

Identità e progetto per una scuola in cerca di senso

Aiutare i giovani a vincere la crisi

La crisi nella quale siamo avvolti come individui e come società non è solo una crisi economica, ma qualcosa di più. E' una crisi destinata non solo a cambiare alcuni consolidati modi di vita, ma è anche e soprattutto una crisi che rischia di mettere a repentaglio ciò che è alla base del nostro agire: la fiducia nel futuro.

Fino a qualche anno orsono le interruzioni del processo di crescita dell'Occidente avanzato, visto generalmente come lineare e continuo e connesso all'idea di progresso, erano giudicate alla stregua di anomalie passeggere. Oggi non è più così. Se è certamente prematuro trarre lezioni dalla riduzione del benessere di una parte del mondo occidentale – e dell'Europa in modo speciale – è facilmente verosimile che se ne uscirà con un assetto nuovo sia sul piano delle regole che dei protagonisti e dopo un prolungato periodo di forte recessione e bassa domanda.

Le giovani generazioni saranno prevedibilmente chiamate a sperimentare per un periodo non breve condizioni di vita più deboli e meno sicure e a godere di beni inferiori o comunque non superiori a quelli di cui hanno fin qui fruito. Ma soprattutto saranno tenute a ripensare il senso dell'impegno personale e della convivenza associata alla luce di nuovi contesti di vita.

Si aprono perciò grandi interrogativi negli scenari educativi sulla capacità dei giovani di reagire in modo adeguato e congruente. Il principale può essere così rappresentato: sapranno risalire la china rimboccandosi le maniche, studiando e lavorando di più, sapranno accettare la realtà e affrontarla a viso aperto, sapranno misurarsi – prima ancora che con la concorrenza globalizzata – con se stessi, con il loro desiderio di futuro, con una speranza credibile?

E ancora: sapranno vincere la retorica del declino vissuto come un evento ineluttabile e l'ossessivo primato assegnato all'assolutezza del presente e al valore singolare dell'individuo e sapranno riallacciare relazioni virtuose e stringersi in una rinnovata solidarietà?¹

Questi interrogativi coinvolgono fortemente, come si può facilmente capire, il mondo dell'educazione e toccano il cuore di quella che solitamente viene definita l' "emergenza educativa". Come educare, infatti, i ragazzi e i giovani a vivere in una società meno opulenta di quella attuale, nella quale sarà più difficile trovare un lavoro stabile, formarsi una famiglia e nella quale la qualità della vita non potrà più essere illusoriamente colmata dai beni di consumo?

Ci si può porre anche in un'altra prospettiva e chiedersi se il modello educativo oggi prevalente nella cultura del nostro tempo incentrato sull'indebolimento del rapporto vitale tra le generazioni all'insegna di un individualismo molto marcato e sull'appannamento della nozione di "dovere", costituisca la soluzione più adatta per sostenere la fatica di un'esistenza più sobria e forse più faticosa dal punto di vista materiale, ma anche stimolatrice di nuove esperienze personali e comunitarie.

Molti giovani, poi, non si fidano più degli adulti, considerati come degli approfittatori che hanno dilapidato preziose risorse senza pensare al futuro, e molti adulti a loro volta, sopraffatti dal loro narcisismo², non vogliono a loro volta più saperne dei giovani: hanno perso fiducia nella vita e non sono interessati al alcun progetto per il futuro.

Vivono alla giornata proprio come denunciava 2600 anni orsono il libro biblico della Sapienza nel celebre passo dedicato agli empi: "La nostra esistenza è il passare di un'ombra/ e non c'è ritorno alla nostra morte./Godiamoci i beni presenti,/facciamo uso delle creature con ardore giovanile!/Inebriamoci di vino squisito e di profumi, non lasciamoci sfuggire il fiore della

¹ P.L. Celli, *La generazione tradita. Gli adulti contro i giovani*, Milano, Mondadori, 2010.

² Sulle conseguenze del narcisismo adulto come deriva dell'individualismo contemporaneo ha richiamato l'attenzione fin dagli anni '70 Ch. Lasch, *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 1981 (prima edizione 1979).

primavera,/coroniamoci di boccioli di rose prima che avvizziscano;/nessuno di noi manchi alla nostra intemperanza”³.

