

*Educare si deve. Ma si può?*¹

Quando si parla di educazione e scuola, si deve ricordare che la scuola è inserita in una società in trasformazione rapidissima, di cui è in larga misura lo specchio. La crisi del sistema scolastico è il riflesso di quella che, a vari livelli, coinvolge tutti noi. Questo spiega perché essa non dipenda solo dal suo cattivo funzionamento: anche nei paesi in cui la scuola svolge al meglio i propri compiti, ci si chiede se non si basi su un modello superato, soprattutto dopo l'impetuoso affacciarsi dei nuovi mezzi di comunicazione, che ha profondamente modificato il modo stesso di trasmettere. Più a monte, assistiamo oggi a una serie di processi che rendono problematico il concetto stesso di educazione. È da qui che bisogna partire, dunque, se si vuole affrontare seriamente il problema del ruolo educativo della scuola.

Il clima culturale in cui oggi la scuola opera

La modernità faceva riferimento a un orizzonte di valori ampiamente condivisi, da cui le scelte dei singoli venivano chiaramente legittimate o sanzionate. Questa visione sostanzialmente unitaria manca nella postmodernità, caratterizzata dalla frammentazione e dalla complessità.

Nella società complessa prevale, su quella comunitaria, la dimensione individuale. Il desiderio di autorealizzazione conta più del bene comune. In questo contesto, la precarietà diventa la regola, perché, se il criterio dominante dell'azione è il soddisfacimento personale, allora è chiara l'impossibilità di compiere scelte non reversibili: in qualsiasi momento potrebbe presentarsi infatti un'alternativa più interessante (Fa quello che ti pare, e te ne pentirai!).

Contemporaneamente si è trasformato, se non il concetto, certamente il senso della conoscenza, che, ormai identificata con «quantità di informazioni», da un lato assurge, nelle società postindustriali, a suprema risorsa dell'economia, dall'altro diviene sempre più strumentale, merce di scambio, perdendo ogni dimensione contemplativa. Il valore della scienza e della tecnologia sta ormai nel fatto che sono diventate il maggior fattore produttivo, e il sapere teorico è importante quasi solo perché è in grado di generare innovazione. In quest'ottica anche la scuola è costretta sempre di più a inseguire modelli efficientisti, lasciando in secondo piano la dimensione propriamente educativa. La validità delle regole sta nella loro capacità di raggiungere lo scopo, piuttosto che nel legame con un sistema di valori, e anche il curriculum scolastico viene costruito in base a questo criterio.

Infine, nella costruzione dell'identità contemporanea giocano un ruolo molto più importante che in passato, fino ad ora sottovalutato dal sistema educativo, i consumi, in particolare i consumi culturali e del tempo libero. È una sfida per la scuola che, da un lato, rischia di essere dominata essa stessa dalle mode, dall'altra è chiamata a una inedita funzione di educatrice dei consumatori e, in generale, dei fruitori di ogni genere di prodotto – anche di quelli culturali e mediatici – attraverso un'opera di demistificazione e di smascheramento che nessun'altra agenzia è meglio attrezzata per svolgere.

¹ Il titolo della relazione corrisponde ad un saggio di Giuseppe Angelini, mentre il contenuto ripropone la sintesi del c. 3 del volume "La sfida educativa", Laterza 2009, a cura del Comitato per il Progetto Culturale, di cui faccio parte.

L'eclissi dell'educazione

La scuola dovrebbe essere il luogo in cui l'educazione si realizza attraverso la trasmissione di un patrimonio culturale elaborato dalla tradizione. Nella nostra società, però, è l'idea stessa di educazione – intesa come l'azione gratuita esercitata dagli adulti che si prendono cura della generazione più giovane, per aiutarla a stabilire un rapporto positivo e concreto con la realtà – ad essere messa in discussione. Essa suppone un orizzonte condiviso di valori che oggi non esiste più. Si esalta la libertà dell'individuo di determinare in piena autonomia il proprio cammino, di rielaborare la propria identità – fino al caso limite della scelta del proprio genere – senza doversi confrontare con uno standard prestabilito di «normalità». In un clima culturale in cui il confronto con la realtà si sfrangia in una miriade di prospettive diverse e contraddittorie, assumendo la forma di un grande gioco a sfondo estetico, come potrebbe pretendere una qualsiasi istituzione – la famiglia e a maggior ragione la scuola – di imporre un modello univoco di verità e di dedurre dei fini valoriali da proporre a tutti?

