenuti, modalità di presenza*, Elledici, Leumann (TO) 2001, pp. 184.
- *L'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione. 50 anni di vita al servizio della catechesi. Un dossier per conservare la memoria*, Istituto di Catechetica, Roma 2003, pp. 142 [edizione non commerciale].
- *El primer anuncio. Proponer el Evangelio a quien no conoce a Cristo*, Editorial Sal Terrae, Santander 2004, pp. 168.
- *Il dialogo difficile. Problemi dell'uomo e catechesi*, Elledici, Leumann (TO) 2005, pp. 206.

- *El problema del hombre*, edición revisada y aumentada, Sígueme, Salamanca 2003, pp. 360. Nuova edizione 2006<sup>13</sup>, pp. 350.
- *O primeiro anúncio. Finalidade, destinatários, conteúdos, modalidade de presença*, Paulinas, São Paulo 2009, pp. 128.
- *Studiare catechetica* (a cura di MONTISCI Ubaldo), Nuova edizione aggiornata, LAS, Roma 2009, pp. 190.

### 1.3. Libri curati

- *Insegnare religione oggi*, Vol. II: *Nella scuola secondaria*, Elledici, Leumann (TO) 1977.
- *Formare i catechisti in Italia negli anni ottanta*, Elledici, Leumann (TO) 1982, pp. 166.

### 1.4. Libri curati in collaborazione

- Con GIRARDI Giulio (edd.), *L'ateismo contemporaneo*, 4 voll., SEI, Torino 1967-1970.
  - , *El ateísmo contemporáneo*, 4 vols., Ediciones Cristiandad, Madrid 1970-1972.
- Con GIANNATELLI Roberto, (edd.), *Didattica dell'insegnamento della religione. Orientamenti generali*, Scuola e Religione 1, Elledici, Leumann (TO) 1988, pp. 312.
  - , *Didáctica de la enseñanza de la religión. Orientaciones generales*, CCS, Madrid 1993, pp. 293.
- Con BISSOLI Cesare (edd.), *La formazione dei catechisti. Problemi di oggi per la catechesi di domani*, Elledici, Leumann (TO) 1998, pp. 222.

### 1.5. Contributi in libri

- *Antropologia di ieri, antropologia di oggi e vita di preghiera*, in AA.VV., *La vita di preghiera del religioso salesiano*, Colloqui sulla vita salesiana 1, Elledici, Leumann (TO) 1969, pp. 95-111.
- *Intersubjectivité et spiritualité de l'homme*, in AA.VV., *De Homine. Studia hodiernae anthropologiae*, Bibliotheca Pont. Academiae Romanae S. Thomae Aq. 9, vol. II, Officium Libri Catholici, Roma 1972, pp. 166-170.
- *Dimensione antropologica della catechesi ed insegnamento della religione nella scuola*, in ISTITUTO DI CATECHETICA (ed.), *Scuola e religione*, 2. *Situazione e prospettive in Italia*, Collana Catechesi Rinnovata, Elledici, Leumann (TO) 1973, pp. 307-328.
- *Mondo secolarizzato e vita di fede. Linee di analisi filosofica*, in GRASSO Giacomo – DAMU Pietro (edd.), *Giro di boa per la pastorale. Elementi di analisi della situazione attuale e nuovi impegni per la Chiesa*, Elledici, Leumann (TO) 1976, pp. 9-19.
- *Scuola e religione*, 2. *La religione*, in AA.VV., *Prontuario dell'insegnante di religione*, Queriniana, Brescia 1974, pp. 69-77.
- *La dimensione antropologica dei riti cristiani*, in AA.VV., *Fede e rito. III Convegno dell'Associazione Professori di Liturgia. Valdragone, 9-12 settembre 1974*, Studi di Liturgia 3, ed. Dehoniane, Bologna 1975, pp. 45-79.
- *La preghiera di domanda nella città secolarizzata*, in ANCILLI Ermanno (ed.), *La preghiera cristiana*, Pontificio Istituto di Spiritualità del Teresianum, Roma 1975, pp. 172-201.
- *Catechesi antropologica*, in AA.VV., *Relazioni del Corso di formazione per operatori di pastorale*, Salesianum, Roma 4 gennaio - 8 febbraio 1977, pp. 9 (ciclostilato).