Dal “maestro” al docente come professionista esperto

Da questi presupposti derivano alcune importanti conseguenze che rendono ulteriormente complesso la pratica educativa. Per esempio l’adulto perde la sua fisionomia naturale di punto di riferimento e spesso ridotto a semplice erogatore di assistenza e di cure materiali. La vita in famiglia è apprezzata in quanto luogo che garantisce sicurezze di carattere pratico e contesti affettivi rassicuranti. Nella scuola l’insegnante è concepito soltanto come colui che fornisce le competenze necessarie per impadronirsi delle competenze o di tecniche utili sul piano professionale o, ancora, un semplice compagno di viaggio che interviene a richiesta, insomma quando scatta qualche particolare esigenza.

Quello che sta accadendo – ed in gran parte già accaduto – rispetto al profilo dell’insegnante mi sembra molto indicativo e dovrebbe farci a lungo riflettere. Negli ultimi 30-40 anni abbiamo sottolineato soprattutto l’importanza – e sotto certi aspetti giustamente – delle qualità professionali. Quanti si sono occupati di questo tema hanno molto insistito nel ribadire, con qualche annotazione spesso polemica rispetto al passato, che la docenza è una professione e non una missione. Purtroppo per restare fedeli a questa affermazione si è stato buttato via insieme all’acqua sporca anche il bambino.

Mi spiego: nell’enfatizzare la dimensione professionale si è finito purtroppo per dimenticare o sottotacere che l’insegnamento – come altre professioni di servizio alla persona – non è solo conoscenza delle principali tecniche di comunicazione didattica e un’esperienza culturale, ma anche desiderio di lavorare con gli altri, di accettare la sfida personale e impegnativa di rappresentare – ci piaccia o no – un modello per gli allievi, di saper far agire in modo positivo le emozioni proprie e quelle altrui.

Occorre tornare ad affermare che le capacità che fanno di un insegnante non solo un bravo tecnico o un esperto professionista o un intellettuale colto, ma anche una persona che sa relazionarsi con altre persone si chiama “vocazione” – uso questa espressione pur consapevole che essa è da tempo cancellata dal linguaggio professionale – e che gli insegnanti bravi sono anche dei maestri ai quali gli allievi si possono rivolgere per orientarsi dove andare.

L’insistenza sulla dimensione manageriale del dirigente è sostanzialmente frutto della medesima cultura funzionalistica. Anche quando si ricorre all’impiego di espressioni centrate sulla dimensione educativa – come quella che, ad esempio, definisce il dirigente come “leader educativo” – il suo baricentro professionale resta individuato in quello dell’organizzatore, del procacciatore di finanziamenti, del mediatore efficace tra i diversi attori scolastici.

Restano invece sottotraccia altre caratteristiche più intimamente legate alla sua esperienza umana: la capacità di motivare e di esprimere fiducia, l’intraprendenza nel creare ambienti positivi, l’abilità nel discernimento, l’animazione della scuola come luogo di cultura.

I due esempi che ho portato circa le professioni docente e della dirigenza dimostrano quello che ben sappiamo e cioè che anche la cultura scolastica del nostro tempo è più o meno consapevolmente partecipe di quell’ideologia che noi definiamo tecnocratica e che Olivier Reboul ha indicato come fondata su cinque postulati: 1°) il postulato che la tecnica può risolvere ogni problema; 2°) il postulato che sia possibile controllare ogni azione dell’uomo eliminando qualsiasi imprevisto; 3°) il postulato della riduzione del reale a ciò che è sperimentalmente verificabile e misurabile; 4°) il postulato che le scelte tecniche sono giudicabili solo dal punto di vista della loro applicazione; 5°) il postulato che i risultati siano il valore supremo al punto che noi assistiamo a una

³ *Sapienza* 2, 5-9.

vera e propria esplosione di graduatorie tra le scuole e le università come se le une e le altre partecipassero a una gara sportiva.

La scuola tra adattamento e libertà

Possiamo esprimere i concetti fin qui esposti anche in un altro modo, condensandoli in due parole: da una parte le culture educative incentrate sull'*adattamento* e dall'altra quella che guardano all'uomo come a un evento di *libertà*.

