

IL LUPO ... IL BAMBINO E NOI?

*Stefano Versari*¹

1

Vorrei innanzi tutto dire che avverto con forza il senso del luogo in cui mi trovo, così carico di storia, nel quale ancora pare di avvertire tracce antiche di speranze frustrate e l'eco di passi stanchi di persone senza più speranza; luogo che però anche testimonia della lotta di tutti coloro che si sono battuti e ancora si battono per eliminare dal mondo dei già sofferenti i carichi ulteriori di "dolore" non necessario.

La reverenza profonda che ispira questo luogo, dunque, mi impedisce una comunicazione impersonale e formale. L'argomento che vorrei trattare è legato a tre parole, che mi si prospettano come "perni" della odierna conversazione: la parola "autonomia", la parola "benessere", la parola "persona", unite nell'espressione "*autonomia per il benessere della persona*".

Avendo già indicato il registro sul quale sento di dover impostare il mio intervento, vi propongo di accompagnarmi attraverso una metafora, tratta dal testo di Daniel Pennac, *L'occhio del lupo*:²

Il ragazzo è immobile, ritto davanti al recinto del lupo. Il lupo va e viene. Gira in lungo e in largo senza mai fermarsi. "Che scocciatore, quel tipo...". Ecco quel che pensa il lupo. Sono ormai due ore che il ragazzo sta davanti alla rete, piantato lì come un albero gelato, a guardare aggirarsi il lupo.

"Che vuole da me?" Questo si chiede il lupo. Quel ragazzo lo turba. Non lo spaventa (un lupo non ha paura di niente) ma lo turba.

"Che vuole da me?"

Gli altri bimbi corrono, saltano, gridano, piangono, fanno la linguaccia al lupo e nascondono il viso nella gonna della mamma. Poi vanno a fare i buffoni davanti alla gabbia dei gorilla e ruggiscono davanti al naso del leone che frusta l'aria con la coda. Ma quel ragazzo lì, no. Rimane in piedi immobile, silenzioso. Solo i suoi occhi si muovono: seguono il viavai del lupo, lungo la rete.

"E che, non ha mai visto un lupo?"

Dal canto suo, il lupo non riesce a scorgere il ragazzo che una volta su due. Perché non ha che un occhio, il lupo. Ha perduto l'altro lottando contro gli uomini, dieci anni fa,

¹ Questo testo rappresenta la sistemazione formale, senza alterarne lo stile "diretto", dell'intervento tenuto dallo scrivente (dirigente l'ufficio I della direzione generale ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna), a Bologna, il 27 aprile 2005, nell'ambito della inaugurazione del Centro servizi di consulenza e documentazione sulla promozione del benessere per le scuole della provincia di Bologna – Istituzione Gian Franco Minguzzi. Si è inoltre integrato il testo con alcune note di rimando per eventuali approfondimenti.

² Daniel Pennac, *L'occhio del lupo*, ed. Salani, 2003



il giorno che fu catturato. All'andata dunque (se quella si può chiamare andata), il lupo vede lo zoo tutto intero, con le sue gabbie, i bambini che impazzano e, in mezzo a loro, quel ragazzo del tutto immobile.

Al ritorno (se quello si può chiamare ritorno), il lupo non vede che l'interno del recinto. Un recinto vuoto, perchè la lupa è morta la settimana passata. Un recinto triste, con la sua unica roccia grigia e il suo albero morto. Poi il lupo fa dietrofront ed ecco lì di nuovo il ragazzo, col respiro regolare che emana vapore bianco nell'aria fredda.

"Si stancherà prima di me" pensa il lupo continuando il suo andirivieni. E aggiunge: "Sono più paziente di lui". E aggiunge ancora: "Io sono il lupo".

Ma il mattino dopo, svegliandosi, la prima cosa che il lupo vede è il ragazzo, in piedi davanti al recinto, sempre nello stesso punto. Per poco, il lupo non è trasalito. "Non avrà mica passato la notte qui!".

Si è controllato in tempo e ha ripreso il suo andirivieni come se niente fosse. E' un'ora ormai che il lupo trotta. Un'ora che gli occhi del ragazzo lo seguono. Il pelo azzurro del lupo sfiora la rete. I muscoli guizzano sotto il pelame invernale. Il lupo azzurro trotta come se non dovesse fermarsi mai. Come se stesse tornando a casa sua, lassù, in Alaska. " Lupo d'Alaska, Barren Lands " ...