- *Natura e impostazione globale dell'insegnamento della religione nella scuola*, in ISTITUTO DI CATECHETICA (ed.), *Insegnare religione oggi*, vol. II: *Nella scuola secondaria*, Elledici, Leumann (TO) 1977, pp. 29-44.
- *L'importanza dell'antropologia e della teologia per l'insegnamento della religione nella scuola*, in ISTITUTO DI CATECHETICA (ed.), *Insegnare religione oggi*, vol. II, *Nella scuola secondaria*, Elledici, Leumann (TO) 1977, pp. 75-85.
- *L'esperienza dei fanciulli*, in AA.VV., *Viva la Vita*, I. Occhi aperti sulla vita. Guida per l'insegnante, Elledici, Leumann (TO) 1977, pp. 14-21.
- *L'insegnamento della religione nella scuola*, in AA.VV., *Catechesi e pastorale giovanile. Ricerche e prospettive*, AVE, Roma 1977, 79-84.
- *L'incontro con Cristo negli Esercizi Spirituali*, in AA.VV., *Incontro dell'uomo d'oggi con Cristo (Esercizi Spirituali e incontro con Cristo)*, Elledici, Leumann (TO) 1978, 13-32.
- *L'incontro con la Bibbia: istanze antropologiche*, in ZEVINI Giorgio (ed.), *Incontro con la Bibbia. Leggere - pregare - annunciare*, Biblioteca di Scienze Religiose 23, LAS, Roma 1978, pp. 269-280.
- *Annunciare Gesù Cristo o parlare dell'uomo? I problemi della catechesi antropologica*, in AMATO Angelo (ed.), *Annuncio cristiano e cultura contemporanea*, Biblioteca di Scienze Religiose 24, LAS, Roma 1978, pp. 71-89.
- *La formazione dei catechisti in Asia*, in BACCANELLI G. et alii, *Mia catechesi vasto mondo*, EMI, Bologna 1978, pp. 13-17.
- *Enseñanza de la religión en la escuela*, Ed. Bruno - Ed. Don Bosco, Madrid – Barcelona 1979, pp. 71-77.
- *Comunicazione [Obiettivi dell'educazione socio-politica]*, in GIANNATELLI Roberto (ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Spirito e Vita 7, LAS, Roma 1981, pp. 174-175.
- *Evangelizzazione e catechesi. Alcune indicazioni per una loro programmazione all'interno di un progetto educativo*, in GIANNATELLI Roberto (ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Spirito e Vita 7, LAS, Roma 1981, pp. 185-210.
- *La vocazione umana*, in FAVALE Agostino (ed.), *Vocazione comune e vocazioni specifiche. Aspetti biblici, teologici e psico-pedagogico-pastorali*, Biblioteca di Scienze Religiose 44, LAS, Roma 1981, pp. 209-222; 2ª edizione, Biblioteca di Scienze Religiose 105, LAS, Roma 1992, pp. 231-245.
- *Programmare l'insegnamento religioso nella scuola cattolica*, in PELLERREY Michele (ed.), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione 28, LAS, Roma 1981, pp. 179-198.
- *La presenza dei valori religiosi nella scuola statale*, in GALLI Norberto (ed.), *Educazione ai valori nella scuola di stato*, Vita e Pensiero, Milano 1982, pp. 57-87.
- *Per un approccio corretto al tema «Diventare cristiani oggi». Quadro dei problemi e chiarificazione terminologica*, in GRUPPO DI "CATECHESI" (ed.), *Diventare cristiani oggi. Per un rinnovamento dell'itinerario di iniziazione e maturazione cristiana. Problemi e proposte pastorali*, Quaderni di «Catechesi» II/6, Elledici, Leumann (TO) 1983, pp. 7-21.
- *L'Istituto di Catechetica*, in MALIZIA Guglielmo – ALBERICH Emilio (edd.), *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS*, LAS, Roma 1984, pp. 96-102.
- *Insegnamento della religione ed evangelizzazione*, in VECCHI Juan Edmundo – PRELLEZO José Manuel (ed.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione 4, LAS, Roma 1984, pp. 50-60.

