

Verso un nuovo umanesimo: educarsi al bene comune

La visione dell'umanesimo, anche in campo cristiano e cattolico, non è certo nuova, è stata declinata in varie accezioni ed è così vasta da rischiare, se non specificata, di scadere in una retorica vuota e in generiche declamazioni.

Proprio per evitare questi rischi cercherò di ancorare strettamente le mie riflessioni ad una concreta analisi storica dei processi in corso, non solo per leggere i 'segni dei tempi' ma anche, e soprattutto, per incardinare e quasi direi incarnare tali riflessioni nei contesti reali di vita, così che possano servire a leggere la realtà, comprendere i termini delle poste in gioco con giudizio critico e ricavarne indirizzi di azione e di impegno. Il prisma concettuale sarà quello dell'umanesimo personalista, cioè secondo la polarità persona-comunità, che è l'architrave del pensiero cattolico contemporaneo: da Rosmini a Montini a papa Francesco, potremmo quasi dire. Questo umanesimo è oggi sfidato dal neoliberalismo.

Nel contesto, dunque, dell'umanesimo personalista e di una considerazione umanistico-personalistica dei processi di globalizzazione, cerco di focalizzare l'attenzione sull'educazione e sulla scuola¹: un'attenzione, in primo luogo, necessariamente impostata non in termini nazionali ma globali e poi, in secondo luogo, non svolta in una direzione tecnica autoreferenziale, come fa il neoliberalismo, bensì in una dimensione etica, di un umanesimo della responsabilità sociale e civile, cioè misurandosi con gli attuali e nuovi problemi globali della questione sociale. Il documento del Pontificio Consiglio *Justitia et Pax*, che si intitola "Per una riforma del sistema finanziario e monetario internazionale nella prospettiva di un'autorità pubblica a competenza universale"², afferma:

Per interpretare con lucidità l'attuale *nuova questione sociale*, occorre senz'altro, ~~però~~, evitare l'errore, figlio ~~anche~~ dell'ideologia neoliberista, di ritenere che i problemi da affrontare siano di ordine esclusivamente tecnico. Come tali, essi sfuggirebbero alla necessità di un discernimento e di una valutazione di tipo etico. [...].

Anche nel contesto della complessità dei fenomeni la rilevanza dei fattori etici e culturali non può, ~~dunque~~, essere trascurata o sottostimata. La crisi, di fatto, ha rivelato comportamenti di egoismo, di cupidigia collettiva e di accaparramento di beni su grande scala. Nessuno può rassegnarsi a vedere l'uomo vivere come «un lupo per l'altro uomo», secondo la concezione evidenziata da Hobbes. Nessuno, in coscienza, può accettare lo sviluppo di alcuni Paesi a scapito di altri. [...]

Dal riconoscimento del primato dell'*essere* rispetto a quello dell'*avere*, dell'etica rispetto a quello dell'economia, i popoli della terra dovrebbero assumere, come anima della loro azione, un'*etica della solidarietà*, abbandonando ogni forma di gretto egoismo, abbracciando la logica del bene comune mondiale che trascende il mero interesse contingente e particolare. Dovrebbero, in definitiva, avere vivo il senso di appartenenza alla famiglia umana in nome della comune dignità di tutti gli esseri umani [...].

Ma cosa vuol dire allora affrontare il tema della scuola e dell'istruzione dal punto di vista globale della civiltà e avendo di mira un umanesimo personalistico?

Nella chiave di un taglio storico, che è quello che mi appartiene, il punto di partenza è la seconda guerra mondiale che è una "guerra di civiltà", una guerra cioè in cui sono in gioco l'ordine mondiale e il modello mondiale di civiltà. Dalla guerra viene la nascita dell'ONU, nel 1945, con lo scopo dichiarato di prevenire e impedire altre guerre nel mondo.

L'ONU, dunque, nella sua Carta costitutiva, afferma che le Nazioni Unite promuovono la cooperazione nel campo dell'istruzione. Sempre nel 1945 viene pure fondata l'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*), come agenzia specializzata dell'ONU:

¹ Cfr. F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010: rimando pertanto a tale volume per un'analisi meno contratta e più articolata, nonché per maggiori riferimenti bibliografici. Ma cfr. anche almeno H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*, tr. it. Brescia, La Scuola, 2012; C.A. Torres, *Globalizzazioni ed educazione. Classe, etnia, genere e Stato*, tr. it. Brescia, La Scuola, 2014.