Posandosi al suolo, le zampe non fanno rumore. Continua ad andare da un capo all'altro del recinto: si direbbe il pendolo silenzioso di un grande orologio. E gli occhi del ragazzo hanno un movimento lentissimo, come se seguissero una partita a tennis al rallentatore.

"Che ho da interessarlo tanto?".

Il lupo aggrota le sopracciglia; piccole onde di pelo ritto vanno a smorzarsi intorno al muso. Gli secca porsì tutte quelle domande a proposito del ragazzo. Si era ripromesso di non interessarsi mai più degli uomini. E, da dieci anni, mantiene la parola: non un solo pensiero per gli uomini, non uno sguardo, niente. Non per i bambini che fanno i pagliacci davanti alla sua gabbia, nè per l'inservente che gli getta la carne da lontano, nè per i pittori della domenica che vengono a ritrarlo, nè per quelle mamme idiote che lo indicano sbraitando ai loro bambini: "Ecco, quello è il lupo, se non fai il bravo te la vedrai con lui!". Niente di niente.

*"Il migliore degli uomini non vale assolutamente nulla!" (...)
Trotta da mattina a sera, mentre la carne si gela per terra accanto a lui. Fuori, diritto come una "i" (col puntino formato dal vapore bianco), il ragazzo lo fissa."Peggio per lui" decide il lupo. E smette di pensare al ragazzo.*



Tuttavia il giorno dopo il ragazzo è sempre là. E il giorno seguente. E l'altro ancora. Così che il lupo è obbligato a ripensare a lui.

"Ma chi è?"

"Che vuole da me?"

"Non ha niente da fare tutta la giornata?"

"Non lavora?"

"Niente scuola?"

"Niente amici?"

"Niente genitori?"

"E che?"

Un mucchio di domande che gli rallentano la marcia. Si sente le zampe pesanti. Non è ancora la stanchezza, ma quasi. "Incredibile!" pensa il lupo. Domani, almeno, lo zoo rimarrà chiuso. E' il giorno del mese dedicato alla cura delle bestie, alla pulizia delle gabbie. Niente visitatori, quel giorno. "Mi sarò sbarazzato di lui".

Neanche per sogno. Il giorno dopo, come tutti gli altri giorni, il ragazzo è là, più che mai, tutto solo davanti al recinto, nel giardino zoologico completamente deserto.

"Oh, no!" geme il lupo. Eh, sì! Improvvisamente il lupo si sente molto stanco. C'è da pensare che lo sguardo del ragazzo pesi una tonnellata. "D'accordo" pensa il lupo. "D'accordo". "L'hai voluto tu!". E, bruscamente, si ferma. Si siede eretto, proprio davanti al ragazzo. E anche lui si mette a fissarlo. Non quello sguardo che vi passa attraverso, no: il vero sguardo, lo sguardo fisso. Ci siamo. Adesso sono faccia a faccia. E va avanti così.

Non un visitatore, nel giardino zoologico. I veterinari non sono ancora arrivati. I leoni non sono ancora usciti dalle loro tane. Gli uccelli sono addormentati tra le piume. E' un giorno di riposo per tutti. Perfino le scimmie hanno rinunciato a fare le loro solite pagliacciate e pendono dai rami come tanti pipistrelli addormentati. Non c'è che il ragazzo. E quel lupo azzurro dal pelame azzurro.

"Vuoi guardarmi? D'accordo! Anch'io ti guardo! Si starà a vedere...".

Ma c'è qualcosa che disturba il lupo; un particolare stupido: lui non ha che un occhio mentre il ragazzo ne ha due. A un tratto il lupo non sa in che occhio del ragazzo fissare lo sguardo. Esita. Il suo unico occhio salta da destra a sinistra e da sinistra a destra. Il ragazzo non batte ciglio. Il lupo è maledettamente a disagio; per niente al mondo stornerebbe lo sguardo, di riprendere la marcia non se ne parla.

Così il suo unico occhio impazzisce sempre più e ben presto, attraverso la cicatrice dell'occhio morto, spunta una lacrima. Non è dolore, è impotenza e collera. Allora il ragazzo fa una cosa curiosa, che calma il lupo, lo mette a

suo agio. Il ragazzo chiude un occhio. Ed eccoli là che si fissano. occhio nell' occhio, nel giardino zoologico deserto e silenzioso, con un tempo infinito davanti a loro ...