- *La preghiera di domanda nella città secolarizzata*, in ANCILLI Ermanno (ed.), *La preghiera. Bibbia, teologia, esperienze storiche*, vol. I, Città Nuova, Roma 1988, pp. 433-455.
- *Spiritualità dell’animatore missionario*, in VAN LOOY Luc (ed.), *Spiritualità missionaria*, Roma, Direzione Generale Opere Don Bosco, 1988, pp. 37-48.
- *Natura e finalità dell’IR nella scuola. La situazione e il pensiero teorico in alcuni paesi europei*, in GEVAERT Joseph – GIANNATELLI Roberto (edd.), *Didattica dell’insegnamento della religione. Orientamenti generali*, Scuola e Religione 1, Elledici, Leumann (TO) 1988, pp. 9-31.
- *Partire dall’esperienza e principio della correlazione*, in GEVAERT Joseph – GIANNATELLI Roberto (edd.), *Didattica dell’insegnamento della religione*, Scuola e Religione 1, Elledici, Leumann (TO) 1988, pp. 153-168.
- *Figura e ruolo dell’insegnante di religione. Aspetti generali*, in GEVAERT Joseph – GIANNATELLI Roberto (edd.), *Didattica dell’insegnamento della religione*, Scuola e Religione 1, Elledici, Leumann (TO) 1988, pp. 241-251.
- *Il linguaggio religioso nell’insegnamento della religione della scuola elementare*, in BISSOLI Cesare (ed.), *Una disciplina scolastica: la religione cattolica. Sua struttura e collocazione nella scuola elementare*, Quaderni di «W la vita!» 1, Elledici, Leumann (TO) 1991, pp. 21-34.
- *La Bibbia nella dinamica della correlazione*, in BISSOLI Cesare (ed.), *Quale Bibbia e come nell’insegnamento della religione nella scuola elementare*, Quaderni di «W la vita!» 2, Elledici, Leumann (TO) 1992, pp. 59-70.
- *Si può valutare la religione*, in BISSOLI Cesare (ed.), *Saper valutare per saper insegnare nell’insegnamento della religione nella scuola elementare*, Quaderni di “W la vita!” 3, Elledici, Leumann (TO) 1993, pp. 55-64.
- *Esperienza religiosa: una via d’accesso al Vangelo? Religiöse Erfahrung: ein Zugangsweg zum Evangelium?*, in SIMON Werner (ed.), *Meditatio. Beiträge zur Theologie und Religionspädagogik der Spiritualität. Günter Stachel zum 80. Geburtstag*, Forum Theologie und Pädagogik, Band 4, LIT Verlag, Münster/Hamburg/London 2002, 17-29.
- *La prima evangelizzazione o “primo annuncio”*, in ISTITUTO DI CATECHETICA – ALBERICH Emilio – GIANNETTO Ubaldo (edd.), *Andate e insegnate. Manuale di catechistica*, Elledici, Leumann (TO) 2002, 217-238.
- *Dire le ultime realtà oggi. Domande, attese, emergenze significative*, in BISSOLI Cesare (ed.), *La morte, ultimo atto? Come comunicare la fede cristiana nelle “ultime realtà”. Problemi, confronti, proposte*, Elledici, Leumann (TO) 2003, 11-22.
- *Wim Saris (1921-2011)*, in KISALU Theo (ed.), *Les grandes signatures de la Catéchèse du XXe siècle à nos jours*, Tome 1, Lumen Vitae, Bruxelles 2012, 221-229.

## 2. Dizionari

### 2.1. Dizionari a cura

- *Dizionario di Catechistica*, Elledici, Leumann (TO) 1986, pp. 700;
- *Diccionario de catequética*, Editorial CCS, Madrid 1987, pp. 853.
- *Diccionari de catequetic*, Editorial CCS, Madrid 1987, pp. 811.
- *Religijski-pedagosko katehetski leksikon*, Katehetski Saleszijanski Centar, Zagreb 1991, pp. 859.

