

Nel 1996, con decreto n. 682 del 4 novembre, il Ministero della P.I. modificava "le disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di storia" prevedendo, nelle classi terminali del ciclo di studi delle nostre scuole, in modo esclusivo, lo studio del '900, a partire dal 1997-98. Al riguardo, il nostro Istituto aveva organizzato in collaborazione con il Provveditorato agli Studi di Savona, alcuni corsi di aggiornamento per docenti (ad esempio, "Lettura critica di alcune rilevanze del '900), un convegno sul tema: "L'insegnamento della storia contemporanea in alcuni paesi europei", e aveva iniziato un proficuo rapporto culturale con il liceo scientifico "O. Grassi" di Savona, "scuola polo per l'aggiornamento sullo studio del '900" e con altre scuole della nostra provincia.

A dieci anni dall'entrata in vigore di quel decreto, il nostro istituto ha chiesto ad un gruppo di dirigenti scolastici, docenti ed esperti in materia, un loro contributo ad un dibattito che si intende concludere, successivamente, con un convegno dedicato, appunto, alla situazione attuale relativa all'insegnamento della storia del '900 nelle nostre scuole.



## INSEGNARE STORIA CONTEMPORANEA

Problemi rilevati sul campo

Luigi Vassallo

### 1. Una premessa doverosa

Le note che seguono sono frutto di appunti che ho preso sul campo, nel mio lavoro di dirigente scolastico, mentre riflettevo con i docenti del mio Liceo sul senso del nostro "fare scuola", in particolare sul senso dell'insegnamento della storia e della storia contemporanea.

Tali note, per la loro stessa natura, non sono nulla di più di tracce di lavoro (direi di "scavo" nelle nostre prassi didattiche), aperte, quindi, agli esiti più diversi. Proprio per questo potranno anche apparire "peregrine" rispetto al tema preannunciato nel titolo.

### 2. Una questione di natura semantica

La parola *storia* è utilizzata nel vocabolario attivo e

passivo dell'italiano medio con diversi significati:

- insieme di eventi umani o insieme di determinati eventi umani;
- narrazione sistematica di fatti umani particolarmente significativi;
- narrazione di fatti relativi ad una determinata epoca (che possono essere relativi alla politica, alla religione, alle scienze, all'economia, al costume sociale ecc.);
- fatto (o fatti) vero e documentabile in contrapposizione a immaginazione o falsificazione;
- vicende personali;
- faccenda o questione;
- narrazione di un fatto vero o inventato;
- favola da raccontare ai bambini;
- fandonia o scusa;
- tergiversazione o smancerie.

Con quali effetti semantici (tra quelli accennati) si insegna e si impara nelle nostre scuole la storia (non solo quella contemporanea)?

Ma anche la parola *contemporanea* (che, a prima vista, non può avere che un unico significato nel vocabolario attivo e passivo) pone qualche problema semantico: ad esempio l'*homo occidentalis* è concettualmente e culturalmente contemporaneo di un fondamentalista kamikaze o è "contemporaneo" di un cittadino ateniese del V secolo a.C.?

### 3. La questione del successo formativo

L'insegnamento nelle scuole dell'autonomia, anzi l'autonomia scolastica stessa, ha un fine sancito dalla legge: il "successo formativo" degli allievi. Ma cosa è il successo formativo e che cosa ha a che fare o può avere a che fare con esso l'insegnamento della storia contemporanea?

Anzitutto chiariamo che "successo formativo" non è la stessa cosa di "successo scolastico".