2

Perché questo brano? Innanzi tutto perché rappresenta in modo emblematico una relazione “dispari”: da una parte c’è il lupo prigioniero e dall’altro un ragazzo libero.

C’è anche un primo rispecchiamento, però, una prima forma di equilibrio: il lupo è, sicuramente, ribelle, ancorchè prigioniero. Il ragazzo è, altrettanto sicuramente, ostinato e libero. Ostinato nel porsi davanti al lupo, e guardarlo. Non possiamo dire che il lupo sia ribelle in quanto prigioniero; non sappiamo nulla di lui. Né sappiamo se il ragazzo sia ostinato in altre cose oltre che nel guardare il lupo.

Sappiamo però che il ragazzo può permettersi di essere ostinato nell’andare allo zoo e mettersi a guardare il lupo perché è libero di fare quello che ritiene di dover fare. Se non fosse libero, tutta questa storia non sarebbe neppure iniziata.

Allora noi abbiamo due esseri, uno libero e uno prigioniero, uno quieto e ostinato e uno inquieto e rabbioso. Chi dei due cerca la relazione? Chi è libero ... l’altro all’inizio la subisce.

Come si tenta di avviare la relazione? Chi è libero si pone davanti all’altro, non troppo vicino (ci sono le sbarre e comunque un lupo è sempre un lupo ... se poi è arrabbiato); non troppo lontano, perché altrimenti il lupo potrebbe non capire che il ragazzo guarda proprio lui, che sta cercando lui.

Ed ecco un ulteriore aspetto: la relazione richiede una certa disposizione dello spazio, inteso come spazio fisico (un luogo) e soprattutto come distanza tra corpi. Occorre poter scegliere, dunque il luogo giusto e la giusta – reciproca – distanza. Anche per questo occorre poter essere liberi di determinare, di determinarsi, pur nella permanenza di aspetti che non possono essere eliminati (lo zoo, le sbarre).

Questi aspetti ineliminabili, apparentemente negativi, imprigionanti, diventano, nella libertà di determinare il resto del contesto, punti di forza, punti di appoggio, non ostacoli ma trampolini, basi di lancio. Occasioni. Possibilità.

A questo punto vorrei uscire un momento dalla metafora, per sciogliere un primo nodo verso il termine “autonomia”. Perché tante persone provenienti dai più diversi orizzonti sono state concordi intorno all’idea che la scuola dovesse essere autonoma? Non intendo riferirmi all’autonomia delle istituzioni scolastiche così come essa viene coniugata in una legislazione che, in quanto espressione dell’umano, è, naturalmente, imperfetta. Tanto meno intendo, in questa sede, soffermarmi su quegli aspetti di sterile quotidiana discussione, circa, ad esempio, il fatto che gli organici siano o no sufficienti, oppure che si possano o non si possano rifiutare le prove dell’Invalsi. Questi sono elementi importanti ma fuorvianti, quando assolutizzati e portati a terreno di scontro “non-dialogante”. Così facendo, queste diventano le miserie e non è su queste che voglio riflettere.

Voglio invece soffermarmi sull’idea di fondo dell’autonomia: quella che la scuola può rispondere al proprio compito di realizzare, nell’insegnamento, una relazione educativa con ciascuno dei ragazzi che la frequentano, soltanto se i soggetti che la costituiscono (docenti, dirigente scolastico, genitori) hanno la libertà di stabilire questa relazione, se ne assumono la responsabilità e di questo rendono conto. Autonomia, dunque, come libertà di darsi il modo, la forma, gli strumenti per come realizzare la

relazione educativa, in ogni singola specifica situazione, con ciascuno dei propri ragazzi. Ognuno diverso dall'altro. Anche, soprattutto, i ragazzi difficili, quelli rabbiosi, quelli disperati, quelli depressi, quelli nullificati dal confronto con la realtà nullificante di relazioni educative, di senso, che offriamo loro.