## 2.2. Voci In Dizionari

- *Psicologia filosofica*, in *Enciclopedia filosofica*, vol. V, Firenze (1969), 2ª ed., coll. 400-408.
- *L'ateismo di fronte al problema della morte e dell'immortalità*, in GEVAERT Joseph – GIRARDI Giulio (edd.), *L'ateismo contemporaneo*, vol. III, SEI, Torino 1969, pp. 503-534.
- *Indice analitico [dei 4 volumi]*, in GEVAERT Joseph – GIRARDI Giulio (edd.), *L'ateismo contemporaneo*, vol. IV, SEI, Torino 1970, pp. 881-915.
- *El ateísmo frente al problema de la muerte y de la inmortalidad*, in GEVAERT Joseph – GIRARDI Giulio (edd.), *El ateísmo contemporáneo*, vol. III, Ediciones Cristiandad, Madrid 1971, pp. 305-334.
- *Male*, in: PACOMIO Luciano (ed.), *Dizionario teologico interdisciplinare*, Marietti, Torino 1977, pp. 434-442.
- Voci: *Comunità* (pp. 51-54), *Corpo* (pp. 55-59), *Donna* (pp. 101-105), *Vocazione* (pp. 326-329), *Uomo* (pp. 489-492), in TONELLI Riccardo (ed.), *Dizionario dei temi della fede*, SEI, Torino 1977; trad. francese: *Dictionnaire de Théologie contemporaine. Les grands thèmes de la foi*, Desclée de Brouwer, Paris 1979.
- *Evangelizzazione*, in PRELLEZO JOSÉ Manuel - NANNI Carlo - MALIZIA Guglielmo (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elledici - LAS - SEI, Leumann (Torino) - Roma - Torino 1997, p. 403. Seconda edizione, LAS, Roma 2008, pp. 438-439.
- *Evangelización*, in PRELLEZO GARCÍA José Manuel, *Diccionario de Ciencias de la Educación*, CCS, Madrid 2009, p. 471.
- Voci: *Ateismo* (pp. 53-55); *Congressi catechistici internazionali* (p. 173); *Cultura* (pp. 188-190); *Esperienza* (pp. 247-249); *Inculturazione* (pp. 338-340); *Istituti di catechetica* (pp. 361-362); *Sacerdote* (pp. 555-556); *Indice* (pp. 683-700), in GEVAERT Joseph (ed.), *Dizionario di Catechetica*, Elledici, Leumann (TO) 1986. Cf. le voci corrispondenti nelle edizioni in lingua spagnola, catalana e croata.
- Voci: *Esperienza* (pp. 306-314); *Evangelizzazione* (pp. 326-334), in MIDALI Mario – TONELLI Riccardo (edd.), *Dizionario di Pastorale Giovanile*, Elledici, Leumann (TO) 1989.

## 3. Articoli in Riviste

---

- *L'affermazione filosofica dell'immortalità*, in «Salesianum» 28 (1966) 95-129.
- *Problematica della morte nella riflessione marxista più recente*, in «Salesianum» 29 (1967) 549-567.
- *Attorno al paradigma della creazione*, in «Salesianum» 29 (1967) 701-713.
- *Marxisten oordelen de dood*, in «Tijdschrift voor geestelijk leven» 24 (1968) 424-434.
- *Creazione immediata dell'anima e unità dell'uomo*, in «Salesianum» 31 (1969) 461-484.
- *De zaak Garaudy*, in «Kultuurleven» 37 (1969) 5,505-507.
- *L'escatologia di E. Levinas*, in «Salesianum» 32 (1970) 601-618.
- *Liberazione umana e liberazione cristiana*, in «Religione e Scuola» 1 (1972) 2, 71-75.
- *La nuova visione dell'uomo e la preghiera di domanda*, in «Note di Pastorale Giovanile» 6 (1972) 12, 31-51.

