

# Cesare Scurati

Sguardi sull'educazione

A cura di

**Paolo Calidoni,**

**Damiano Felini, Andrea Bobbio**

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

**FrancoAngeli** 



# Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

---

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i problemi delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i problemi educativi nella loro concretezza storico-sociale, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui problemi dell'educazione, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle ricerche educative, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai paradigmi educativi, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



# Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

---

**René Barioni**, Haute École Pédagogique, Losanna

**Luciana Bellatalla**, Università di Ferrara

**Fabio Bocci**, Università Roma Tre

**Franco Cambi**, Università di Firenze

**Enzo Catarsi**, Università di Firenze

**Giorgio Chiosso**, Università di Torino

**Enza Colicchi**, Università di Messina

**Michele Corsi**, Università di Macerata

**Mercedes Cuevaz López**, Universidad de Granada

**Francisco Diaz Rosas**, Universidad de Granada

**Liliana Dozza**, Università di Bolzano

**Maurizio Fabbri**, Università di Bologna

**Silvia Fioretti**, Università di Urbino

**Massimiliano Fiorucci**, Università Roma Tre

**Franco Frabboni**, Università di Bologna

**Eliana Fraeunfelder †**, Università di Napoli

**Patrizia Gaspari**, Università di Urbino

**Giovanni Genovesi**, Università di Ferrara

**Cosimo Laneve**, Università di Bari

**Isabella Loiodice**, Università di Foggia

**Umberto Margiotta †**, Università di Venezia

**Berta Martini**, Università di Urbino

**Maria Chiara Michelini**, Università di Urbino

**Riccardo Pagano**, Università di Bari

**Teodora Pezzano**, Università della Calabria

**Franca Pinto Minerva**, Università di Foggia

**Maria Grazia Riva**, Università di Milano-Bicocca

**Mario Rizzardi**, Università di Urbino

**Pier Giuseppe Rossi**, Università di Macerata

**Roberto Sani**, Università di Macerata

**Vincenzo Sarracino**, Seconda Università di Napoli

**Giuseppe Spadafora**, Università della Calabria

**Francesco Susi**, Università Roma Tre

**Giuseppe Trebisacce**, Università della Calabria

**Simonetta Ulivieri**, Università di Firenze

**Angela Maria Volpicella**, Università di Bari

**Miguel Zabalza**, Universidad de Santiago de Compostela

---

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.

Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

# Cesare Scurati

Sguardi sull'educazione

A cura di

**Paolo Calidoni,**

**Damiano Felini, Andrea Bobbio**

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

**FrancoAngeli** 

L'Opera è stata pubblicata in Open Access con il contributo del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma.

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

**Introduzione** pag. 7

## Lecture

**Uno sguardo cubista in pedagogia**, di *Damiano Felini* » 13

**Una didattica per eccedenza**, di *Elio Damiano* » 35

**Al servizio della formazione continua**, di *Paolo Calidoni* » 59

**Cura e rispetto delle relazioni umane**, di *Giombattista Amenta* » 68

**Volti e senso della leadership educativa**, di *Giambattista Bufalino* » 82

## Percorsi

**Una pedagogia del curricolo**, di *Massimo Baldacci* » 95

**Una pedagogia dell'infanzia**, di *Andrea Bobbio* » 114

**Per un'idea di scuola primaria**, di *Daniela Maccario* » 130

**Comunità formative e dirigenza pedagogica**, di *Mario Falanga* » 145

## **Ambienti**

<b>Costruire ambienti educativi</b> , di <i>Michele Aglieri</i>	pag. 163
<b>Tempi e spazi della vita e dell'educazione</b> , di <i>Monica Par-ricchi</i>	» 173
<b>Per un'architettura pedagogica</b> , di <i>Beate Weyland</i>	» 184
<b>L'educazione diffusa</b> , di <i>Pasquale Moliterni</i>	» 198

# Introduzione

Il presente volume, realizzato nel decimo anniversario dalla scomparsa del Professor Cesare Scurati, ha lo scopo di rilanciare, in ambito non soltanto accademico, la ricerca e la riflessione sul contributo che questo maestro ha offerto alla pedagogia, alla scuola e al variegato mondo dell'educazione. Ciò non solo perché crediamo che il suo apporto scientifico meriti di essere approfondito e conosciuto in quanto parte importante della storia della pedagogia italiana tra l'ultimo quarto del Novecento e gli anni Duemila, ma anche perché riteniamo che il suo insegnamento sia ancora utile e attuale a tanti livelli, concettuali, metodologici e operativi: dai temi dell'infanzia a quelli di una moderna concezione umanista della scuola; dalla metodologia della ricerca alle forme dell'insegnamento delle discipline pedagogiche; dalla curiosità verso i più disparati luoghi dell'“educativo” fino allo stile e all'etica del suo essere studioso e docente.

«La ricchezza dei temi e delle prospettive è forse l'elemento che colpisce di più chi si approcci alla bibliografia scuratiana, oltre, ovviamente, al semplice dato numerico che ne rivela l'instancabilità e la vastità nella rete delle collaborazioni» (Felini, *infra*). L'ampiezza di tale sguardo costituisce l'orizzonte aperto lungo il quale ci siamo incamminati nel proporre i contributi di amici e colleghi che ringraziamo per la disponibilità. L'intento è quello di restituire respiro a una serie di considerazioni che, a partire dall'interpretazione del pensiero e delle opere di Cesare Scurati, si sono dimostrate feconde e produttive ancora oggi in una prospettiva che, seppur né monolitica né sistematica, ha tentato di raccordare e ricomprendere, alla luce delle sfide dei nostri tempi, letture culturali, proposte operative, modelli di ricerca, modalità di intervento nei variegati mondi che costellano il panorama educativo contemporaneo. Possiamo dire, infatti, che lo sguardo interpretativo di Scurati, seppur in modo talvolta rapsodico e asistematico, abbia tragiurato la totalità dei mondi e degli alfabeti possibili

della formazione: dall'infanzia fino all'adulthood e alla pedagogia del lavoro, dal mondo dei media a quello dell'educazione a distanza e delle tecnologie, fino a incursioni nel mondo dell'associazionismo educativo e professionale. Per Scurati la ricchezza di questo affresco pedagogico ha significato, per un lato, valorizzare la vivacità di una stagione culturale che, nel superamento delle ideologie e degli steccati epistemologici, ha visto l'alba e un tramonto di un'epoca – il Novecento pedagogico – e, dall'altro, tentare un'interpretazione produttiva e umanistica del postmoderno, con tutte le sue contraddizioni e i suoi limiti.

La pluralità degli ecosistemi formativi studiati da Scurati rimanda poi a una sua presenza effettiva, concreta e reale in tali mondi, fattivamente impegnata a riqualificarli costantemente, intrecciando riflessione accademica e formazione professionale, ricerca educativa e analisi delle concrete prassi istituzionali, non senza un'ottica comparativa di largo raggio, volta a intercettare segnali e tendenze provenienti anche d'oltre oceano, per connetterle con le dinamiche che andavano profilandosi nella scuola italiana. Tale impegno "militante" si evidenzia nelle letture proposte da questo volume che intrecciano e interpretano una bibliografia quanto mai varia e composita: «la copiosa produzione pubblicistica (per esempio gli "editoriali" in *Dirigenti Scuola, Scuola Materna, Scuola Italiana Moderna*) che è stata generata mettendo in relazione – pressoché sempre – occasione, lettura e riflessione» (Calidoni, *infra*).

Questo quadro così frastagliato ha costituito il canovaccio di cui tenere conto per organizzare un volume dagli intenti non meramente celebrativi o agiografici e sufficientemente aderente alla complessità del pensiero di Cesare Scurati, alla sua profonda cultura pedagogica e fedele al suo impegno di studioso militante, interessato tanto agli apparati istituzionali o ai *profili* pedagogici che li hanno ispirati, quanto ai *volti* dei professionisti e degli educandi che, concretamente, li abitano. Ne è emersa una struttura organizzata attraverso tre sezioni.

La prima, intitolata *Letture*, propone gli "sguardi" di alcuni Colleghi sull'opera e la testimonianza di Cesare. Tale blocco di saggi propone interpretazioni poliedriche di talune salienze epistemologiche che emergono, diacronicamente, nella disamina del pensiero di Scurati e sono volte ora a contestualizzare ora ad approfondire criticamente i nuclei nodali del sapere pedagogico nelle sue diverse componenti concettuali e discorsive (ma anche nelle sue aporie e nelle sue specificità).

Nella seconda sezione, *Percorsi*, sono invece raccolti i contributi che hanno come *fil rouge* la scuola, colta, specificamente, nella prospettiva curricolare che connota il contributo scuratiano, in particolare per quanto concerne l'educazione dell'infanzia e l'istruzione di base in comunità for-

mative che comportano una direzione pedagogica dotata di una sua specifica componente culturale e professionale.

La terza sezione, *Ambienti*, ospita infine contributi sui molteplici contesti dell'educazione diffusa, ambienti sui quali gli sguardi scuratiani hanno aperto prospettive ancora feconde, volte a superare quella dizione, *extra-scuola*, da cui pure Cesare era partito.

Il perimetro dell'operazione culturale qui proposta è sensibilmente ridotto rispetto all'arco degli interessi e dei discorsi proposti dall'insieme degli studi di Scurati, così come parziali sono gli scorci che i saggi hanno potuto delineare rispetto ai paesaggi cangianti e inquieti della formazione<sup>1</sup>. Rimane il tentativo, che travalica l'accademia e sfocia nell'amicizia, di proporre un non aneddótico ricordo del nostro maestro, una memoria produttiva ancora capace di suscitare pensieri, idealità, progetti per trasformare il mondo e renderlo migliore.

*Paolo Calidoni, Damiano Felini, Andrea Bobbio*

1. Una panoramica più completa e potenzialmente *in progress* dell'opera e del pensiero di Scurati è disponibile sul sito, curato da Damiano Felini e Michele Aglieri: <https://cesarescurati.wordpress.com>.



# Lecture



# Uno sguardo cubista in pedagogia

di Damiano Felini\*

Riflettere sull'idea di pedagogia maturata da Cesare Scurati nel corso dei suoi molti anni di attività è l'obiettivo di questo contributo,<sup>1</sup> un obiettivo forse particolare, visto che i problemi epistemologici non costituirono un oggetto primario della sua riflessione. Ciò nonostante, alcune sue intuizioni sono originali e meritano di essere riprese, sia perché possono essere ricondotte a una rete di sensibilità e posizioni carsiche che, nel dibattito epistemologico che attraversò la pedagogia europea degli anni '70 e '80 del secolo scorso, fanno da contrappunto teorico alle posizioni più usate; sia perché costituiscono un patrimonio che, ancor oggi, merita di essere preso in attenta considerazione, perché generativo – mi sembra – di approcci e modalità di lavoro intellettuale, forse controcorrente nell'attuale *Zeitgeist*, ma tutt'altro che inutili o superati.

A differenza della maggior parte dei pedagogisti della sua generazione – come detto –, Scurati non dedicò pubblicazioni compiute e sistematiche alla natura della pedagogia. Il tema, però, gli fu tutt'altro che estraneo e più volte, infatti, emerge qua e là in parecchi scritti, così come ritornava spesso nelle conversazioni con colleghi e allievi, alle quali anche chi scrive ha avuto la fortuna di partecipare, sebbene, per ragioni anagrafiche, solo a partire dalla fine degli anni '90. Inoltre, come è ovvio, una certa idea di pedagogia si può desumere induttivamente dagli altri suoi lavori<sup>2</sup>.

Per queste ragioni, quanto scriverò contiene un'alta dose di interpretazione personale e necessita, quanto meno, di essere sottoposta alla di-

\* Università di Parma.

1. Preciso che, in questo contributo, utilizzerò il termine “pedagogia” per indicare l'intero arco delle discipline pedagogiche, ricomprendendovi, dunque, anche la didattica.

2. I testi scuratiiani che trattano in maniera più esplicita e diretta i temi dell'epistemologia pedagogica sono i seguenti: Scurati, 1979a; 1979b; 1983a; 1983b, pp. 167-183; 1993; 1994; 1999a, pp. 3-13; 1999b, pp. 9-48; 1999c; 2005.

scussione con chi altri avrà avuto modo di riflettere sul lascito culturale e intellettuale di Scurati. D'altro lato, tuttavia, custodisco da tanto tempo i pensieri che qui esporrò, li ho fatti oggetto di tante verifiche e ho maturato l'interiore certezza (spero non sia solo presunzione) che quanto dirò colga almeno alcune delle idee guida che hanno ispirato Scurati nella sua attività di pedagogista. Ho già espresso pubblicamente in sedi più opportune il mio affetto e la mia gratitudine a colui che considero il mio maestro nella ricerca e il mio modello nell'essere docente di pedagogia in università. Questo mio contributo, pertanto, non sarà un ricordo intimo e privato e si guarderà dal proporre panegirici e mitizzazioni: nessuno pensi male di ciò. Cercherò, piuttosto, di proporre analisi e valutazioni che, pur con i limiti anzidetti sul piano ermeneutico, contribuiscano ad approfondire lo studio e la conoscenza critica di una figura – credo – centrale nella pedagogia italiana a cavallo dei due millenni, misurandomi con i molti suoi punti di forza e di originalità, con la sua innegabile attualità, ma anche con i limiti obbiettivi che i suoi studi hanno potuto avere.

## 1. Cubismo: una cifra epistemologica peculiare

Accostare la concezione epistemologica di Scurati al movimento cubista può apparire quanto meno bizzarro. Credo, però, che attorno a questo termine si possa coagulare la sua idea più profonda di cosa fosse (e cosa non fosse) la pedagogia, la sua convinzione più intima e – dal nostro punto di vista – quella capace di farci cogliere più a fondo l'unitarietà della sua ispirazione e aspirazione intellettuali. L'idea originaria è quella di una indispensabile multiprospettività dello sguardo che si vuole posare sull'educazione per coglierne le numerose sfaccettature e rispettarne la natura complessa:

Non esiste, nel sapere rettamente inteso, un punto di vista assolutamente esaustivo. [...] Occorre ammettere che i punti di vista dai quali posso pormi sono molteplici e multivariabili, e che la mia indagine guadagna in ampiezza, completezza e indicatività se accetto e metto a frutto l'intera poliedricità culturale di cui posso valermi (Scurati, 1979b, pp. 343-344).

Usando la distinzione kantiana, si potrebbe sostenere che per Scurati l'educazione è un oggetto *materiale* dalle infinite facce, il quale, però, rischia di risultare erroneamente impoverito nel momento in cui lo si va a osservare da un punto di vista troppo ristretto, trasformandolo in un oggetto *formale* ultrasemplificato. Ciò avviene, per esempio, quando si pretende

di ridurlo a quello che lo studioso osserva da un unico punto di vista disciplinare (filosofico, psicologico, sociologico, storico...) o secondo l'unico approccio metodologico prescelto (quantitativo, fenomenologico, formale, longitudinale, partecipativo...) o, ancora, da un'unica prospettiva ideologica. Ognuna di queste operazioni può portare, ovviamente, a cogliere elementi utili dell'oggetto "educazione", ma se viene assolutizzata ottiene l'effetto opposto, ovvero di impedire di cogliere altri elementi utili, perché ogni punto di vista, inevitabilmente, è anche un punto di nascondimento.