Un secondo punto di attacco alla nozione classica di educazione è rappresentato da quella che uno studioso francese, Christian Laval, ha definito «l'ideologia della professionalizzazione», coltivata da alcune grandi istituzioni sovranazionali che svolgono un ruolo strategico in vari campi. Nei documenti di questi centri di elaborazione e irradiazione anche di cultura pedagogica la nozione di educazione viene riduttivamente assorbita entro il triangolo scuola-formazione-professione. L'educazione che la scuola impartisce, in particolare, avrebbe senso solo in quanto utile ai processi economici e produttivi. Non è un caso che nei documenti internazionali si parli dell'uomo in termini di risorse umane o di capitale umano e che a proposito della scuola si ricorra alla nozione di school effectiveness (scuola efficace). Con questa espressione si intende un modello scolastico legittimato dalla capacità di restare al passo con i cambiamenti economici e produttivi e, di conseguenza, rispetto alla spendibilità pratica degli apprendimenti.

Essi, a loro volta, vengono definiti soprattutto dal livello di padronanza delle competenze e dunque finalizzati alla capacità di risolvere problemi, più che alla promozione di una crescita personale. Alla concezione tradizionale di un sapere disinteressato, volto alla scoperta della realtà e del suo significato, viene contrapposto un apprendimento capace di confrontarsi con l'immediatezza di bisogni pratici. Di qui una quasi ossessiva attenzione per individuare metodi di valutazione sempre più sofisticati, fino a identificare la valutazione stessa con una misurazione.

Si determina in tal modo una convergenza oggettiva tra una ragione che rinuncia a misurarsi con la ricerca di un fondamento e una tecnologia sempre più potente e sempre più autogiustificantesi. Sia per l'una che per l'altra è inutile e fuorviante spendere tempo nell'educazione di una interiorità capace di interrogarsi sul senso della vita e della morte. Anziché rispondere alla domanda di significato, la prima responsabilità dell'educazione, sembra essere ormai diventata quella di dare istruzioni su «come fare a...».

La finalità del processo educativo, a questo punto, non è tanto di aprire gli occhi sulla realtà, ma l'apprendere ad apprendere. La convinzione diffusa è che educare non significa più trasmettere un sapere, bensì aiutare lo studente ad «imparare ad imparare». Non si tratta più in primo luogo di proporre contenuti, valori, visioni del mondo, esperienze significative, così come si trovano espressi

nel grande patrimonio della tradizione, ma di addestrare gli alunni a muoversi agilmente nella complessità utilizzando tutto senza mai impegnarsi veramente con nulla. È in questo senso che rischia di essere letta la formula di Edgard Morin, ormai diventata luogo comune (e, se diversamente interpretata, condivisibile), secondo cui «è meglio una testa ben fatta di una testa ben piena».

A questo punto l'insegnante non è più un «maestro», ma un allenatore, un trainer, la cui funzione è di far acquisire ai giovani delle competenze, intese come abilità ristrutturabili e plasmabili in vista dell'acquisizione di altre informazioni. Ma gli educatori non possono essere considerati semplici facilitatori; hanno un ruolo e un compito ben più ampio e importante: presentare, attraverso le diverse discipline, riferimenti simbolici e modelli di comportamento che possano essere significativi per la vita reale dei giovani. Serio è dunque il problema quando gli insegnanti non sanno più perché dovrebbero insegnare quello che insegnano e molti studenti non sanno più perché dovrebbero studiare quello che studiano, in modo particolare quelle materie che non sono considerate immediatamente utili. Come osservava Weber in *La scienza come professione*: «per l'uomo non ha nessun valore ciò che egli non è capace di fare con passione». Per fortuna però, esistono ancora tanti insegnanti che, nonostante le difficoltà, le delusioni e i mancati riconoscimenti, compiono ogni giorno il loro lavoro con abnegazione e con soddisfazione generando beni relazionali di inestimabile valore nella scuola e nella società, per la scuola e per la società, proprio perché sanno rimanere ben saldi su ciò che conta per davvero: il bene dei ragazzi e la loro crescita come persone.