- *Mondo secolarizzato e vita di fede. Stimoli per una riflessione personale*, in «Catechesi» 43 (1974) 5, 34-44.
- *Fede e religione in un contesto di secolarizzazione*, in «Note di Pastorale Giovanile» 8 (1974) 7/8, 6-14.
- *Il volto umano dell'eucaristia. Per una migliore evidenziazione degli aspetti antropologici dell'eucarestia*, in «Catechesi» 43 (1974) 13/14, 13-20.
- *L'incarnazione del cristianesimo nelle diverse culture*, in «Note di Pastorale Giovanile» 9 (1975) 7/8, 42-51.
- *Uomo e donna: un compito «umano»*, in «Note di Pastorale Giovanile» 9 (1975) 12, 69-75.
- *La religiosità popolare. A proposito di due pubblicazioni*, in «Rivista Liturgica» 43 (1976) 226-231.
- *Dimensioni umane costitutive per l'educazione alla preghiera*, in «Note di Pastorale Giovanile» 10 (1976) 6, 44-48.
- *La funzione umanizzante delle celebrazioni cristiane*, in «Rivista Liturgica» 44 (1977) 321-332.
- *La lettura dell'esperienza umana in vista del discorso religioso*, in «Catechesi» 46 (1977) 5, 59-64.
- *I principali problemi aperti*, in «Catechesi» 46 (1977) 15, 10-14.
- *L'insegnamento della religione nella prospettiva della revisione del Concordato*, in «Orientamenti Pedagogici» 24 (1977) 476-497.
- *Analizzare e mettere a confronto gli umanesimi*, in «Note di Pastorale Giovanile» 12 (1978) 2, 48-52.
- *Analizar y comparar los diversos tipos de humanismos*, in «Misión Joven» 15 (1978) 2, 15-24.
- *La formazione dei catechisti in Asia*, in «Fede e Civiltà» 75 (1978) 7, 13-17.
- *La dimensione missionaria della catechesi. Orientamenti generali e indicazioni operative*, in «Catechesi» 47 (1978) 13, 29-33; 47 (1978) 15, 55-63.
- *Educare all'agire cristiano. Convegno dell'Équipe europea di catechesi. Londra, 15-20 maggio 1978*, in «Orientamenti Pedagogici» 25 (1978) 893-902;
- *Educare all'agire cristiano*, in «Catechesi» 47 (1978) 17, 87-90.
- *Catechesi scolastica e cultura marxista. Riflessioni sui compiti dell'IR di fronte a una cultura segnata dal marxismo*, in «Docete» 34 (1978) 3, 123-133.
- *Odgoj za kršćansko djelovanje [Educare all'agire umano]*, in «Kateheza» 1 (1979) 1, 28-35.
- *Koncepcja katechezy dorosłych*, in «Athenaeum» 93 (1979) 166-178.
- *Obiettivi e compiti della catechesi degli adulti. Note orientative*, in «Catechesi» 48 (1979) 7, 21-28.
- *Il linguaggio della catechesi. Esigenze di fondo e problemi particolari*, in «Catechesi» 48 (1979) 11, 3-11.
- *I kateheza ima svoj vlastiti jezik*, in «Kateheza» 1 (1979) 1, 7-15.
- *25 anni dell'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (Roma)*, in «Orientamenti Pedagogici» 26 (1979) 724-731.
- *L'Istituto di Catechetica dell'Università Salesiana. I suoi venticinque anni di attività a servizio della catechesi*, in «Catechesi» 48 (1979) 13, 73-78.
- *Il contributo dell'insegnamento della religione all'evangelizzazione*, in «Seminarium» 33 (1981) 88-104.
- *L'esperienza del fanciullo nel programma di religione*, in «L'Educatore» 29 (1981) 5, 90-93.

- *Per un approccio corretto al tema «Diventare cristiani oggi». Quadro dei problemi e chiarificazione terminologica*, in «Catechesi» 51 (1982) 15, 3-17.
- *Apprendimento religioso e utilizzazione dell'esperienza*, in «Scuola Italiana Moderna» 91 (1981-1982) 9, 25-27.
- *Alcuni «nodi» della catechesi esperienziale*, in «Catechesi» 52 (1983) 11, 45-54.
- *I contenuti dell'insegnamento della religione. Riflessione sui criteri per la determinazione dei contenuti*, in «Notiziario U.C.N.» 12 (1983) 2, 115-134; riprodotto anche in «Catechesi» 52 (1983) 15, 53-63.
- *Le scienze antropologiche nell'orizzonte della fede*, in «Servizio della Parola» 16 (1984) 162, 36-39.
- *Un nuovo Dizionario di Catechetica*, in «Catechesi» 55 (1986) 3, 35-41.
- *Programmi per l'insegnamento della religione cattolica (Belgio Nord: I nuovi programmi per il liceo)*, in «Catechesi» 55 (1986) 8, 59-68.
- *La prima evangelizzazione oggi. Esigenza e prospettive*, in «Catechesi» 56 (1987) 7, 9-18.
- *La dimensione religiosa dell'alunno*, in «L'Ora di Religione» 1 (1984) 4, 1-3.
- *Esperienza e IR cattolico nella scuola*, in «L'Ora di Religione» 1 (1988) 5, 1-3.
- *La didattica della correlazione nell'insegnamento religioso*, in «L'Ora di Religione» 1 (1988) 6, 1-3; 1 (1988) 7, 1-3.
- *La dimensione antropologica dell'IR nella scuola elementare*, in «L'Ora di Religione» 1 (1988) 9, 1-4; 2 (1989) 1, 2-6.
- *Il principio della correlazione nell'IRC*, in «Insegnare Religione» 1 (1988) 5, 4-9.
- *La catechesi e il problema dell'ateismo*, in «Catechesi» 57 (1988) 9, 4-12.
- *Alcuni modelli didattici dell'IR. Diversi significati del termine*, in «Religione e Scuola» 18 (1989-1990) 4/5, 34-37.
- *L'evangelizzazione oggi*, in «Via Verità e Vita» 39 (1990) 130, 23-29.
- *Prima evangelizzazione nel contesto della catechesi. Situazione e orientamenti operativi*, in «Catechesi» 60 (1991) 6, 19-23.
- *Il metodo antropologico è ancora valido nella nuova evangelizzazione?*, in «Servizio della Parola» 24 (1992) 240, 62-68.
- *Problemi attuali per la catechesi. Le maggiori istanze e difficoltà che si pongono alla catechesi in riferimento alla cultura contemporanea*, in «Catechesi» 61 (1992) 7, 8-16.
- *L'esperienza della trascendenza e il suo rapporto con la trasmissione della fede*, in «Itinerarium» 7 (1999) 12, 105-126.
- *Iskustvo transcencije i njegov odnos prema prenosjenju vjere [L'esperienza della trascendenza e il suo rapporto con l'educazione della fede]*, in «Kateheza» 21 (1999) 3, 230-242.
- *L'«Evangelii nuntiandi» di Paolo VI, 25 anni dopo*, in «Itinerarium» 8 (2000) 16, 125-145.
- *Annuncio e catechesi in una chiesa missionaria*, in «Notiziario dell'Ufficio catechistico Nazionale» 30 (2001) 5, 16-40.
- *L'impegno di annunciare il Vangelo. «Evangelii nuntiandi» 25 anni dopo*, in «Guttadauro» 1 (2001) 1, 129-149.
- *Iskustvo [Evangelizzare]*, in «Kateheza» 2 (2001) 177-187.
- *Deprinos školskog Vjeronauki videniu školskog obrazovanja u Europi*, in «Kateheza» 2 (2002) 114-121.