² I documenti della Santa Sede che cito sono tutti scaricabili dal sito ufficiale della stessa Sede Apostolica.

il Preambolo della Costituzione dell'UNESCO riconosce solennemente le "piene e uguali opportunità di educazione per tutti". Nel 'sistema ONU' rientrano anche altre agenzie specializzate: ricordo in particolare la Banca Mondiale (che comincia ad operare nel 1946) e l'UNICEF (*United Nations Children's Fund*, costituito nel 1946).

Nel 1948, dunque, l'art. 26 della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* dell'ONU, alla quale lavorò pure Maritain, dichiara con forza:

Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.

L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli.

L'articolo sancisce, pertanto, solennemente il "diritto all'istruzione" e stabilisce l'orientamento dell'istruzione stessa al "pieno sviluppo della personalità". È dunque in questo modo che si pone, in senso democratico e umanistico-personalista, la questione dell'educazione.

I decenni del secondo dopoguerra, peraltro, vedono lo svilupparsi di politiche sociali negli Stati occidentali e la costruzione del *Welfare State*. Nei venticinque anni successivi alla seconda guerra mondiale (che Hobsbawm definisce "età d'oro del capitalismo") si realizza dunque una forte crescita economica ma anche una diminuzione delle disuguaglianze sociali, sia all'interno degli Stati (con la riduzione della disoccupazione, la crescita dei ceti medi, la diffusione del benessere) sia tra Stati. Una regolamentazione equa di tutti gli interessi caratterizza una redistribuzione della ricchezza e politiche sociali di assistenza, previdenza, sicurezza. L'istruzione diviene, allora, un coefficiente del *Welfare State* in quanto si suppone che possa migliorare le condizioni sociali delle singole persone, riducendone la dipendenza dal mercato: fornire cioè vere opportunità per la mobilità sociale ascendente, ridurre la povertà e le disuguaglianze sociali. Crescono pertanto i finanziamenti ai sistemi scolastici pubblici: si parla di "età d'oro dell'istruzione".

Tutto ciò porta, su scala mondiale, ad una forte e continua crescita degli individui scolarizzati, in tutti gli ordini di scuola (compresa l'università), con una tendenziale riduzione delle distanze tra paesi ricchi e paesi poveri: tra il 1950 e il 1970 quadruplicano in Africa le iscrizioni alla scuola primaria e triplicano in Asia, Oceania, America Latina.

La situazione dell'analfabetismo, dopo la seconda guerra mondiale, è ancora molto grave: attorno al 1950 il 90% dei Paesi ha un tasso d'analfabetismo maggiore o uguale al 50%. Da allora tuttavia, la percentuale degli analfabeti diminuisce notevolmente.

Ma ecco che l'evoluzione storica del diritto all'istruzione sta vivendo negli ultimi decenni un'importante e drastica svolta: di questo dobbiamo essere ben consapevoli e su questo dobbiamo avere le idee chiare. Cosa è cambiato e perché?

Con l'avvio della crisi del *Welfare State* e quando comincia a manifestarsi la svolta 'neoliberale' che introduce alla globalizzazione contemporanea, l'appello alla 'qualità' ha portato ad un indebolimento dei 'diritti sociali' (compreso il diritto universale all'istruzione) e all'affermarsi di visioni individualistiche.

La 'svolta neoliberale' comincia a emergere tra la prima crisi petrolifera del 1973 e il 1989, inteso come data-simbolo del processo di crollo dell'URSS, del comunismo nell'Europa Orientale, della guerra fredda e del mondo bipolare. Contestualmente si ha l'avvento della 'terza rivoluzione industriale', quella *telematica*: con l'affermazione della società informazionale (*network society*). Tutto ciò avvia il passaggio dal capitalismo regolato alla de-regolazione di un capitalismo ri-mercantizzato: *deregulation* e indiscutibilità del mercato.