Per Scurati, invece, prioritario era il mantenere aperta la possibilità (e, dunque, continuare a coltivare la capacità) di osservare l'educazione da tutti i punti di vista possibili, esattamente come le esplorazioni artistiche di Braque e Picasso intendevano fare, trasferendo sulla tela il tentativo di eliminare la prospettiva di rinascimentale ascendenza. Questa impone allo spettatore un unico punto di vista sulla scena raffigurata, la quale, invece, può essere mostrata in una maniera che potrà forse apparire al primo sguardo deformata, ma che è in realtà quella che si offrirebbe ai nostri occhi se la facessimo ruotare sui diversi assi o se fossimo noi a girarle intorno. Uno sguardo cubista, dunque, è uno sguardo più comprendente, perché permette di osservare le cose in ogni loro aspetto, riconoscendo, così, che un'unica occhiata è insufficiente a cogliere il tutto della realtà. Certo, anche i punti di vista non sono esauribili e, dunque, lo sguardo cubista non pretende di saper cogliere la totalità: connaturata, vi è un'idea accumulativa delle potenzialità dello sguardo, per cui il conoscere è il progressivo e incessante porre gli occhi sul reale, sempre da posizioni (intellettuali, nel nostro caso) differenti. È ben consapevole che nessuno potrà mai cogliere il tutto (lo sguardo cubista non è lo sguardo di Dio) ma, allo stesso modo, è anche consapevole che spesso gli uomini, per pigrizia, incapacità o superbia, si accontentano di un solo punto di vista sul mondo e, così, perdono la possibilità di vederlo in tutte le sue quattro (o anche più) dimensioni.

Sul piano della ricerca pedagogica, esercitare uno sguardo multiprospettico sull'educazione è l'opposto di quanto si fa per lo più. Le opzioni ideologiche, metodologiche o disciplinari, infatti, tendono ad assolutizzare il lavoro del singolo studioso, di modo che lo psicologo dell'educazione, il pedagogista sperimentale o quello teoretico si concentrano sul loro solo punto di vista e perdono così la visione d'insieme, che pure sarebbe preziosa. Scurati, invece, insegnò a coltivare una molteplicità di sguardi sull'educazione, prestando attenzione ad aspetti diversi delle azioni educative (le dinamiche psicologiche, le politiche, la storia, le grandi idee, le pratiche reali...), usando metodologie d'indagine differenti e accostate (quella teoretica, quella storica, quella della ricerca-azione partecipativa...), dando rilievo alle prospettive dei diversi attori (non solo quella dello studioso che

osserva dall'esterno e, per così dire, dall'alto, ma, per esempio, anche quella degli insegnanti che operano sul campo). Questa ricchezza di prospettive, in Scurati, è ben testimoniata dai suoi scritti, come facilmente si può constatare scorrendone la schedatura accuratamente approntata da Aglieri e Scaglia (2012)<sup>3</sup>.

La ricchezza dei temi e delle prospettive, infatti, è forse l'elemento che colpisce di più chi si approccia alla bibliografia scuratiana, oltre, ovviamente, al semplice dato numerico che ne rivela l'instancabilità e la vastità nella rete delle collaborazioni. Tale ricchezza di temi e prospettive, che non può essere spiegata come un'alternanza di interessi lungo i cinquant'anni di attività di ricerca e divulgazione (la prima pubblicazione di rilievo risale al 1961), potrebbe essere vista dai critici come dispersività, indecisione o incoerenza. Certo, la vastità dei temi affrontati comportò anche una sorta di incertezza nell'avanzare posizioni ideologicamente forti – cosa che, per certi aspetti, spiega le ragioni per cui Scurati non abbia lasciato un seguito che possa essere identificato come “scuola” (si pensi, solo per restare all'altra metà della Milano pedagogica di fine secolo, a ciò che invece riuscì a Massa) – ma, soprattutto, è indicativa della sua curiosità e – come detto sopra – di questa intima convinzione circa la necessità di utilizzare sguardi multiprospettici.

Proverò più avanti, in questo articolo, ad avanzare qualche ipotesi circa le origini culturali di questo approccio epistemologico, ma qui vorrei provare a far notare la sua consonanza anche con lo stile intellettuale e il multiforme ingegno del Professore. Come ben poté notare chi ebbe l'occasione di ascoltarlo e chi ancor oggi ne legge gli scritti, l'intelligenza di Scurati si manifestava in una maestosa attitudine all'astrazione e alla sintesi e, nello stesso tempo, in una profondissima capacità di leggere e interpretare le piccole cose, rimanendo sul piano della concretezza. La sua logica non era sistematica ma, piuttosto, inclusiva, elencativa e assommante: procedeva soprattutto per piccole e potenti pennellate – più per “punteggiature” che

3. Potremmo intendere l'idea del pensiero cubista, riferita a Scurati, anche in un secondo modo. Gli stilemi della pittura cubista, infatti, sono legati, da un lato, alla rappresentazione di un reale liberato dalla prigionia dell'unico punto di vista, ma, dall'altro, anche alla sua rappresentazione semplificata, attraverso l'individuazione di forme basiche, per lo più prismatiche, che costituiscono i volumi degli oggetti e delle figure. In questo senso, la didattica strutturalista, introdotta in Italia da Scurati fin dal 1968, con la sua centratura sulle strutture concettuali fondamentali delle discipline, può essere vista come una didattica cubista in questo secondo senso (Scurati, 1972). Ricordo, a questo proposito, un'ammissione che Scurati mi fece ancora negli anni Duemila a proposito della sua concezione didattica, sostenendo che «la mia didattica è una didattica strutturalista», cosa che si vedeva ottimamente anche nel suo modo di insegnare in università. Di questo secondo modo di intendere il cubismo scuratiano, in questa sede non tratterò.

per “discorsi”, tanto per riprendere un suo titolo (Scurati, 1989) – e si teneva alla larga dal comporre grandi quadri organicamente ordinati. Anche i suoi volumi più ampi e rivolti agli studenti universitari, dove ci si sarebbe aspettati una qualche forma di completezza organizzata, non trovavano mai veramente la forma del manuale: l’unica eccezione è probabilmente *Pedagogia della scuola* (Scurati, 1997), che però è ormai opera dell’ultima sua fase. Scurati era rigoroso nel ragionamento ma, nello stesso tempo, anche creativo nella quantità di idee prodotte e divergente nella capacità di alternare e collegare temi e questioni. Nella didattica era spesso spiazzante quando interrompeva le lezioni e proponeva di “fare un esercizio” o impiegava tecniche attivanti da formatore, del tutto inusuali in accademia o, in quegli anni, anche nell’“aggiornamento” degli insegnanti. Ciò rendeva le sue lezioni non sempre facili da seguire, cosa che si riproponeva anche negli scritti, ma soprattutto perché era un amante dei neologismi e del lessico difficile o – forse meglio – non era preoccupato da questi: la priorità, infatti, era l’esprimere concetti complessi ed era il linguaggio a doversi piegare alle idee, non viceversa. Con un’intelligenza così, non stupisce che abbia preferito percorrere le strade di una pedagogia multiprospettica.

Se questa è – io credo – la cifra profonda della concezione scuratiana della pedagogia, possiamo ora addentrarci un po’ di più nella sua analisi. Nonostante la mancanza – come detto – di una specifica tematizzazione di tale questione nei suoi scritti, almeno tre aspetti interessanti emergono con sufficiente chiarezza. Li proverò ad affrontare nei prossimi paragrafi, a cui ho voluto dare un titolo che richiama una frase che Scurati pronunciò in una delle tante conversazioni che avemmo negli anni del mio dottorato: «la pedagogia è un modo di pensare». Ecco, a partire da questa espressione virgolettata, anche se non reperita nelle sue carte edite, vorrei procedere con un tritico: la pedagogia come modo di guardare, di pensare e di impegnarsi. Attorno a queste tre voci, credo si possano coagulare i tratti emergenti dell’epistemologia pedagogica di Cesare Scurati.

## **2. La pedagogia è un modo di guardare: Scurati nel paradigma delle scienze dell’educazione**

Perfettamente inserito nella tendenza dominante nei decenni ’70-’90, Scurati partecipò convintamente alla rivoluzione epistemologica costituita dall’affermarsi del paradigma delle scienze dell’educazione. Questo è il primo tratto di rilievo che caratterizza la sua idea di pedagogia e non è una notazione scontata, se si pensa al fatto che, tra i pedagogisti cattolici italiani di quella generazione, peraltro in buona compagnia dei gentiliani, era

molto forte la persistenza del modello epistemico tradizionale, legato alla pedagogia come ambito interno alla riflessione filosofica (Chiosso, 2015, pp. 172 ss.). Pochi, tutto sommato, furono i casi di studiosi veramente immersi nelle nuove tendenze (Braidò, Laeng, Galli, Damiano...), e non solo capaci di sfruttare qualche spunto, da rileggersi, però, dentro un quadro teorico che rimaneva quello deduttivo della pedagogia filosofica. Scurati, invece, affrontò le spinte di rinnovamento, le abbracciò e dimostrò di muoversi benissimo, trovando in queste una possibilità di coltivare la sua esigenza di utilizzare sguardi multiprospettici sul fenomeno educazione.

È nel volume *La ricerca pedagogica: problemi e orientamenti*, pubblicato insieme a Elio Damiano nel 1979, che Scurati affrontò la questione, parlando espressamente del «criterio prismatico» offerto dalle scienze dell'educazione e giustificando la propria adesione a questo paradigma «in relazione al nostro particolare obiettivo, in vista del quale l'impiego di un impianto aperto a un vasto reperimento descrittivo e interpretativo risulta specificamente congruente e congruo» (Damiano, Scurati, 1979, p. 85). Sulla base di questa premessa e ponendo come punto di riferimento ideale di questo paradigma il congresso organizzato a Milano dalla Consulta dei professori universitari di pedagogia nel maggio 1964, a cui partecipò (Aa.Vv., 1965), Scurati presentò il ventaglio delle diverse prospettive di ricerca che in quel momento potevano interessare chi si occupava di educazione, suddividendole in «grandi tradizioni» e «tradizioni emergenti». Alle prime riconduceva le ricerche filosofiche, storiche, psicologiche, sociologiche e sperimentali; alle seconde, la ricerca antropologico-etnografica, quella organizzativa e quella curricolare. La sua trattazione di queste tradizioni, nel testo del '79, è abbastanza rapida, ma è significativa proprio la composizione dell'affresco: intanto perché, proprio grazie alla sua sinteticità, si propone un po' come un tentativo di modellizzazione del campo, analogo a quanto andavano facendo anche altri studiosi proprio in quegli anni (Avanzini, 1976; Mialaret, 1989; Visalberghi, 1978), ma con una sua originalità data dalla suddivisione nei due piani; ma poi, soprattutto, perché in questa rassegna dei diversi approcci emergono con dignità propria almeno due dei campi che stavano costituendo un interesse specifico e innovativo nella sua propria ricerca – la ricerca organizzativa e quella curricolare – e che rappresentano ancor oggi ambiti del lavoro pedagogico postulati come importanti ma certamente non affermati al pari degli altri. A distanza di quarant'anni, cioè, le «tradizioni emergenti» non sono ancora emerse al pari delle altre e la distinzione ci sembra mantenere una sua plausibilità.

L'interesse di Scurati per il paradigma delle scienze dell'educazione non si limitò alla descrizione di un quadro di cui rimaneva spettatore né fu solo programmaticamente dichiarato. Scurati lo applicò al suo lavoro di

ricerca teoretica (per esempio, lo si vede nell'aver inserito ben tre psicologi già nella prima edizione dei suoi *Profili nell'educazione* (Scurati, 1977), diventati cinque nella seconda (Scurati, 1991), o nel lavoro, rilevantissimo sul piano scientifico e culturale, di introduzione e traduzione in Italia di studiosi stranieri, soprattutto americani, tra cui spiccano Skinner, Bruner e l'Huxley saggista); lo applicò nei grandi progetti di ricerca-azione in campo scolastico che portarono agli studi sul curricolo (Scurati, 1976) e poi ai lavori nelle commissioni ministeriali di riforma dei programmi e orientamenti della scuola elementare e materna (conclusisi rispettivamente nel 1985 e 1991); lo applicò ai temi dell'innovazione scolastica, per esempio nell'ambito della dirigenza e del management educativi, di cui fu pioniere e promotore fin dagli anni '70. In tutti questi campi di lavoro, Scurati cercò di applicare le capacità di sguardo (lui, miope e daltonico!) che le diverse prospettive disciplinari gli potevano aprire, sempre privilegiando le fondazioni epistemologiche, come quella di Ardoino, che insistevano specificamente sull'idea dell'ampiezza del campo e sul suo difficile ma fecondo "poliglottismo" (Scurati, 1999b, pp. 19-20). Certo, ebbe anch'egli le sue preferenze (per la prospettiva psicologica nei primi decenni di attività, per esempio, o per le scienze della comunicazione negli ultimi), ma sempre con una forte curiosità nei confronti di tutto.

A questo proposito, vorrei far notare due cose, a corroborare ulteriormente la mia lettura delle scienze dell'educazione, in Scurati, come ineludibile possibilità di aprire lo sguardo. La prima è relativa al suo respiro internazionale, anch'esso tutt'altro che scontato nel mondo pedagogico di quei decenni: non solo Scurati portò in Italia studiosi d'oltreoceano, ma viaggiò molto a scopo di studio, mantenne contatti costanti, osservò con interesse quanto accadeva, per esempio, nella scuola americana e ne diffuse la conoscenza critica nel nostro Paese (Aglieri, Scaglia, 2012, pp. 59-65). Inoltre, promosse la dimensione internazionale, non solo nel campo della ricerca, ma anche incoraggiandone una sua finalizzazione diretta in campo educativo, attraverso i temi dell'educazione al pluralismo culturale, allo sviluppo mondiale e – negli anni del progressivo allargamento della Comunità Economica Europea – alla cittadinanza europea (Scurati, 1983b, pp. 225-277). La seconda, invece, è relativa agli interessi storiografici di Scurati. Indubbiamente, anche la storia della pedagogia e dell'educazione costituì un grande interesse di Scurati, che aveva letto davvero i classici (lo dimostrano le sottolineature sui volumi della sua biblioteca, ora all'Università Cattolica di Piacenza) e che con loro spesso si confrontava nella trattazione dei diversi temi che via via lo occupavano. Dissento, però, dall'interpretazione, pur lusinghiera, che Luciano Caimi (2013) ha dato sul Cesare Scurati "storico della pedagogia". A mio avviso, escluse forse le

due monografie giovanili su Locke e Pestalozzi (Scurati, 1967; 1969), che peraltro rivelano acume ma anche qualche limite metodologico, Scurati non fu veramente interessato alla ricostruzione storica del passato, fosse quello delle idee o delle pratiche scolastiche. Era rivolto più alla comprensione (anche) genetico-evolutiva dei fenomeni, al confronto tra passato e presente – esattamente come a quello tra Italia e altre realtà geografiche – capace di far cogliere sfumature, dinamiche, peculiarità e differenze, al “conflitto delle interpretazioni” generato dal trasformare i dati storici, di per sé calati nel loro tempo e dunque non confrontabili, in “ideali”, “idealtipi”, “modelli”, come Scurati spiega nell’introduzione alla seconda edizione dei *Profili*, che infatti *non* è un manuale di storia della pedagogia contemporanea (Scurati, 1991, pp. 3-6). Per usare le parole di De Giorgi (2015, p. 82), Scurati fu meno interessato alla «storia della pedagogia», ma lo fu molto alla «pedagogia storica». E questo, secondo me, evidenzia di nuovo come anche la dimensione e il metodo storici, entro il quadro delle diverse scienze dell’educazione, fossero strumenti di allargamento visuale, finalizzati a guardare alle cose anche dal punto di vista del loro scorrere nel tempo.