- *Evangelizacija, prvi naveštaji i kateheza*, in «Kateheza» 4 (2004) 332-340.
- *Verso un rinnovamento della catechesi in Belgio*, in «Catechesi» 76 (2006/2007) 6,40-50.

#### 4. «Annale. Rassegna delle Riviste»

---

- *Rassegna delle riviste. Selezione Internazionale di articoli di catechetica*, nuova edizione in 4 volumi, UPS - Istituto di Catechetica, Roma 1996-1998, pp. 351+386+417+300 [edizione non commerciale].
- *Annale 1998-1999. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia Religiosa*, Istituto di Catechetica, Roma 1999, pp. 102 [edizione non commerciale].
- *Annale 2000. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia Religiosa*, Istituto di Catechetica, Roma 2000, pp. 104 [edizione non commerciale].
- *Annale 2001. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia Religiosa*, Istituto di Catechetica, Roma 2001, pp. 108 [edizione non commerciale].
- *Annale 2002. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia religiosa*, Istituto di Catechetica, Roma 2002, pp. 120 [edizione non commerciale].
- *Annale 2003. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia Religiosa*, Istituto di Catechetica, Roma 2003, pp. 110 [edizione non commerciale].
- *Annale 2004. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia Religiosa*, Istituto di Catechetica, Roma 2004, pp. 104 [edizione non commerciale].
- *Annale 2005. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia Religiosa*, Istituto di Catechetica, Roma 2004, pp. 100 [edizione non commerciale].
- *Annale 2006. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia Religiosa*, Istituto di Catechetica, Roma 2004, pp. 88 [edizione non commerciale].

#### 5. Bibliografie

---

- GIANETTO Ubaldo, *Catechismi della Conferenza Episcopale Italiana. Bibliografia generale 1965-2001*, Edizione corretta, aggiornata e aumentata di oltre 300 titoli, a cura di J. Gevaert, Istituto di Catechetica, Roma 2002.
- *Fondo bibliografico internazionale*. Realizzazione (a partire dal 1975) di un fondo bibliografico catechetico internazionale, in cui sono compresi gli articoli pubblicati sulle principali riviste catechetiche (cattoliche e di altre confessioni cristiane) e migliaia di articoli pubblicati su riviste teologiche, pastorali, pedagogiche ed altre. L'arco di tempo è soprattutto 1965-1999, e per alcune riviste risale al 1946. Il materiale della ricerca è disponibile: 1. in uno schedario cartaceo per soggetti + volume integrativo 1994-1998; 2. in uno schedario cartaceo secondo autori + volume integrativo 1994-1998; 3. in un database elettronico (che contiene i due precedenti e molto altro materiale), disponibile in Procite 4,3, con oltre 60 Megabyte.