Le prime oppongono alla molteplicità dei significati propri dell'esperienza umana il significato fisso che acquista il mondo in funzione dei bisogni pratici e immediati dell'uomo. Essi possono essere di natura diversa – politica, sociale, economica – ma comune è l'esito: il significato è dato senza margini di negoziazione e l'educazione è chiamata semplicemente ad assimilare e integrare le giovani generazioni entro quei significati.

Per molto tempo i significati educativi pubblici sono stati dettati dalla politica e dalle storie nazionali dei differenti Paesi allo scopo di assicurare sudditi/cittadini fedeli e laboriosi. Come è ben noto l'exasperazione nazionalistica o ideologica ha causato, in specie nel secolo scorso, soluzioni pedagogiche tragicamente totalitarie che persistono tuttora in alcune zone del mondo insidiate dal fondamentalismo religioso.

Oggi l'agenda educativo-formativa è dettata nell'Occidente principalmente dalle regole del mercato e dalle dinamiche economiche. Basta pensare alle espressioni con cui spesso è identificata la persona umana: "risorsa", "capitale umano", "produttore", "consumatore" e le prassi che dovrebbero formarla: il primato assegnato al sapere applicato, la crescente ideologia meritocratica, la rendicontazione richiesta alla scuola per essere socialmente legittimata, ecc. La vita scolastica secondo una opinione diffusa andrebbe governata da prassi proceduraliste nella costante speranza di scoprire e applicare quelle più efficaci.

Del tutto diverso appare lo scenario educativo quando si guarda all'uomo in termini di libertà (non di libertarismo, che è la deformazione della libertà) in quanto esperienza irripetibile di "qualcuno" e non di "qualcosa" (Spaemann) o, per dirla con un'espressione di Levinas, "infinitamente responsabile"⁴. Per la persona libera il significato non è dato, ma scoperto. E questa scoperta è l'esito di un percorso personale che si compie a contatto con qualcuno che ci racconta e ci testimonia la sua storia, in un parola una relazione generativa capace di attivare un processo che nella singola persona si fa "evento".

Nella prospettiva dell'educazione alla libertà la scuola non si ossifica nelle procedure, ma assume la fisionomia di un luogo vitale nel quale prevalgono la qualità della relazione intersoggettiva, la narrazione di sé, la partecipazione a una cultura comune dalla quale traiamo ragioni di vita (la tradizione in quanto radice e linfa per dar senso al presente).

Ci può sorreggere nell'analisi dilemmatica dell'educazione divisa tra adattamento e libertà la riflessione di Jack Mezirow⁵, un apprezzato studioso americano impegnato soprattutto nell'ambito dell'educazione degli adulti, non esente da qualche traccia di funzionalismo, ma non al punto da restarne prigioniero.

Mezirow ha rappresentato con una doppia metafora – l'"uomo della risposta" e l'"uomo della domanda" – l'alternativa che si profilerebbe per il futuro della società e dell'educazione del nostro tempo.

L'uomo della risposta ambisce a trasformare la conoscenza in beni da possedere: più dispone di risposte, più si sente ricco ed equipaggiato; la conoscenza costituisce un elemento da capitalizzare più che un'avventura intellettuale. Il suo prestigio sociale, ai propri ed altrui occhi, dipende dal numero di risposte specifiche e particolari che riesce ad approntare nei differenti settori

⁴ É. Levinas, *Umanesimo dell'altro uomo*, Genova, Il melangolo, 1998, p. 79.

⁵ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

del sapere istituzionalizzato. È l'uomo perfettamente integrato che è fornito di competenze che lo pongono – o illudono di porlo – nelle condizioni di trovare una soluzione per i problemi che di volta in volta si presentano.

L'uomo della domanda è invece principalmente interessato a “collocarsi” e a “ritrovarsi” dentro una storia che si fa avvenimento quotidiano e rispetto a cui contribuisce con un agire denso di significati che sa rinnovare continuamente. Alla priorità della quantità delle “cose apprese” Mezirow antepone l'esperienza del significato personale, l'apertura mentale verso nuove possibilità, la capacità di confrontarsi con quelli che egli definisce i “dilemmi esistenziali” della vita.

Per sfuggire alla tentazione scettica che starebbe impoverendo di significati l'Occidente – con l'illanguidirsi del desiderio stesso di verità – le società della modernità avanzata, secondo Mezirow, avrebbe bisogno soprattutto di uomini della domanda piuttosto che di uomini della risposta.