La relazione educativa nella scuola e il problema della verità

Non si tratta, ovviamente, di sminuire la valenza sociale ed economica dell'educazione, rinunciando alle competenze professionali, alla tecnica, all'utile, e neppure di misconoscere la centralità del rapporto scuola-lavoro. Ma concepire la prima esclusivamente in funzione del secondo rischia di far perdere di vista la ricchezza della relazione educativa, che è molto di più che un semplice sforzo di addestramento. Come dice l'etimologia del termine educare, dal latino e-ducere, «condurre fuori da», siamo davanti a una metafora dell'opera svolta dall'ostetrico – secondo il modello della maieutica socratica – quando aiuta il bambino a nascere. E nascere comporta un'apertura alla realtà che va molto al di là della categoria dell'utile, se è vero che utile è ciò che vale solo in rapporto ad altro, come mezzo per raggiungerlo, e che ci serviamo di esso solo in vista di ciò che è importante in sé, primo fra tutti il senso delle cose che non può certo essere definito utile, poiché non è uno mezzo ma un fine, e che pure, come notava Heidegger, è «quanto di più necessario ci sia».

Uno dei compiti fondamentali della scuola è proprio di insegnare a discernere tra ciò che è utile e ciò che è necessario, o comunque importante in sé. Si tratta di liberare i ragazzi dalle suggestioni di una pubblicità subdolamente invasiva, che ne condiziona la mentalità e i comportamenti non censurando le risposte, ma uccidendo dentro di loro le stesse domande. In questa prospettiva è decisivo il recupero del vituperato concetto di «verità», troppo spesso identificata con una entità metafisica astratta e irraggiungibile. Rinunciare a educare le nuove generazioni al senso della verità significa, in realtà, consegnarle senza difesa alla pressione delle illusioni, dei miti, delle falsificazioni con cui da ogni parte il circo mediatico della società consumista li assedia. Solo se c'è differenza tra vero e falso, tra reale e illusorio, tra superficie e profondità, è possibile

quell'educazione al senso critico che è un compito universalmente riconosciuto alla scuola e che è la migliore preparazione ai futuri studi universitari.

L'autorità dei maestri

Tutto ciò non avviene automaticamente. Sono i docenti a dover promuovere questi processi, avviando le dinamiche personali e comunitarie che possono svilupparli. Solo un insegnante capace di testimoniare e di comunicare questo dinamismo profondo potrà meritare il nome di maestro, e godere dell'autorità che compete a un docente. Perché è dell'autorità (intesa non in senso strettamente giuridico e istituzionale, ma in quello per cui essa coincide con l'autorevolezza) che qui si tratta. La nostra scuola riflette l'orrore che il concetto di autorità suscita ormai in tutti gli ambienti della società. Ma questo rifiuto è frutto di un equivoco. Si confonde l'autorità, e quindi il potere che essa porta inevitabilmente con sé, con la mera capacità di esercitare una coercizione, quasi che l'altro sia un semplice oggetto di cui disporre. Tra le due cose esiste, in realtà, una profonda differenza. Il potere può anche essere la capacità di esercitare una coercizione che non richiede il consenso dell'altro, perché lo tratta come un oggetto di cui disporre. L'autorità è, invece, un appello rivolto a qualcuno perché compia un atto libero di consenso che si traduce in un ascolto e si realizza ultimamente nell'obbedienza. Quest'ultima è insignificante di fronte al mero potere, che non ne ha bisogno per imporsi, ma è indispensabile per l'esercizio dell'autorità, che vive di questo riconoscimento. Solo un persona libera può obbedire.