Sebbene perfettamente immerso nel paradigma epistemico delle scienze dell’educazione, Scurati non ne era un acritico sostenitore, essendo perfettamente consapevole anche dei suoi pericoli. In un testo del 1999, Scurati ne individuava sostanzialmente due, quello di uno scientismo che perderebbe di vista gli essenziali riferimenti antropologici e rischierebbe di far deragliare la pedagogia entro l’abisso dell’antiumanismo e quello, «ancor più diffuso del primo», di un «generalismo politicistico» che porterebbe la ricerca sull’educazione a dibattersi esclusivamente tra «le varie urgenze e incombenze di ordine pratico-politico-amministrativo», perdendo così la sua autonomia e libertà (Scurati, 1999b, pp. 14-16 *passim*). Sul piano strettamente epistemico, però, il vero problema del paradigma delle scienze dell’educazione era un altro, cioè quello della difficoltà di ricostruire un senso complessivo, dopo che il prisma delle varie discipline che lo costituivano aveva mostrato sfaccettature differenti del suo oggetto. In altre parole: non c’era il rischio che la multiprospettività aperta dalle varie scienze dell’educazione portasse a confusione di piani e alla difficoltà nel dare un ordine sensato ai loro apporti? E poi, se lo studio dell’educazione veniva affidato alle varie prospettive disciplinari, ciascuna capace di un suo proprio punto di vista, quale sarebbe venuta a essere quella della pedagogia? Quale ne sarebbe stato il compito specifico?

Sappiamo bene che, in quegli anni, le riflessioni che trovavano maggior seguito era quelle puramente sommative e classificatorie di Mialaret e Visalberghi, che si limitavano a elencare le varie scienze dell’educazione spiegandone lo specifico apporto ma che, però, finivano con il cancellare la pedagogia: quest’ultima, infatti, era vista come l’espressione del vec-

chio paradigma filosofico-deduttivo che il positivismo empirico spazzava via; dunque, nel nuovo secolo la pedagogia non poteva più esistere perché, appunto, la si sostituiva con il prisma delle scienze dell'educazione. Ciò, in realtà, faceva quanto meno a pugni con il fatto (sottolineo "fatto"!)" che a sostenere questa ipotesi erano dei "pedagogisti", i quali continuavano a definirsi tali e, come tali, continuavano a professare questa disciplina in accademia. Non solo: l'ipotesi era contestata dai molti, soprattutto in paesi a forte tradizione neoidealistica o personalistica come l'Italia, che vedevano i grossi rischi connessi con la dismissione di visioni pedagogiche ancorate a fondazioni etico-antropologiche che garantissero maggiormente teorie e pratiche, soprattutto sul piano teleologico (Felini, 2020, pp. 151-183). La pedagogia, dunque, non scompariva, anche se qualcuno ne postulava la fine, e ciò suggeriva una diversa soluzione del problema anzidetto: un paradigma "scienze dell'educazione" che comprendesse la pedagogia tra le altre discipline, invece che sostituirla, col problema – come detto – che se la pedagogia è una delle scienze dell'educazione (genere prossimo), allora bisogna comprenderne e/o definirne il campo e il ruolo, ragionando per differenza specifica rispetto alle altre.

Alla scuola di Agazzi, Scurati seguì questa seconda via e, ripercorrendo la posizione del maestro, ne delineò bene la preferenza verso un'articolazione ampia della *descrizione* dei fatti educativi che non perdesse di vista, però, i problemi fondativi e le ricadute pratiche. Scrive Scurati, a proposito della visione agazziana ma – mi sembra – anche un po' della propria, che

il primo imperativo [della ricerca pedagogica] è sempre quello di una documentazione il più possibile esaustiva e multilaterale; il secondo di una riflessione critica avvertita; il terzo di una connessione attenta fra le osservazioni di natura pratica e i dati descrittivi e la concezione generale di natura etica e valoriale; il quarto di un orientamento verso la sintesi che offra indicazioni effettive per la soluzione dei problemi considerati. Per questo, è importante che il campo informativo sia sufficientemente ampio e che – se possibile – si faccia ricorso a diverse competenze; inoltre, bisogna che esista un concreto interesse per il miglioramento della pratica educativa reale nella specificità delle sue connotazioni finalistiche, situazionali e operative (Scurati, 2005, p. 357).

Ancora più in sintesi, direi che, da questa impostazione, emerge un ragionare pedagogico così articolato:

1. fondazione antropologica, affidata alla pedagogia generale/filosofia dell'educazione;
2. ampio reperimento di dati scientifici, attraverso i molteplici contributi offerti da tutte le scienze dell'educazione (scienze descrittive);

3. attenzione al miglioramento dell'educazione, ovvero: rilettura pedagogica del fenomeno educativo realmente (da mettere) in atto, intendendo così la pedagogia come scienza sintetica e pratica e individuando in ciò la sua specificità rispetto alle altre scienze dell'educazione;
4. rilettura critica del percorso euristico seguito, con il duplice scopo: a) di verificare la congruenza tra le soluzioni adottate e le premesse teoriche di partenza; b) di mettere progressivamente a punto, sul piano metateorico, il dispositivo logico della pedagogia.

In questo modo, si viene meglio a cogliere la relazione specifica che intercorre tra pedagogia e scienze dell'educazione, dove la pedagogia assume il triplice ruolo di pedagogia “fondamentale”, pedagogia pratica e pedagogia metateorica. Inoltre, non si corre il rischio dello smarrimento etico-antropologico disumanizzante – elemento richiamato da Scurati – e si risolve il problema dell'individuare un punto di vista sommativo che permetta di tornare all'unitarietà sintetica dello sguardo (cioè pluralità di diversi, non unità indifferenziata), cosa che invece costituiva uno dei problemi caldi di una certa epistemologia novecentesca (Felini, 2016; Maritain, 2013).

La soluzione agazziana al problema del rapporto tra pedagogia e scienze dell'educazione, che segnò la via per molti suoi allievi (per esempio, la si ritrova in tutte le opere di De Giacinto, almeno fino alla svolta del 1983/84: v. Felini, 2010), è sostanzialmente sposata da Scurati. Considerare questo elemento ci permette di cogliere meglio in che termini egli si sia collocato entro la variegata schiera di pedagogisti che, a partire dagli anni '60, cominciarono a spostarsi verso il nuovo paradigma epistemico delle scienze dell'educazione. Tuttavia, se la multiprospettività garantita dalle diverse discipline all'oggetto “educazione” ben si sposa con la lettura qui offerta circa la preferenza scuratiana per uno sguardo cubista, qualche incoerenza potrebbe farla sorgere la soluzione agazziana del rapporto pedagogia-scienze dell'educazione, se troppo si insistesse sul fatto che la molteplicità di apporti si colloca in un iniziale momento descrittivo, per poi risolversi in un successivo momento sintetico-operativo, preparatorio all'azione. Questo, per Agazzi, non è un problema, legato com'è a una prospettiva metafisico-fondazionista di stampo neotomista (Agazzi, 1968; 1969), cioè «personalista in senso lato», secondo la distinzione di Stefanini (2006, p. 8535), ma ciò porterebbe a inficiare la nostra lettura di questa impostazione come coerente con lo “sguardo cubista”. Su questo punto, però, Scurati si discosta dalla posizione di Agazzi, rivelandosi più moderno, anzi più *contemporaneo*, e anche più coraggioso, se si pensa al contesto accademico nel quale operò, così strenuamente allergico a ogni debolezza filosofica. Più volte, infatti, proprio sul tema della maggiore o minore necessità di ricostituire un'unità di sguardo dopo la diffrazione prismatica

delle scienze dell'educazione, Scurati riprende la «linea epistemologica» di Franco Cambi, secondo cui l'impossibilità di giungere a una visione unica e concorde sulle questioni pedagogiche è connaturata al sapere dell'educazione e porta vantaggi di autenticazione epistemologica, in quanto «viene a garantire un sapere pedagogico più e meglio organizzato, rispetto al suo passato riduzionistico e coloniale: un sapere liberato, autogestito, più criticamente regolato, più storicamente consapevole» (così Cambi cit. in Scurati, 1999b, p. 13, ma v. anche Scurati, 1994, p. 330). Di una tale visione più marcatamente cubista, rispetto ad Agazzi, del passaggio al paradigma epistemico plurale delle scienze dell'educazione, Scurati dichiara «tutti i benefici effetti al sapere pedagogico» (Scurati, 1999b, p. 14).

### **3. «La pedagogia è un modo di pensare»: ovvero, la pedagogia come forma di cultura**

La collocazione della pedagogia nell'alveo delle scienze dell'educazione rispondeva, per Scurati, all'esigenza di confrontarsi con l'evoluzione delle scienze umane e consentire la tessitura di rapporti che prospettava fruttuosi. Non significava, però, un necessario e automatico appiattimento sull'unico modello epistemico della razionalità "scientifica" in quanto sperimentale ed empirica.

Se cerchiamo nei testi scuratiiani la più frequente definizione della pedagogia, infatti, non troviamo che la pedagogia è una scienza, ma il costante riferimento a un'espressione singolare che il Professore attribuiva al suo maestro, Aldo Agazzi: la pedagogia come «la cultura dal punto di vista dell'educazione» (p.es., Scurati, 1979b, p. 347; 1983b, p. 168; 1999b, p. 19; 2005, p. 353; 2007, p. 15). È un'espressione singolare, poiché affatto consueta tra le numerose definizioni che alla pedagogia sono state riservate nel corso dell'ultimo secolo: l'unica altra espressione simile, per quanto io ne sappia, è contenuta in un testo di Friedrich Winnefeld (1972, p. 154) e riportata da Brezinka (1980, p. 68), ma Agazzi – che non mi risulta l'abbia mai messa per iscritto, né Scurati riporta mai un *locus* preciso quando la cita – la usava verosimilmente già prima. Cosa intendesse dire Agazzi con questa espressione è questione che, in questa sede, non ci riguarda. Ci riguarda, invece, cosa intendesse Scurati e, per rispondere all'interrogativo, credo sia utile associarla a un'altra sua frase che ricordo di avergli sentito pronunciare più volte anche se, di nuovo, non ve n'è traccia nelle opere pubblicate (sembra di essere di fronte a un filone di riflessioni tramandate di maestro in allievo, una sorta di esoterica dottrina non scritta): «la pedagogia è un modo di pensare», frase che si chiarisce se la si completa con la

sua premessa: «la pedagogia non è una scienza: la pedagogia è un modo di pensare», che era poi anche la premessa della frase di Agazzi: «la pedagogia non è una scienza: la pedagogia è la cultura dal punto di vista dell'educazione». Così chiarite, si comprende bene che queste due espressioni vanno entrambe lette come antitesi a visioni nuove, per l'epoca, e, nel pensiero di chi le pronunciava, non convincenti o incomplete.

Proviamo, allora, a capire meglio cosa volessero dire, sempre tenendo a mente l'idea del pensiero cubista che ci sta guidando in questa ricostruzione.

In primo luogo, ci è utile sgombrare il campo da alcuni possibili fraintendimenti che potrebbero sorgere. Per esempio, l'idea di pedagogia come cultura non ha niente a che vedere con la “pedagogia culturale” così come la intendono Tobin (2000), Rogoff (2004) e, dopo di loro, Susanna Mantovani e alcune sue allieve (Bove, 2004), ovvero l'idea, per certi aspetti più vicina alla linea comparatistica della pedagogia, di uno studio delle variabili geografiche, sociali e culturali che intervengono nella crescita umana e nelle pratiche educative. La distanza tra la concezione scuratiiana e quest'ultima è evidente, nonostante il fatto che Scurati avesse scelto proprio la denominazione “Pedagogia culturale e dello sviluppo” per il suo insegnamento nel corso di laurea magistrale alla Facoltà di Psicologia della Cattolica a partire dai primi anni 2000 e fino al suo pensionamento, inaugurando una dizione nuova e alternativa alle più consuete “Pedagogia generale” o “Pedagogia sociale”. L'idea scuratiiana di pedagogia come cultura è lontana anche da un'altra concezione del rapporto pedagogia-cultura, cioè quella della pedagogia come “teoria della cultura che educa”, dove “cultura”, questa volta, è da intendere soprattutto nel senso “alto” di patrimonio collettivo della grande produzione intellettuale e artistica dell'umanità. Questa idea, dalle radici profondissime fin nell'antichità classica e nel Rinascimento, aveva goduto di numerose riprese nella cultura pedagogica novecentesca (p.es., Bruner, 2001; Gramsci, 2012, pp. 133-143; Hessen, 1958, pp. 17-23; 1961, vol. 2; Hutchins, 1963; Maritain, 2001) ed era assai viva anche fra autori più giovani (Erbeta, 1983). Scurati non era affatto insensibile a questa tesi – *Umanesimo nella scuola, oggi* (Scurati, 1983b) la sosteneva fin dal titolo e la linea della didattica bruneriana, che già da *Strutturalismo e scuola* (Scurati, 1972) era diventata la sua chiave privilegiata per accostarsi alle pratiche di insegnamento, le era perfettamente compatibile – ma ciò non lo portava a teorizzare la pedagogia come uno studio della cultura educante, perché ciò avrebbe significato uno spostamento del suo oggetto formale: la cultura, come patrimonio di prodotti intellettuali, invece che l'educazione come insieme di azioni umane finalizzate a un certo scopo. Anche questo modo di intendere la pedagogia come

cultura, dunque, non soddisfa la nostra ricerca di cosa questa espressione significasse per Scurati.

Possiamo farlo, però, riprendendo l'idea del pensiero cubista, perché definire la pedagogia come "cultura" significa non vincolarla a un solo modo di intenderla e praticarla, ma abbracciarne e legittimarne tanti. In un breve articolo del 1999, pubblicato in qualità di presidente sul "Bollettino Siped", Scurati scriveva:

Che non ci sia in circolazione una sola idea di Pedagogia rappresenta un'assoluta banalità; né ci pare auspicabile che ci debba essere. Appare quindi interessante cercare di identificare quali siano le accezioni più significative con le quali ci si trova attualmente, o ci si è comunque trovati negli ultimi decenni, a trattare. Vediamo una rapida rassegna:

- Pedagogia come verità: campo di autenticazione valoriale, banco di prova umanistico, dai saperi sull'uomo e la sua formazione. In termini etici: pedagogia come passione.
- Pedagogia come campo strutturato: organizzazione progettuale di saperi, enciclopedia regionale finalizzata.
- Pedagogia come soggetto sociale: sapere assente, rimpianto e insieme scarsamente voluto, retroterra di bisogni che non trovano risposta.
- Pedagogia come linguaggio: costruzione di grammatiche dell'azione formativa, insieme di lessici dell'esperienza.
- Pedagogia come orizzonte di professionalità: costruzione di competenze, consegna di elementi di distinguibile affidabilità operativa.
- Pedagogia come deduzione: derivazione etico-normativa da premesse universali.
- Pedagogia come classificazione: creazione di ordini verbali, allocazione in campi logici, costruzione di tipologie.