Oltre le procedure, alla ricerca del senso

Il contrario di quanto sta accadendo. Oggi siamo in presenza dell'illusione o dell'ossessione che nelle procedure stia il segreto del successo scolastico e che nella programmazione scolastica in funzione di quella economica sia riposto il segreto del successo scolastico. Lo dimostrano la centralità degli apprendimenti spendibili e della trasmissione di competenze operative e la marginalità sempre più marcata verso il sapere in quanto sapere, in quanto cultura che alimenta e fa crescere l'umano che c'è in noi.

Lo smarrimento della scuola contemporanea è soprattutto uno smarrimento di senso e il suo rifugio nella presunta neutralità delle tecniche, delle competenze misurabili, delle procedure impeccabili sul piano formale rischia anche di coincidere con il suo suicidio.

Vi invito a ragionare su cosa può diventare una scuola nella quale scompare la ricerca di una proposta di senso. Non più una scuola, ma un semplice luogo anonimo di trasmissione – quando va bene e non è soltanto un luogo dove si sta insieme per qualche ora – di nozioni, esercitazioni, di passaggi di informazioni senza passioni e senza sentimenti. Una scuola che potrebbe essere anche sostituita da un apparato di macchine per insegnare e di computer efficientissimi con la non indifferente conseguenza di ridurre notevolmente i costi del servizio scolastico.

Una scuola così spersonalizzata nella quale gli individui sarebbero visti soltanto nella parzialità della sola intelligenza e della loro capacità di apprendere. Una scuola, insomma, al servizio dell'utile e non del bene personale, una scuola senza relazioni e dunque una scuola che non può più essere definita tale.

Se guardiamo alla realtà quotidiana va riconosciuto che, per fortuna, siamo ancora lontani da questo modello che tuttavia è coltivato appassionatamente in tanti ambienti convinti che la scuola centrata sulla ricerca dell'umano è il residuo di un passato ormai morto e sepolto.

Dobbiamo però interrogarci se può essere il modello tecnocratico ad aiutare i giovani a misurarsi con una realtà sociale ed economica che – quando si uscirà dalla crisi – sarà fatalmente molto diversa da quella che ha conosciuto la nostra generazione. Ed è esattamente questo che intendo fare nelle considerazioni che seguono: individuare e proporre qualche antidoto per scongiurare il rischio di una scuola “non scuola”.

Identità e progetto, la sfida del futuro

Non ho diretta esperienza del lavoro dirigenziale e perciò non mi inoltrerò negli aspetti più specifici di tale professione su cui, del resto, esiste un'ampia bibliografia in specie di impostazione sociologica. Le svariate ricerche condotte in questo ambito ci hanno restituito la pluralità delle

interpretazioni del ruolo dirigenziale, da quello che concepisce che il guardiano della scuola del passato e quello che invece si pensa come il promotore del cambiamento.

Mi permetterò di ragionare in termini generali di natura più specificamente pedagogica, certo della vostra comprensione che svolgerò considerazioni che potranno apparire a più d'uno "teoriche", ma che mi auguro che, al tempo stesso, ciascuno, sulla base della propria esperienza, sappia tradurre in possibili azioni operative.

Vi propongo di riflettere intorno a due aspetti fondativi della scuola che costituiscono la base irrinunciabile perché in essa si perseguano "buone pratiche": mi riferisco alle nozioni di *identità* e di *progetto*. Queste due parole esprimono due concetti molto semplici: disporre di un'idea chiara intorno a cosa può rappresentare la scuola (non in generale, ma la scuola nella quale opero) e pensare a come realizzarla, superando le difficoltà che fatalmente s'incontrano nel compimento di ogni progetto.

Nella scuola del centralismo ministeriale e dei programmi nazionali l'identità della scuola era in un certo senso garantita e standardizzata, anche se ovviamente la cultura e le competenze professionali dei docenti giocavano, comunque, un ruolo non secondario. Anche in passato si potevano facilmente riconoscere differenze tra una scuola e l'altra, ma questo era in gran parte dovuto a orientamenti di tipo culturale e ideologico, mentre sul piano formale e organizzativo i tempi e gli spazi dell'iniziativa educativa erano omogenei.

