



LESSICO PEDAGOGICO

Consegna

Livia Cadei

Full professor of General and Social Pedagogy, Catholic University of the Sacred Heart, Brescia (Italy), livia.cadei@unicatt.it

Educational handing-on

Una dissonanza attraversa silenziosamente l'università contemporanea: da un lato, la crescente capacità di produrre sapere rigoroso e certificato; dall'altro, una certa difficoltà a comunicare il *sensu* di quel sapere, a mostrare in quale modo esso si connette alla vita comune, alle domande che le persone e le comunità si pongono, ai problemi cui far fronte nell'epoca presente.

Non si tratta di una disfunzione organizzativa né di un difetto istituzionale. È una tensione costitutiva che chiede di essere pensata in termini pedagogici, e che riguarda il modo in cui il sapere accademico si legittima, circola, viene trasmesso e si pone in relazione con la realtà. Per questo, riflettere sul rapporto tra bene comune e sapere accademico non è un esercizio retorico: è un modo per tornare ad una delle domande più importanti che l'università continuamente si pone: non soltanto *cosa sappiamo?*¹, ma *per chi sappiamo?* e *a quale mondo offriamo ciò che sappiamo?* Tale interrogativo «non riguarda soltanto l'utilità immediata della ricerca o la sua traducibilità operativa, ma chiama in causa la qualità delle relazioni tra saperi, istituzioni e comunità» (Cadei 2026, p. 23).

Ricevere, trasformare, trasmettere: il sapere come bene comune

Il sapere non appartiene interamente a chi lo produce. Non nel senso che non vada riconosciuta una proprietà intellettuale e che non vi sia una dimensione personale, creativa, frutto di percorsi biografici nel mondo della ricerca, ma nel significato più profondo per il quale la conoscenza nasce all'interno di una tradizione, si nutre di un linguaggio già condiviso, si misura con problemi formulati da altri e destinati ad essere ripresi da altri ancora.

Tra i beni che costituiscono il patrimonio collettivo di una comunità rientrano non solo risorse materiali, ma anche elementi immateriali come la fiducia sociale, la solidarietà e la conoscenza. Ostrom (1990) ha mostrato come i beni comuni non si definiscano negativamente per assenza di proprietà privata, ma abbiano un'esistenza positiva, che poggia su tre componenti: risorse, comunità e regole, appartenendo a una comunità che sceglie attivamente di renderli tali. Applicato al sapere accademico, questo significa che la conoscenza diventa davvero un bene comune solo quando la comunità scientifica elabora pratiche capaci di garantirne l'accesso critico e la trasmissione nel tempo (Cadei, 2025).

Ogni contributo scientifico e ogni intervento formativo hanno, in questo senso, la forma della *consegna* (Bellingreri, 2019): si riceve un'eredità, la si elabora e trasforma, la si condivide con la comunità scientifica, ma anche, attraverso la mediazione dell'insegnamento e dell'intervento pubblico, con la comunità più ampia che ha contribuito a rendere possibile quella ricerca. Pensare il sapere come bene comune non si-

1 Riecheggiano dirette e illuminanti le domande che Freire pone agli insegnanti: "a favore di cosa studio? a favore di chi? Contro cosa studio? contro chi studio?", (1996, p. 66).

gnifica negare le asimmetrie tra chi lo produce e chi lo riceve: significa riconoscere che quella asimmetria comporta una responsabilità. Il potere di chi avvia un progetto di ricerca risiede nella scelta delle priorità, delle domande legittime, delle strategie metodologiche, e da questo derivano effetti concreti sui contesti coinvolti. Riconoscerlo non indebolisce la ricerca, ma ne orienta il rigore verso una maggiore consapevolezza della propria posizione nella realtà condivisa.

Tradizione scientifica e responsabilità della consegna: la trasmissione di domande vive

Una tentazione ricorrente nel mondo accademico consiste nel definirsi attraverso la rottura e la novità radicale, come se la credibilità di una ricerca dipendesse dalla sua capacità di smarcarsi da tutto ciò che è venuto prima. Questa tendenza è comprensibile in un contesto culturale che premia la velocità e l'innovazione, ma comporta un rischio di impoverimento: una comunità scientifica che non si misura con la propria storia non diventa più libera, ma più fragile.