Si viene a scuola per esser aiutati a nascere e, dalla scuola dell'infanzia e da quella primaria fino al termine della secondaria superiore, si ha bisogno di maestri che abbiano autorità. Fin dalla più tenera età – e nella famiglia prima ancora che nella scuola – il bambino avverte la differenza tra chi ne ha e chi no. E la mancanza di figure autorevoli può segnare drammaticamente non solo la sua crescita intellettuale, ma quella della sua personalità tutta intera, a cominciare dalla sfera psichica e affettiva.

Naturalmente non basta dirsi autorità per esserlo veramente. A scuola l'abisso che corre tra mero potere e autorità si esprime chiaramente nella disponibilità di quest'ultima al dialogo. L'autorità degna di questo nome è capace di ascoltare – anche le critiche – e percepisce la responsabilità di rendere ragione delle sue decisioni. Si potrà non essere d'accordo, ma si dovrà riconoscere che non opera arbitrariamente. C'è, insomma, una reciprocità. C'è stato un tempo in cui la scuola aveva autorità, ma senza questa reciprocità. Gli ultimi decenni hanno assistito all'affermarsi di una reciprocità livellatrice, che misconosceva l'autorità. La sfida che ci attende è quella di giungere a un'autorità che comporti la reciprocità e ad una reciprocità che rispetti l'autorità.

Le stagioni della vita

La scuola si trova ad accompagnare le persone lungo un arco della loro vita che include stagioni diverse. Oggi essa si trova a fronteggiare il fenomeno allarmante della cancellazione dei confini tra una stagione e l'altra e del loro appiattimento in un eterno presente senza storia. È sotto i nostri occhi il fenomeno allarmante dell'«infanzia rubata». Nella nostra società non ci sono più i bambini. Quelli che un tempo si chiamavano così andavano a letto presto; non vedevano tutto quello che i «grandi» vedevano; non sapevano tutte le cose che quelli sapevano; quando dicevano parolacce venivano rimproverati e non si sognavano di rispondere; avevano pochi giocattoli, molto semplici;

in loro presenza certi discorsi non si facevano. Oggi la maggior parte dei bambini vanno a letto tardi, vedono gli stessi spettacoli a cui assistono gli adulti, sanno tutto sul sesso e su tantissime altre cose, sono muti spettatori e talvolta perfino arbitri delle liti tra i loro genitori, dicono parolacce e rispondono per le rime a chi li sgrida, giocano disinvoltamente con apparecchiature elettroniche che i loro genitori stentano a far funzionare.

Insomma, sono molto più precoci dei loro coetanei di trent'anni fa. Tanto precoci da sembrare, a volte, fin troppo simili agli adulti. Proprio per questo, però, non sono più bambini. È come se fosse venuta meno una condizione che consentiva un approccio graduale alla realtà, proporzionandolo allo sviluppo complessivo della personalità.

Ma ciò si riflette sulle stagioni successive. Questi «bambini mancati» spesso non riescono a crescere. La loro adolescenza si svolge all'insegna della stessa precocità, ma dura ormai fino ai trentacinque anni senza riuscire a trovare sbocco in una effettiva maturità. La stessa frenesia di avere «tutto e subito» esclude la storicità, che implica necessariamente una progressività. Il cortocircuito fra il punto di partenza e il punto d'arrivo blocca lo sviluppo. A bambini che si comportano da adulti corrispondono perciò adulti che si comportano da bambini, con la stessa impulsività, la stessa immaturità, la stessa incapacità di assumersi delle responsabilità.

La scuola oggi deve chiedersi come intervenire in questa situazione. A partire da quella dell'infanzia e da quella primaria, su su fino alla secondaria superiore e, per certi versi, fino all'Università, essa deve farsi carico di educare coloro che la frequentano, nei diversi tempi della propria vita, a percepirne e a rispettarne la storicità.