La dimensione dell'identità è stata potenzialmente rafforzata nella scuola dell'autonomia ove ciascuna scuola è chiamata – almeno sulla carta – a definirla in forma esplicita e, dunque, con caratteri distintivi "forti". Non esiste più alcun ombrello protettivo: ciascuna scuola è, per così dire, artefice della propria fortuna. Come tutti sappiamo il Piano dell'Offerta Formativa è per l'appunto il documento attraverso ciascuna scuola definisce e comunica la propria identità. Ma non basta compilare anche un eccellente e formalmente ineccepibile documento ufficiale, perché ci sia la garanzia di una identità di Istituto ben definita.

La costruzione dell'identità è un processo molto complesso perché mette in gioco diversi aspetti della vita scolastica e personale non sempre espliciti. Non basta il corretto rispetto delle norme e delle prassi consuetudinarie per garantire l'identità vitale di una scuola.

Ci sono scuole con un'identità molto sbiadita. Questo accade per varie ragioni: per conflittualità ideologica, per la povertà delle risorse esterne e interne alle scuole, per la mancanza di coordinamento tra i vari organismi di governo interni alla scuola. Ci sono altre scuole che definirei dell'identità bulimica nelle quali l'identità è fatta coincidere con la moltiplicazione delle iniziative, dei progetti, delle interazioni istituzionali. Ci sono scuole – penso alle sedi geograficamente periferiche poco ambite per la loro scomodità oppure a quelle poste in ambienti disagiati e socialmente di "frontiera" – che hanno fatica a raggiungere la propria identità perché sedi nelle quali il personale dirigente e docente è precario e instabile, spesso in attesa di una sistemazione migliore.

Ma ci sono anche scuole che credono di avere un'identità e in realtà non ce l'hanno perché in nome di un malinteso senso del pluralismo ciascuno va per la sua strada.

Ritengo che sia compito primario del capo d'istituto promuovere l'identità della scuola, come premessa e garanzia di qualità educativa. Essa si basa non solo su dati tecnici: la corretta lettura dei bisogni educativi, l'impostazione di un adeguato piano di interventi, l'impiego intelligente dei dati che provengono dalle rilevazioni standardizzate, ma anche e soprattutto sulla capacità di creare una autentica comunità educativa che si esprime nella condivisione degli obiettivi che si intendono raggiungere e nel grande affiatamento anche sul piano dei rapporti personali tra i docenti.

Le norme, le rilevazioni statistiche, i buoni rapporti con le famiglie e il territorio non possono da soli fare miracoli o sostituirsi alla intrapresa umana, alla buona volontà, allo spirito di iniziativa, alla positività nel guardare al futuro. Per questo non ci sono politiche che tengano.

Dire queste cose potrà sembrare forse retorico, ma bisogna avere il coraggio di affermare che la qualità educativa o meno di una scuola dipende non dall'applicazione di corrette procedure,

ma dall'idea concreta di bene pubblico che ci facciamo e dalla volontà dei soggetti che si impegnano per realizzarlo. L'identità di una scuola è precisamente l'interpretazione della nozione di "bene pubblico" nella vita scolastica e cioè lo stretto rapporto tra esperienza educativa e vita.

L'idea di progetto è sinergica con quella dell'identità e richiama sia uno scopo sia una forma dell'agire educativo. In quanto finalizzato a uno scopo il progetto si costruisce in funzione di un risultato che intendiamo raggiungere, ma la sua rilevanza si manifesta anche attraverso i processi attivati per il loro conseguimento. Non solo è importante il risultato finale: lo sono, a pari titolo e forse anche di più, anche le esperienze personali – e cioè i processi intersoggettivi – che si compiono nell'iter progettuale.

Il progetto, fin dal suo nascere, è strettamente legato al contesto, ai soggetti, ai loro bisogni, alle condizioni in cui si opera, ai vincoli e alle risorse e al prodotto finale. Il progetto va pensato come un insieme di attività finalizzate al raggiungimento contestualmente di un prodotto, che deve corrispondere a criteri definiti e all'attivazione di processi comunitari significativi. Richiede inoltre una programmazione flessibile perché se cambiano le condizioni anche il progetto va modificato.

Vivere e insegnare in un contesto dalla identità ben definita e animato da un esplicito senso progettuale rappresenta un modo di vivere insieme, un tipo di esperienza impegnata continuamente a migliorare, d'un lato, l'offerta didattica e le prassi educative e, dall'altro, a consentire alle persone di manifestare non solo le proprie competenze professionali, ma soprattutto il senso delle loro convinzioni e della loro libertà.