A partire da questa svolta, gli ultimi decenni del Novecento e l'avvio del XXI secolo vedono grandi fenomeni 'globali': strategie di mercato su scala mondiale, globalizzazione dei mercati finanziari e banche globali, diffusione planetaria delle notizie, dimensione transnazionale della criminalità organizzata, occidentalizzazione del mondo e globalizzazione simbolica (mcdonaldizzazione, secondo alcuni: in questi anni il simbolo più conosciuto nel mondo non è più la croce di Cristo ma la M di McDonald's). Tali processi, asimmetrici e disomogenei, generano un "quarto mondo" ancora più escluso (come, per esempio, alcuni Stati dell'Africa subsahariana). Le trasformazioni sono, peraltro, guidate dai Paesi anglosassoni: il Regno Unito di Margaret Thatcher, gli USA di Ronald Reagan e poi dei Bush, l'Australia, il Canada, la Nuova Zelanda. I governi del G7 e le istituzioni economiche internazionali, formalmente inserite nel 'sistema ONU' ma di fatto ausiliare dei paesi più ricchi, – Fondo Monetario Internazionale (IMF), Banca Mondiale (WB), Organizzazione Mondiale del Commercio (WTO) – costruiscono la dorsale solida della *global economy*.

La crisi delle grandi ideologie politiche totali porta all'egemonia, sul piano politico, delle ideologie economiche – liberiste, monetariste, detassatrici (dei livelli più alti di tassazione), privatizzatrici delle imprese pubbliche –, che sagomano tendenzialmente le società e i loro immaginari. Il vecchio kennediano Galbraith ha brillantemente riassunto la sequenza argomentativa del pensiero neoliberale: "I ricchi lavoravano troppo poco perché le tasse erano troppo alte, perché mancavano incentivi, perché non valeva la pena di lavorare di più: cioè, perché erano troppo poveri. I poveri lavoravano troppo poco perché ricevevano troppo denaro dallo stato [...] cioè perché erano troppo ricchi. La soluzione? Se i ricchi erano troppo poveri e i poveri troppo ricchi, la soluzione è ovviamente quella di togliere il denaro ai poveri e darlo ai ricchi".

In effetti le trasformazioni economico-sociali ripolarizzano le società e portano al rafforzamento, in tutti i grandi settori economici, delle *Corporations*. Aumentano così le disuguaglianze economiche tra paesi ricchi, paesi emergenti, paesi poveri. Come il citato documento del Pontificio Consiglio *Justitia et Pax* ha notato: "Mentre alcuni Paesi e aree economiche, quelle più industrializzate e sviluppate, hanno visto crescere notevolmente la produzione del reddito, altri Paesi sono stati di fatto esclusi dal miglioramento generalizzato dell'economia, e persino hanno peggiorato la loro situazione. [...] nel 2007, il Fondo Monetario Internazionale riconobbe, nel suo Rapporto annuale, la stretta connessione tra un processo di globalizzazione non adeguatamente governato da un lato, e le forti disuguaglianze a livello mondiale dall'altro. Oggi i moderni mezzi di comunicazione rendono evidenti a tutti i popoli, ricchi e poveri, le disuguaglianze economiche, sociali e culturali che si sono determinate a livello globale generando tensioni e imponenti movimenti migratori".

I processi della globalizzazione neoliberale erodono i poteri dello Stato-nazione; riducono le risorse disponibili e impongono tagli al *Welfare State* e alle sue strutture burocratiche, soprattutto nei paesi a basso reddito, con diminuzione quantitativa o, almeno, qualitativa dei servizi erogati; contraggono la sfera dell'intervento statale nella società: più in generale al paradigma dello sviluppo (e delle 'politiche di sviluppo') si sostituisce quello della 'competizione' (e delle 'politiche dell'efficienza') nel mercato globale; alla *welfare civilization* la *business civilization* e, perciò, la 'commercializzazione' dei servizi; alla società dell'apprendimento la società della 'conoscenza' e la *knowledge economy*.

Gli effetti mondiali più evidenti del 'neoliberalismo scolastico' e dei più vasti processi di globalizzazione sull'istruzione sono allora: l'opposizione al centralismo di sistemi scolastici e la loro ristrutturazione verso il decentramento; la riduzione della spesa pubblica nella scuola e la tendenziale privatizzazione soprattutto dell'istruzione secondaria e, ancor più, di quella universitaria; la più generale 'mercattizzazione' dell'istruzione (cioè l'incorporamento dell'istruzione nelle logiche di competizione-efficienza del mercato globale); il disinteresse per la riduzione delle disuguaglianze educative e l'accento posto sugli 'standard di qualità' per studenti e docenti: ciò fa sì che, sempre più, il 'destino' scolastico dipenda meno dalle capacità e dai meriti dell'individuo e più dalle disponibilità economiche e dai desideri dei genitori. Si vogliono creare i