Dalla scuola di élite a quella di massa

Un'analisi del ruolo educativo della scuola italiana non può prescindere dalle trasformazioni strutturali a cui essa è andata incontro in questi ultimi anni, soprattutto dopo l'entrata in vigore del regime dell'autonomia.

Queste trasformazioni devono essere in larga misura valutate positivamente. Il sistema scolastico del passato garantiva un alto livello degli studi e una solida formazione, ma a una ristretta élite sociale. Esso era selettivo, monolitico, rigidamente verticistico e fortemente burocratico. Il suo centro di gravitazione non era tanto la società civile, con i suoi bisogni e le sue attese, quanto piuttosto gli uffici ministeriali. In concreto, le esigenze degli alunni e delle loro famiglie finivano per essere messe in secondo piano, se non addirittura ignorate, da un meccanismo che privilegiava le regole di una rigida disciplina, lo svolgimento dei programmi, la conformità a modelli precostituiti. I valori che ispiravano la vita comunitaria dettavano schemi di comportamento imposti, più che proposti, e la trasgressione era severamente punita. In queste condizioni, pur senza escludere eccezioni, il rischio del conformismo era altissimo. A volte si aveva l'impressione che l'istituzione scolastica svolgesse la funzione di un sistema di controllo e di selezione per assicurare la continuità nel ricambio della classe dirigente.

La scuola di massa odierna ha sicuramente seri problemi per mantenere il livello culturale di una volta, ma è aperta a tutti e si presenta policentrica e rivolta a rispondere, invece che agli apparati gerarchici, alle istanze reali della società. Ogni istituto, in un regime di autonome scelte, è chiamato

a intercettare i desideri e le esigenze degli alunni e delle loro famiglie, facendone il punto di partenza per l'elaborazione del suo piano dell'offerta formativa (Pof). Il ragazzo, la ragazza sono veramente il centro e il punto di riferimento per tutta una serie di iniziative che si intersecano con il lavoro curricolare, integrandolo ed arricchendolo, in un clima di forte pluralismo che consente a tutti di esprimersi e di realizzarsi secondo le proprie inclinazioni.

Eppure questo quadro, che potrebbe sembra idilliaco, implica degli aspetti fortemente problematici. Un segnale inquietante viene già dalla terminologia oggi in vigore: quando si parla di domanda e di offerta, viene in mente il gioco del mercato. E, a rafforzare questa impressione, sta la trasformazione della figura del preside in quella, aziendalistica, del dirigente. Una trasformazione che non è solo terminologica: quanti vivono nella scuola possono toccare con mano la radicale differenza tra chi, come il vecchio capo d'istituto, metteva al centro della propria attenzione – bene o male che lo facesse – la dimensione educativa e culturale, e chi, invece, come il nuovo, si qualifica soprattutto per le sue doti manageriali: elaborazione di progetti, reperimento di fondi, stipulazione di accordi, ecc.

Ma il problema è più di fondo. Si diceva prima che la nuova scuola ruota intorno all'alunno. Ma a quale alunno? A quello che dev'essere educato – dunque, secondo l'etimologia latina sopra ricordata, aiutato a nascere –, oppure a quello che, in quanto utente-cliente, va semplicemente accontentato? Perché tra queste due prospettive la differenza è profonda. Basti dire che nella prima non tutti i desideri del ragazzo e della ragazza devono essere necessariamente esauditi, nella convinzione che dei «no» siano estremamente importanti, per una sana crescita personale, mentre nella seconda vige il principio che «il cliente ha sempre ragione» e che bisogna ricorrere ad ogni mezzo pur di non perderlo.

In questa luce, l'attuale proliferazione, nei nostri istituti scolastici, di progetti della più varia natura assume un significato ambiguo. Piuttosto che porsi il problema di offrire un'autentica formazione umana e culturale – anche attraverso gli inevitabili sacrifici –, spesso si inseguono i desideri dei ragazzi, senza troppo chiedersi come possano situarsi in un'ottica educativa.