La memoria disciplinare non è un tributo nostalgico, bensì la condizione che rende possibile il confronto, il disaccordo produttivo, la sedimentazione critica del sapere. In pedagogia ciò significa riconoscere quali questioni attraversano il tempo come vere e proprie invarianti, comprendere perché determinati problemi si siano posti in un certo modo e quali risorse interpretative conservino ancora la loro fecondità (De Ketele, 2018). Bellingreri ha descritto l'educazione come un atto di *consegna*, vale a dire consegnare qualcosa che ha valore a qualcuno che possa farne uso e questa immagine vale anche per la tradizione scientifica: trasmettere significa rendere disponibile all'interrogazione e alla trasformazione. La tradizione, in questo senso, è condizione del rinnovamento, non il suo contrario.

La trasmissione del sapere non si esaurisce nel passaggio di risposte consolidate. Le risposte liquidano il problema che le ha generate; le domande lo mantengono aperto, lo restituiscono alla vita, lo rendono disponibile a essere ripreso in contesti diversi. Dewey (1916) aveva già colto questa dimensione quando riconosceva nell'educazione non una trasmissione di contenuti, ma la ricostruzione continua dell'esperienza attraverso la quale i soggetti apprendono a orientarsi nel mondo.

La pedagogia trasmette soprattutto interrogativi come questioni che attraversano il tempo senza esaurirsi e chiedono di essere riprese con nuovi strumenti: *che cosa significa formare una persona? Qual è la responsabilità di chi educa verso chi è educato? In che misura il sapere può essere strumento di trasformazione sociale piuttosto che di riproduzione dell'esistente?* La permanenza di queste domande non è un indice di debolezza teorica, ma della loro fecondità: ogni generazione è chiamata a riprenderle a partire dalla propria situazione storica. Trasmettere *domande vive* è forse il contributo più prezioso che una tradizione di ricerca possa offrire a chi viene dopo.

Il bene comune come orizzonte dell'impegno accademico

La separazione tra produzione del sapere e orientamento al bene comune è, nella realtà, molto più permeabile di quanto spesso si supponga. La conoscenza accademica «non è mai neutra né puramente tecnica: è inscritta in rapporti di potere, pratiche sociali e cornici istituzionali che ne orientano significati ed effetti» (Cadei, 2026, p. 24), e contribuisce a configurare possibilità di azione, forme di riconoscimento e orizzonti di futuro. Questo non implica che la ricerca debba essere subordinata a obiettivi predefiniti di politica pubblica: significa che il ricercatore sa che le sue categorie hanno effetti, che il sapere elaborato contribuisce, direttamente o indirettamente, a dare forma al mondo.

Nella tradizione personalista, e in particolare nella sua declinazione pedagogica, il bene comune non è anzitutto un oggetto o una risorsa, ma un rapporto tra persone: si qualifica come un *bene relazionale*, in cui le relazioni tra gli individui sono fondamentali nella loro costituzione. Se il bene comune è costitutivamente relazionale, anche il sapere, per essere davvero comune, deve essere prodotto e trasmesso in una logica di relazione, non di semplice erogazione.

La pedagogia sociale offre, a questo proposito, un quadro teorico fecondo. Valorizzando la «dimensione relazionale, partecipativa e trasformativa» del sapere (Simeone, Mollo, Porcarelli 2022; Pati 2025), essa mette in discussione una concezione trasmissiva e verticale della conoscenza e propone di leggere la Terza Missione come spazio di mediazione pedagogica tra saperi accademici e saperi esperienziali, tra istituzioni e comunità, in cui la conoscenza non si distribuisce dall'alto, ma si costruisce in dialogo con i contesti di vita. L'expertise accademica diventa, in questa prospettiva, non una posizione gerarchica ma una «pratica di costruzione di intelligenza collettiva»: crea le condizioni affinché soggetti diversi possano co-interpretare i problemi, portare la propria esperienza nel processo conoscitivo, contribuire alla produzione di soluzioni radicate nella realtà dei territori.