‘mercati dell’istruzione’, orientati dall’interesse egoistico dell’*homo oeconomicus*: dove, pertanto, ci sia competizione e concorrenza nell’offerta; massimizzazione delle scelte private nella domanda. La convinzione indiscussa (ma errata) è che in tal modo si migliori l’efficienza e la qualità, perché le scuole ‘cattive’ non saranno scelte dai genitori e perciò dovranno uscire dal mercato, mentre le scuole ‘buone’ saranno gestite nell’interesse dei consumatori.

Le riforme verso il decentramento scolastico e verso la riduzione del controllo centrale per una responsabilizzazione diretta delle scuole si realizzano, negli anni ’90, nei Paesi OCSE; successivamente anche in Europa Orientale, America Latina, Asia e Africa. Le riforme di mercato dell’istruzione, con la fondazione sia di scuole come imprese ‘*profit*’ sia di organizzazioni per la gestione di scuole e, più in generale, con la privatizzazione dell’istruzione, si diffondono. Aumentano – specialmente negli Stati Uniti – le esperienze di scolarizzazione domestica (*home schools*), talvolta promosse da esponenti del fondamentalismo cristiano, e di scolarizzazione in appalto con ‘carta costitutiva’ contrattata (*charter schools*). Una recente ricerca empirica fa notare come questi processi abbiano condotto alla chiusura di moltissime scuole cattoliche e ciò ha determinato un generale disservizio verso le fasce sociali più povere, accentuandone la marginalità³. Possiamo dire che la scuola cattiva scaccia la buona, al contrario di quello che il neoliberalismo postulava ideologicamente.

La privatizzazione dell’istruzione universitaria avviene soprattutto nei Paesi a basso e medio reddito; l’Asia è al primo posto, per ampiezza e varietà, ma anche in America Latina il fenomeno è significativo: l’allora card. Bergoglio, arcivescovo di Buenos Aires, ha duramente condannato queste logiche e l’enfasi posta sulla competizione. Anche da papa ha continuato una riflessione molto precisa su questi aspetti⁴.

I processi neoliberali hanno portato all’aumento della differenziazione su base sociale (o perfino etnica) delle scuole e, più in generale, a sostenere addirittura che sia poco giustificata una spesa scolastica per persone con un basso Quoziente di Intelligenza. Le diverse forme di discriminazione scolastica si incrementano. Il ruolo della condizione sociale della famiglia sulle opportunità di migliore educazione si accentua. Le forme di istruzione, che richiedono maggiori sforzi economici, come quelle dei diversamente abili, vengono accantonate. E tuttavia l’imprenditorialità scolastica non si è così diffusa: il suo sviluppo si dimostra difficile, mentre i diritti dell’istruzione vengono politicamente emarginati.

Già nel 2005 la Pontificia Accademia delle Scienze e la Pontificia Accademia delle Scienze Sociali, congiuntamente, pubblicano un Messaggio su *Globalizzazione ed educazione*, lanciando un allarme lucido e preciso:

Nel corso dell’ultimo decennio uno speciale motivo di preoccupazione è stata la divergente e crescente disuguaglianza, concomitante con la globalizzazione e collegata alle politiche nel campo dell’istruzione, tra paesi sviluppati o emergenti, e paesi che si trovano in una condizione di stagnazione, ovvero che sono bloccati nella trappola della povertà.

Vista la crescente importanza dell’educazione, ora più che mai nella storia dell’uomo, un’analogo fonte di preoccupazione è rappresentata dal grande e spesso crescente divario tra le scuole frequentate dai poveri e dai non poveri. Ciò è tanto vero che frequentemente emergono percorsi educativi differenziati e separati. Ancora più allarmante è il fatto che in tutto il mondo circa 200 milioni di bambini e ragazzi che dovrebbero ricevere un’istruzione di base non vengono neanche iscritti a scuola.

Oggi, davanti alla globalizzazione, le migrazioni globali, il grande sviluppo del sapere e la concomitante affermazione di un’economia fondata nella conoscenza (*knowledge-intensive economy*), e soprattutto di fronte all’irrefutabile obbligo di combattere la povertà con tutti i mezzi possibili ovunque nel mondo, è necessario ripensare seriamente l’istruzione. Difatti, per i poveri le conseguenze negative di inadeguate politiche educative vengono amplificate dalla globalizzazione.