Ma il peggio è che, in questo gioco di fuoco di iniziative, spesso si dimentica di interrogarsi sul fine, sul senso, di tanta agitazione. È come se già di per sé il moltiplicarsi delle attività e delle opportunità offerte agli studenti determinasse una elevata qualità dell'offerta formativa. Ora, che questo attiri clienti è sicuro. Molto meno lo è che questa piena di stimoli, di messaggi, di possibilità, aiuti i ragazzi a trovare un'unità interiore e un equilibrio personale.

La scuola come supermarket

Il fatto è che questa scuola, mentre è in grado di assicurare agli alunni la fruizione di mezzi sempre più sofisticati, sembra ormai incapace di proporre loro dei fini che diano significato a questi mezzi. E mentre arricchisce incessantemente la gamma dei prodotti tra cui scegliere, diventa sempre meno convinta e convincente nell'additare dei criteri circa l'uso che bisogna farne. In questo modo essa assomiglia sempre di più a un gigantesco supermarket, in cui ognuno va a prendere quello che gli serve, in funzione del proprio progetto di autorealizzazione, senza però cercarvi, ovviamente, le indicazioni esistenziali per mettere a punto questo progetto di vita.

Nessuna meraviglia, a questo punto, che i docenti non siano più maestri, dotati di una propria autorità culturale e morale, ma semplici commessi, il cui compito si riduce ad illustrare al cliente le caratteristiche dei diversi prodotti, piuttosto che a costituire un punto di riferimento nella ricerca dei criteri necessari per scegliere tra l'uno e l'altro. Orfani della missione – da molti anni sdegnosamente rigettata come un alibi usato dai governi per mantener bassi gli stipendi –, non hanno finora trovato la professionalità che era stata promessa e, alla fine, si sono ritrovati semplici impiegatucci, mal pagati quanto prima, ma senza neppure quel prestigio sociale e culturale che un tempo aveva costituito la magra consolazione del docente-missionario. C'è da stupirsi che molti – e non necessariamente i peggiori – abbiano preferito andare in pensione anticipatamente, e che tanti altri contino i giorni che li separa da questa meta agognata?

Alla base di tale situazione c'è il venir meno, nella società e nella scuola stessa, di quell'orizzonte di valori condivisi senza cui l'educazione decade a mera istruzione e, al limite, ad addestramento. Nella scuola-supermarket, del resto, è naturale che la dimensione comunitaria sia posta in secondo piano. In un negozio i clienti si trovano fianco a fianco, ma non formano una comunità. Ognuno persegue il proprio obiettivo. Ed è logico: i desideri sono individuali e soggettivi e, in mancanza di un fine comune, danno luogo a itinerari che solo casualmente si incrociano. Così noi assistiamo oggi al progressivo sfaldamento del gruppo-classe, di volta in volta frammentato dalle diverse esigenze dei suoi componenti. L'alunno si trova accomunato per un certo periodo di tempo a quei suoi compagni che condividono il suo interesse per una data attività, salvo poi a lasciarli per trovarne altri che condividono un'altra attività, quando la prima è conclusa. L'idea di una solidarietà e di una responsabilità reciproca, caratteristica della comunità in senso proprio, lascia il posto a un rapporto meno vincolante, di occasionale collaborazione, che non educa più alla cittadinanza solidale.

Eppure, l'idea dell'autonomia sopravvive al suo cattivo uso e rimane una opportunità che potrebbe essere ripresa e valorizzata, finalmente, nel suo senso originario. Essa consentirebbe la realizzazione di vere proprie comunità educanti, in grado di ridefinire incessantemente, attraverso un libero e responsabile confronto interno, le rispettive identità culturali e pedagogiche. A questo dibattito tutte le componenti di una scuola dovrebbero partecipare attivamente. Non solo, dunque, i docenti, ma anche gli studenti, le famiglie, il personale ausiliario, tecnico e amministrativo. Sarebbe una grande scuola di vita e di democrazia, educativa dell'esperienza vissuta e del senso civico. Non è un'utopia. Dipende dai protagonisti del processo educativo realizzarla.