Il "successo scolastico" consiste sostanzialmente nell' "andare bene" a scuola cioè nel conseguire la promozione alla classe successiva possibilmente senza buchi nella preparazione (che sono un insuccesso mascherato o tollerato nella speranza che l'allievo/a recuperi nell'anno seguente le lacune che ha) e possibilmente senza trucchi, come copiare o altro (con i quali si ottiene il risultato sulla pagella ma resta l'ignoranza che prima o poi verrà fuori). Il "successo formativo", al contrario, è l'acquisizione da parte della ragazza o del ragazzo di quello che le/gli serve per una "cittadinanza attiva" nella società complessa nella quale i nostri figli e i nostri studenti sono destinati a vivere. In questa società complessa (molto più di quella che abbiamo conosciuto noi da ragazzi) sono necessarie conoscenze solide (non solo buoni voti sulla pagella), competenze sicure (cioè capacità di fare), abilità a confrontarsi con persone di altre culture, capacità di affrontare e possibilmente risolvere problemi non facili (ad esempio quello dell'energia, quello dell'acqua, quello di uno sviluppo sostenibile, quello del terrorismo internazionale). Se i nostri studenti, quando saranno chiamati ad affrontare i problemi di fondo della loro società, sapranno ragionare in termini critici senza cedere all'emotività o senza farsi imbrogliare da qualche demagogo, in quel momento essi sperimenteranno il successo formativo. Se al contrario non saranno all'altezza del compito, se cioè, invece di una "cittadinanza attiva", dimostreranno solo una dimensione di "sudditi manovrabili", verificheranno (e faranno verificare agli altri concittadini) l'inutilità di buoni voti sulla pagella quando non siano confermati da una reale e coerente dimensione di "sapere, saper fare, saper essere".

La strategia di fondo che, lavorando sul campo, ho inteso indicare ai docenti si ispira ai seguenti fondamenti: a) principio di autorità e principio di contestazione; b) identità e alterità; c) educazione al comprendere.

• **Autorità e Contestazione.** La nostra società occidentale si fonda sul principio di "autorità" in tutti i campi: un'autorità legittimata non dalla nascita o dal diritto divino, ma dal consenso acquisito con le proprie competenze e le proprie ricerche (pensiamo all'autorità degli scienziati) o dal consenso acquisito con le competizioni elettorali (pensiamo all'autorità di un parlamento democraticamente eletto). L'autorità, dunque, si conquista. In questo senso essa è sempre a rischio di contestazione: i risultati di una ricerca scientifica possono essere smentiti da una ricerca successiva; i risultati di una competizione elettorale possono essere ribaltati da una consultazione successiva. Nella società occidentale (almeno in teoria e a parte qualche degenerazione che può sempre verificarsi) chi esercita l'autorità deve, in qualche modo, sempre meritarsela e farsela confermare con i risultati della sua azione. "Contestare" però non è la stessa cosa della cosiddetta "chiacchiera da bar": "contestare" (etimologicamente dal latino *contestari*) significa "chiamare a testimone" qualcuno. Non si può quindi contestare sulla base di un "secondo me è sbagliato" perché "secondo me" non è un testimone contro l'autorità che si contesta. "Testimoni" per una efficace contestazione sono le leggi (se l'autorità le ha violate), i risultati dell'azione dell'autorità (se non si rivelano buoni), gli studi di specialisti (che dimostrano che le azioni intraprese dall'autorità condurranno probabilmente non al progresso del bene comune ma al successo di pochi e all'insuccesso di molti). Insomma "contestare" non è una cosa semplice: bisogna studiare, bisogna documentarsi, bisogna diventare agguerriti per mettere in discussione l'autorità. Se non ci attrae la fatica di una efficace e competente contestazione, ci resta solo la "chiacchiera da bar", ma nella scuola, come non dobbiamo favorire una cieca obbedienza o una cieca sottomissione, al tempo stesso non dobbiamo incoraggiare il disimpegno della "chiacchiera" o del pettegolezzo. Nei nostri giovani, accanto al principio di autorità, il cui consenso va conquistato quotidianamente, deve trovare diritto di cittadinanza il principio di contestazione documentata, che, costringendo l'autorità ad essere sempre degna di se stessa, migliora in continuazione il servizio da essa reso.