A questi si possono aggiungere per lo meno due ulteriori identificazioni:

- Pedagogia come scienza: sapere metodologicamente e contenutisticamente proprio e definito senza possibilità di confusioni.
- Pedagogia come interlocutore efficace: sapere socialmente rappresentativo e decisionalmente considerato.

È evidente che il primo elenco fa riferimento al mondo della realtà e il secondo a quello del desiderio (Scurati, 1999c, cit. in Aglieri, Scaglia, 2012, p. 17).

Anche sulla base di questo genere di riflessioni da Scurati elaborate, Aglieri ha scritto che, per il Professore, la pedagogia era «un *clinàmen* di significati» (Aglieri, Scaglia, 2012, p. 29), ma è opportuno osservare che tutti questi vengono da lui raccolti entro una dizione al singolare: "cultura" non "scienze" dell'educazione.

La pluralità di significati attribuita alla pedagogia si può osservare, nel caso di Scurati, su di un duplice livello. Il primo è quello della «continuata

curiosità» (Scurati, 1979b, p. 348) nei confronti di cose non propriamente legate all'educazione ma che possono essere lette in questa chiave. Scurati, senza farne delle professioni, era abilissimo a rileggere lo sport, il cinema, l'opera lirica, la letteratura nella prospettiva della pedagogia, con un acume e una profondità impareggiabili, e introducendo nel discorso pedagogico, così, temi e questioni che non gli erano tradizionalmente propri ma che, in realtà, lo potevano arricchire. Questa capacità – che, per esempio, venne riconosciuta anche a Volpicelli, sempre nella prospettiva di una «pedagogia della cultura» (Laporta, 1993) – diventava però lo spunto per vere e proprie ricerche, talvolta affidate a più giovani collaboratori (Scurati fu un promotore di tanti giovani), su territori di frontiera che diventavano «realtà educative» (Aglieri, Ardizzone, 2012): i comportamenti di consumo, il risparmio, il benessere, la lettura dei quotidiani, i videogiochi, l'esperienza teatrale. Il perimetro della pedagogia, così, si allargava, ma non nel senso di una perdita d'identità rispetto all'oggetto, bensì nel senso dell'applicazione *ad extra* di categorie tipicamente pedagogiche che però si rivelavano esplicative e fruttuose, sia perché potevano cogliere frammenti di verità su quegli oggetti, ma soprattutto perché studiare quelle realtà dal punto di vista dell'educazione permetteva di cogliere aspetti nascosti dell'educazione stessa. E in cosa consisteva, per Scurati, il “pedagogico”? Lui stesso lo definisce come «il punto di vista dell'azione educativa in quanto promozionale dell'alterità personale soggettiva (da attuarsi in situazione di relazionalità e attraverso l'impiego di “mezzi” mediatori del rapporto)» (Scurati, 1983b, p. 168). In quest'ottica, e tanto per fare un esempio, il Giro d'Italia non è un oggetto proprio della pedagogia, ma osservarlo, come faceva Scurati, dal punto di vista delle logiche che lo muovono (la competizione, il gioco di squadra, l'attraversare tanti e diversi territori, la fatica, l'alternarsi di piane, salite e discese, il generare passione tra i tifosi...) produceva bagliori di luce che illuminavano in maniera diversa anche la scuola, la vita di classe o la professionalità docente.

Oltre che a livello tematico, però, la pedagogia è «cultura dal punto di vista dell'educazione» e «modo di pensare» anche perché la sua razionalità è multiforme: molteplici sono le metodologie di ricerca che utilizza, molteplici le sue logiche, molteplici gli stili discorsivi e, per così dire, i generi letterari, così come anche i luoghi e i contesti in cui si produce, circola e si diffonde. Come ha riconosciuto Fornaca (1992), per esempio, i suoi fondamenti non stanno solo al suo interno ma si fondano su diverse forme di produzione culturale. A livello di metodologie euristiche, è evidente il ricorso al metodo critico-argomentativo, a quello storico, a quello ermeneutico, al comparativo, alle diverse modalità dell'indagine sperimentale (nel caso di Scurati, si osservi l'impostazione del volume di *Metodologia*

della ricerca pedagogica di Wise, Nordberg e Reitz [1978], di cui il Professore curò l'edizione italiana, e quanto scrisse nella relativa introduzione [Scurati, 1978a]). A livello di forme di cultura, ho discusso altrove di come la pedagogia pratici il sapere profetico, accademico, letterario ed estetico (Felini, 2009). A livello di razionalità, si può riconoscere la presenza di un "sapere dell'educazione", non solo nella disciplina pedagogica accademicamente costituita, ma anche nei *practitioner*, nei prodotti di espressione artistica, nel discorso politico, nel senso comune e addirittura in certi comportamenti istintuali (Felini, 2016). Misconoscere questa molteplicità di forme di pensiero e di saperi è un errore che Scurati non commise. Il suo modo di affrontare intellettualmente l'educazione si concretizzava nel praticarne molti (se non tutti) e, soprattutto, era libero da preconcetti e superbie che farebbero altrimenti dire che solo alcune forme di pensiero sono legittime, quando invece l'umanità si è arricchita proprio per averne sperimentate tante: «ogni semplificazione, sia di oggetto sia di linguaggio sia di metodo è, per concludere, un venire meno alle leggi fondamentali del discorso pedagogico» (Scurati, 1979b, p. 348).

Non solo la biografia di Scurati, ma anche le sue pubblicazioni, mostrano questa pratica della pedagogia come forma di cultura (Aglieri, Scaglia, 2012, pp. 25-30), intesa proprio sul duplice versante anzidetto, quello dei temi e quello delle forme di pensiero; sempre con la capacità, però, di trovarne un senso complessivo, sintetico, non frammentato.

#### **4. La pedagogia è un modo di fare: fra teoria, prassi e formazione**

Se un quadro cubista presuppone al proprio interno una molteplicità di prospettive e punti di vista, è anche vero, però, che lo spettatore che lo osserva è pur sempre uno e uno è il suo atto di guardare: ciò che gli si chiede, infatti, non è lo strabismo, ma un esercizio mentale di dissociazione dal proprio punto di vista, in modo da ricordarsi che quell'oggetto, che lui osserva dalla sua posizione, può essere visto anche da altrove. Egli, però, pur essendo uno e a condizione di essere sufficientemente accorto, ha il privilegio di poter condensare davanti a sé più prospettive. Torniamo, allora, su questo tema in riferimento all'idea scuratiana della pedagogia, per vedere come si affronti e risolva la ricerca di equilibrio tra la ricchezza della molteplicità e il richiamo alla sintesi.

In qualche misura, tale sintesi è facilmente trovata nel momento in cui il pensiero molteplice si cala entro un'azione educativa, che inevitabilmente

è una, perché è *quella* azione educativa. È il momento del *decidere* all'interno di una situazione pratica che permette di riportare la molteplicità a unità: per questo, Scurati afferma la «centralità dell'esperienza decisionale come uno dei perni principali dell'interazione fra teoria e pratica nella problematica pedagogica» (Scurati, 1983a, p. 133). Molta pedagogia ha volato lontana dalla realtà e dalla concretezza delle azioni, ma quella di Scurati, nata nelle aule in cui, appena ventenne, già esercitava la professione di maestro elementare, è invece sempre stata molto attenta ad assumersi l'onere del confronto con esse, sia in termini di ascolto, sia in quelli di proposta di soluzioni innovative ai problemi:

Sembra essere fuori di dubbio – scrive –, il rifiuto di una concezione autoavvolgente della teoria, per la quale, invece, la prassi rappresenta termine necessario e imprescindibile di esplicazione normativa e sostentativa (ivi, p. 122).

In questo modo Scurati rilegge il rapporto tra teoria e prassi in pedagogia e in educazione, fornendo, sulla questione, un esempio significativo.

Peraltro, è forse proprio solo su questo tema specifico che egli ci ha lasciato l'unica trattazione estesa e completa di una questione epistemologica, contenuta nell'intervento al convegno di Scholé del settembre 1982 intitolato proprio *Teoria e prassi in pedagogia*, dove la sua relazione (Scurati, 1983a) faceva il pari con un'altra trattazione magistrale, quella di De Giacinto (1983). Scurati si poneva all'avanguardia sul tema della circolarità epistemica prassi-teoria-prassi, anticipando di molto, e da osservatori privilegiati come l'Aimc o la redazione delle riviste professionali dell'Editrice La Scuola, le tendenze della “nuova ricerca didattica”, che assume la voce degli insegnanti come punto di vista privilegiato per la costruzione di conoscenza sull'agire scolastico (Damiano, 2014). Additava una strada teoreticamente e metodologicamente rigorosa, non accontentandosi della generica “riflessività” che oggi si predica, sufficiente per il professionista accorto, ma non per il pedagogista ricercatore che intende usare la prassi per elaborare teoria. E quale teoria egli è in grado di elaborare? Scurati è saggio e rifugge da una concezione “assoluta” della razionalità, per sostenere piuttosto la

non esaustività della teoria rispetto a tutte le istanze dell'azione, dal momento che – e qui cita Hans Albert, *Per un razionalismo critico* (1968) – «le decisioni pratiche non si possono ricavare esclusivamente dalle conoscenze», per cui, se anche rimane vero che «l'applicazione della scienza esige... decisioni determinanti», ciò, tuttavia, «non impone affatto la creazione di una scienza normativa, che contenga decisioni precostituite, relativamente a ogni situazione in cui si richieda un'applicazione pratica, e sulla cui base si possa inferire logicamente una decisione concreta» (Scurati, 1983a, p. 124).

L'apporto di Scurati sul problema prassi-teoria-prassi nel lavoro educativo e nella ricerca pedagogica si colloca soprattutto su due piani, metodologico e – direi – teleologico.

Sul piano metodologico, fu sostanziale il contributo di Scurati nel diffondere in Italia la prospettiva e le pratiche della ricerca-azione, soprattutto attraverso due volumi da lui curati, entrambi con un respiro internazionale (Elliott *et al.*, 1993; Scurati, Zanniello, 1993). È interessante notare su cosa si appunti la sua attenzione nel presentare e commentare le prospettive di questa metodologia. Si concentra, per esempio, sul presentarsi in scena, significativo per la storia dell'epistemologia, della figura del «ricercatore collettivo» (Scurati, 1993, p. 235), col quale identificava il gruppo di ricerc-attori che portano avanti il loro progetto, per la riuscita del quale è determinante la triangolazione dei punti di vista assunti con e nei diversi ruoli. Tale ricercatore collettivo ci sembra ben impersonare – e torniamo ancora una volta a questo punto – le esigenze e le potenzialità dello sguardo cubista in pedagogia. Dentro di esso, si colloca poi il ruolo dell'«insegnante ricercatore» (ivi, p. 241), altro tema a lui caro, e innovativo sul piano della costruzione dell'identità professionale dei docenti e della loro formazione.

Si gioca sul rapporto tra teoria e prassi, però, anche lo scopo che la pedagogia, e i pedagogisti, possono, debbono o dovrebbero avere. Per Scurati, infatti, il senso di questa disciplina non si risolve puramente nel momento conoscitivo, cioè della lettura e interpretazione dei fenomeni, ma si realizza appieno nell'impegno a conseguire un miglioramento della realtà. A questo proposito, l'*innovazione* della scuola fu il suo tema più potente e sintetico, da lui stesso ripreso in diversi momenti della sua vita di studioso (Scurati, 1978b; 1983a, pp. 147-155; 1999b, pp. 115-130; 2008), la rubrica sotto cui anche noi possiamo raggruppare la più gran parte dei suoi lavori: quelli sul curriculum, sulle tecnologie didattiche, sulla dirigenza educativa, la professionalità degli insegnanti e degli altri «volti» che abitano il mondo dell'educazione, sulla media education, sulla valutazione scolastica, sul confronto con le realtà internazionali e i *souvenir d'Amerique*, l'animazione e il tempo libero... In esso si concretizzò il suo impegno a favore dell'educazione, fuori dalle retoriche e dalle abitudini della pedagogia sessantottina ma, comunque, legato a un sentire “popolare” che gli veniva anche dalla sua biografia (Felini, 2017). Scurati fu uomo impegnato per l'educazione e la scuola, ma impegnato come autentico intellettuale il cui contributo sa essere quello della ragione, non come un semplice, pur bravo, organizzatore di iniziative; un intellettuale, in un certo senso, “organico” (mi si perdoni il termine) perché non asserragliato in accademiche torri

d'avorio bensì pienamente introdotto nella “classe” di quelli che l'educazione la fanno ogni giorno per mestiere<sup>4</sup>.

Pienamente pedagogico, però, fu anche il suo modo di pensare all'innovazione educativa. Sarebbe stato facile predicare un rinnovamento totale, che stravolgesse per intero le organizzazioni scolastiche. Scurati mai portò avanti questo tipo di progetto: il suo era un contributo di innovazione “leggera”, che passava – ecco qui la pedagogicità – soprattutto attraverso il canale della formazione degli insegnanti: era la loro qualificazione, attraverso la formazione iniziale e tutte le modalità di quella in servizio, che si poteva ottenere la reale, concreta, qualitativa innovazione. Solo una volta – credo – portò avanti una linea davvero dirimpante con la tradizione scolastica, e fu sul tema del “modulo scolastico” alternativo alla “maestra unica”, introdotto nella scuola elementare con la legge n. 148/1990. Anche su questo, però, si dovrà convenire che le ragioni che lo spingevano non erano quelle sindacali (cosa di cui invece i detrattori lo accusarono) ma, ancora una volta, quelle di un ripensamento profondo della professionalità docente, su cui premevano le esigenze dei nuovi modi di fare scuola e che necessitava di essere accompagnato da un ampio piano di formazione: onere al quale non si sottrasse.

La formazione di insegnanti, educatori e dirigenti scolastici, infatti, fu il terreno principale del suo impegno di una vita, realizzato come docente di discipline pedagogiche nelle università in cui lavorò e come primo presidente del nuovo corso di laurea in Scienze dell'educazione della Cattolica, a partire dal 1992 e proprio in concomitanza con la radicale trasformazione che esso segnò per le professioni educative (Scurati, 1996) e nella didattica universitaria (in Italia, fu la prima volta del tirocinio in un corso di laurea non sanitario). Ma fu anche il terreno del suo impegno, fuori dall'università, come presidente dell'Irrsae Lombardia, come membro del consiglio dell'Ateneo, come consulente della Conferenza episcopale italiana, di varie associazioni professionali e come direttore di riviste.

## 5. Concludere e aprire

Il contributo qui offerto è stato giocato in larga parte sulle corde della ricostruzione interpretativa, fondata sui testi e su qualche ricordo personale, della peculiare immagine della pedagogia che Cesare Scurati elaborò nel corso degli anni e da cui si lasciò guidare nel suo lavoro. Tuttavia, sa-

4. Sul ruolo del pedagogo «intellettuale politico», v. Scurati (1983a, pp. 163-171).

rebbe un peccato limitarsi a questo, riducendosi a un apporto meramente ricostruttivo o rievocativo. Il contributo di Scurati, infatti, così personale e inedito, ha certamente un'attualità e vivezza tali da poterlo impiegare ancora oggi per riflettere sulle sembianze che stiamo dando agli studi pedagogici e sui compiti attribuibili ai pedagogisti.