Così intesa la dimensione progettuale non è, dunque, solo una prassi metodologica, ma si manifesta come uno stile educativo nel quale si situano la pratica didattica e lo stile educativo.

La pratica progettuale è ormai entrata nella vita corrente delle scuole, anche se spesso l'impostazione progettuale risulta talvolta solo un artificio efficientistico, poco organico e spesso semplicemente giustapposta (progetto salute, progetto ambiente, progetto educazione stradale e così via) a quella dell'organizzazione didattica ordinaria che segue invece forme più tradizionali.

Nell'interpretazione più alta e pedagogicamente più significativa l'impostazione progettuale si propone come lo sforzo di un intero istituto per essere realmente un luogo di esperienze umane e relazionali significative.

Come abbiamo detto per l'identità anche il progetto di una scuola è affidato alla capacità di una comunità di essere viva affidata alla capacità di iniziativa e di partecipazione di quanti ne fanno parte, a vario titolo. Solo in questo modo, io credo, si può sconfiggere il peccato capitale della nostra scuola, quello della sfiducia e della solitudine: la sfiducia che qualcosa possa cambiare, la solitudine dei professori, e quella degli studenti, gli uni e gli altri costretti a stare sempre all'erta e sulla difensiva, condannati alla tutela delle proprie posizioni, e perciò reclusi in un ruolo infelicitamente passivo e accecante, impedendo la percezione effettiva di quanto sta avvenendo.

Parlare di identità e di progetto in termini non di sola efficienza, ma di verità costituisce lo sfondo per tentare di sconfiggere la debolezza d'animo dilagante tra i giovani e non solo che costituisce la grande emergenza educativa del nostro tempo.

Vincere il divorzio tra sapere e vita

Tale debolezza non è solo l'esito di un deficit cognitivo, ma bensì del divorzio, progressivamente consumatosi, tra il sapere e la vita, tra la scuola e la realtà, tra lo studio e l'esperienza. Nella perplessità o nell'inerzia (spesso solo apparente) dei discenti vibra il turbamento di chi si trova al cospetto di una proposta avvertita come sterile, che non commuove e non penetra più l'esistente.

La cura – come annotava María Zambrano, oltre mezzo secolo fa – non può però essere il richiamo al dovere, l'imposizione astratta di una tecnica, la minaccia della sanzione: ciò di cui, all'opposto, il giovane ha bisogno, per decidersi, è una *visione* che lo invogli e gli tolga il timore di muoversi, che lo rincuori provocando la sua libertà.

Lo sforzo di pensare alla scuola in termini di identità e di progetto va precisamente in questa direzione: non solo una scuola abitata da docenti esperti (quando va bene) capaci di assicurare prestazioni culturali e professionali ineccepibili, ma una scuola in cui i docenti propongono anche una *visione* che metta in moto la libertà degli studenti. Ma questo sarà possibile se essa è abitata da una autentica comunità educativa consapevole della propria identità e volontà educativa.

Riprendo, in conclusione, ancora un suggestivo spunto della Zambrano. L'aula – metafora dei luoghi ove si apprende e apprendendo di vive – va intesa “*come uno spazio di speranza aperto per tutti*” è un luogo dove ogni alunno, qualsivoglia alunno, possa sperare di uscire più ricco e più forte, più persona, più attrezzato per affrontare la vita, ma soprattutto un luogo dove il futuro possa essere in qualche modo giocato e non precluso, un luogo dove quindi ognuno possa trovare quel “nutrimento” adatto a lui per una crescita più sana e più ricca a partire da ogni diversità (da notare che la parola “alunno” ha la stessa radice di alimento) .

Uno spazio aperto, dunque, dove non si sceglie chi deve entrare o no, ma dove ogni individuo che entra ha “valore” così qual è e al cui interno si sentirà rispettato nel suo particolarissimo modo di essere. Educazione, quindi, come sviluppo della totalità della persona: del corpo, della mente, dell'intelligenza come della sensibilità, della responsabilità individuale e sociale, come ricerca della propria originalità...

Un'educazione, in una parola, che liberi gli esseri umani, per aiutarli a diventare persona.