## 6. Traduzioni

---

### 6.1. Libri (traduzione di)

- WIELEMANS Willy, *Industria e scuola in Francia e Italia, 1940-1970. Ricerca comparata sull'impatto dei cambiamenti tecnologici, economici e sociali sui profili professionali e sul sistema scolastico*, in «Orientamenti Pedagogici» 20 (1973) 5, 811-837.
- VESCOVI DI OLANDA, *La scuola cattolica. Lettera pastorale dei vescovi olandesi*, Elledici, Leumann (TO) 1977, pp. 50.
- STUDIEKOMMISSIE KINDERKATECHESE, *L'insegnamento della religione nella scuola primaria. Orientamenti per la prassi*, redatti dalla Commissione per la catechesi dei fanciulli delle diocesi di Olanda, Elledici, Leumann (TO) 1977, pp. 156.
- SARIS Wim, *Dove nasce la chiesa. Catechesi familiare*, Elledici, Leumann (TO) 1978, pp. 167.
- VERGOTE Anton, *Per un progetto educativo fondato su Gesù Cristo*, Elledici, Leumann (TO) 1981, pp. 40.
- BRAIDO Pietro, *Het actieplan van don Bosco en de utopie van de christelijke samenleving*. Uitgave Pro manuscripto, Don Bosco Provinciaal, Sint-Pieters-Woluwe 1995.
- PRELLEZO José Manuel (ed.), *Het «Oratorio van Valdocco» in het dagboek van don Chiala en don Lazzero (1875-1888. 1895)*, Uitgave Pro manuscripto, Don Bosco Provinciaal, Sint-Pieters-Woluwe 1995, pp. 129.

### 6.2. Contributi a libri (traduzione di)

- LEFEBVRE Frans, [L'insegnamento della religione in] Belgio (Fiandre), in ISTITUTO DI CATECHETICA (ed.), *Scuola e religione*, vol. I, Elledici, Leumann (TO) 1971, 57-84. Vedi: *La catechesi scolastica nel Belgio fiammingo: situazione, problemi, prospettive*, in «Orientamenti Pedagogici» 18 (1971) 3, 516-537.
- SONNEN Ruud, [L'insegnamento della religione in] Olanda, in ISTITUTO DI CATECHETICA (ed.), *Scuola e religione*, vol. I, Elledici, Leumann (TO) 1971, 315-351.
- SCHEPENS Jacques, *Dalle Costituzioni rinnovate un nuovo orientamento per l'educatore salesiano*, in AUBRY Joseph - BRAIDO Pietro [...] - SCHEPENS Jacques, *Fedeltà e rinnovamento: studio sulle costituzioni salesiane*, LAS, Roma 1974, 269-290.
- PAUL Eugen, *Il catechismo nell'insieme della predicazione della fede. Origine e sviluppo del catechismo fino al «Catechismo cattolico delle diocesi tedesche» (1985)*, in ALBERICH Emilio - GIANETTO Ubaldo (edd.), *Il catechismo ieri e oggi. Studi sul significato dei catechismi nel passato e nel presente della chiesa*, Elledici, Leumann (TO) 1987, 11-30.
- BULCKENS Jef, [L'insegnamento della religione in] Belgio. 1. Fiandre. 2. Vallonia, in PAJER Flavio (ed.), *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, Elledici, Leumann (TO) 1991, 113-130; 131-137.
- ILGNER Rainer, *Rapporto sulla situazione dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali di Europa*, in BISSOLI Cesare (ed.), *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei paesi europei*, Elledici, Leumann (TO) 1991, 23-38.
- VAN DER TUIN Leo, [L'insegnamento della religione nei] Paesi Bassi, in PAJER Flavio (ed.), *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, Elledici, Leumann (TO) 1991, 273-284.

- SAUER Ralph, *Da Vancouver a Graz. Il movimento ecumenico e la lotta per la giustizia, la pace e la salvaguardia del creato*, in NANNI Carlo - RIZZI Armido - SAUER Ralph - SCHLÜTER Richard, *Pace, giustizia, salvaguardia del creato*, LAS, Roma 1998, 11-30.
- SCHLÜTER Richard, *Apprendimento ecumenico. Aspetti pedagogici e teologici di un nuovo concetto di pedagogia religiosa*, in NANNI Carlo - RIZZI Armido - SAUER Ralph - SCHLÜTER Richard, *Pace, giustizia, salvaguardia del creato*, LAS, Roma 1998, 49-72.