A questo proposito, pur nella brevità di queste note conclusive, vorrei segnalare quattro derive per le quali l'impostazione epistemica scuratiana può fungere da efficace antidoto. La prima è quella dell'iperspecializzazione che genera, anche in campo pedagogico, contributi di ricerca dallo sguardo sempre più ristretto e incapace di vedere la complessità sistemica dei fenomeni educativi: su questo problema, l'apporto di Scurati mostra come una concezione cubista del pensare pedagogico favorisca visioni più ampie e integrate, capaci di connettere temi e prospettive. La seconda deriva è quella del monismo metodologico, che rischia di privilegiare la ricerca di presunte "evidenze" fattuali e quantificate, supponendo che nient'altro meriti l'attenzione dello studioso: non è così, invece, e l'impostazione scuratiana ci mostra la praticabilità e la validità di un discorso pedagogico pieno di idee oltre che di dati, nella consapevolezza che gli uni non eliminano le altre, e viceversa, ma che elaborazione teoretica e ricerca empirica, nelle loro diverse forme, possono convivere. La terza deriva, poi, è quella dello sbilanciamento teoreticistico, che fa chiudere la pedagogia nella sola pura speculazione astratta, dimentica della concretezza delle situazioni e delle persone che, o in cui, l'educazione si realizza: Scurati, a questo proposito, pur capacissimo di grande astrazione, ha mostrato la strada di un pensiero che si incarna, che sa collocarsi di fianco alle realtà fattuali e quotidiane, per aiutarne la comprensione e stimolare in esse un intervento sensato. Infine, e in apparente antitesi a quanto appena detto, una quarta deriva mi sembra quella di una ricerca pedagogica che, per essere concreta, si riduce alla mera promozione e realizzazione di interventi educativi e formativi nei vari campi: questa – ci insegna Scurati – non è ricerca-azione ma solo azione, anche meritevole, per carità, ma che non produce conoscenza comunicabile e trasferibile, perché dimentica di una rigorosa dimensione euristica, fatta di precise intenzionalità e procedure metodologicamente controllate e capaci di far nascere, appunto, nuovo sapere.

Almeno rispetto a questi quattro problemi, la visione scuratiana del lavoro pedagogico ha ancora molto da insegnare. Tutto ciò apre la via – e credo che questo al Professore sarebbe piaciuto – al tema della formazione dei giovani studiosi nel nostro campo: un tema vitale, quindi, per la comunità scientifica, a cui, però, si può pensare con maggior sicurezza grazie all'apporto di alcuni maestri, come Scurati, che hanno tracciato piste importanti, generative, piene di significato e di senso di responsabilità verso il futuro.

## Bibliografia

- Aa.Vv. (1965), *La scuola e la società italiana in trasformazione. Atti del Convegno di Milano (24-29 maggio 1964)*, Laterza, Roma-Bari.
- Agazzi A. (1968), *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia.
- Agazzi A. (1969), *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Aglieri M., Ardizzone P., a cura di (2012), *Realtà educative. Contributi di critica pedagogica*, Unicopli, Milano.
- Aglieri M., Scaglia E. (2012), *Scrivere per l'educazione: le opere di Cesare Scurati. Bibliografia e commento*, Vita e Pensiero, Milano.
- Avanzini G. (1976), *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Toulouse.
- Bove C. (2004), *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*, Junior, Bergamo.
- Brezinka W. (1980), *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma (ed. or. 1978<sup>4</sup>).
- Bruner J. (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1996).
- Caimi L. (2013), "Cesare Scurati e la storia della pedagogia", *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 20: 351-371.
- Chiosso G. (2015), *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (2014), *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E., Scurati C. (1979), *La ricerca pedagogica: problemi e orientamenti*, Vita e Pensiero, Milano.
- De Giacinto S. (1983), "[Teoria in pedagogia]", in Aa.Vv., *Teoria e prassi in pedagogia. Atti del XXI convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia, pp. 7-115.
- De Giorgi F. (2015), "Pedagogia", *Nuova Secondaria*, 33, 1: 80-84.
- Elliott J., Giordan A., Scurati C. (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Erbetta A. (1983), *La pedagogia come teoria della cultura*, Marzorati, Milano.
- Felini D. (2009), "Pedagogia come cultura", in Bobbio A., Calidoni P., a cura di, *Tra pedagogia e didattica. Verso una nuova cultura della formazione*, Armando, Roma, pp. 45-65.
- Felini D. (2010), *La città dei nomi comuni. L'epistemologia pedagogica di Sergio De Giacinto*, Unicopli, Milano.
- Felini D. (2016), "Unità e complessità del ragionare pedagogico. Per una morfologia del 'sapere dell'educazione'", in Bardulla E., Felini D., a cura di, *La pedagogia come scienza e come poesia. In dialogo con Sergio De Giacinto*, Anicia, Roma, pp. 169-196.
- Felini D. (2017), "Scurati: una certa idea di scuola", in Biraghi G., a cura di, *L'innovazione nella scuola. Per la formazione degli insegnanti*, La Scuola, Brescia, pp. 139-145.
- Felini D. (2020), *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Fornaca R. (1992), *Analisi critica dei fondamenti della cultura pedagogica*, Il Segnalibro, Torino.

- Gramsci A. (2012), *L'alternativa pedagogica*, a cura di Manacorda M.A., Editori Riuniti, Roma.
- Hessen S. (1958<sup>3</sup>), *Difesa della pedagogia*, Armando, Roma (ed. or. 1946).
- Hessen S. (1961), *Fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma (ed. or. 1931).
- Hutchins R.M. (1963), *Educazione alla libertà*, La Nuova Italia, Firenze.
- Laporta R. (1993), “La ‘pedagogia della cultura’”, *I problemi della Pedagogia*, 39, 4-5: 405-420.
- Maritain J. (2001), *Per una filosofia dell'educazione*, ed. it. a cura di Galeazzi G., La Scuola, Brescia (ed. or. 1959).
- Maritain J. (2013<sup>3</sup>), *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, Morcelliana, Brescia (ed. or. 1932, 1959).
- Mialaret G., a cura di (1989), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1985).
- Rogoff B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano (ed. or. 2003).
- Scurati C. (1967), *Locke*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1969), *Giovanni Enrico Pestalozzi*, Le Stelle, Milano.
- Scurati C. (1972), *Strutturalismo e scuola*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1976), “Oltre il programma, verso il curricolo”, in Id., a cura di, *Insegnare per educare. Proposte di didattica formativa*, Morano, Napoli, pp. 9-47.
- Scurati C. (1977), *Profili nell'educazione. Modelli e ideali nel pensiero pedagogico contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Scurati C. (1978a), “Introduzione all'edizione italiana”, in Wise J.E., Nordberg R.B., Reitz D.J., a cura di, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, pp. 5-7.
- Scurati C., a cura di (1978b), *L'innovazione nella scuola*, Aimec-Nova Agep, Roma.
- Scurati C. (1979a), “Orientamenti della ricerca pedagogica”, in Damiano E., Scurati C., a cura di, *La ricerca pedagogica: problemi e orientamenti*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 83-153.
- Scurati C. (1979b), “Pedagogia”, in Scurati C., Lombardi F.V., a cura di, *Pedagogia: termini e problemi*, Scuola Vita, Milano, pp. 342-351.
- Scurati C. (1983a), “[Teoria e prassi in pedagogia]”, in Aa.Vv., *Teoria e prassi in pedagogia. Atti del XXI convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia, pp. 116-180.
- Scurati C. (1983b), *Umanesimo della scuola, oggi*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1989), *Punteggiature e discorsi. Fra esperienza educativa e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1991), *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Scurati C. (1993), “Bilanci e prospettive”, in Scurati C., Zanniello G., a cura di, *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli, pp. 235-244.
- Scurati C. (1994), “Approdi di un itinerario”, in Borrelli M., a cura di, *La pedagogia italiana contemporanea*, Pellegrini, Cosenza, vol. 1, pp. 317-330.

- Scurati C., a cura di (1996), *Volte dell'educazione. Dal bisogno sociale alla professionalità pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1997), *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1999a) "Pedagogia: fondamenti e dimensioni", in Frabboni F., Guerra L., Scurati C., a cura di, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 1-42.
- Scurati C. (1999b), *Realtà umana e cultura formativa*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1999c), "Forme di pedagogia", *Bollettino Siped*, 3 (luglio): s.i.p.
- Scurati C. (2005), "Pedagogia fra struttura e azione", in Id., a cura di, *Educazione, società, scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, La Scuola, Brescia, pp. 351-358.
- Scurati C. (2007), *Esperienza educativa e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (2008), "L'innovazione", in Bobbio A., Scurati C., a cura di, *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze*, Armando, Roma, pp. 157-175.
- Scurati C., Zanniello G., a cura di (1993), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli.
- Stefanini L. (2006<sup>2</sup>), "Personalismo", in Melchiorre V., a cura di, *Enciclopedia filosofica*, Bompiani, Milano, vol. 9, pp. 8535-8547 (ed. or. 1957).
- Tobin J.J., Wu D.Y.H., Davidson D.H. (2000), *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*, Raffaello Cortina, Milano (ed. or. 1989).
- Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Winnefeld F. (1972), "Erziehungswissenschaft: Utopie oder Wirklichkeit?", in Ulich D., a cura di, *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft*, Beltz, Weinheim.
- Wise J.E., Nordberg R.B., Reitz D.J. (1978), *Metodologia della ricerca pedagogica*, ed. it. a cura di Scurati C., La Scuola, Brescia (ed. or. 1967).

# Una didattica per eccellenza

di *Elio Damiano\**

«Cesare Scurati, dal punto di vista del suo contributo scientifico e divulgativo, in relazione al tema della scuola, si è sempre definito – nonostante il suo ruolo di Ordinario di Didattica all'Università Cattolica del Sacro Cuore dal 1999 al 2006 – prima di tutto un pedagogista» (Aglieri, Scaglia, 2012, p. 31). Così Michele Aglieri, l'ultimo fra quanti – molti – si considerano, ancora oggi, allievi di Cesare Scurati (Polenghi, op. cit., p. VII), afferma a proposito del suo Maestro, in un volume che raccoglie e commenta la sua vasta bibliografia (Aglieri, Scaglia, 2012, p. 31), uno strumento prezioso che utilizzerò appieno nel séguito di questo lavoro. Un'affermazione pienamente condivisibile da parte di chiunque – me compreso – abbia avuto una certa dimestichezza con la carriera e le opere di Cesare Scurati.

Una collocazione, la sua, che non di rado gli è stata rimproverata da alcuni colleghi, in particolare cattolici, ai quali – come attesta Luciano Pazzaglia nel suo profilo biografico (Pazzaglia, 2012, pp. XXVII-XXVIII) – Cesare Scurati rispondeva che «avrebbero fatto bene a occuparsi non solo del problema dei fini, ma anche del problema dei mezzi, con esplicito richiamo all'esigenza che, per promuovere una buona educazione, non ci si poteva limitare a una pura declamazione dei valori, lamentando magari la scarsa sensibilità delle persone ad accoglierli, ma bisognava mettere a punto pratiche educative coerenti ed efficaci, misurandosi con la realtà delle situazioni concrete e non esitando a mutuare suggestioni e indicazioni anche da altre discipline come la psicologia, la sociologia, la sociologia delle organizzazioni, l'economia dell'istruzione». Una difesa che condensa in poche righe l'intero programma di ricerca di Cesare Scurati, tra didattica e scien-

\* Già Università di Parma.

ze dell'educazione. E tuttavia, il Nostro non rinunciò mai – come segnalato in apertura – a considerarsi pedagogista *tout court*, ma si impegnò – direi tenacemente – a sottolineare la sua opzione per la pedagogia, segnalando i riferimenti valoriali anche quando si trattava di temi peculiarmente didattici e scolastici. Ovvero sempre, come avremo modo di mostrare richiamando l'ampio spettro dei suoi lavori: perché riteneva che il rimando alla pedagogia fosse necessario a ragione delle carenze finalistiche e teoriche delle pratiche di campo. Siamo posti così dinanzi alle medesime accuse dei suoi colleghi cattolici dalle quali si difendeva... Evidentemente perché – pur senza rinunciare a occuparsi di “cose di scuola” – condivideva il medesimo *dualismo tra didattica e pedagogia*: da un lato la “prassi” – tecnica avulsa da riferimenti assiologici e assiomatici, anche quando razionalmente adempiuta – dall'altro la “teoria”, vigile controllo dei fini e dei presupposti. Una sorta di visuale duplice, che colgono perfettamente anche gli allievi di Cesare Scurati, i quali la rappresentano – in un loro lavoro collettivo a Cesare Scurati dedicato – mediante la metafora del “crinale” (Bobbio, Calidoni, 2009): il doppio versante dal quale osservare e valutare la stessa orografia. Allievi che sembrano aver ereditato il dualismo sul quale si fonda tale sguardo: difatti, registrando il quadro «problematico e contrastante» della società contemporanea, si dichiarano preoccupati di «una possibile divaricazione tra la pedagogia (nella sua dimensione valoriale, filosofica, che potrebbe orientarla in senso precettistico e ottativo o analitico-descrittivo) e la didattica, disciplina finalmente autonoma e incisiva, ma con legami deboli (o nulli) a quei riferimenti di senso umanistico e assiologico in grado di coglierne e svilupparne anche i significati educativi e le responsabilità pedagogiche» (ivi, p. 12). In sintesi: l'una può correggere l'altra – e viceversa – ma sono comunque due e tali restano nei loro diversi compiti.

Il saggio che segue si può definire un'indagine sulla pedagogia di Cesare Scurati, in questa sua particolare interpretazione che mette in dialogo la didattica con i riferimenti etici e teorici che presso questa risulterebbero quanto meno deficitari. A tale scopo passerò in rassegna, tra i lavori principali di Scurati, quelli che mi sembrano più pertinenti allo scopo di evidenziare le sue opzioni epistemologiche.

## 1. Una mappa

L'attività pubblicistica di Cesare Scurati si estende per cinquant'anni (1961/2011) e assomma ben oltre 2.000 titoli. Orientarsi in una massa di questa voluminosità sarebbe impresa impossibile, senza il sussidio predisposto – come già segnalato – da Aglieri e Scaglia (2009). Per quanto

un certo numero di scritti sia riprodotto o riadattato, le fonti del discorso pedagogico di Cesare Scurati costituiscono comunque un serio ostacolo per chi si proponesse di prenderle in carico per un'indagine appena affidabile. Il percorso che ho deciso di tracciare fa ricorso necessariamente a una serie di categorie che consentono di coprire l'insieme, ordinandolo in zone più o meno circoscritte, ottenendo di rappresentare, senza troppe forzature, il territorio – ovvero l'intero catalogo – con una mappa. Consapevole che non è l'unica possibile, che i confini non sono invalicabili, con la giustificazione che ho privilegiato il disegno che mi consente di mirare allo scopo prefisso: *la didattica in relazione alla pedagogia*.