3

Come oggi questa relazione educativa viene vissuta nella scuola? Non è possibile rendere conto dei miracoli che si generano nello stabilirsi di comunicazioni da cuore a cuore. Occorre perciò ci avvaliamo di strumenti imperfetti, più spesso empirici, quali sono le indagini scientifiche. E tuttavia queste ci forniscono importanti elementi di riflessione³. Oggi un crescente disorientamento valoriale⁴ genera disagio scolastico ed anche forme estreme di disagio giovanile⁵. Fra gli indicatori del disagio giovanile in relazione alla scuola possiamo annoverare, indirettamente, la percezione che la società civile ha dell'efficacia delle prestazioni della scuola nel realizzare i suoi obiettivi generali così come nel recepire la gravità di alcuni problemi. Una recente ricerca⁶ prende in esame come viene percepita la capacità del sistema scolastico italiano di realizzare alcuni obiettivi generali. Ne risulta che la scuola italiana appare per niente capace o poco capace, per il 74% degli intervistati, di preparare per il mondo del lavoro; per il 57%, di attrezzare ad essere curiosi e a continuare ad imparare da soli; per il 56%, di insegnare ad essere creativi e a pensare criticamente; per il 55%, di preparare a condurre una vita in buona salute fisica e mentale; per il 51%, di preparare a formulare giudizi e a fare scelte secondo principi etici e morali. L'indagine prende poi in esame la gravità percepita di alcuni problemi per la scuola in Italia; ne risulta che è gravissimo o molto grave, per l'83% degli intervistati, la circolazione di droghe e alcol a scuola; per il 77%, la scarsa preparazione degli insegnanti; per il 75%, la violenza e il bullismo; per il 67%, lo scarso interesse dei genitori.

Una ulteriore indagine⁷ evidenzia un diffuso disagio dei docenti, che ha riflessi anche sull'abbandono scolastico⁸; la ricerca in esame indaga come gli insegnanti vengono percepiti nella società: ne risulta che, per il 59%, gli insegnanti "bravi" nella scuola italiana sono una minoranza. Questa percezione si aggrava ulteriormente esaminando il campione di intervistati dai 18 ai 30 anni, per il 70% dei quali gli insegnanti "bravi" sono una minoranza; trattandosi della fascia di età più prossima all'uscita dal sistema scolastico, questo dato non può non essere assunto con attenzione, in quanto espressione della memoria recente di un disagio vissuto. Come si colloca in questa prospettiva la scuola emiliano-romagnola? Una indagine sul territorio⁹ pare confermare il dato "percepito" a livello nazionale: più del 70% dei giovani rispondono che solo alcuni (53,3%), solo uno (7,3%) o nessuno (9,7%) dei propri insegnanti sanno educarli al ruolo che avranno nella società del futuro.

In sintesi, il sistema scolastico italiano viene percepito come poco rispondente alle finalità di promozione, a tutto tondo, del "bene-essere" dei ragazzi. E' evidente la cautela con cui queste indagini

³ Nel presente paragrafo ci si riferisce in particolare al contributo di C.Bertelli, F.Marostica, S.Versari, *Dispersione e orientamento*, in "Emilia-Romagna, una scuola alla prova, rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione", Tecnodid, Napoli 2005, pp.128-129

⁴ P.Donati, I.Colozzi (a cura), *Giovani e generazioni: quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna 1997; Iard, *Giovani del nuovo secolo: quinto rapporto sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2002.

⁵ G.Pozzi, *Mille tentativi di suicidio tra i ragazzi*, Corriere.it, marzo 2005.

⁶ Istituto Cattaneo – Associazione Treelle, *La scuola vista dai cittadini: indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico*, Ricerca n. 1, Genova 2004

⁷ Iard, *Gli insegnanti nella scuola che cambia: seconda indagine sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2000; Treelle, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia*, Quaderno n. 4, Genova 2004

⁸ Prof. Demotivati dietro abbandoni, Tuttoscuola, Marzo 2005, p.8

⁹ P. Donati, R. Prandini, *Giovani e cambiamenti generazionali, una ricerca in Emilia Romagna e Lombardia*, Elledici, Torino, 1999

vanno “trattate”; la percezione della realtà non rispecchia necessariamente la realtà stessa, contribuisce tuttavia a tratteggiarne alcuni aspetti, rappresentando un “*sentire comune*” che può aiutare a comprendere le dinamiche di generazione del disagio giovanile nella scuola italiana.

In altre parole, anche nella scuola il mondo degli adulti fatica sempre più a dialogare con quello giovanile; riesce sempre meno ad educarlo ed a prepararlo alle responsabilità del futuro; ne conseguono lo smarrimento di relazionalità educativa docente-studente e la difficoltà nell’attivazione di un processo di stima ed imitazione di modelli positivi. Gli studenti, privati di una relazionalità educativa, diventano incapaci di suscitare in se stessi la capacità di “generare”, cioè di costruire il proprio futuro. La scuola diventa una sfera sociale poco *generativa*.