³ Cfr. M.F. Brining-N.S. Garnett, *Lost Classroom, Lost Community. Catholic Schools’ Importance in Urban America*, Chicago-London, The University of Chicago Press, 2014.

⁴ Si vedano, per esempio, gli scritti di Francesco raccolti in Papa Francesco, *La mia scuola*, a cura di F. De Giorgi, Brescia, La Scuola, 2014.

Nel 2005, quando si lanciava questo allarme, si era alla vigilia della grave crisi prima finanziaria e poi economica, nella quale ancora ci troviamo. La crisi ha peggiorato le situazioni e non solo nei Paesi poveri. Più recentemente, nel 2011, un vescovo dell'Italia meridionale, in una sua lettera pastorale dedicata all'educazione, ha scritto: "In questo momento storico, peraltro, non posso rimanere indifferente alle gravi difficoltà della scuola statale, a cui stiamo assistendo nel nostro Mezzogiorno d'Italia. Raccogliendo ansie e preoccupazioni – un vero e proprio 'grido di dolore' – di allievi, insegnanti e famiglie, levo un appello a tutte le forze politiche e, in particolare, agli uomini politici meridionali, di ogni partito, perché prendano a cuore questa 'emergenza scolastica' prima che sia troppo tardi e mettano, tra le più urgenti priorità nazionali, la *questione meridionale scolastica*"⁵. Tutti i dati in nostro possesso confermano queste preoccupazioni di mons. Donato Negro, arcivescovo di Otranto.

Si deve aggiungere che – oltre alle specifiche dinamiche dell'ambito dell'istruzione, indotte dalle concezioni neoliberali – non vanno trascurati i più generali contraccolpi dei principali processi sociali. La rottura e la crisi del legame sociale o, meglio, del legame sociale disinteressato hanno posto in stato di sofferenza critica le tradizionali 'agenzie educative' (scuola, famiglia, parrocchia, circuiti comunitario-amicali informali, nonché sindacati e partiti di massa, almeno nel loro profilo disinteressato, ideale e 'pedagogico'). Ciò, in Europa come in America, comporta nuove ed inedite sfide per il sistema scolastico, in rapporto al suo sistema-ambiente.

La scuola, cioè, soffre doppiamente: sia nell'allentarsi di quel 'legame sociale' o 'patto educativo' – tra insegnanti, allievi, famiglie – che la costituisce e la legittima sia nella sua funzione di socializzazione ad un legame sociale astrattamente richiesto ma, di fatto, ormai avvertito come inutile e falso. Sempre più le famiglie, richiedono, in sostanza, alla scuola un servizio utile unicamente al proprio figlio e al suo percorso di realizzazione strettamente individuale. È la via egoistica, individualistica e antisolidale dell'educazione: la via tecnocratica ed elitistica che poi, in nome della meritocrazia, giustifica giganteschi divari di reddito tra i 'dirigenti' della finanza e della vita economica e i loro dipendenti. Giustamente Pierre Rosanvallon ha affermato: "si accetta senza troppi problemi l'idea che il merito possa produrre differenze economiche enormi. Tutto ciò è un segno dello scollamento tra la democrazia come regime politico e la democrazia come forma sociale. Sul piano politico le democrazie sono oggi globalmente più forti e critiche di trent'anni fa, possono contare su contropoteri più organizzati e una maggiore informazione. Ma la democrazia come legame sociale fondato sull'uguaglianza sta pericolosamente declinando. [...] La società ha progressivamente abbandonato il modello redistributivo che per quasi tutto il secolo scorso ha progressivamente attenuato le disuguaglianze sociali. [...] Dagli anni ottanta in poi la meritocrazia e l'uguaglianza [solo] di opportunità sono diventate sempre più importanti, sostenute da una trasformazione quasi antropologica dell'individualismo. [...] La vera singolarità è costruire la propria vita come individui autonomi, esistere come persone. Il neoliberalismo, invece, ha risposto al bisogno di singolarità sacralizzando il consumatore e indicando come ideale della società quello della concorrenza generalizzata"⁶.