## 2. Porta d'ingresso: gli «ideali educativi»

Cesare Scurati si affacciò nell'universo pedagogico con un articolo su John Locke (Scurati, 1961, pp. 67-80), autore a proposito del quale aveva elaborato la tesi di laurea (1960), relatore Mario Casotti, primo luminare di pedagogia all'università cattolica di Milano. La prima sezione dell'attività pubblicistica di Cesare Scurati si presenta come storica, ma già il titolo del saggio apparso sulla rivista *Pedagogia e Vita* di Brescia mostra – tra «presenze/assenze/latenze» – come di ben altro si tratti. Più che l'inizio, è l'annuncio dell'approccio alla pedagogia che considero tipico di Cesare Scurati e che si confermerà – vedremo – come il “basso continuo” della stragrande maggioranza delle sue opere<sup>1</sup>.

Siamo difatti a un esordio perché con questi primi lavori Cesare Scurati comincia a importare dall'ambiente inglese – in particolare statunitense – un genere storiografico originale, anche se non del tutto inedito: «gli ideali educativi», che richiamano in qualche modo – segnala Aldo Agazzi (1977, p. 5) – gli «eroi» di Thomas Carlyle<sup>2</sup> e gli «uomini rappresentativi» di Ralph Emerson (2009), tipici della storiografia inglese dell'Ottocento. Ma Cesare Scurati, pur affermando di fare riferimento a quel tipo di storiografia, dichiara che il suo interesse al riguardo è espressamente mirato a una formazione pedagogica, nella sua duplice dimensione umanistica e professionale. Ovvero: studio della storia sì, «ma, piuttosto, per i contributi che esso può dare alla costruzione di un itinerario di formazione professio-

1. La metafora musicale è appropriata anche perché Cesare Scurati si dilettava con la chitarra.

2. Carlyle (1933), come si evidenzia fin dall'indice: Eroe quale divinità (Mitologia scandinava-Odino-Paganesimo); Eroe quale profeta (Maometto; Islam); Eroe quale poeta (Dante; Shakespeare); Eroe quale sacerdote (Lutero; Knox); Eroe quale letterato (Johnson; Rousseau; Burns); Eroe quale re (Cromwell; Napoleone).

nale compiuta, adeguata, culturalmente avvertita e aperta alle *problematiche ideologiche fondamentali*».

E per ribadire che non si tratta di intenzione gratuita, precisa: «Dietro il nostro discorso non vediamo l'uomo "colto" (per non dire erudito), ma l'operatore educativo pienamente radicato nella consapevolezza culturale più significante. Siamo così condotti all'aspetto per noi centrale del problema: il contributo degli studi storico-*teoretici* alla preparazione professionale dell'insegnante e dell'educatore» (Scurati, 1977, pp. 15-16). Ho sottolineato io i termini relativi a "ideologia" e "teoria" perché – a guardar dentro i saggi sui profili/ideali redatti da Cesare Scurati – più che a rappresentazioni storiche, siamo dinanzi a valutazioni di carattere assiologico, legittimate secondo una antropologia pedagogica alla quale Cesare Scurati resterà fedele lungo tutta la sua produzione e della quale vedremo di cogliere i tratti distintivi.

La dissonanza rispetto al genere degli "ideali educativi" si può cogliere attraverso il confronto con l'opera di Nash, Kazamias e Perkinson, tradotta in italiano con una premessa dello stesso Cesare Scurati. Sono esaminati quindi dici pensatori distribuiti continuativamente da Platone a Skinner, via Agostino-Comenio-Rousseau-Dewey, con *entrées* insolite come Zenone, Huxley, Marx, Eliot e Buber, riconosciuti fra i più «fertili geni del periodo che va dal IV secolo a.C. fino alla seconda metà del secolo ventesimo» (Nash, Kazamias, Perkinson, 1972, p. 19). Anche Cesare Scurati fa spazio a protagonisti non compresi nel canone della storia della pedagogia – quali Huxley, Gramsci, Rogers, Mounier – ma circoscrive il periodo al Novecento aggiungendo un breve capitolo (pp. 207-224) dovuto ai pedagogisti cattolici italiani. La ben diversa profondità dell'arco temporale è evidente, ma non è questa che può spiegare la divergenza di cui ci occupiamo, ché anche sull'attualità si può fare storia, con qualche rischio – come avverte Agazzi (p. 6) – circa «l'incerto avvenire di perduranza». In entrambi i casi, comunque e intenzionalmente, l'inclusione – come l'esclusione – è selettiva. La differenza va cercata altrove.

La prima differenza riguarda la rappresentatività: gli americani mirano – attraverso l'autore prescelto – a condensare *il clima intellettuale di un'epoca*, coordinando la storia dell'educazione con la storia della civiltà (occidentale): adottando così la categoria interpretativa dell'*ideal-tipo* di Max Weber. Anche Cesare Scurati (1977, pp. 21 ss.) fa ricorso esplicito al sociologo tedesco (ed al concetto di "modello"): ma mentre nel primo caso si tratta – attraverso lo studioso preso a riferimento – di ricostruire il "kairós", la connotazione qualitativa di un periodo storico, quindi a portata generale, Cesare Scurati esegue la messa a fuoco sul singolo autore e sulla sua peculiarità. Non è una distinzione banale, ma una autentica opposizione: mentre Weber cercava, mediante l'*ideal-tipo*, di far uscire le scienze umane dai limiti dell'idiografico (Weber, 2003), Cesare Scurati si circo-

scrive nella singolarità del soggetto individuato. In conformità al suo carattere di “attrezzo metodologico”, Weber lo concepiva – sempre allo scopo di assicurare una consistenza epistemica alle scienze dell’uomo, tale da conseguire il superamento della loro tradizionale marginalità rispetto alle scienze fisiche – come a-valutativo (*Wertfreiheit*): ovvero escludeva categoricamente che si trattasse di formulare norme vincolanti e ideali allo scopo di ricavarne direttive per la prassi. “Ideale”, quindi, nel senso di categoria esplicativa – non normativa – oppure “modello”, ma non con portata esemplaristica – da imitare – bensì rappresentativo: schema semplificato ma denso per comprendere, non per giudicare, né approvare né condannare. Al contrario, Cesare Scurati s’impegna – a proposito di ciascun Autore – in un processo di valutazione in ordine a un quadro di pedagogia umanistica: circostanziata, puntuale, ponderata, ma inesorabile e perentoria, quand’anche espressa senza arroganza.

Escludiamo un equivoco: non sto argomentando una critica a Cesare Scurati in nome di Max Weber. Molto più limitatamente, sto cercando di collocare le sue prime opere nel quadro epistemologico e metodologico a loro – e a Cesare Scurati – più confacente: la pedagogia – con i suoi irrinunciabili e intrinseci riferimenti valoriali e pratici – e non la storiografia (o la sociologia alla Weber), che si prefigge scopi di altro genere: anche quando non condivide le opzioni etiche e socio-politiche – pure nella più scottante attualità – usa la critica per esplicitare e comprendere i soggetti di studio. È legittimo obiettare che si tratta di un pio desiderio di oggettività, ma non che questa sia l’aspettativa ispiratrice e giustificatrice. Per cogliere la discriminante, basterà riguardare il capitolo dedicato a Skinner da Mary Jane McCue Aschner, in particolare il dialogo fra R (il lettore del libro), W (lo scrittore del saggio) e T (un viaggiatore atteso all’aeroporto di Boston dopo una visita approfondita a *Walden 2*, la società utopica disegnata da Skinner) per capire quanto lontani siano – se non opposti – lo sguardo dell’autrice rispetto a quello di Cesare Scurati nel suo profilo dello psicologo-romanziero di Harvard (McCue Aschner, 1972, pp. 427-463; Scurati, 1977, pp. 109-125).

Il tempo costituisce un’altra categoria discriminante per riconoscere un impianto storiografico: mi riferisco al *tempo del contesto* – inteso a ricostruire la *koiné culturale* della quale ciascun pensatore considerato è, insieme, espressione e attore di cambiamento – e al *tempo del pensatore* stesso, quello della maturazione del suo pensiero. Categoria ben evidente – per esempio – nella costruzione degli «ideali educativi» da parte dei saggi curati da Nash-Kazamias-Perkinson, ma solo vagamente accennata – quando è riconoscibile – nei (breve) «profili» disegnati da Cesare Scurati. Che vanno apprezzati come una galleria di “medaglioni”, collocati a ispirazione e monito di quanti si propongono di diventare insegnanti ed educatori. Né può at-

testare altro o di più – nel capitolo finale che si interroga su «Quale uomo?» – la rassegna sintetica di prospettazioni («Definizioni dell’educazione» e «Ideali educativi»), enunciazioni compendiate in una frase, elencate alle pp. 228-230. Una sorta di recupero finale della tradizione manualistica di una storia “generale”, a correzione di una prova di approccio innovativo? Forse, ma niente di più di un minuscolo cedimento al costume scolastico.

In sintesi: i «profili» di Cesare Scurati non devono essere collocati nell’ambito storico, bensì – più pertinentemente – in ambito pedagogico. Nel dettaglio, caso per caso, Cesare Scurati mira a enucleare con perspicacia, presso le opere denotative – non tutte, né nella loro evoluzione, ma specificamente quelle giudicate focali – il concetto di uomo che permea il loro pensiero a riguardo dell’educazione – l’*antropologia pedagogica* – per due ragioni fondamentali: *identificazione* e *valutazione*. La prima serve a individuare la peculiare visione dell’autore e a consentire il confronto con quella degli altri presi in considerazione; l’altra mira a formulare un giudizio di idoneità pedagogica rispetto a un parametro che Cesare Scurati considera imprescindibile: l’*integralità*. Così afferma Cesare Scurati in chiusura: «niente come il principio di integralità esprime adeguatamente il senso autentico di una idealità educativa universale, e il compito della riflessione pedagogica [...] consiste in primo luogo nel lasciarsi guidare dal sentimento di questa idea direttiva e nel verificare che essa venga sempre perseguita in onestà di intenti e con fondatezza di competenza scientifica e professionale» (Scurati, 1977, p. 236).

L’*integralità* sembra essere l’utopia di Cesare Scurati, soprattutto perché – per definizione – è inesauribile, ovvero sempre aperta a istanze ulteriori, come il terenziano «nihil a me alienum puto», secondo la risposta di Cremete, il vicino ficcanaso di Menedemo «Punitore di se stesso»<sup>3</sup>: cosa mai può essere escluso quando si afferma «niente»? Mancherà sempre qualcosa. L’*integralità* non è categoria statica, con attributi enumerabili, ma attesta un’esigenza mai compiutamente saturabile, che si oppone e denuncia ogni riduzionismo. Enunciata in questo esordio, l’*integralità* costituirà il principio di riferimento – sia critico che costruttivo – che indirizzerà la pedagogia di Cesare Scurati nei diversi ambiti nei quali verrà a esercitarsi. Un esordio – questo degli «ideali educativi» – che solleva qualche dubbio che mi pare ben fondato sul suo impianto storiografico, mentre rivela non poco, credo, del suo approccio “pedagogico”: *un’indagine sui pensieri educativi*

3. Terenzio Afro (1990). Il commediografo latino, che poneva spesso al centro delle sue rappresentazioni due opposte figure del padre – il “progressista” e il “conservatore” – esprimendo preferenza per il primo, avrebbe potuto entrare nella lista degli «ideali educativi» d’epoca romana tardo-repubblicana.

per estrarne l'antropologia di riferimento e formulare un giudizio di conformità all'umanesimo integrale da lui professato. Non per gratuite prese di posizione, bensì per conseguire obiettivi pratici di professionalizzazione degli educatori. Un dispositivo euristico del quale vado a cercare eventuali smentite negli altri campi della sua produzione scientifico/divulgativa.

### 3. Stazione I: la scuola

La regione “scuola” dei lavori di Cesare Scurati è molto ampia e dura nel tempo per oltre quarant'anni. Prenderò in considerazione tre volumi che si estendono tra i primi '70 e i primi 2000 e che recano in copertina il termine designato a etichetta: *Strutturalismo e scuola* (1972), *Umanesimo della scuola oggi* (1983) e *Pedagogia della scuola* (2003). Ce ne sarebbero altri, dedicati alla scuola elementare e alla materna, ma non aggiungerebbero molto al quadro rappresentato nei tre volumi prescelti. Avremo modo di vedere che il concetto di “scuola” – più che alla istituzione – rimanda all’“insegnamento”, ma cominciamo con la disamina così come è stata denominata da Cesare Scurati.

I tre libri presentano molto in comune: l'avvio apre il discorso identificando una “crisi” della scuola, individuata secondo le diverse contingenze socio/economico/culturali, prosegue prendendo in esame, ampiamente, le divaricazioni in atto, chiude con proposte giudicate in grado di comprendere quel che sta accadendo e di aprire prospettive praticabili di superamento, o almeno indicative delle soluzioni auspicabili. Altri aspetti comuni sono costituiti dall'ampia bibliografia (sempre a prevalenza USA) – Cesare Scurati utilizza le fonti per rappresentare sia la crisi in atto, sia il dibattito in merito, sintetizzando e posizionando, a ventaglio o (più spesso) su fronti antagonisti, i diversi interlocutori – quindi annotando e ponderando secondo la sua visione: ovvero adottando il *principio di integralità*. Cesare Scurati non utilizza sempre questa espressione, ma lo formula secondo versioni diverse ma strettamente omologhe (io userò sempre questa per semplicità). È questo l'approccio tipico di Cesare Scurati, una sorta di marchio che nella sua applicazione è inconfondibile. E pertanto merita la dovuta concentrazione.

Innanzitutto va chiarito che il principio di integralità è adottato secondo due modi: come *parametro di riferimento*, in ordine al quale pronunciare un giudizio di validità; ma anche come *procedura della disamina*. Cesare Scurati mette in piedi un dispositivo di discernimento che non promuove assolutamente né condanna definitivamente, ma opera secondo la formula doppia del “sì, ma...” “no, però...”. Ovvero, per quanto possa approvare la tale tesi, non la considera indenne da rischi; e se la disapprova, riesce a coglierne una

portata perlomeno interessante. Le attenuanti – nei pro e nei contro – non mancano mai: il giudice è mite, a volte anche con qualche forzatura, ma di regola senza arroganza, e soprattutto senza esagerare. Una sorta di equidistanza che non è solo distacco critico, ma l’attitudine a cercare tutti gli aspetti – davvero tutti, anche quelli più reconditi – dai quali la tesi si può trarre. È il principio di integralità praticato come metodo d’indagine.

Quando passa a formulare la sua proposta, quella che considera la più risolutiva (o la meno incongruente rispetto al problema posto), Cesare Scurati cerca di volta in volta di *comporre gli opposti* di cui in precedenza ha registrato gli aspetti positivi (o non negativi). Per quanto distintamente espresso, il principio di integralità chiede che si tenga conto dell’insieme, evitando sbilanciamenti. Questo approccio si manifesta, regolarmente – facendo ricorso a una sorta di “semantica del prefisso”, che comporta l’uso di termini “moltiplicatori” come multi-, pluri-, inter- e altri come “e, e” e simili per dire, appunto, l’orizzonte sempre aperto di una completezza che mai potrà essere adempiuta. Non è incertezza, e nemmeno renitenza; piuttosto è prudenza e senso della pluralità. È lo scecspiriano «Ci sono più cose in cielo e in terra, Orazio, di quanto tu possa sognare nella tua filosofia» (Shakespeare, 2017, I, 5, 167-8), l’invito a non limitare lo sguardo sulle cose dell’educazione: il *principio d’integralità*.