• **Identità e Alterità.** L'identità biologica è iscritta nel DNA di ognuno di noi. L'identità culturale si costruisce nella società nella quale ci si trova a vivere. L'identità della nostra società è iscritta nella

cultura occidentale, alla quale hanno contribuito vicende storiche, manifestazioni religiose, ricerche scientifiche, dibattiti filosofici, guerre, devastazioni, costruzioni di monumenti, risoluzione di problemi economici e sociali, lotte per le libertà individuali e collettive, manifestazioni di solidarietà, manifestazioni di ferocia. Questa cultura deve essere posseduta criticamente dai nostri studenti, perché possa diventare la loro identità. Per possederla, bisogna approfondirla nei suoi fondamenti, che nella scuola si studiano attraverso le varie materie (e lo studio critico della storia, in particolare di quella “contemporanea”, può illuminare molto sui nostri fondamenti), passando anche per “momenti” di fatica e di noia. Ma, accanto all’**identità**, i nostri studenti hanno bisogno di riscoprire la dimensione dell’**alterità**, ossia della possibilità di un’altra storia, di un altro modo di pensare, di un altro modo di vivere. Questo, affinché l’identità sia una risorsa e non una gabbia e non costringa a credere che la storia (e la maniera di vita) occidentale sia l’unica umanamente possibile. Di “alterità” troviamo tracce importanti nei fondamenti stessi della cultura occidentale: pensiamo ad esempio al detto evangelico “Padre, ti ringrazio per aver nascosto queste cose ai sapienti e averle rivelate ai piccoli”, dove i “piccoli” sono portatori di una “sapienza altra” rispetto a quella dei “sapienti”; pensiamo alla favola del “Re nudo” (dove è un bambino a svelare la truffa di un vestito inesistente di cui si pavoneggiava il re in mezzo all’adulazione complice dei suoi cortigiani); pensiamo alla contrapposizione in Giordano Bruno tra il “sapiente” che possiede un sapere (anche utile) ben definito e il “furioso”, che ha il coraggio di andare oltre i limiti di quel sapere e di metterlo in discussione (e Bruno pagò con la vita la sua testimonianza di “furioso”).

- Educazione al comprendere. A monte di tutte le questioni “pratiche” che riguardano l’insegnamento della storia contemporanea, come a monte di tutte le questioni “pratiche” che riguardano l’insegnamento di qualsiasi materia, c’è la questione delle questioni: quale deve essere il senso, nel mondo occidentale di oggi, del lavoro didattico? Personalmente mi trovo d’accordo con Howard GARDNER che intende incoraggiare un lavoro didattico che *inculchi nei giovani la conoscenza dei modi di pensare delle principali discipline, ossia scienze, matematica, arti e storia*. Voglio dire che, anziché affannarci ad elencare gli argomenti che gli

studenti devono imparare per ciascuna disciplina e a metterli in sequenze che presumiamo rigorosamente logiche (sicché per la storia contemporanea si pone la necessità di anticipare, rispetto alla scuola che abbiamo conosciuto noi da ragazzi, lo studio delle epoche precedenti, perché, altrimenti, in una sequenza cronologica rigorosa “non si potrebbe arrivare a capire i fatti storici più vicini a noi” come ritengono molti docenti), quello che veramente deve contare nella scuola è rendere possibile agli studenti esplorare in forma sufficientemente approfondita una serie ragionevole di esempi, non al fine di “collezionare” un patrimonio più o meno consistente di conoscenze, ma al fine di rendersi conto di quale sia il percorso concettuale che sta dietro la codificazione delle singole discipline di studio ovvero, per restare all’esempio dello studio della storia, di quale sia il lavoro dello storico. E questo ovviamente non ha niente a che fare con la polemica, un po’ arrugginita, tra sostenitori delle “conoscenze” e sostenitori delle “competenze”, perché le conoscenze sono come il “danaro”: hanno valore solo se impiegate (non se conservate “in cassaforte”) e, come per il danaro, il modo in cui sono impiegate dà loro un senso o un altro.

Si tratta, insomma, di incoraggiare i docenti a individuare nelle proprie discipline (ad esempio nell’insegnamento della storia) gli elementi essenziali perché gli studenti passino da una raccolta di conoscenze (sostanzialmente utile solo per il successo scolastico), che, una volta superato l’esame, possono essere dimenticate, a un’educazione al comprendere (utile per il successo formativo), che fornisce agli studenti strumenti validi nel tempo. Si tratterà, dunque, di individuare nella serie dei fatti storici presi in esame quelli che risultano particolarmente significativi perché, se le cose fossero andate diversamente, la storia stessa sarebbe cambiata: ad esempio, come dice Weber, la battaglia di Maratona oppure, per stare più vicini a noi, Auschwitz, la sconfitta del nazismo, il primo uomo sulla Luna, la diffusione dell’AIDS ecc. E, insieme, con gli eventi più significativi, quelli a forte valore simbolico fino a diventare miti fondanti: gli Spartani alle Termopoli, la minigonna delle ragazze e i capelli lunghi dei ragazzi negli anni Sessanta, l’icona di Che Guevara ecc.

Questo si ottiene con un approccio, da parte dei docenti, che tenga conto che gli esseri umani (e, quindi, gli studenti) non dispongono di un’unica

modalità di intelligenza per capire il mondo e riorganizzare il sapere: come dice GARDNER, *rientra nei compiti dell'educatore stabilire quali punti di accesso siano più promettenti per particolari apprendimenti, valutarne l'efficacia relativa e riflettere sui successi e sugli insuccessi*.

Provocatoriamente, forse, Gardner sostiene che per la formazione di base di uno studente (che si costruisce sugli assi vero-falso, bello-brutto, bene-male) non serve studiare tante cose e accumulare tante nozioni, ma basta (e non è poco!) sviscerare "nodi" storici e concettuali come la teoria dell'evoluzione (asse vero-falso), la musica mozartiana (asse bello-brutto), la costruzione scientifica della Shoah da parte del nazismo (asse bene-male).

E ancora più provocatoriamente, o forse ancora più realisticamente, Gardner cita i risultati di un'indagine tra studenti universitari (americani) di storia che, intervistati sulle cause della prima guerra mondiale, si sono lanciati in una dotta disquisizione su colonialismo e imperialismo, mentre alla domanda sulle cause della recente guerra in Iraq hanno risposto citando l'esistenza dell'uomo cattivo di nome Saddam: esempio questo, per dirla con le formule dei testi della nostra autonomia scolastica, di "successo scolastico" (le belle risposte sulla prima guerra mondiale) che non si traduce in "successo formativo" (le risposte sulla guerra in Iraq e i conseguenti comportamenti di cittadini a sostegno o meno della politica del proprio governo).

In altre parole, fare scuola sul serio è molto più che spiegare, interrogare, assegnare compiti, mettere voti; fare scuola sul serio significa individuare e mettere in atto strategie di apprendimento funzionali al successo formativo di ognuno, variando (a seconda delle necessità rilevate dal docente) tra "approccio narrativo", "approccio numerico", "approccio logico", "approccio esistenziale", "approccio estetico", "approccio interpersonale" oppure combinando sapientemente questi diversi approcci per esaltare le capacità diverse dei singoli studenti.

#### 4. La questione della LIBERTÀ

E veniamo qui alla libertà del docente: libertà di scelta degli argomenti, libertà di scelta delle metodologie. Ma è sempre *libera* la libertà del docente? La LIBERTÀ, contrariamente a quanto comunemente si crede, non è un punto di partenza ma un punto d'arrivo. Lasciate "libero" un bambino di cresce-

re senza direzione consapevole e ve lo ritroverete schiavo o di condizionamenti naturali o di condizionamenti sociali trasmessi da altri "educatori". Essendo gli esseri umani collocati nello spazio e nel tempo (cioè all'interno di una particolare società storica), non può esistere per loro una libertà assoluta, ma solo l'alternativa tra vivere acriticamente la propria condizione storica illudendosi che sia l'unica possibile o, magari, di sceglierla liberamente, e vivere criticamente la propria condizione riconoscendone i limiti e cercando, per quanto possibile, di superarli. Può diventare libero, insomma, solo chi riconosce di non esserlo.

Per un esercizio vero della libertà di insegnamento, dunque, è necessario che i docenti riconoscano che l'insegnamento non è un'attività naturale ma una tecnica specialistica codificata in maniera diversa (nei fini e nei mezzi) dalle varie società e che spesso il nostro modo di insegnare non è che la ripetizione inconsapevole dei modi di insegnare che abbiamo acquisito dentro di noi a contatto dei nostri insegnanti. Non c'è libertà di insegnamento se non c'è scelta tra modi diversi di insegnare, se non c'è consapevolezza dei fini dell'insegnamento, se non c'è conoscenza dei mezzi coerenti con questi fini. È libero solo chi sceglie consapevolmente e sceglie consapevolmente solo chi ha "sentito più campare".

Solo così intesa, la libertà di insegnamento diventa garanzia della libertà di apprendimento cioè dell'esercizio da parte degli studenti della libertà di scelta consapevole, criticamente fondata.

Ed è solamente illusorio credere che "astenersi" da certi argomenti (di storia contemporanea, ma non solo), che per loro specificità sono incrostati di "rimandi" politici o ideologici, sia garanzia di rispetto della libertà degli studenti, perché non c'è libertà se non c'è possibilità di scelta e non c'è possibilità di scelta se non sono rese pubbliche ed evidenti le alternative.

#### 5. Le giornate nazionali per richiamare eventi significativi della storia contemporanea

Un modo di "fare storia contemporanea" nelle scuole (e di evitare i problemi della redistribuzione delle unità didattiche nell'intero corso di studi) è quello di aderire alle "Giornate nazionali" e di coagulare intorno ad esse spezzoni di ricerca.

27 GENNAIO (GIORNO DELLA MEMORIA): si ricorda l'orrore della Shoah.

10 FEBBRAIO (GIORNO DEL RICORDO): si ricorda il massacro di italiani nelle foibe da parte dei "comunisti" di Tito (ma c'erano "comunisti" anche tra gli italiani gettati nelle foibe).

Una scuola che si puntella sulla retorica delle "giornate" come quando si illude di essere moderna e avanzata moltiplicando i microprogetti? O, al contrario, una scuola che, anche "sporandosi le mani" con ricorrenze scomode, continua a dipanare il filo di una riflessione critica?

PER NON DIMENTICARE: per dovere morale non solo verso le vittime, ma verso noi stessi, per non ritrovarci un giorno ad essere noi le vittime o i complici attivi o silenziosi di un orrore più o meno grande.

PER NON DIMENTICARE: perché ciò che è accaduto con la Shoah (la cui unicità è costituita dal progetto razionale e scientifico di utilizzo coerente di tempi, spazi, mezzi e strumentazioni tecniche per annientare i "diversi", soprattutto ebrei) e ciò che è accaduto e accade ogni volta che con la violenza si cerca di eliminare altri esseri umani non è il frutto di cattive influenze astrali ma è il prodotto della storia umana, cioè è il frutto di convergenze di elementi materiali e psicologici, sui quali dobbiamo aprire gli occhi.

PER NON DIMENTICARE che la possibilità dell'orrore è sempre in agguato nella dimensione collettiva e in quella individuale della nostra vita, ogni volta che le conquiste della tecnica procedono separate dalle conquiste dell'etica. E qui la scuola ha il dovere di pronunciare un giudizio non ambiguo: ciò che è accaduto è frutto di convergenze storiche su cui dobbiamo fare luce (questo significa lettura critica e questa lettura critica è l'antidoto contro il ripetersi della storia); per certi aspetti dobbiamo "avere pietà" anche dei carnefici e dei loro complici, nel senso che nessuno di noi può dire con certezza da che parte si sarebbe trovato o schierato; tutto questo, però, non vuol dire considerare intercambiabili carnefici e vittime. O siamo solidali con chi si giustifica per aver obbedito a un ordine, per aver taciuto per paura, per aver creduto di essere nel giusto, per non aver saputo quello che accadeva o, al contrario, siamo solidali con chi è stato spogliato della dignità umana, con chi non è stato complice, con chi si è ribellato. Giudizio storico, dunque, ma anche giudizio etico, senza il quale ripensare la storia si ridur-

rebbe a retorica celebrativa, che è proprio quello di cui la scuola e i nostri giovani non hanno bisogno.

## 6. Parlare di etica a scuola

Se l'etica è l'insieme delle norme di comportamento pubblico e/o privato seguite dalle persone, la scuola non può non parlarne, a patto di tenere presenti due "paletti":

Il primo "paletto" è il contesto storico-culturale che legittima l'azione della scuola italiana. Tale contesto è la Costituzione della Repubblica, che con i suoi principi fondamentali disegna un'etica pubblica, nel cui orizzonte le scelte dei singoli italiani si qualificano come coerenti o meno col patto di cittadinanza. Questo contesto costituzionale (o, se vogliamo, questa cultura della cittadinanza) non si trasmette biologicamente alla nascita (e neppure col latte materno) ma richiede una trasmissione culturale: in questo il ruolo della scuola appare insostituibile.

Il secondo "paletto" è la riflessione critica che la scuola può e deve sviluppare tra le nuove generazioni, richiamando la loro attenzione sui punti forti e i punti deboli delle etiche storicamente seguite dall'umanità: anche in questo il ruolo della scuola appare insostituibile, affinché i singoli compiano le loro scelte con la consapevolezza della loro portata e delle loro conseguenze.

L'approccio etico che appare di solito più naturale (e che è stato a lungo seguito dall'umanità e viene preferito tuttora da molti nostri studenti) è quello dell'*etica dell'intenzione*: se non l'ho fatto apposta, non sono responsabile (quindi non posso essere punito); se pensavo di far bene, anche se sono venuti fuori dei guai, devo essere giustificato; se non sapevo di far male, non sono responsabile. Quest'etica dell'intenzione (su cui già la saggezza popolare metteva in guardia, ricordando che la strada dell'inferno è lastricata di buone intenzioni) non è più sufficiente, anzi è inaccettabile, dopo le tragedie del secolo scorso. Dopo Auschwitz, ad esempio, nessuno può più cavarsela dicendo che ha solo eseguito degli ordini, che non sapeva, che ha aderito a un regime totalitario ma non ha fatto personalmente male a nessuno.

All'etica dell'intenzione si contrappone l'*etica della responsabilità*: sono responsabile delle conseguenze dei miei atti, ovviamente nella misura in cui queste conseguenze siano ragionevolmente preve-

dibili. Se mi ubriaco o mi drogo e poi mi metto alla guida di un'auto o di una moto e investo una persona, poco conta che non volevo investirla: la mia guida è la conseguenza del fatto che mi sono ubriacato o drogato ed è ragionevolmente prevedibile che se mi ubriaco o mi drogo la mia capacità di controllo dei miei sensi e della mia relazione con lo spazio e il tempo risulta alterata.

Richiamare l'attenzione sulle conseguenze delle nostre azioni e sulla loro ragionevole prevedibilità: ecco un compito forte per la scuola. Un compito difficile, non solo perché in troppi tra gli adulti e i giovani continuano a preferire gli alibi dell'"etica dell'intenzione" alla scomodità di un'"etica della responsabilità" che ci chiama continuamente in causa, ma anche perché - come sottolinea Umberto Galimberti - la società della tecnologia (trasformando i mezzi in fini e favorendo la produzione e il consumo di prodotti che trovano solo nella loro riproduzione il loro fine) tende a ridurre il confine tra la prevedibilità delle conseguenze e la dipendenza irresponsabile da un processo di cui i singoli rischiano di essere appendici. A maggior ragione allora occorre parlare di etica a scuola, per richiamare tutti ad essere vigili, vigili affinché la capacità umana di decidere dando un senso alle proprie decisioni non sia delegata a procedure automatizzate e affinché l'orizzonte di senso della nostra vita (*è bene o male fare questo?*) non sia assorbito da un altro orizzonte (*si può tecnicamente fare questo?*).

## 7. La cultura come unico antidoto

Un'ultima ragione perché la riflessione sulla storia contemporanea diventi "abitudine" nelle nostre scuole.

Quello che leggiamo ormai ogni giorno sui giornali sulla disumanità di certi adolescenti (che, forse senza saperlo, imitano la disumanità di tanti adulti) è un segnale che "sta per crollare l'impero romano" cioè che la società occidentale è vicina alla propria fine? Può darsi, ma se è così dobbiamo ricordarci che proprio nei suoi periodi di crisi catastrofica (il crollo dell'impero romano ad esempio) la società occidentale ha saputo ripensare i propri fondamenti culturali e ha saputo rifondarsi su nuovi o rinnovati valori sociali.

Insomma, può anche andar bene invocare e praticare una maggiore severità verso tutti quei fenomeni che disgregano il tessuto sociale (i videogiochi

violenti, le giornate di troppi adolescenti manovrate da tecnologie svincolate da valori sociali, la rincorsa al successo senza fatica, l'indifferenza, l'intolleranza, ma anche le truffe a danno di chi crede di mandare offerte ai poveri, anche l'evasione fiscale ed altri peccati sociali tipici degli adulti e non degli adolescenti), a condizione, però, che tale severità sia non surrogato ma espressione di un cultura fondante. La parola "cultura" ci riporta al verbo latino "colere", che ha diversi significati: coltivare, aver cura di, abitare, onorare, celebrare. Tutti questi significati caratterizzano l'umanità, nella sua dimensione individuale e sociale, in contrapposizione all'animalità. E tutti questi significati rimandano a comportamenti che non si acquisiscono attraverso la trasmissione del patrimonio genetico, come avviene per i comportamenti degli animali, ma solo attraverso l'educazione che il cucciolo dell'uomo riceve in famiglia, a scuola, in generale nella società, attraverso la "parola" e attraverso l'"esempio". Più che di oscillazioni schizofreniche di noi adulti (che gli diamo il telefonino appena nascono e poi pretendiamo che lo usino con ragionevolezza; che li giustifichiamo ad ogni trasgressione perché sono ragazzi e poi invociamo l'abbassamento dell'età per mandarli in carcere; che li abbandoniamo alla subcultura di certi spettacoli televisivi o di certi siti web e poi pretendiamo che siano responsabili nelle loro scelte di vita; che chiediamo alla scuola promozioni facili e poi ce la prendiamo non si sa con chi perché non riescono all'università e faticano a trovare un lavoro), le adolescenti e gli adolescenti di oggi hanno bisogno di cultura seria, da acquisire con impegno e con passione, a patto che noi adulti riconosciamo valore all'impegno e alla passione per conquistare - attraverso la cultura - la nostra umanità. E cultura non significa necessariamente più istruzione: si può restare "incolti" ed esposti al rischio dell'"animalità" anche se si è laureati o plurilaureati (non mancano nella storia, del Novecento ad esempio, le bestialità messe in atto dagli esseri umani con l'ausilio di un'istruzione superiore) e si può essere "colti" (nei diversi significati del latino "colere") anche se si è andati poco a scuola. La differenza sta in come si va a scuola e in cosa si fa a scuola.

**Luigi Vassallo**

*dirigente scolastico del Liceo ISSEL  
di Finale Ligure*