Occorre, tuttavia, essere ben consapevoli di un grande scontro culturale di dimensioni globali. Negli stessi anni, infatti, in cui si dispiegano i processi di globalizzazione e trionfa il neoliberalismo, anche in campo scolastico, una certa opposizione è venuta dalle Organizzazioni internazionali, come l'UNESCO, che proseguono sulla strada, precedentemente aperta, dei 'diritti dell'istruzione', nell'ambito dei diritti umani. Così nel 1996 la Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, promossa nell'ambito dell'UNESCO e presieduta da Jacques Delors, pubblica il noto Rapporto *Nell'educazione un tesoro*, in cui si afferma chiaramente: "L'educazione è un patrimonio collettivo che non si può lasciare alle sole forze di mercato".

⁵ D. Negro, *Perché abbiano la vita. Lettera pastorale sull'educazione*, Otranto, Editrice Salentina, 2011, p. 69.

⁶ F. Gambaro, "Il mito della meritocrazia può distruggere la società". *Intervista a Pierre Rosanvallon*, in "La Repubblica", 8 novembre 2011.

Nel 1990 a Jomtien, in Thailandia, si tiene la Conferenza Mondiale sull'educazione per Tutti (EFA: *Education For All*), che approva una *World Declaration* e rilancia l'obiettivo dell'educazione primaria universale. Attenzione: questo è un aspetto importante: si è così aperta una contraddizione, nell'ambito del 'sistema ONU', tra le organizzazioni (WB, IMF, WTO) che hanno sostenuto la commercializzazione dell'istruzione e quelle (UNESCO, UNICEF) che l'hanno avversata. Ancora oggi noi viviamo – a livello mondiale – questa sfida e questa alternativa.

Ecco allora per noi cristiani, sul piano dell'impegno etico e culturale, un indirizzo che dobbiamo sostenere con lucidità e chiarezza. Abbiamo descritto con realismo, senza nascondere i problemi, la situazione generale. L'abbiamo vagliata alla luce dell'umanesimo personalistico. E allora perché tale umanesimo non sia uno slogan vuoto, un fariseismo da sepolcro imbiancato, un ennesimo inganno ai poveri, dobbiamo avere chiara la nostra direttiva di azione.

La riassumo e concludo.

Emerge la necessità e l'urgenza di operare, in campo educativo e scolastico, un passaggio a un nuovo umanesimo da intendersi come neopersonalismo globale e cioè: *Educazione di tutta la persona* (cioè in tutte le sue dimensioni, senza escludere quella religiosa e quella universale umana) e di tutti i suoi talenti, capacità e interessi (cioè con l'attenzione a tutte le caratteristiche di ciascun individuo reale), nel contesto di tutti i suoi diritti; *educazione di tutte le persone* (con l'assunzione della differenza di genere), in tutti i gradi di educazione, per tutte le età della vita, nel contesto dei diritti delle comunità e dei popoli; *educazione a tutti i valori della persona e del genere umano* (in particolare alla pace, alla giustizia planetaria e alla salvaguardia della biosfera); *educazione di tutti gli educatori*.

Ripeto ancora: educazione di tutta la persona; educazione di tutte le persone; educazione a tutti i valori della persona e del genere umano; educazione di tutti gli educatori, in un contesto di diritti ispirato ad un'etica planetaria.

Come aveva intravisto, con antiveggente giudizio, padre Ernesto Balducci, profeta della pace nella società planetaria (e con le sue parole chiudo): "Emerge, in chi rifletta sulla condizione dell'umanità, così com'è oggi, un principio che i nostri padri non potevano prendere in considerazione, un principio biologico. Noi dobbiamo ricordarci di essere membri dell'unica indivisibile specie umana, il resto va messo tra parentesi, non è rilevante. Quindi l'etica del futuro è un'etica planetaria in quanto assume come principio risolutivo di tutti i problemi il bene comune, non dell'Italia, dell'Europa, ma del genere umano come tale"; "In un tempo del genere la scuola non ha perso affatto il suo compito. Se si limita a essere un supporto del sistema vigente è meglio che finisca. [...] Ma se la scuola è creazione di questa nuova coscienza, se è il luogo istituzionale in cui questa coscienza insieme la creiamo, senza subalternità a nessuna ideologia, ma con fedeltà all'impulso costitutivo della nostra dignità umana, allora, la scuola ritrova in pieno la sua dignità e la sua funzione".