Procediamo con ordine, cominciando dal 1972 di *Strutturalismo e scuola*. In questo caso la crisi dell’*ouverture* è ripresa dall’(amato) Huxley ed è – richiamando il titolo di un saggio del noto intellettuale inglese – duplice, tra orientamenti scientifici a carattere quantitativo e istanze di tipo qualitativo, compresenza costitutiva della condizione umana da tenere insieme (per Huxley come per Cesare Scurati). Le risposte plausibili – enuncia il Nostro – allo stato attuale della ricerca educativa sono tre e per il momento Cesare Scurati affronta la prima – lo strutturalismo, appunto – rimandando ad altre occasioni le altre due (le tecnologie dell’istruzione e l’orientamento non-direttivo: e sappiamo che Cesare Scurati non mancherà di mantenere la promessa [Scurati, 1976; 2000]). Quindi prosegue, – fare attenzione: non solo alla sequenza, ma anche alle dimensioni – svolgendo il tema in quest’ordine: (a) lo strutturalismo in generale (*L’idea di struttura, Dimensioni dello strutturalismo, Conclusioni: valori e perplessità*: da notare la congiunzione, con sottolineatura mia), per un totale di 45 pagine, pari all’11-12%. Segue (b) il quarto capitolo della prima parte, centrato su J.S. Bruner (pp. 52), cui si possono aggiungere cinque pagine per definire in sintesi la didattica strutturalista (14-15%). Presa insieme, questa sezione a carattere generale copre poco più d’un quarto del volume. Arriviamo ora alla parte più consistente sotto il profilo quantitativo: le «Estensioni applicative: orientamenti operativi e motivi di critica didattica», distribuite su

ben 160 pagine, corrispondenti a oltre il 40%. Non c'è bisogno di scendere nel dettaglio, ché basta uno sguardo alla grafica di queste pagine: si tratta di esempi di attività didattiche (*Insegnamento matematico, Didattica dell'ambiente, Globalismo, Insegnamento linguistico e letterario*). Si chiude con la terza e ultima parte (pp. 72, oltre il 18%), che riguarda *Questioni critiche e problemi aperti*. A uno sguardo d'insieme che commenti l'ordine del discorso si può eccepire che solo in quest'ultima sezione Cesare Scurati ponga il tema delle anticipazioni storiche dello strutturalismo: *Presenze strutturalistiche nello sviluppo del pensiero pedagogico*, con Bacone, Cartesio, Locke, Spinoza, i Porto Realisti, Pestalozzi, Montessori), quando di solito egli lo colloca in testa, nella parte introduttiva (che qui si dimensiona intorno al 15%).

Orbene, anche in questo caso non andrò a commentare i contenuti elaborati da Cesare Scurati a proposito non solo della individuazione della crisi degli anni '70, ma neanche della ricostruzione del pensiero strutturalista (ammesso che sia possibile riconoscerne una identità), né del profilo di Bruner (se non per segnalare di aver trascurato le sue origini comportamentiste, che restano visibili nel séguito della sua opera, peraltro dagli svolgimenti non lineari<sup>4</sup>) e neppure le esemplificazioni didattico-strutturalistiche. Non è questo l'intento della mia indagine. Mi preme, invece, annotare la pertinenza pedagogica dell'intero volume, che tale si presenta fin dal titolo.

Non è soltanto una questione di quantità: tutto sommato alla didattica è dedicato circa la metà del volume. Ma, come abbiamo già detto, è il tipo di documentazione – materiali didattici in senso stretto, ben prossimi alla didassi di aula – che va tenuto in conto.

L'altro argomento determinante lo troviamo già nell'*Introduzione* (pp. 7-8), dove Cesare Scurati delimita il campo di interessi nel quale ritiene di muoversi: «la *pedagogia della scuola*, intendendo con tale termine indicare quale complesso di problematiche educative, metodologiche e didattiche inerenti alla particolare natura del *rapporto educativo e insegnativo in quanto realizzantesi nell'ambito delle istituzioni scolastiche*» (le sottolineature sono mie). Quindi, osservo, la pedagogia della scuola secondo Cesare Scurati si occupa del “rapporto educativo e insegnativo” e mi chiedo cos'altro faccia la didattica. E se il Nostro aggiunge, e di seguito ribadisce, che «non si possa non tener conto del contesto nel quale l'esperienza formativa e di acculturazione ha luogo e si svolge, a meno di non

4. L'annotazione vale anche per i rapporti di Bruner con J. Piaget e sulla portata didattica degli “esperimenti” di H. Aebli, a proposito dei quali Cesare Scurati sembra disporre di informazioni di riporto: cfr. Damiano (2010, pp. 266-271 e 262-266).

condurre disamine di difettosa genericità», il contesto istituzionale è solo l'ambito *dentro il quale* il rapporto focale si compie, e *non, esso stesso, l'oggetto di studio*. Ma ciò comporta la differenza tra la didattica – in questo caso scolastica – e una “pedagogia della scuola” rigorosamente intesa: ovvero, dove ci si dedica alla scuola/istituzione in quanto tale, lasciando alla periferia dello sguardo quel che “nell'interno” accade. In termini metodologici diremmo: *variabili indipendenti* – per la pedagogia della scuola – invece che *variabili dipendenti* – la relazione educativo/insegnativa. E viceversa, quando si tratti di didattica pur scolastica. E che questo intenda Cesare Scurati, si può confermare subito dopo quando afferma, perentoriamente, che il volume si impegna ad «affrontare (a molteplici livelli e sotto svariati profili) un unico e costante nodo problematico: la situazione educativa e insegnativa come situazione intenzionale». Dove l'allusione allo scolastico è in quell'attributo “intenzionale” (rispetto ai luoghi in cui il medesimo evento si compie, non nella scuola, ma come “vita”). Non in quei “molteplici livelli e svariati profili” che nel testo sono ben altri, e non riguardano affatto l'istituzione scolastica. Pertanto, conclude al riguardo Cesare Scurati, «il nostro lavoro (nella sua attuale espressione e in quelle a venire) consiste perciò essenzialmente nell'analisi critica degli atti formativi e didattici in quanto atti intenzionali». Avremo modo di vedere che Cesare Scurati ha tenuto fede a questo perimetro della sua ricerca, anche quando si è occupato di educazione extrascolastica e – perfino o addirittura – di organizzazione scolastica.

Per fare chiarezza sulla differenza fra didattica (scolastica) e pedagogia della scuola – intese come discipline scientifiche – porto per esempio un'opera dello studioso russo-polacco Sergio Hessen – tradotta in italiano come *Struttura e contenuto della scuola moderna* (1957) – che va considerata come l'emergenza storica della “pedagogia della scuola” e che, in quanto tale, ha influito in maniera decisiva sullo sviluppo del sistema scolastico italiano in questo dopoguerra. Mentre rimando a un altro mio contributo (Damiano, 2019, pp. 222-249) per il dibattito e la risonanza nazionale del lavoro dello Hessen, qui richiamo un autore – non certo tenero con lui – che spiega – a mio giudizio lucidamente e convincentemente, attraverso l'analisi del volume citato sopra – come esso riesca a costituirsi quale saggio fondativo della pedagogia della scuola (ovvero non di didattica) e – perciò stesso – divenendo il testo di riferimento in chiave democratica delle nostre riforme scolastiche e giustificando il suo successo italiano.

Si tratta, affermava Giustino Broccolini (1966), di mettere a disposizione un sapere – organicamente sistemato, desunto da una riflessione comparata sulle idee e sulle esperienze di riforme scolastiche proposte, realizzate e revisionate in vari Paesi nel corso del primo Novecento – a un grado

intermedio di formalizzazione – un “modello” – che può essere considerato l’esordio di una inedita disciplina dell’educazione: una «pedagogia della scuola». Secondo lo studioso siciliano, il contributo effettivo dello Hessen allo sviluppo di una nuova disciplina pedagogica (ivi, pp. 164 ss.) consiste nella costruzione di «indici di valore formale», ovvero di «schemi determinativi» che riescono a *dare una forma a tutto l’insegnamento di un grado scolastico tale da consentire la varietà e flessibilità richieste per il lavoro degli insegnanti in situazione*. E poiché anche Cesare Scurati – nel lavoro che stiamo esaminando – se ne occupa in un capitolo dedicato, seguiamo l’esempio indicato dal Broccolini: il «globalismo». Nella proposta di Hessen esso perde la sua valenza psicologica e tecnico-didattica, riguardante principalmente il metodo per insegnare a leggere/scrivere messo a punto dal Decroly e seguaci, e diventa «insegnamento globale», facendo del globalismo il carattere complessivo che denota il grado scolastico iniziale, nel quale «possono adeguatamente sistemarsi il gioco, le abilità espressive e i tanti metodi particolari dei pedagogisti». Divenuto “indice” che qualifica e distingue un ciclo scolastico, l’insegnamento globale orienta il lavoro di aula nel suo insieme, ridimensionando la unilateralità tecnica dei metodi globali e delle loro basi psicologiche e aprendo la possibilità agli inevitabili aggiornamenti scientifico-tecnici che ne potranno seguire, mantenendo la sua generale validità come approccio tipico all’insegnamento rivolto al fanciullo in quella fase dell’età evolutiva. In sintesi: *l’insegnamento globale non è un metodo ma la stessa struttura della scuola elementare, in particolare del primo grado*. Il “globalismo” è il carattere di sistema – la «struttura» – della scuola elementare in quanto scuola. La sua “forma”, per dirla col Broccolini. In altri termini, il globalismo è il “modello” della scuola elementare, la “pedagogia” di quel tipo di scuola così come la definisce Hessen. Che non si limita a identificare solo la scuola primaria, ma l’intero sistema scolastico fino all’istruzione di grado terziario. Il modello illustrato non è soltanto una innovazione scolastica, ma anche – è questo che qui ci preme esplicitare – *una innovazione epistemologica*; più che la delimitazione, la costruzione di un oggetto di studio pedagogico: *la scuola come istituzione*. Se vogliamo cogliere la differenza tra questo modello e l’impianto di Cesare Scurati, basta esaminare quanto egli discute a riguardo proprio del “globalismo” (pp. 237-260): da questo lato si ragiona sull’insegnamento della letto-scrittura, dall’altro di un grado scolastico.

Nel caso dello Hessen, la ricognizione su quanto stava accadendo nei sistemi scolastici dei diversi Paesi – non solo studiati, ma anche direttamente conosciuti in tempi effervescenti come quelli del primo dopoguerra – costituì la base per elaborare una “teoria” della scuola moderna per la

promozione di una società democratica: una specialità del sapere sull'educazione, appunto una «pedagogia della scuola». Presentata non in astratto, bensì come una proposta di politica scolastica, confortata da quanto stava accadendo altrove, per un Paese come il nostro in cerca di cambiamenti effettivi. Si spiega così l'adozione dell'idea e le argomentazioni a sostegno offerte dal pedagogista russo, e l'ampia risonanza delle sue opere, via via pubblicate da quella piccola editrice di via della Gensola, a Roma, sotto l'ala ispiratrice di un pedagogista atipico – peraltro egli stesso “comparativista” in quanto sovietologo – come Luigi Volpicelli<sup>5</sup>. Correvano gli anni '50 e i primi '60, gli anni di formazione di Cesare Scurati (classe 1937). Eppure, sorprendentemente, Hessen non trova che rari riscontri nelle sue opere. Oggi, a distanza di 70-80 anni da quel modello, quegli indici non hanno retto all'incalzare delle scienze dell'educazione (una “esplosione” che già lo Hessen aveva prospettato, tracciando l'abbozzo di una facoltà pedagogica). E tuttavia, nonostante queste trasformazioni – anzi, proprio con il loro avvento – l'importanza di disporre di categorie formali organicamente strutturate per esaminare e pilotare le innovazioni scolastiche è stata confermata in pieno. Le categorie sono cambiate, ma – a cominciare da quelle prove pionieristiche degli anni '50 – sono rimaste, diverse nel lessico, ma consolidate nella loro funzione. E la pedagogia della scuola – ancora di più oggi, in piena globalizzazione – continua a mantenere – come alle origini – stretti e intrinseci rapporti con la pedagogia comparata (o altrimenti designata).

In definitiva: se accreditiamo questi rilievi epistemici, il volume di Cesare Scurati del '72 avrebbe potuto intitolarsi, in pertinenza dei suoi contenuti, *Strutturalismo e insegnamento* oppure *Strutturalismo e didattica*. E se volessimo comunque confermare la “scuola” come termine di complemento del movimento strutturalista, sarebbe stato necessario precisarne il senso non-istituzionale e pertanto non di competenza di una “pedagogia della scuola”, ma configurarla – niente di più e niente di meno – come “didattica”. Ancora meglio, adottando la visione di Cesare Scurati, come “pedagogia” *tout court*.

Anche gli altri due volumi di Cesare Scurati recano “scuola” nel titolo ed è ancora sull'uso di questo termine che porterò l'attenzione. Seguendo l'ordine temporale di pubblicazione, prendiamo *Umanesimo della scuola oggi* del 1983. Il modulo espositivo è il medesimo, con la crisi d'*ouverture* individuata come l'*impasse* del dibattito “inceppato” – dice Cesare Scurati – su scuola e professioni educative, che in quella congiuntura – i primi '80

5. Cfr. Zizioli (2009). A conferma dell'associazione fra studi comparativisti e pedagogia della scuola, ricordiamo il Volpicelli autore, in quella stessa temperie, di una *Teoria della scuola moderna* (1950).

– si presentavano in piena e “promettente” effervescenza. E, come al solito, Cesare Scurati si prefigge una disamina critica delle posizioni in campo, seguita da traiettorie di ricerca alla luce di un umanesimo capace di ricollocare l’«educativo» come primato legittimante il profilo delle professioni – storiche ed emergenti – riguardanti l’educazione. I temi che Cesare Scurati si propone di svolgere, in coordinata fra loro, sono tre: “professionalità”, “cultura”, “internazionalismo”. La prima costituisce il denominatore comune, la seconda è la risposta ai problemi dello sviluppo e differenziazione delle professioni, l’ultima apre al mondo unificato e stratificato dalla decolonizzazione (io direi, allora come oggi, dal neo-colonialismo). Il quadro argomentativo disegnato da Cesare Scurati è chiaro e distinto. Il problema è altrove: non si tratta di discutere il suo discorso, bensì di riconoscerlo nella sua struttura epistemica, “*tra*” *pedagogia e didattica*.

In una scuola in bilico tra retorica e realtà – una condizione “assurda” – irrompono la crisi demografica (nei Paesi sviluppati) e la sfida tecnologica – col carico delle loro ambiguità, con la conseguente perdita di significanza dell’esperienza scolastica. Cesare Scurati chiama a raccolta le indicazioni prospettiche per la ripresa: Husèn, il pedagogista svedese tra i fondatori dell’IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), King, comparativista di rilevanza internazionale, e Postman, maestro elementare, sociologo e studioso dei media (alle tesi del quale Cesare Scurati manifesta la sua simpatia, pur con le consuete riserve). Chiude infine con le iniziative dell’OCDE-CERI relative all’innovazione curricolo e alla “creatività” delle singole scuole. La scommessa, conclude Cesare Scurati, è quella di riportare l’assurdo dentro i confini dell’educazione, un passaggio (pp. 46 ss.) lungo il quale Cesare Scurati trova il modo di confermare la sua rappresentazione della scuola come l’ambiente in cui riposizionare l’educativo, invece di riconoscerlo come sistema che istituisce il profilo dell’insegnante in quanto non-professionista (o semi-professionista, per non esagerare).