Se la consegna avviene anzitutto nella relazione pedagogica universitaria, essa non si esaurisce tuttavia nei confini dell'istituzione accademica: la responsabilità formativa dell'università si prolunga nel rapporto con i territori e con le comunità, aprendo lo spazio della sua responsabilità pubblica.

L'università come luogo di consegna

Questa prospettiva trova nella *pedagogia universitaria* (De Ketele, 2010) il suo snodo più esigente. Se l'università è il luogo in cui si forma il modo di stare nel sapere, il modo in cui si interroga i temi, si discute con chi non condivide le proprie premesse, si assume la responsabilità pubblica di ciò che si pensa, allora la relazione pedagogica tra docente e studente non è una questione accessoria rispetto alla missione istituzionale: ne è, al contrario, il cuore pulsante. Formare qualcuno significa introdurlo dentro una tradizione viva, rendendolo capace di abitarla criticamente, di trasformarla e di trasmetterla a sua volta.

È in questa luce che la triplice missione dell'università (Didattica, Ricerca e Terza Missione) rivela la propria coerenza interna. Non si tratta della somma di funzioni separate che si giustappongono per ragioni istituzionali o valutative, ma di un intreccio dinamico di responsabilità che trova la propria unità nella categoria del bene comune. La ricerca mantiene vive le domande che una società non può permettersi di chiudere; la didattica forma soggetti capaci di portare quelle domande nel mondo con rigore e responsabilità; la Terza Missione restituisce alla comunità ciò che dalla comunità, nelle sue attese, nelle sue fragilità, nelle sue risorse, ha ricevuto come stimolo e orientamento. Nessuna di queste dimensioni è compiuta in sé, ciascuna richiede le altre per non ridursi a funzione parziale.

Il concetto di consegna cattura con precisione questa logica circolare poiché si tratta di affidare qualcosa di valore a qualcuno che ne faccia uso, non per perpetuarlo immutato, ma per trasformarlo e trasmetterlo a sua volta. È in questo movimento di ricezione, elaborazione e restituzione che il sapere accademico diventa davvero un bene comune. Il docente universitario è allora chiamato ad assumere il ruolo di «un professionista in transizione, capace di abitare la tensione tra autonomia accademica e responsabilità pubblica» (Cadei, Lanz, Simeone, Tabacchi, 2024), chiamato a vivere nella propria postura professionale la doppia fedeltà alla verità cercata e alle persone con cui la condivide.

L'università allora custodisce e trasmette non soltanto conoscenze affidabili, ma le domande che permettono a una società di continuare a interrogarsi criticamente sul proprio futuro.

Nota bibliografica

- Bellingreri A. (2019) *La consegna*. Brescia: Scholé.
- Cadei L., Lanz M., Simeone D., Tabacchi A. (2024). Enseignement, recherche et activités d'utilité sociale dans l'université: quel engagement des professeurs? In E. Annoot, J.-M. De Ketele, B. Charlier (Eds.), *Figures contemporaines de l'universitaire: recherche, formation, expertise, engagement* (pp. 59-79). Louvain-la-Neuve: PUL Presses Universitaires de Louvain.
- Cadei L. (2025). Sostenere il bene comune: il volontariato come spazio per agire il possibile. In G. D'Addelfio, L. Romano, M. Vinciguerra (eds.), *L'educazione è una consegna. Scritti per Antonio Bellingreri* (pp. 147-156). Brescia: Scholé.
- Cadei L. (2026). Terza missione e prima responsabilità: la formazione dei docenti universitari tra engagement e pedagogia sociale. In F. d'Aniello (ed.), *Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative. Dialoghi tra stakeholders e accademia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Ketele J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 5-13.
- De Ketele J.-M. (2018). La transformation de l'éducation au fil du temps, une longue marche. *Figures de l'éducation dans le monde, Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79, 31-42. <https://doi.org/10.4000/ries.6893>.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. Macmillan Publishing.
- Freire P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Pati L. (2025). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: Scholé.
- Ostrom E. (1990). *Governing the Commons: the evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simeone D., Mollo G., Porcarelli A. (2025)., *Pedagogia sociale*. Brescia: Scholé.