4

La scuola non è un ectoplasma. Non sta sulla luna. E’ una realtà fatta di relazioni umane. E’ un soggetto sociale, in un luogo ed in un tempo, costituito dalla fisicità di persone - docenti, genitori, studenti, dirigenti scolastici, personale diverso - tutte tese (o almeno tutte chiamate) al comune obiettivo di costruire un sistema educativo di istruzione e formazione. Per questo, più che di scuola “tout court”, per certi aspetti impersonale, preferisco parlare di *scuola della società civile*¹⁰, ponendo in tal modo l’accento sui soggetti sociali che la scuola “la fanno”, con *quelle* persone, in *quel* luogo, in *quel* contesto, in *quel* tempo.

Dicevo più sopra della necessità di una relazione educativa ed illustravo i risultati non confortanti di alcune indagini scientifiche. Penso di avere chiarito che la relazione che necessita non è fra l’istituzione scolastica (impersonale) ed il discente, ma fra maestro (magister), insegnante (in-signo) e discente. In una comunicazione da cuore a cuore e da mente a mente. In un contesto chiamato a favorire questa relazione e che perciò deve darsi stili, modalità, tempi, condizioni atte a favorire la relazione educativa. O si ha il modo e la disponibilità a costruire il legame che unisce due persone, oppure non vi sarà rapporto educativo. E non vi sarà apprendimento. Al più, soltanto ammaestramento.

Tornando alla nostra metafora: è ovvio, ci saranno sempre degli elementi (lo zoo, le sbarre, ...) che non potranno essere cambiati e che perciò dovranno diventare risorse, non invalicabili frontiere, pretesti deresponsabilizzanti. Il *buon padre di famiglia* non viene meno alla propria responsabilità perché il contesto, le risorse, gli altri difettano e pongono ostacoli. Al contrario, proprio le circostanze avverse ne mettono alla prova l’effettiva responsabilità.

5

Il brano di Pennac si apre e si chiude sul tema del tempo: il tempo che ha il ragazzo di tornare ogni volta, ogni giorno, allo zoo e di restare finché lo ritiene opportuno. Il tempo infinito che si danno i due dopo che la relazione (il guardarsi) è stata stabilita.

Il tempo. Una scuola di tempi standardizzati, predefiniti, liofilizzati od all’opposto bulimici, assegnati alla babele disciplinare invece che agli obiettivi formativi, all’informazione, alle istruzioni per l’uso, invece che alla formazione, non è scuola che possa mantenere il bene-essere della persona (se c’è), ne tanto meno ricrearlo (se è andato perduto). Per questo il tempo scuola non può essere pre-ordinato, pre-determinato, in tutti i suoi particolari, a livello centrale; per questo ha senso parlare di monte ore

¹⁰ Stefano Versari (a cura), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2001

annuo (in altri Paesi il monte ore è addirittura riferito al complessivo ciclo di studi). Non ha perciò senso scegliere dal “centro” e per “assoluti” fra un tempo esteso (scuola centripeta) od un tempo ridotto (scuola centrifuga). Entrambi i tempi hanno un senso pedagogico. E' la realtà concreta che deve scegliere fra l'uno o l'altro, sulla base dell'interesse della persona-ragazzo, non di altri interessi, comunque legittimi, a questo subordinati (interessi sindacali, corporativi, imprenditoriali, od economici che siano).

Personalizzazione, dunque, che non è eresia o panacea salvifica, a seconda di come la pensa chi ne utilizza il termine. La personalizzazione non è novella pedagogica, al contrario è nella tradizione non solo di Don Milani, ma anche del *movimento di cooperazione educativa*, della *scuola attiva*. Un inciso: fino a quando potremo tacitamente assistere al fatto che, in nome di contrapposizioni partitiche, venga buttata l'acqua sporca ma anche il bambino, ovvero si rinneghino conquiste pedagogiche in precedenza condivise, solo perché assunte a sistema, magari dalla parte avversa alla propria?