### 6.3. Articoli (traduzione di)

- BREUVAL Noël, *Insegnamento e educazione cinematografica*, in «Orientamenti Pedagogici» 20 (1973) 1, 70-75.
- BURGGRAEVE Roger, *Il contributo di E. Levinas al personalismo sociale*, in «Salesianum» 35 (1973) 4, 569-599.
- WIELEMANS F.J. Willy, *Industria e scuola in Francia e Italia, 1940-1970. Ricerca comparata sull'impatto dei cambiamenti tecnologici, economici e sociali sui profili professionali e sul sistema scolastico*, in «Orientamenti Pedagogici» 20 (1973) 5, 811-837.
- BREUVAL Noël, *Catechesi educativa: fenomeno di comunicazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 21 (1974) 3, 575-582.
- RENCKENS Michel, «De Waai». *Centro di assistenza giovanile speciale. Presentazione di un centro-pilota per la prima accoglienza e l'orientamento di giovani socialmente handicappati*, in «Orientamenti Pedagogici» 21 (1974) 2, 297-313.
- STACHEL Günter, *Teoria curricolare e insegnamento della religione in Germania*, in «Orientamenti Pedagogici» 21 (1974) 6, 1156-1170.
- BREUVAL Noël, *Il giornale nella scuola*, in «Orientamenti Pedagogici» 22 (1975) 1, 97-105.
- COOREMAN Paul, *La tensione tra pedagogia e teologia nella catechesi scolastica olandese. Studio di un processo di ricerca di identità tra il 1907 e il 1966*, in «Orientamenti Pedagogici» 22 (1975) 4, 684-706.
- STACHEL Günter, «SKT»-*Studium Katholische Theologie*: per una riforma degli studi teologici nella Germania Federale, in «Orientamenti Pedagogici» 24 (1977) 2, 278-283.
- STACHEL Günter, *Un catechismo per l'insegnamento della religione nella scuola*, in «Orientamenti Pedagogici» 26 (1979) 4, 716-723.
- BURGGRAEVE Roger, *Buona e cattiva coscienza nel pensiero di E. Levinas*, in «Salesianum» 45 (1983) 2, 311-334; 3, 593-622.
- STACHEL Günter, *L'educazione religiosa e i suoi obiettivi. Saggio di una teoria previa per le ricerche empiriche e per la programmazione curricolare*, in «Orientamenti Pedagogici» 30 (1983) 2, 199-214.
- VAN DER VEN Johannes, *Lo sviluppo della pedagogia religiosa in Olanda. Quadro storico-sistematico alla luce del contesto ecclesiale e sociale*, in «Orientamenti Pedagogici» 32 (1985) 6, 1158-1173.
- STACHEL Günter, *Simboli che si presentano, simboli che si mostrano. Riflessioni sul significato del simbolo nella pedagogia religiosa*, in «Orientamenti Pedagogici» 34 (1987) 6, 1057-1071.
- BUCHER Anton A., *Fasi dello sviluppo religioso secondo James W. Fowler e Fritz Oser. Panorama comparativo e critico*, in «Orientamenti Pedagogici» 36 (1989) 6, 1090-1121.

- STACHEL Günter, *Bibbia, catechesi, catechismi. Come trasmettere integralmente la fede biblica*, in «Orientamenti Pedagogici» 38 (1991) 5, 1137-1147.
- SAUER Ralph, *Educazione simbolica: un'espressione di moda o un nuovo paradigma per la pedagogia religiosa?*, in «Orientamenti Pedagogici» 42 (1995) 4, 803-818.
- KOLLMANN Roland, *Verso un comportamento educativo di fronte all'aggressione. La consulenza collegiale tra insegnanti*, in «Orientamenti Pedagogici» 43 (1996) 1, 125-150.
- ZIEBERTZ Hans Georg, *Pluralismo religioso e processi di apprendimento interreligioso. Considerazioni sulla ricerca dell'identità religiosa nella società (post)moderna*, in «Orientamenti Pedagogici» 43 (1996) 4, 731-752.
- STAELENS Freddy, *I Salesiani di don Bosco e la lotta socio-politica in Belgio in un'epoca di transizione*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 15 (1996) 2, 217-271.
- JENDORFF Bernhard, *Il tirocinio didattico dell'insegnante di religione*, in «Orientamenti Pedagogici» 45 (1998) 2, 312-323.
- JENDORFF Bernhard, *Il tirocinio didattico dell'insegnante di religione*, in «Orientamenti Pedagogici» 45 (1998) 2, 312-323.
- STAELENS Freddy, *La corrispondenza degli ammiratori belgi di Don Bosco. Profilo socio-religioso dei corrispondenti, precursori indiretti dei Salesiani e delle Suore salesiane*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 18 (1999) 1, 31-65.

[pastore@unisal.it](mailto:pastore@unisal.it) ■





---

**ISTITUTO DI CATECHETICA**

**Università Pontificia Salesiana  
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**

**Piazza Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA**