

Moscato, Maria T.

## La formazione degli insegnanti per la futura Europa interculturale

*Tertium comparationis* 6 (2000) 2, S. 180-195



Quellenangabe/ Reference:

Moscato, Maria T.: La formazione degli insegnanti per la futura Europa interculturale - In: *Tertium comparationis* 6 (2000) 2, S. 180-195 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-29036 - DOI: 10.25656/01:2903

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-29036>

<https://doi.org/10.25656/01:2903>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



## La formazione degli insegnanti per la futura Europa interculturale

*Maria Teresa Moscato*

*Università di Bologna*

### *Abstract*

The author analyses the development of the teaching profession in a European tradition, examining two ideal types that are connected in various ways: the teacher as an “intellectual” who is loyal to the national tradition and the teacher as a “representative of a future vision”. The freedom of teaching and the function of a “people’s educator” are closely connected to a perspective that also allows the teacher to be a “promoter of an opportunity” and to engage in ethnic-political questions that are emancipatory in nature. The development of schooling itself, with the increase in the numbers of teachers and the progressive bureaucratization of the teaching profession seems to imply serious problems as a new European perspective tries to combine and to guarantee the foundations of the training of future teachers. The inseparable interdependence of the development of schooling and the fundamental idea of citizenship that constitutes the spirit of Western culture requires a new philosophy of education within teacher-training programs that goes beyond the control of parameters and training standards. In this newly founded philosophy it will be possible to combine the (still problematic) idea of a multiculturalism with tenable aims of education for future generations. In this sense the article contains directions for pedagogical work instead of hypothetical solutions only.

### 1 La formazione degli insegnanti nella dialettica dell’innovazione sociale

Non è una novità, nella tradizione culturale occidentale, che il problema della formazione degli insegnanti venga affrontato nella prospettiva dell’innovazione o del progresso storico in generale. Infatti questo tema, come quello più ampio della scuola e delle riforme pedagogiche e scolastiche, appare inseparabile dalle prospettive ideali in cui la società si colloca e progetta il proprio futuro.

C’è stato tuttavia un progressivo mutamento di prospettiva, nella seconda metà del nostro secolo, con l’affermarsi dell’ottica della «complessità» e con l’avvento di un’epoca che abbiamo definito «post-moderna». Anche il problema della formazione insegnanti deve essere affrontato diversamente, una volta mutata l’ottica della «innovazione» sociale cui esso era tradizionalmente interconnesso.

Per «innovazione» abbiamo tradizionalmente inteso un processo di trasformazione intenzionale dell’esistente, nella misura in cui l’esistente appariva, almeno in parte, non più socialmente desiderabile o inadeguato; l’innovazione costituiva perciò la risposta

sociale a bisogni collettivi, o ad eventi particolari, attraverso la tensione a realizzare un nuovo «progetto» sociale ideale condiviso.

Così concepita, l'innovazione appartiene al paradigma tradizionale riformistico-progressista (razionalistico e finalizzato, scienziato, verticistico e meccanicistico) che ha governato la storia europea e occidentale fino alla seconda metà di questo secolo. Il paradigma riformistico aveva nel principio «burocratico» la propria espressione concreta e pragmatica più funzionale, per governare le istituzioni sociali (fra cui la scuola). In quest'ottica, lo anticipiamo, insegnanti e dirigenti scolastici costituivano di fatto una parte importante dell'intera organizzazione burocratica (come l'esercito, i tribunali, la struttura sanitaria e tutte le pubbliche amministrazioni) cui competeva quindi la trasformazione in senso innovativo delle istituzioni scolastiche e – indirettamente – della società nel suo complesso.

Dato il sottinteso deterministico e meccanicistico di questo modello, nel campo della formazione degli insegnanti esso ha comportato la prevalenza di un profilo «esecutivo» burocratico della loro professione, soprattutto al livello della scuola di base. E' nella scolarizzazione obbligatoria, infatti, esplosa in tutte le nazioni europee a partire dal secondo dopoguerra, che si sono in primo luogo osservati i problemi più acuti, e si è avuto il bisogno maggiore di reclutare insegnanti.

Nell'ottica del paradigma positivista l'innovazione avrebbe dovuto comunque realizzarsi: si assumeva infatti che il processo di sviluppo e di trasformazione delle istituzioni sociali fosse sottoposto a leggi di causalità deterministica, e che il loro funzionamento fosse verificabile, controllabile, e modificabile. Per conseguenza l'insuccesso o il fallimento dell'innovazione non potevano essere previsti o giustificati, se non attraverso la ricerca e l'individuazione degli «ingranaggi» difettosi del «meccanismo» istituzionale (e/o attraverso la ricerca dei «colpevoli» dal cattivo funzionamento).

Nella realtà storica un tale determinismo meccanicistico non ha mai trovato verifiche empiriche, così come nessuna nazione si è mai dichiarata soddisfatta delle proprie scuole. Per conseguenza, il prevalere di una concezione burocratico-esecutiva del ruolo docente, e di una visione della riforma educativa di tipo meccanico riproduttivo, si è accompagnato ad una perenne lamentazione e a una tendenziale colpevolizzazione degli insegnanti come categoria professionale. La «geremiade» contrassegna così la perenne richiesta di riforme scolastiche e di innovazioni effettive nella formazione degli insegnanti, costituendo una sorta di filo conduttore in tutta la letteratura dedicata ai problemi della scuola occidentale (Ferroni 1997; Hofstadter 1968).

In altre parole, negli ultimi due secoli la società occidentale ha creduto, e teorizzato, di poter trasformare e ri-progettare se stessa in senso desiderabile, obbedendo alla propria razionalità scientifica e giuridica. Infatti per la ragione positivista, diretta erede dell'utopia illuministica, scienza e diritto costituivano le fonti ideali e i criteri garantiti di progettazione, di governo e di controllo dell'innovazione sociale: questa dogmatica presunzione, per quanto spesso negata nella prassi, non è mai stata idealmente scalfita, almeno fino agli ultimi tre decenni, né nell'Europa occidentale, né in America, né nei paesi del socialismo reale. E in tutto l'Occidente le scuole sono state considerate strumenti decisivi per il processo di riforma, in atto o da avviare. Per conseguenza la formazione, la riqualificazione e l'aggiornamento degli insegnanti, in quanto protagonisti

dell'innovazione stessa, sono stati temi di rilevanza non solo pedagogica, ma anche ampiamente etico-politica. Anche nelle critiche serrate al conservatorismo politico dei docenti, avanzate nelle democrazie occidentali dalle opposizioni politiche e culturali di sinistra negli anni Sessanta, emergeva ancora la sotterranea convinzione di un tale ruolo politicamente decisivo del corpo docente nello sviluppo sociale e culturale della nazione (p.e. Barbagli 1971).

Si deve probabilmente riconoscere, accettando il paradigma della complessità, che l'innovazione, una volta messa in moto, costituisca piuttosto un processo aperto, le cui fasi e i cui ritmi non possono essere totalmente previsti e predeterminati. Tuttavia si può affermare con relativa sicurezza che l'esito di un processo innovativo, comunque avviato, dipenda soprattutto dalla forza di coinvolgimento che le nuove mete idealmente proposte assumono nei confronti di strati e gruppi sempre più ampi della società interessata. Il tema della formazione insegnanti, in altre parole, resta attuale anche nell'ottica della complessità, e anche fuori da una logica deterministica e finalistica: come dire che, anche se non pretendiamo di controllare l'esito di un processo di innovazione, sappiamo che le condizioni iniziali messe in opera non saranno irrilevanti nello sviluppo futuro del disegno innovativo.

Allo stesso modo si può riconoscere che in tutti i paesi occidentali le politiche scolastiche abbiano conosciuto ambivalenze e contraddizioni, e che in ogni momento il complesso intreccio fra la proposta teorica/ideale contenuta nella norma, la struttura organizzativa reale, e le effettive convinzioni e competenze degli insegnanti, abbia governato di fatto ogni innovazione, «neutralizzandone» o amplificandone la portata, e/o «correggendone il tiro» concretamente. Potrei addurre molti esempi a partire dalla realtà italiana che conosco meglio, ma un buon esempio a livello internazionale può essere fornito proprio dagli interventi di tipo interculturale, in cui è sempre nettamente osservabile la considerevole discrepanza fra la teoria (e la norma) e la prassi didattica concreta che viene realizzata (Caputo 1998; Damiano 1999).

Naturalmente le scelte operate e i processi messi in atto nei diversi paesi non sono mai stati di natura soltanto tecnico-metodologica, ma hanno implicato scelte in senso lato politiche, in cui rientravano anche le immagini, consapevoli o implicite, che si hanno del ruolo dell'insegnante, della misura effettiva della sua libertà e responsabilità professionale, nonché del tipo di scuola e di finalità didattica che una nazione intende perseguire.

In ultima analisi, l'elaborazione del contenuto dell'innovazione scolastica è sempre un'opera collettiva che ha diversi protagonisti e diverse fonti; vi si confrontano parallelamente, sia il mondo della ricerca, sia la società civile, sia gli amministratori politici, sia infine le categorie professionali degli operatori scolastici.

L'ottica della complessità, che è il modo attuale con cui la cultura occidentale legge se stessa e si interpreta, rende certo più facile spiegare ampie parti della nostra storia passata e recente, ma soprattutto modifica alcuni parametri scientifici generali. Giacché il modello dell'organismo sostituisce quello della «macchina», l'idea guida di «progresso» viene idealmente sostituita da quella di «trasformazione/evoluzione». Diversamente dal progresso, prefigurato come lineare, irreversibile, migliorativo, l'evoluzione non appare controllabile a priori, né garantita eticamente: essa può essere dunque «rischiosa». Nell'ottica della complessità, inoltre, il principio della interconnessione e inter-

dipendenza fra gli organismi sostituisce la legge deterministica del rapporto causa-effetto, rendendo così gli esiti di ogni processo scarsamente prevedibili e/o solo parzialmente controllabili. Per questa ragione, come ho anticipato sopra, la nuova concezione dell'insegnamento prefigura una «professione aperta», una condivisione di responsabilità nelle situazioni didattiche concrete, un «fare cultura» con gli allievi, piuttosto che trasmetterla. E queste sono infatti le nuove parole chiave che circolano nella letteratura pedagogica, e si accompagnano alla definizione di profili di competenze didattiche sofisticate. Oggi, nello scenario culturale segnato dall'ottica della complessità, la formazione accademica, o di livello accademico, estesa anche agli insegnanti della scuola primaria prefigura una professione di responsabilità e/o corresponsabilità, una professione «open», avente una solida base scientifica e culturalmente «neutra» e/o intrinsecamente orientata verso valori di tolleranza, pace, democrazia, e perciò in grado di generare e promuovere anche esperienze positivamente interculturali.

Ma possiamo veramente fare a meno di un progetto pedagogico e politico ideale, per sostenere un processo di trasformazione come quello in cui siamo coinvolti?

Occorre infine sottolineare che l'astratto universalismo e/o internazionalismo della ragione occidentale scienziata si è di fatto concretizzato, sia nei paesi socialisti, sia nelle nazioni a regime parlamentare, in un'ottica nazionale, con un orientamento culturale e politico in vario grado nazionalistico.

Non c'è alcun dubbio che l'ideale democratico americano, da cui scaturisce, fin dal 1918, una scolarizzazione universale obbligatoria fino ai diciassette anni, presenti un'enfasi populistico nazionalista, con periodiche crisi di lealismo isterico, come nell'epoca maccartista degli anni Cinquanta.<sup>1</sup> Nelle democrazie parlamentari europee, sia pure in presenza di dibattiti interni, la formazione degli insegnanti e l'intera politica scolastica si è sviluppata in un'ottica comunque nazionale, rispetto alla quale l'orizzonte europeo, progressivamente delineato dalla politica di integrazione economica avviata fin dagli anni Cinquanta, restava un fattore sfondo generico e poco incidente.

In pratica, il pieno sviluppo della scolarizzazione universale, compiuto in tutti i paesi europei nella seconda metà di questo secolo, ha avuto come meta ideale lo sviluppo pieno della democrazia e del progresso economico e sociale a Ovest, e la realizzazione dell'utopia socialista a Est, in una prospettiva sempre nazionale, sia pure nel quadro di alleanze internazionali che distinguevano nettamente, nel cuore dell'Europa, fra nazioni «amiche» e «nemiche».

## 2 Permanenza di idealtipi tradizionali di insegnante nella tradizione europea

E' importante riconoscere che nella tradizione culturale europea esiste un «idealtipo» superstite del ruolo insegnante, che presenta almeno una doppia versione storicamente identificabile.

Per un verso questo modello ideale ha le sue radici in figure archetipiche della magistralità umana,<sup>2</sup> e dunque esso conserva una sotterranea forza sul piano psicologico, individuale e collettivo, sebbene sia stato apparentemente cancellato nella prassi istituzionale. Per l'altro, la sua duplice versione costituisce il risultato della storia culturale recente dell'Occidente, ed in particolare della storia della scolarizzazione universale.

Nella sua prima versione, questo modello, che resiste nella tradizionale formazione accademica occidentale per la scuola secondaria, ma anche in molte rappresentazioni sociali implicite, vede nell'insegnante soprattutto un «intellettuale». In questa ottica l'insegnante può essere riconosciuto come il «custode» privilegiato di una tradizione culturale e scientifica, concepita come oggettivamente valida e perciò universalmente irrinunciabile, sebbene in larga parte segnata da una identità «nazionale» (lingua, diritto, storia); possiamo rintracciare questo ideale nella riforma prussiana di Von Humboldt, nel 1808, che ridefinisce l'istruzione secondaria come grado preparatorio all'Università, a sua volta concepita come una libera comunità di docenti e studenti impegnati nella ricerca scientifica.

Ma nella stessa ottica, come il rovescio di un'unica medaglia, l'insegnante può essere prefigurato anche come il «custode» di un'utopia sempre in cammino, il garante di una umanità futura sempre migliore. La duplice configurazione di questo ideale «umanistico» si spiega con le sue radici romantiche, ma soprattutto alla luce dell'archetipo del Maestro, che soggiace alla figura stessa: nel suo cammino, dal disegno letterario del Socrate platonico, attraverso i lunghi secoli della cultura cristiana, e fino allo slancio etico rivoluzionario della Ragione illuministica e positivista, questo idealtipo di «intellettuale» conserva le sue intrinseche caratteristiche di «servizio alla verità», concretizzato nel «servizio educativo» alla persona che cresce e alla comunità intera. L'accento può essere posto sul carattere di «lealtà alla tradizione», alle radici culturali collocate nel passato, o può essere spostato sulla funzione progettuale utopica, sulla spinta liberatrice ed emancipatrice della ragione soggettiva, ma in entrambi i casi il nesso ideale fra l'insegnamento e il servizio alla verità costituisce un nucleo di forza, intellettuale ed etica, che determina la natura specifica di una «professione». In quest'ottica si giustifica un lungo itinerario formativo per l'insegnante, ma anche una sostanziale «libertà di insegnamento», come conseguenza della stessa libertà di pensiero e di coscienza, considerata diritto inalienabile della persona umana. In tal modo l'insegnamento costituirebbe una «professione» in senso proprio (in quanto dotata di autonomia e responsabilità etica), difficilmente riducibile allo stesso ruolo burocratico in cui tutti i docenti, dalle scuole elementari all'università, vengono irregimentati dai loro governi.

Lo stesso modello ideale si ripresenta in una versione, per un verso «minore» e per un verso analoga, nel caso degli insegnanti della scuola di base.

Originariamente, prima che si affermasse il modello della scolarizzazione universale obbligatoria nella forma attuale, la scuola di base coincideva con il grado elementare, con una scuola «popolare» destinata ad insegnare i rudimenti della fede cristiana e del leggere, scrivere e far di conto, ai figli del popolo. In età moderna la diffusione di scuole elementari, come è noto, fu maggiore e anticipata nei paesi dell'area riformata, rispetto ai paesi cattolici, in relazione al dogma protestante del libero esame delle scritture. Anche nelle nazioni di prevalente confessione riformata, tuttavia, i due livelli e sistemi scolastici si svilupparono parallelamente, ed era convinzione comune che per l'insegnamento nel livello elementare occorresse una minore preparazione culturale, tanto che questa funzione venne spesso, e in misura sempre maggiore, svolta dalle donne.<sup>3</sup>

Per lunga tradizione, d'altro canto, l'insegnamento nel grado primario era stato l'occupazione di ripiego degli intellettuali: già nel mondo antico, secondo la tradizione,

furono maestri elementari, almeno per un certo periodo della loro vita, anche letterati di grande statura come Callimaco. Nell'Europa moderna si deve alla sensibilità romantica, e segnatamente all'opera e agli scritti del Pestalozzi, il nuovo disegno «eroico» del maestro elementare. Nel suo romanzo, *Leonardo e Geltrude*,<sup>4</sup> che incontrò un ampio successo di pubblico fra i contemporanei, Pestalozzi delinea l'infaticabile combattività della tenace Geltrude, madre e cittadina cristiana di una nuova Europa dell'utopia. Ma accanto a Geltrude, alleato nel progetto di rigenerazione e ricostruzione della comunità, c'è il maestro di scuola, il tenente Glüphi, che diventa il protagonista della terza parte del romanzo, con il suo metodo (che è poi quello del Pestalozzi). Nel clima romantico, l'intellettuale e l'educatore del popolo si fondono idealmente: Pestalozzi, influenzato dalla lettura di Kant, oltre che di Rousseau, influenza a sua volta Fichte e lo stesso Herbart.<sup>5</sup> L'idealismo tedesco definisce una teoria della cultura educativa e del primato dell'educazione che segnerà di sé la posteriore tradizione non solo tedesca, ma europea (Gennari 1995). In Italia sarà il neo-idealismo di Giovanni Gentile, negli anni Venti, a dare anima ad un complesso di riforme strutturali dell'intero sistema scolastico e universitario, ridefinendo anche gli obiettivi della formazione dell'insegnante come «intellettuale» e come «educatore del popolo».<sup>6</sup>

Negli ultimi due secoli, quindi, questa immagine ideale ha segnato in vario modo l'impegno politico e sociale di larghe schiere di insegnanti, sebbene con sottolineature e sensibilità diverse. Se nell'arco dell'Ottocento appariva più forte la dimensione di lealtà alla tradizione culturale nazionale e all'oggettiva validità della verità scientifica, nel corso del Novecento diventa prevalente una figura ideale dell'insegnante come «promotore di opportunità»; in questa immagine l'insegnante appare il responsabile di processi di apprendimento assistito, e di crescita personale e sociale, ancora in termini di relativa «neutralità» ideologica e confessionale.

Questa prospettiva è stata determinata in primo luogo, come abbiamo già detto, dalla stessa espansione dei sistemi scolastici occidentali e dai nuovi problemi che la scolarizzazione universale ha posto, rispetto alla formazione e al reclutamento di un corpo docente sempre più numeroso. Ma, nella sua accezione ideale «alta», questa visione si presenta come un coerente sviluppo dell'ideale pedagogico democratico in senso radicale: in essa l'insegnante appare un promotore dell'intelligenza umana, un «ricercatore», anziché un «confezionatore», di soluzioni (scientifiche, etiche, politiche), ed il suo lavoro assume una valenza fondamentalmente «emancipatoria», «liberante» di energie e creatività nei suoi allievi. Egli educa al «cambiamento» più che alla conservazione, e «si trasforma» insieme ai suoi allievi, esercitando una ragione «critica» nelle situazioni storiche ed esistenziali concrete.

Come si può notare, nei termini che ho usato traspare la sensibilità tardo-romantica delle Scuole Nuove, l'impronta attivistica, spontaneista, libertaria, che da Dewey approda alla Nuova Sinistra degli anni Sessanta, con forti echi di Rousseau e avendo ripensato la lezione di Marx e di Freud.

Ma, in entrambi i secoli, il tema che attraversa e travaglia la riflessione pedagogica è quello del metodo, ed è il metodo il contenuto principale della formazione docente per la scuola elementare e per l'istruzione di base in genere.

L'enfasi sul metodo, tuttavia, è uno degli elementi che favorisce il progressivo passaggio degli insegnanti, dal ruolo di «educatori del popolo» a quello di burocrati,

esecutori di orientamenti ministeriali. Non dunque per difetto di respiro intellettuale, ma semmai per eccesso di astrattezza e di ingenuo utopismo, il modello dell'insegnante «promotore di opportunità» si è spesso ridotto, nella prassi, a quello di «organizzatore» di processi cognitivi minimi.

Questo rischio, probabilmente implicito nello sviluppo generalizzato della scolarizzazione obbligatoria di base, è stato ripetutamente denunciato, anche da alcune correnti pedagogiche, insieme a quello di una progressiva omologazione della cultura di base degli allievi ai livelli minimi, e in relazione alla contemporanea riduzione della competenza culturale e scientifica di un corpo docente massificato e femminilizzato a tutti i livelli scolastici. Si denuncia, insomma, la crescente inadeguatezza di una formazione in cui le scienze dell'educazione (che governano il metodo) prevarrebbero, nella formazione dell'insegnante, sulla letteratura, sulla storia, sulle scienze e la matematica.<sup>7</sup> In altri termini, il rischio è che l'insegnante, considerato un «promotore» di opportunità educative, di fatto espanda, o riduca, la qualità della propria offerta formativa in relazione alla propria personale cultura di base.

In realtà si tratta di una dialettica sempre irrisolta, nella formazione degli insegnanti e nei dibattiti che la segnano, fra un supposto primato del metodo e un supposto valore oggettivo dei contenuti della formazione. Vedremo che la stessa dialettica si ripropone di fronte alle situazioni interculturali.

### 3 La nuova prospettiva europea

La nuova prospettiva europea in cui ci collochiamo interpella criticamente, infatti le funzioni della scuola, e per conseguenza il ruolo e la formazione degli insegnanti. Ci sono poi dei punti problematici essenziali, e possiamo individuarne subito almeno tre, da privilegiare nell'ottica del nostro discorso.

In primo luogo si evidenzia una dialettica fra identità nazionali (in crisi) e una progettata e/o desiderabile identità europea, concepita come una identità «interculturale» essa stessa. Questo costituisce un elemento di radicale novità rispetto alla tradizionale dimensione nazionale (anche se non più nazionalistica) dei contenuti della scolarizzazione, un elemento che comporterà un ripensamento di tutto l'impianto culturale e metodologico dei programmi scolastici in tutta Europa. Il tema della «nuova cittadinanza» europea richiede poi la comprensione del ruolo educativo delle identità progettuali, mediate dai sistemi scolastici europei, nella costruzione delle «cittadinanze» nazionali.

Un secondo elemento dialettico è dato dalle ideologie, (apparentemente) «vincenti» e «perdenti», nella cultura europea, dopo la caduta del muro di Berlino. Le grandi ideologie sono in realtà ancora presenti nel quadro culturale europeo, e la loro apparente «residualità» non comporta automaticamente la genesi di un nuovo orizzonte ideale condiviso. Si deve tenere conto che le grandi ideologie hanno nell'ultimo mezzo secolo determinato anche le politiche scolastiche delle nazioni europee (e dunque le scelte per la formazione degli insegnanti), attraverso un dibattito che non si può considerare concluso.

Un terzo elemento dialettico è determinato dalle migrazioni extra europee, e dalla conseguente presenza, nei confini geografici dell'Europa, di sempre più consistenti minoranze etniche, culturali e religiose, sempre meno disponibili a riconoscere un

primato scientifico, giuridico, politico, alla tradizione europea. Le differenze etniche si compongono e si intrecciano, nella storia di questi gruppi, a differenze ideologiche, politiche e religiose, a ferite belliche recenti, che segnano identità spesso in aperto conflitto fra loro. La loro presenza rende difficile la ri-definizione della progettata cittadinanza «europea», o almeno comporta criteri di definizione problematici e inediti, alla cui individuazione anche questi gruppi dovrebbero partecipare, e a cui comunque parteciperanno di fatto, storicamente, anche in termini impreveduti. Anche fra questi consistenti gruppi di minoranza si formano e reclutano insegnanti: in Gran Bretagna come in Francia è ormai acquisita la presenza di insegnanti elementari e medi, e anche di qualche accademico, di origine straniera,<sup>8</sup> riconoscibile per i suoi tratti somatici.

A questi nodi critici si sommano le più generali esigenze di sviluppo e trasformazione che segnano ogni epoca storica, e in particolare la nostra, tanto caratterizzata da uno sviluppo tecnologico accelerato e dalle altre condizioni globali ampiamente analizzate e denunciate da più parti. Comunque composto, però, questo quadro dialettico sembra tradursi, nell'esperienza comune nel corpo sociale, in un individualismo esasperato, livellato da una omologazione socio-economica superficiale, in cui identità particolari (etiche, religiose, ideologiche), talvolta residuali e talvolta arcaiche, emergono con aggressività sempre maggiore. Nella percezione dei cittadini europei, l'Europa di Maastricht assomiglia sempre di più a un grande mercato, accomunato solo dai propri consumi, materiali e culturali, e dalle proprie reti di comunicazione. Ma anche la comunicazione (televisiva o telematica) è un oggetto di consumo che si dilata secondo le leggi del mercato. In larga misura gli Europei hanno la percezione di smarrire le antiche identità nazionali, e di condividere solo grandi problemi: l'ordine pubblico, ad esempio; l'invasione di popoli extraeuropei; la droga; la delinquenza minorile, e i conflitti bellici che si avvicinano sempre più ai nostri confini. I sentimenti collettivi dominanti non sono positivi: sono di ansia per il futuro, di sospetto, e anche di delusione. La libertà politica generalizzata non ci tutela da forme di controllo del consenso esercitate sull'individuo sempre più subdolamente e capillarmente. In realtà il nostro presente non ha smentito le inquietanti profezie del «Mondo Nuovo» di Huxley e del «1984» di Orwell, opere letterarie che si rivelano sempre più come visioni lucidamente anticipatrici. In questo quadro sociale, la scuola occidentale appare sempre più un «oggetto deludente», che ha rivelato illusorie le utopie che l'avevano costruita. Non mancano voci che la denunciano come superata e superflua, battuta di larga misura dalla rete Internet nel suo compito principale; sconfitta in maniera sempre più evidente nel ruolo di educatrice della cittadinanza; scollata dalle logiche e dalle esigenze del mercato del lavoro. In questo scenario complesso, sembra rivelarsi anacronistico il profilo professionale di un insegnante promotore di processi di apprendimento assistito, e di crescita personale e sociale. La sua qualificazione accademica dovrebbe caratterizzare idealmente una «professionalità» di alto profilo, culturalmente «neutra» (o intrinsecamente orientata verso valori di tolleranza, pace, democrazia, e interculturalismo). Ma questo intrinseco orientamento valoriale come potrebbe essere garantito e da chi, nel nuovo scenario dominato dalle logiche di mercato e dall'ottica della «qualità totale»?

Prendendo ad esempio la situazione italiana, la professionalità docente sembra definita da un tecnicismo, sebbene di alto profilo, e scaturire da una competenza costruita sul disciplinarismo, psicologismo, capacità organizzative, informatica e lingua inglese.<sup>9</sup>

Nel testo prodotto dalla Commissione mista MPI/ MURST, non appare una sola volta il termine «insegnare intenzionalmente»: il concetto di insegnamento è presumibilmente sostituito da queste due ampie perifrasi: «rendere sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche, attraverso una sapiente regia guidata da una progettazione curricolare flessibile»; «rendere gli allievi progressivamente più partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui si opera, valorizzando sia la specificità di esso sia l'integrazione con altre aree formative». Per il resto la competenza dell'insegnante è espressa dai verbi «ascoltare, osservare, comprendere gli allievi ... assumendo i loro differenziati bisogni psicosociali»; e dai verbi «organizzare», «gestire», «rendere partecipi», «collaborare». Ciò riguarda espressamente l'Italia, ma fatte salve le differenze ancora osservabili, si può affermare che in tutta Europa le tendenze prevalenti nella formazione accademica degli insegnanti possano essere ricondotte ad un quadro comune, con variazioni e accentuazioni di importanza relativamente modesta.

In questo quadro la dimensione interculturale, quando esplicitamente indicata,<sup>10</sup> appare collocata come esito di una competenza metodologico didattica da parte degli insegnanti, sollecitata dagli organismi internazionali come estremo esercizio di democrazia, e soprattutto nei confronti dei popoli altri (i non europei). Le differenze degli Europei fra loro sembrano sottostimate, non solo nella letteratura circolante, ma ancora di più nelle indicazioni politiche, sia dei Governi nazionali, sia del Consiglio e della Commissione. Ciò si può affermare anche dei recenti accordi della Sorbona: l'impressione dei cittadini è che l'unità europea ci venga proposta come una questione di parametri: ci sono parametri per i bilanci statali, parametri per le quote latte, e parametri per i percorsi scolastici e per il riconoscimento dei titoli di studio, che garantiranno la libera circolazione dei cittadini europei fra uno stato e l'altro. La formazione accademica degli insegnanti sembra costituire uno di questi parametri, sia rispetto ai percorsi formativi degli allievi, sia rispetto alla loro stessa mobilità professionale; ed è ovvio che detta formazione debba rispondere a un profilo di competenza tecnica, che la renda confrontabile, e in un certo grado intercambiabile.

#### 4 Necessità di una «filosofia» interculturale della cittadinanza

Le considerazioni pessimistiche che ho appena sviluppato ci costringono a interpellarci in primo luogo sul significato del lavoro intellettuale per lo sviluppo della scolarizzazione. E' compito dello studioso dell'educazione, in primo luogo, quello di esercitare un ruolo di riflessione critica sull'esistente, di indicare direzioni di lavoro razionalmente possibili e difendibili, che illuminino la nostra prassi in maniera diversa dalla pedagogia delle circolari ministeriali.

Il primo punto è allora riconsiderare i problemi che ci si pongono oggi, e il senso delle passate soluzioni, che, funzionali o criticabili, hanno generato la tradizione culturale da cui proveniamo tutti.

In questa prospettiva il primo tema da riesaminare, sembra quello della «cittadinanza», considerando l'enfasi sulle nuove cittadinanze che connota già molta pubblicistica sull'Europa multiculturale.

Tradizionalmente, la nozione di «cittadinanza» esprime il vincolo di appartenenza di un individuo ad una entità politica positiva, e le forme di solidarietà sociale che vi sono

connesse. La condizione di assolvimento e mantenimento della cittadinanza è prima di tutto la partecipazione personale alla complessa rete di diritti e doveri collettivi, che ogni società storica ha ridefinito e precisato come attributi della cittadinanza, e ciò prevale sul luogo di nascita e l'appartenenza etnica. Perciò la connessione fra l'esercizio della cittadinanza e l'itinerario educativo di formazione del cittadino, itinerario offerto dalla città e nella città, costituisce fin dalle origini della civiltà greca un nesso indissolubile, che muove una politica scolastica ed educativa intenzionale.<sup>11</sup>

La cittadinanza costituisce perciò una delle categorie fondamentali, una delle idee guida più importanti della cultura occidentale: esiste una forte connessione logica e concettuale, che in tutte le lingue moderne dell'occidente lega fra loro una serie di termini riferiti ad uno spazio territoriale delimitato, materiale e simbolico, (città, stato, Burg, Stadt), e una serie di termini che identificano le persone aventi diritto/dovere di risiedere in quello spazio, materialmente o simbolicamente, (cittadino, Städter, Stadtbürger).

La concezione moderna della cittadinanza giunge a noi nella mediazione di due utopie per altri aspetti di segno profondamente diverso, e cioè l'universalismo cristiano e quello illuministico; per mezzo di essi la nozione di cittadinanza si dilata, ed assume un respiro universale ignoto all'esperienza del mondo greco-romano. Per l'universalismo cristiano, la cittadinanza umana autentica sarà solo quella derivante dall'appartenenza alla «città di Dio»: la professione di fede cristiana sarà fonte di una universalità del diritto e della legge che dilata i confini delle «nazioni» (nazione viene da «nascita»); l'appartenenza alla fede cristiana genera quindi idealmente un'unica «nazione», un unico «popolo» di redenti.

Per l'universalismo illuminista la cittadinanza esprime l'adesione a un patto sociale, fondato sulla ragione e sul diritto naturale, quindi universale. In questo caso, diritto positivo e ragionevolezza diventano fonti della cittadinanza.

La forte impronta culturale definita da questa duplice visione utopica universalistica non ha mai, tuttavia, cancellato l'idea più antica di «popolo» come nazione, e quindi del diritto di appartenenza fondato sulla nascita.

Le istanze espresse dalla cultura romantica nel concetto di «popolo», «cultura» e «tradizione», rivitalizzavano un ideale nazionalistico in cui, rispetto all'universo pre-cristiano, solo lo spazio simbolico appariva dilatato. Una «nazione», nell'ottica romantica, è sostanzialmente la comunità di coloro che condividono non solo un'origine etnico-biologica, ma una lingua, un patrimonio culturale, una tradizione storica e una progettualità ideale. Il diritto positivo e la costituzione politica che non siano fondati su questo substrato, materiale e simbolico, costituiscono di fatto un abuso, una violenza e una tirannia.

Per conseguenza, incorporando anche le istanze romantiche e l'utopismo illuminista, la moderna idea di «stato nazionale», quale si è concretizzata nel positivismo europeo del tardo Ottocento, implica una rinnovata nozione di nazionalità/cittadinanza. Essa diventa la libera adesione del singolo ad una identità collettiva definita in primo luogo su base territoriale, e non soltanto etnica. La forte componente etnica implicita nell'idea romantica di «popolo/nazione», come substrato ideale ed etico dello stato politico, si andò in gran parte trasformando, nel corso dell'Ottocento, in senso storico-idealistico, e la «nazione» divenne innanzitutto un'unità spirituale, linguistica e culturale, più che

l'espressione di un presunto ceppo fisico-biologico comune. Questa idea, fra l'altro, attribuiva all'educazione una forza propositiva e una valenza politica fortissima: l'educazione diventava un diritto/dovere del cittadino ed insieme la condizione per costruire spiritualmente la «cittadinanza nazionale». La cittadinanza diventa così un progetto ideale che l'educazione scolastica propone e permette di realizzare in ogni scolaro che le venga affidato.

Nell'ideale politico dell'Europa moderna, quale che sia la forma di governo seguita, la vita sociale è regolata da una rete di diritti e doveri positivi, animata da valori di razionalità e scientismo, fondata sul lavoro, sulla cooperazione e sulla partecipazione attiva di tutti i cittadini. La «nazione» moderna è perciò prima di tutto una rete di cittadinanze interconnesse; essa si costituisce concretamente come un processo storico di omologazione politica e culturale (l'unità del diritto e della lingua, il riconoscimento di una tradizione culturale comune e di valori sociali, etici e religiosi, condivisi ecc.), ma non è solo questo. Contemporaneamente, la «nazione» moderna si propone anche come un «progetto ideale» da realizzare, una grande meta collettiva, etica e politica insieme; l'idea di nazione assume un valore regolativo che ne fa coincidere la realizzazione con il «progresso», economico, sociale e scientifico. Nella filosofia politica del tardo Ottocento si realizza così la piena coincidenza ideale fra «civitas» e «civilitas»; la «nazione» realizza la «civiltà», dunque la solidarietà richiesta al singolo costituisce per lui la sua piena realizzazione etica.

In questo quadro politico e ideale, le agenzie educative pubbliche, in primo luogo la scuola, ma anche tutte le complesse strutture burocratiche e amministrative che reggono la vita associata, diventano perciò anche itinerari formativi di iniziazione alla cittadinanza.

Il tramonto dei nazionalismi europei, dopo la loro «cattiva prova» nel corso di questo secolo, ha indotto a sottovalutare la funzione educativa svolta da questa potente idea-guida. La cittadinanza nazionale si è infatti proposta nei processi educativi scolastici come una identità astratta, collettiva, progettata, ma positivamente utopica, di fronte alle identità di tipo etnico-geografico, a tutti i localismi e municipalismi, alle diverse classi sociali, alle diverse confessioni religiose storicamente presenti nelle società occidentali. Non sarebbe difficile infatti mostrare come questa concezione di nazionalità, quali che ne fossero i limiti, diffusa capillarmente attraverso la scolarizzazione universale e ribadita da molteplici interventi di controllo culturale da parte degli Stati, determinava una spinta educativa al superamento dell'appartenenza primaria e concreta di ogni individuo, per il tramite di una nuova appartenenza (ideale, astratta e progettata) collocata ad un livello più ampio. In tal modo identità sociali «progettate» e «ideologiche» affratellavano le diverse classi e i diversi gruppi etnici all'interno della nazione, e permettevano loro di scambiarsi solidarietà a partire da difendibili ideali collocati su un piano più alto (o più profondo) delle loro personali collocazioni socioculturali concrete. Ciò è accaduto nei paesi democratici come in quelli del socialismo reale, presumibilmente esercitando anche una funzione propositiva e promozionale per gli individui, e una funzione di contenimento di alcuni aspetti, sicuramente negativi, dell'appartenenza culturale primaria. I tempi presenti stanno infatti sperimentando, con altissimi costi umani e sociali gli esiti negativi del crollo delle grandi identità ideologiche e nazionali.

L'idea stessa di una possibile educazione interculturale, con l'obiettivo dichiarato

della costruzione delle «nuove cittadinanze» patisce una contraddizione di fondo, alla luce di quanto abbiamo prima esposto: come la scuola della futura Europa interculturale potrà promuovere «nuove cittadinanze» fuori da una condivisibile identità progettuale? Oggi la molteplicità delle culture presenti in Europa, in condizioni di rivendicata parità ideale, sembra escludere la possibilità di qualsiasi comune riferimento storico-culturale. Per di più lo scenario della complessità ci priva di tutti i grandi riferimenti che hanno «formato la nostra testa» e costruito la nostra storia comune: la razionalità scientifica e giuridica; le comuni radici cristiane; le grandi ideologie per cui milioni di persone hanno a vario titolo scommesso o perduto la vita.

## 5 Per una filosofia unificante della scolarizzazione

Il vero elemento unificante della formazione degli insegnanti, comunque perseguita, risiede nella filosofia dell'educazione (anche implicita) che viene ad essi proposta durante la prima formazione, e che essi fanno progressivamente e autonomamente propria. Questa filosofia fonda infatti un'idea positiva della scuola, e solo questa idea a sua volta determina le motivazioni di un insegnante nei confronti del proprio lavoro quotidiano. Oggi questa filosofia implicita appare frammentaria e confusa, e permane comunque in misura prevalente etnocentrica. L'etnocentrismo è oggi denunciato come una sorta di «peccato d'origine» della cultura euro-americana, e come il primo nemico di una possibile rifondazione multiculturale dell'Europa. In realtà l'etnocentrismo è una caratteristica distintiva di ogni sociocultura umana, e la sola condizione per prenderne coscienza, per la mente umana, risiede in quel radicale senso dell'alternativa che è indotto da una scolarizzazione efficace e prolungata. In altri termini, per essere meno etnocentrici gli Europei hanno bisogno, non di un europeismo minore, ma di più contenuti europei: la coscienza non si dà nel vuoto di conoscenza, ma nella sua pienezza.

Conosco una storiella, densa di humor britannico, in cui a un baronetto orgoglioso dei reperti medioevali, tipicamente inglesi, che emergevano dagli scavi nelle sue terre, un amico oppone di non scavare troppo in basso, ad evitare di scoprire, magari, una strada romana. Al di là dell'esempio (non è difficile infatti trovare strade, acquedotti e fognature romane molto fuori dall'Europa) il punto è che i popoli europei sono accomunati anche dalla lunga storia delle guerre che li hanno contrapposti: le loro lingue, le loro costruzioni, i loro usi e costumi conservano gli effetti di lunghe contaminazioni reciproche, in cui identità e diversità costituiscono un nesso dialettico costante. Il primo radicale esercizio di multiculturalismo europeo potrebbe consistere, nell'insegnamento della storia, politica e culturale, nel prendere in considerazione i contrastanti punti di vista che segnano i diversi libri di testo. Ma per far ciò abbiamo bisogno di insegnanti formati in un'ampia e ricca prospettiva culturale europea, in quella prospettiva che nell'arco dell'ultimo millennio ha parlato almeno quattro o cinque lingue (francese, tedesco, italiano, inglese, spagnolo) tutte perfettamente traducibili fra loro. Questa riflessione ci costringe a riflettere su una considerazione elementare, ma oggi dimenticata, e cioè che le sorti della cultura formalizzata dipendono dall'Università, prima che dalla scuola di base, e che questa ha una propria logica di funzionamento che comporta un'ineliminabile relativa selettività dei suoi percorsi. L'unica democratizzazione possibile è quella che ne amplia la base di accesso e che impedisce la

riproduzione di privilegi di natura economica. Molti ambiti disciplinari reclamano anni di studio e ricerca che non possono essere compensati in una logica di mercato. La formazione degli insegnanti, a qualsiasi livello, ha come propria pre-condizione l'esistenza di una cultura accademica, scientifica e umanistica, intereuropea, in continuo sviluppo. Non potremo mai insegnare ciò di cui non sappiamo più nulla.

Un secondo pregiudizio, oggi creato dall'enfasi sul multiculturalismo, è che una scuola, a qualsiasi livello, possa educare alla interculturalità senza porsi come mediatrice di una cultura privilegiata. Si rischia di cadere nel tragico equivoco per cui Federico II fece allevare senza alcun contatto umano dei bambini, per verificare in che lingua avrebbero parlato «naturalmente» (era un tentativo di verificare la sopravvivenza di una lingua umana unica anteriore alla torre di Babele). Ovviamente quei fanciulli sventurati non parlarono mai. Una scuola, in altri termini, in quanto luogo dell'educazione intenzionale, dello sforzo collettivo consapevole, degli obiettivi educativi progettati e teorizzati, inevitabilmente si pone come mediatrice di una cultura privilegiata (di norma quella trasmessa da una determinata lingua nazionale), della sua storia e delle sue specifiche idealità. Ma per le stesse ragioni, in quanto essa introduce gli immaturi al livello della cultura formalizzata, proprio la scuola determina sempre il costituirsi di un radicale «senso dell'alternativa» – al presente e all'immediato – che permette a tutti i ragazzi di rompere i confini (per definizione sempre troppo angusti) delle rispettive socioculture d'origine. Nel costituirsi di questo senso dell'alternativa che rompe gli schemi della quotidianità risiede anche la prima condizione di un approccio interculturale e non ottusamente etnocentrico, per qualsiasi bambino. La scuola quindi sarà «europea» a condizione di essere prima «francese», «tedesca», «italiana» senza «rimorsi» etnocentrici.

Un terzo punto importante è quello della progettualità dell'orizzonte futuro. Pur rispettando dichiaratamente e consapevolmente il fatto che ogni ambiente familiare educa sempre nella direzione della conservazione dell'identità di origine, qualunque essa sia, il progetto educativo della scuola deve contenere esplicitamente anche un orizzonte di novità culturale, un orizzonte «trans-culturale» esso stesso, che possa essere prefigurato e proposto fin dall'infanzia, in modo da favorire l'orientamento dell'Io in questa direzione. La nozione di multicultura sembra infatti sottintendere una relativa staticità delle differenze culturali, o almeno non sembra tenere conto a sufficienza delle veloci trasformazioni che tutte le culture coinvolte (sia quella egemone che quelle minoritarie) subiscono nel reciproco impatto, quale che sia il grado di conflitto esplosivo o latente fra esse, proprio per le dinamiche di contaminazione e integrazione subite dai loro orientamenti e dai loro stili di vita. Se questo è vero per i gruppi minoritari presenti in Europa, a maggior motivo è vero per la gioventù europea che i rinnovati progetti di scambio spostano fra una città europea e l'altra. Gli ideali democratici, pacifisti, ecumenici costituiscono una proposta che deve essere continuamente ridefinita e riformulata, perché ogni nuova generazione vi trovi il senso della propria progettualità. In quest'ottica la scuola riuscirà a perseguire un'educazione «interculturale» formulando una proposta culturale «diversa» solo minimamente nei contenuti, ma soprattutto collocata su un piano di «livello» diverso.

## 6 L'educazione alla nuova cittadinanza nella scuola – Una lista di obiettivi possibili

Una provvisoria definizione di scuola, in termini pedagogici, vede in essa, in tutti i suoi livelli, un luogo intenzionalmente predisposto dalla comunità socio-politica per offrire un ambiente e una rete di relazioni educative a soggetti in età evolutiva, in modo che l'intelligenza e la socialità di questi soggetti vengano stimolate, promosse, orientate, canalizzate, consolidate ed esercitate, nella direzione di una progressiva autonomia personale di ogni allievo che cresce, sia sul piano cognitivo che su quello etico-sociale.

Tale autonomia soggettiva, resa possibile dalle informazioni, abilità e competenze acquisite anche ad opera della scuola, costituisce la condizione per la partecipazione attiva, responsabile e creativa di ogni cittadino alla vita democratica del paese.

I contenuti culturali che vengono selezionati nei programmi e negli orientamenti didattici di tutte le discipline, nei diversi ordini di scuola, e così pure i metodi e le strategie educativo-didattiche praticate, sono finalizzati intenzionalmente e adeguatamente a questo scopo fondamentale. Questa finalità intrinseca, nella misura in cui viene condivisa dagli insegnanti e progressivamente anche dagli allievi, legittimata dalla società politica e riconosciuta dalla comunità circostante, fa della scuola una forma particolare di comunità educativa.

Così intesa la scuola come istituzione viene chiamata a dare un contributo essenziale alla costante rifondazione della convivenza sociale. Questa perenne rifondazione è resa possibile dalla triplice dimensione in cui si realizza il processo educativo nella scuola: la memoria storica dell'esperienza del passato, la comprensione razionale dell'esperienza sociale e individuale del presente e la progettazione e costruzione responsabile della società futura. Tutte le esperienze culturali e relazionali vissute nella scuola debbono concorrere intenzionalmente allo sviluppo di questa triplice dimensione di memoria, intelligenza, e progettualità esistenziale e sociale. Tema della cittadinanza responsabile appare il punto di intersezione di una serie di esigenze formative che sembrano peculiari ed emergenti nel tempo presente:

- l'impegno con la propria vita, la costruzione dell'identità personale, l'accettazione serena e anche gioiosa della propria crescita e della fatica che il crescere comporta, come compiti etici personali. Il giovane allievo deve essere aiutato a percepire che la sua vita personale è stata resa possibile dalla solidarietà fra le generazioni e i gruppi umani, e che essa è parte di una storia globale e di un cammino collettivo in cui ci si aspetta che anch'egli si inserisca responsabilmente;
- il valore della conoscenza e del lavoro come condizioni della partecipazione adulta alla vita collettiva e altresì come condizioni interrelate di trasformazione della vita umana in un senso desiderabile;
- il senso di una «mondialità» fondata sulla pace internazionale e i diritti umani universali che tuttavia si fonda psicologicamente sul riconoscimento del valore delle identità sociali particolari, delle radici religiose, etniche, regionalistiche e delle specifiche tradizioni di ciascun gruppo;
- il significato della democrazia politica come partecipazione attiva e responsabile degli individui e dei gruppi alla costruzione e gestione della cosa pubblica. Questo significato deve essere sperimentato dagli allievi nella concretezza della loro

esperienza scolastica, parallelamente alla crescente comprensione che essi devono maturare, in relazione all'età e al livello scolastico, rispetto alle basi giuridico istituzionali della vita democratica e alla connessione fra vita sociale e tradizione giuridica e culturale. La partecipazione democratica – lungi dal configurarsi come semplice prevalenza dell'opinione e della volontà della maggioranza, è infatti inseparabile dal fondamento giuridico istituzionale e dalla tradizione politica e culturale che caratterizza la storia delle società moderne. La partecipazione democratica implica la conoscenza e la condivisione di un mondo di significati e di valori etico-politici che intessono la trama della convivenza sociale e la rendono umana e civile. In ciò consiste il valore della legalità e della lealtà alle istituzioni che si richiede al singolo;

- la percezione della salute e del benessere, individuale e collettivo, come irrinunciabile bene comune, che reclama solidarietà sociale fra le diverse generazioni umane e i diversi popoli della terra, e impone a ciascuno di assumere la responsabilità personale della propria salute, della vita degli altri e dell'ecosistema ambientale. Questa percezione, una volta conquistata dagli allievi, determinerebbe la motivazione intima e personale per partecipare attivamente a tutte le azioni di prevenzione del danno e del malessere sociale e ambientale, dall'AIDS alla tossicodipendenza, da ogni forma di inquinamento ambientale alla degradazione della vita sociale e politica. L'allievo deve progressivamente scoprire che «nessun uomo è un'isola, ma sempre una parte del tutto» e che ciascuno di noi è, personalmente e solidarmente «responsabile della bellezza del mondo», e conseguentemente accettare anche per sé questa responsabilità come compito etico della sua vita adulta.

Questi punti schematici costituiscono di fatto la formulazione sintetica di grandi obiettivi educativi e didattici generali, l'anima di un progetto educativo che potrebbe determinare le condizioni individuali per una desiderabile convivenza multiculturale.

#### *Anmerkungen*

1. Per capire il senso di questa affermazione resta illuminante il volume di Hofstadter 1968.
2. Il discorso sulle figure mitico-archetipiche e sulla loro straordinaria forza categorizzante a livello inconscio sarebbe troppo ampio da affrontare in queste pagine: Moscato 1998: cap. VII.
3. Per una ricostruzione generale: Boyd 1968. Per gli Stati Uniti, oltre a Hofstadter 1968; Moscato 1983. Una ricostruzione efficace, con riferimento all'esperienza tedesca, nel saggio di Schwark 1992.
4. Il romanzo apparve in quattro parti, fra il 1781 e il 1787. *Leonardo e Geltrude*, trad. ital, Firenze, «La Nuova Italia», 4 voll.
5. L'influenza pestalozziana fu molto forte nei paesi di lingua tedesca, per il tramite degli allievi e frequentatori tedeschi delle sue istituzioni educative. Herbart lo visitò a Burgsdorf e dedicò al suo pensiero due scritti, nel 1802 e nel 1804. Decisiva la citazione, contenuta nel IX dei *Discorsi alla Nazione tedesca* di J. G. Fichte (1807–1808): «Pestalozzi ... è riuscito a fare una scoperta intellettuale destinata a rivoluzionare il mondo. Egli ha previsto un tipo di istruzione adatto per il popolo; con la forza dell'ingegno e dell'amore, ha creato una vera educazione nazionale capace di risollevare i singoli Stati e tutta l'umanità dalle deprecabili condizioni in cui sono caduti». In America H. Barnard curò traduzioni parziali dei testi pestalozziani sulla sua rivista. Cfr. Monroe 1969. Tardive le prime traduzioni italiane (Sanna, 1928; Banfi, 1931) e la riscoperta del Pestalozzi avviene in Italia nel quadro della pedagogia dell'attivismo.

6. Per un quadro storico d'insieme si veda Chiosso 1997. Sul ruolo del maestro come «educatore del popolo» decisiva l'opera di G. Lombardo Radice, estensore con altri dei programmi della scuola elementare del 1923, autore di libri ancora molto letti dai futuri maestri fino agli anni Sessanta.
7. E' in fondo la preoccupazione del Ferroni, nel testo già citato. Il dibattito è tuttora aperto, in Italia, nell'attuale progettazione normativa delle Scuole di specializzazione per gli insegnanti.
8. Perfino il concetto di «straniero» diventa ambiguo. Gli insegnanti che ho incontrato a convegni sulla multiculturalità, in Francia e in Gran Bretagna, sono spesso figli di cittadini francesi o inglesi, provenienti dalle ex colonie di entrambe queste nazioni. Sono dunque cittadini europei, così come lo sono francesi, inglesi e tedeschi figli di ex immigrati, italiani, greci, turchi, portoghesi, ma permane la loro visibilità di «straniero», in termini molto più netti e socialmente visibili. In ogni nazione insomma, ci sono dei connazionali di «origine straniera», e alcuni sono «più stranieri».
9. Nel quadro della progettazione del nuovo corso di laurea per i docenti del grado elementare, una Commissione ministeriale nominata congiuntamente dai Ministeri della pubblica istruzione e dell'Università ha prodotto un documento che definisce le competenze professionali dell'insegnante (Commissione MPI MURST ex art. 4 l. 168/1989, documenti prodotti nel luglio 1997).
10. La dimensione interculturale non appare nel testo appena citato, ma è ampiamente individuata dal più recente Decreto applicativo della legge sull'autonomia scolastica (DPR 8.3.1999, n. 275 ai sensi della l. 15.3.1997, n. 59, art. 21).
11. Non è possibile in questo testo sviluppare e documentare la consistenza storica di tale affermazione. Può bastare il riferimento agli scritti platonici, fra cui è emblematico il celebre dialogo fra Socrate e le leggi di Atene personificate, contenuto nel *Critone*.

### *Bibliografia*

- Barbagli, M. (1971). *Le vestali della classe medi. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
- Boyd, W. (1968). *Storia dell'educazione occidentale*. Roma: Armando.
- Caputo, M. (1998). *Scuola laica e identità minoritarie*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (a cura di). (1999). *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*. Milano: F. Angeli.
- Ferroni, G. (1997). *La scuola sospesa*. Torino: Einaudi.
- Gennari, M. (1995). *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropea*. Brescia: La Scuola.
- Hofstadter, R. (1968). *Società e intellettuali in America*. trad. ital., Torino: Einaudi.
- Monroe, W. (1969). *History of the Pestalozzian Movement in the United States*. New York: Arno Press.
- Moscato, M.T. (1998). *Il sentiero nel labirinto*. Brescia: La Scuola.
- Moscato, M.T. (1983). *Filosofia ed educazione in America nell'età delle Riforme*. Catania.
- Schwark, W. (1992). *La formazione degli insegnanti in prospettiva europea*. In G. Brinkmann & M.T. Moscato (a cura di), *A scuola fra Italia e Germania* (pp. 1–36). Catania: COESSE.