L'importanza della diversità

La questione educativa del nostro tempo si trova, infine, a dover tenere conto della realtà rappresentata da famiglie e ragazzi di prima e seconda immigrazione, che si manifesta con particolare evidenza nel momento scolastico, aprendo una serie di questioni e interrogativi sconosciuti fino a qualche decennio orsono. La cultura si presenta oggi come un processo collettivo, una creazione di significati che realizza – dinamicamente e storicamente – le potenzialità presenti nel corredo genetico di ogni individuo; in questo senso, la diversità creata dalle vicende storiche, da incroci, viaggi, migrazioni, commerci e conflitti mette in luce la pluralità culturale che appare oggi non più come un rischio, ma come una ricchezza, attraverso cui valorizzare le differenti espressioni dell'unica umanità. La condizione è tuttavia che il concetto di cultura non divenga una sorta di

equivalente del concetto di razza dai caratteri statici e immutabili, una prigione in cui rinchiudere deterministicamente gli individui, bensì emerga, nella sua dinamicità e storicità, come attitudine alla trasformazione mediante l'incontro.

La dimensione di cui si è parlato, che attinge a un'idea di pluralismo come ricchezza e complementarità, fonda la necessità di nuovi riferimenti educativi per la scuola e l'ambiente sociale. L'educazione interculturale si presenta così come un compito formativo centrale, destinato a costruire la convivenza attraverso, più che nonostante la diversità, senza rinunciare all'approfondimento dei valori della cultura ospite. Per realizzare i suoi fini, però, deve essere vista alla luce di una concezione di tipo personalistico, secondo cui ad entrare in contatto sono le persone e non le culture in senso astratto. Se cultura è produzione di senso, l'interculturalità si pone come dialogo sui significati, in base ad un approccio ermeneutico che vuole cercare di comprendere a fondo ciò che l'altro pensa e vive.

La buona scuola, nella misura in cui è centrata sulla persona, ha il compito di considerare tutti i tipi di differenza, compresa quella etnica, come la norma e non l'eccezione, accogliendo ogni alunno come diverso. In questo senso, essa coniuga integrazione con intercultura, cioè l'educazione mirata a tutti gli alunni. L'intercultura pone la cittadinanza come obiettivo, costruendo la coesione sociale e affrontando gli eventuali conflitti generati dalla diversità di tradizioni e abitudini; dal punto di vista didattico, realizza – provvisoriamente e non stabilmente – misure supplementari e non speciali; dal punto di vista cognitivo, contribuisce a potenziare capacità di decentramento e di empatia. La sua idea-guida è la comune umanità, l'unità di destino a cui tendere attraverso le differenze, e a questo scopo contrasta ogni discriminazione, realizza una revisione dei curricoli (storia, letteratura, scienze) che permetta il confronto delle culture, valorizza le lingue d'origine, cura soprattutto le relazioni nelle classi minacciate dalla xenofobia e dal razzismo. Davanti al rischio di separazione tra le scuole degli italiani e le scuole degli stranieri, la ripresa di un forte progetto culturale e educativo afferma la scuola di tutti come la scuola della persona nel tempo del pluralismo culturale.

E' bene ricordare che i cattivi cittadini di oggi sono i figli ineducati di ieri. Il mio fervido augurio è che la riflessione odierna contribuisca intelligentemente a delineare percorsi educativi come sentieri di libertà e di responsabilità che la famiglia e la scuola devono aprire e la comunità civile deve rendere percorribili. Dice Romano Guardini che il maestro insegna innanzitutto per ciò che è, poi per ciò che fa e solo alla fine per ciò che dice. Questo significa che nella nostra vita prima e nel nostro insegnamento poi, se vogliamo formare gli altri dobbiamo essere formati noi stessi.

+Ignazio Sanna