La riforma della scuola (legge 53/2003) - aldilà della perfettibilità propria di ciascun intervento umano e del fatto che secondo il principio di legalità siamo chiamati comunque a darne corretta attuazione -, con onestà intellettuale e per me adeguatamente motivato convincimento personale, la riforma, dicevo, alla fin fine, questo obiettivo si pone: quello di favorire (non pre-determinare) le condizioni perché la scuola possa stabilire relazioni educative.

6

La relazione richiede anche capacità di affrontare il conflitto: il lupo, all'inizio, non ne vuole sapere del ragazzo. Ci sono ragazzi che non ne vogliono sapere, non solo della scuola, ma neanche del resto. Che sia chiaro: non possono esistere ragioni per cui noi - gli adulti - si sia legittimati a lasciar perdere. Nessuno: né la famiglia, né la scuola, né i servizi. Nessuno è legittimato a questo. Un ragazzo non è mai perso, mai perso del tutto, mai perso senza speranza. E nessuno che transiti attraverso la vita di un ragazzo può pensare che, avendone ricevuto un rifiuto, il problema della relazione non lo riguardi più ma competa ad altri.

Noi non siamo liberi di lasciar perdere e non rispettiamo una libertà lasciando che un ragazzo si perda.

Roland Laing ha detto, cito da lontana memoria, che, per crescere, un ragazzo ha bisogno di essere riconosciuto, cioè di avere spazio nella vita di almeno un'altra persona. Essere quella persona potrebbe toccare a ciascuno di noi: e lo dico come di un immenso privilegio che potrebbe esserci concesso, soprattutto se potessimo esserlo per altri oltre che per i nostri figli (che ci competono per nostra scelta).

Il problema, piuttosto, è come fare quando la fatica, il logorio, sovrasta le energie? Quando la realtà pone difficoltà che appaiono insormontabili? Sul sostegno alla fatica educativa vanno incrementati gli sforzi di tutti, consapevoli che, come sempre, da soli non ci si salva; e che la fatica è data, irrisolvibile; risorsa, dunque, non limite invalicabile.

7

C'è un ultimo aspetto che mi preme sottolineare. Ho già detto che la relazione del bambino e del lupo è dispari. Uno è libero e l'altro non lo è. Uno vuole l'incontro e - almeno all'inizio - l'altro no. Ma la

disparità non può superare una certa soglia. Altrimenti diventa ingiustizia. Non è più campo della responsabilità ma del potere.

Il ragazzo guarda il lupo con due occhi e il lupo può sostenere lo sguardo con un occhio solo. Allora il ragazzo chiude uno dei suoi occhi. Accetta di guardare alla pari di come viene guardato.

In ogni situazione la soglia che si deve superare non può essere troppo alta, perché non sarebbe valicabile, né troppo bassa, perché sarebbe insignificante. Tocca a noi costruire una scala “giusta”. E – temporaneamente – “orbarci di un occhio” se è necessario per aprire lo sguardo di qualcun altro.

Ogni relazione dispari può facilmente sconfinare nel potere. Il ragazzo che chiude un occhio per mettersi alla pari col lupo è uno che esclude la possibilità di trasformare la differenza in potere. Significa anche avere l'umiltà di riconoscere che guardare con due occhi non vuole dire automaticamente vederci meglio che con uno solo. Ma soprattutto significa riconoscere che nella relazione con l'altro quello che conta non è il numero di occhi che ha ciascuno ma il numero di sguardi che passano tra l'uno e l'altro e tutti gli universi che possono essere costruiti attraverso di essi.

Non ci possono essere ragazzi inadeguati alla scuola. A questo volevo arrivare.

Ma nulla di questo può essere fatto in una scuola se non ha autonomia, cioè libertà e responsabilità (che non è autoreferenza od anarchia) nei termini che ho provato a descrivere. La nostra istituzione, il Ministero dell'Istruzione, insieme alle altre istituzioni come il Centro Minguzzi, ha il compito di sostenere, promuovere, valorizzare questa ricerca della relazionalità educativa, questo “rischio educativo”.

Se le leggi, le risorse, gli spazi che oggi ci sono non sono totalmente idonei a questo, avendo chiaro lo scopo potremo trovare la forza e la coesione per ottenere di perfezionarli, ma anche per riconoscerne “il buono” che c'è. Il resto son beghe di chi, qualunque sia il suo livello istituzionale, il suo ruolo ed il suo compito, pratica la parte bassa e retriava di quella altrimenti nobile attività che viene chiamata “politica”.

Stefano Versari