Una prospettiva non-istituzionale che – ancora più sorprendentemente – continua a seguire anche nel capitolo successivo, dedicato alle professioni: un ampio panorama bibliografico – alla maniera di Cesare Scurati – dove la categoria sociologica viene discussa a fondo nella sua consistenza, quando non addirittura nella sua effettiva diffusione nella società moderna e contemporanea: ma che non entra nel merito dei vincoli dello status giuridico che da sempre – ovvero dalla nascita della scuola in senso burocratico, nel XVI secolo – fanno dell’insegnante una figura che compie il suo lavoro *se non a nome di altri*. Dove il controllo esterno si esercita sia sotto forma di *vincoli* – dal giuramento alle metodiche didattiche e oltre – e di *limiti* – dalla carriera bloccata alle remunerazioni ridotte (per usare eufemi-

mismi); ma anche attraverso le *pratiche ideologizzanti*, mediante le quali l'insegnante viene costretto – con magniloquenza – nelle figure parentali – padre/madre degli alunni... – se non in riferimenti (il *gentleman*, il patriota e via di seguito...) che configurano l'inarrivabile e impellente modello della società corrente e dei suoi miti. Si possono pur ben comprendere le ragioni di questa doppia e regolare prescrittività imposta all'insegnante – che opera nel luogo cruciale, e delicato quanti altri mai, dove le generazioni si passano il testimone per necessità biologico/culturali – ma non sottacerne. Proprio quando si parla di professioni e professionalizzazione...

Anche a questo riguardo scongiuriamo l'equivoco: il tema in svolgimento non è la critica a queste, come ad altre, elaborazioni di Cesare Scurati, bensì l'indagine sulla collocazione epistemica del suo lavoro. Che anche in questo caso non corrisponde a una pedagogia della "scuola", ma – scopertamente – a una didattica o, meglio, a una pedagogia senza attributi di specificazione. E difatti, Cesare Scurati non svolge un'indagine di stampo istituzionale, ma si concentra sul disegno di una figura "multi-funzionale", elencando una serie di requisiti tutti, immancabilmente, a carattere educativo. E poiché i prefissi "moltiplicativi" sono ben numerosi, ne conclude – giustamente – che è più che raccomandabile assicurare l'«unità» di questa molteplicità. Attenzione: "unità" – non "unitarietà" – tale è la preoccupazione di smarrire l'educativo, frammentandolo. In questo modo la risposta al problema posto – quale professionalità per l'insegnante? – trova l'approdo ultimo del «professionista de-professionalizzato» (p. 71). Un ossimoro – una figura retorica che accosta due termini di senso contrario – che consente a Cesare Scurati di affermare la necessità dello sviluppo professionale, tenendo conto della necessità opposta, quella dei vincoli: *né libertà assoluta, ma neppure assoluta dipendenza*. Una professione "condizionale", insomma. Qualificazione che si dispone come ultima – l'unica a carattere istituzionale – rispetto ad altre, quali «apertura e dinamicità», «culturalità», «umanità», «agapicità» (pp. 82-93). Nell'approccio integrativo, peculiare di Cesare Scurati, la dimensione "costituente" – relativa alle condizioni d'esercizio – è una nel concerto delle molte a carattere idealizzante. La tensione all'unità si palesa anche mediante la predilezione di una categoria – inedita, introdotta nel lessico pedagogico da Cesare Scurati – che qui, in questo volume, fa il suo ingresso a p. 96: l'«educazionale». Ripresa dall'inglese, si pone come complemento dell'«educativo» per promuovere la portata formativa dell'organizzazione scolastica nelle figure che si accompagnano a quella dell'insegnante, altri adulti-lavoratori sociali, amministrativi, sanitari, invitati a partecipare direttamente ad azioni pedagogiche: una "rete di professioni", impegnata a coordinarsi rispetto alle finalità della scuola. E che per questo

vanno definite e distinte ricorrendo a due varianti – “educativo” e, appunto, “educazionale” – lemmi della stessa radice semantica. Ma non è difficile scorgere, nella distinzione, l’implicito gerarchico a favore dell’educativo, principio apicale che regge, in quanto chiave di volta, l’intero della struttura scolastica.

Per chiarirci: quali che siano gli assetti organizzativi, questi devono essere mirati e subordinati rispetto all’educativo. Gerarchizzazione più che legittima, evidentemente. Il fatto è – per noi che cerchiamo il focus epistemico del discorso di Cesare Scurati – che *i fattori istituzionali non vengono disaminati nel loro specifico potenziale educativo*. Gli *spazi fisici* con le rispettive attrezzature e specializzazioni; i *tempi* nella loro durata, sequenza, ritmi e ricorrenze; gli *attori* e i loro raggruppamenti, le loro differenziazioni di ruolo, le loro interazioni; le *regole prescrittive* che li definiscono (con tutte le resistenze che a tali regole fanno remora, creando spazi di libero movimento e culture non-ufficiali ma potenti): che tipo di “educazione” consentono? In che modo possono essere resi “educazionali” nella direzione voluta? Siamo nel fervido campo dell’«educazione indiretta», nel quale – grosso modo secondo l’ispirazione russoiana – si sono “creativamente” esercitati gli attivisti nelle loro diverse anime. Nelle sue ultime versioni, mi riferisco agli anni ’60, è stata la *pedagogia istituzionale* a offrire i maggiori contributi in questo settore (Vasquez, Oury, 1975; 1977; Lapassade, 1974; Zanelli, 1986; Canevaro, Lippi, Zanelli, 1988). A metà degli anni ’70 è stato il sociologo britannico Bernstein (1971-1977) a indagare brillantemente i “codici” che orientano comunicazione e organizzazione, anche a scuola. Sono riferimenti che non si trovano nelle opere di Cesare Scurati: ma sono questi la sostanza pedagogica della scuola, intesa non semplicemente come idea-guida, ma “materialmente” come dispositivo con una sua portata incisiva quanto più implicita, come ben ha documentato lo strutturalista Foucault (1972; 1975) – ben noto a Cesare Scurati – tra i ’60 e gli ’80 con opere d’impianto innovativo. Riferimenti senza i quali è difficile parlare di «pedagogia della scuola», per quanto “nuova” essa sia (pp. 98 ss.). Nel séguito, il volume completa il giro d’orizzonte sottolineando l’importanza dell’associazionismo professionale e raccomandando la formazione di livello universitario anche per gli insegnanti elementari, pur tenendo conto dell’importanza di mantenere disponibili «opzioni fresche, convinte e giovanilmente pervasive per l’impegno negli ordini scolastici iniziali» da assicurare mediante la permanenza di un indirizzo pedagogico nella scuola secondaria superiore. In ogni caso (pp. 123 ss.), occorrerebbe evitare i rischi di una «intellettualizzazione e teorizzazione» della preparazione accademica e garantire un adeguato ricorso al tirocinio, anche questo da proteggere dall’«astrattismo e velleitarismo terminologico privo

di referenti reali all'esperienza». In generale, «l'università deve fare della scuola e dei suoi connotati professionali caratterizzanti un effettivo termine di riferimento», comunque facendo attenzione alle forzature già correnti in senso praticistico. Un'ulteriore attestazione della saggezza riformatrice di Cesare Scurati, pur nella fermezza delle convinzioni. Una linea che trova conferme intorno al tema – all'epoca assai vivace – della nuova laurea in pedagogia e all'altro – allora emergente – dell'educazione internazionale.

Concludo l'analisi di quest'opera tornando sulla questione epistemica, perché Cesare Scurati dedica un paragrafo (pp. 167-171) alla definizione del “pedagogico” a «garanzia della sua autenticazione», intendendolo come «*il punto di vista dell'azione educativa in quanto promozionale dell'alterità personale soggettiva*» (la sottolineatura è nel testo). Dove non sembra implausibile una sovrapposizione – ovvero un'assimilazione – tra pedagogia e didattica. Per la ricerca della discriminante ci spostiamo sull'ultimo dei tre volumi presi in considerazione e che fin dal titolo, vent'anni dopo, si presenta come *Pedagogia della scuola* (2003).

Il modulo espositivo è lo stesso – dalla presa d'atto della crisi, che mette in discussione l'innocenza sociale della scuola, alla conciliazione delle divergenze con l'assunto del policentrismo formativo – con il recupero – stavolta, di un approccio storico – le tracce di idee di scuola nella pedagogia moderna e contemporanea – e la disamina di tematiche quali la programmazione, l'orientamento, la continuità fra i gradi scolastici, la partecipazione, l'autonomia, la valutazione, modelli d'insegnamento, le professioni educative, da quella di prima linea fino alla dirigenza e all'ispezione scolastica. Una panoramica attualizzante, ampia e convincente che colloca la scuola nel contesto di una società pedagogicamente ordinata. E l'opportunità per Cesare Scurati (pp. 178-179), di definire compiutamente la nozione di «educazionale» nella distinzione e nella connessione con l'«educativo»: che conferma il suo primato – «principio d'ordine», scandisce Cesare Scurati – rispetto al quale le professioni “educazionali” (amministratori, dirigenti ecc., ai quali si aggiungono ora anche i politici) «assumono il loro senso e significato dal porsi al servizio delle finalità e degli obiettivi che si definiscono e si attuano entro lo svolgersi dei processi educativi». Dove si conferma quanto già annotato in precedenza al riguardo: l'educazionale – in questo caso la scuola/istituzione nel suo contesto sociale – è una “servo/struttura”: si qualifica nella misura in cui assicura e protegge l'esercizio effettivo – quello che conta davvero – il faccia-a-faccia tra insegnanti e alunni. L'“educazionale” non ha una pregnanza propria e specifica, ma vive di luce riflessa e si legittima solo indirettamente, per quel che consente e supporta rispetto all'insegnamento. È il guscio dell'uovo: isola e protegge, consente gli scambi con l'ambiente esterno: ma quel che conta – l'embrione

e i nutrienti – sta “dentro”. La sua costituzione e la sua funzione si delimitano in quanto “adeguate” al contenuto: non trovano giustificazione in se stesse, sono “estrinseche”, appunto.

La mia non è una critica del concetto di “educazionale”, una categoria preziosa per indagare sulla scuola e recuperare l’importanza strategica di un oggetto di studio – l’impianto amministrativo – che è stato tradizionalmente non solo trascurato ma soprattutto colpevolmente concepito secondo logiche incongrue alla problematica educativa. Ed è sicuramente merito di Cesare Scurati avere adottato una traduzione forzata dall’inglese di un vocabolo dedicato allo scopo di una estensione fondamentale per la comprensione e la *governance* pedagogicamente ispirata dell’educazione scolastica. È un altro l’oggetto in questione: una «pedagogia della scuola» comincia *dopo* l’identificazione della “cosa”. La denominazione non è un’etichetta, ma equivale a una “investitura”: la “cosa” – in questo caso la “scuola” – diviene “oggetto di studio” dal punto di vista della pedagogia *se e quando* ottenga il riscontro della sua distintiva, irriducibile pregnanza educativa. Non se – e a condizione che – favorisca la portata educativa delle transazioni maestro/scolaro: rigorosamente – e imprescindibilmente – quando l’indagine in chiave pedagogica porti in evidenza che – *a suo modo* – la scuola in quanto tale – apparato fisico/ordinamentale – “fa” educazione. E pertanto si legittima e si esprime come «educazionale» (ammesso che vogliamo mantenere questa denominazione).

In definitiva, quella di Cesare Scurati è una «didattica», con il pregio di praticare uno sguardo stereoscopico sull’azione educativa interpersonale: e non è poco. Ma non è una «pedagogia della scuola» in quanto istituzione. Ho detto «didattica», e non «pedagogia»: ma non è questa la posizione di Cesare Scurati, il quale – al contrario, come ben sappiamo – si dichiara più che certo di aver fatto «pedagogia». In questo terzo lavoro ancora più esplicitamente, e in termini perentori nella *Conclusione* (pp. 195 ss.). A suo giudizio, per quanto recupero di grande rilevanza, la scoperta della «complessa e contrastante interconnessione che lega fra di loro l’istanza pedagogica, quella politica, quella sociologica, quella economica e quella psicologica» necessita di essere equilibrata e integrata perché non basta una semplice convergenza di visione totalizzante: piuttosto, «va cercata una convergenza ispirativa su un umanesimo pedagogico pratico, cioè su una serie di principi deontologicamente normativi ai fini dell’azione educativo-didattica e dell’interazione professionale». In termini epistemici: *non è sufficiente l’interdisciplinarietà, occorre un coronamento assiologico*. Ed è a questo proposito che urge una «pedagogia»: un sapere che provveda a una ispirazione finalistica che Cesare Scurati assegna all’*umanesimo*. Che non basta dichiarare, perché si deve concretizzare nelle pratiche dei vari e

differenziati attori coinvolti nell'educazione (ed oltre). E se la «didattica» è necessaria per assicurare un ancoraggio a prova di realtà, essa non è sufficiente, perché i criteri di efficienza/efficacia non sono in grado di garantire l'orientamento valoriale che qualifichi l'azione in chiave educativa. Ma anche «l'apporto pedagogico deve mettersi in grado e in condizione di uscire dai limiti di un possibile moralismo critico», volatile perché fine a se stesso. E conclude (p. 212): «l'impresa della scuola si svolge sul terreno dei fatti ma non vi si esaurisce. La domanda a cui essa risponde... rimane in certa misura sempre trascendente e ulteriore e soltanto una chiara visione dei diversi approcci in gioco e delle loro conseguenze può consentire di ascoltarla correttamente e, soprattutto, di rispondere in modo adeguato». In definitiva, quella che occorre è una «pedagogia» disposta a coniugare terra e cielo. La pedagogia secondo Cesare Scurati. Che si conferma tale, anche quando sembra confinarsi nell'ambito più prettamente didattico, come vedremo nel prossimo paragrafo.

#### 4. Stazione II: la didattica

Siamo arrivati nel territorio più vasto della pubblicistica di Cesare Scurati, differenziato tra monografie, curatele, saggi, articoli, editoriali e recensioni, secondo quanto ci consente di cogliere d'un sol sguardo la benemerita bibliografia di Aglieri e Scaglia (2012, p. 31), che ben ha fatto a non limitarsi alle opere di rilievo scientifico, facendo spazio anche agli interventi minori, a carattere cosiddetto divulgativo.

Quel che colpisce è innanzitutto la *varietà* dei contributi: non solo di *res gestae* d'attualità, ma anche di *res condendae* da aspettarsi all'orizzonte. Scorrendo le date si può cogliere anche la relativa *progressione* dell'emergenza dei temi che accompagnano nel lungo periodo la produzione di Cesare Scurati. Nel giro di dieci anni si contano: fra i primi (1963) gli Autori di riferimento (compresi gli ideal-tipi) e la didassi delle discipline (a cominciare dalla lettura), seguita dalla storia (1964) con l'apertura dall'educazione extrascolastica (tempo libero); sopraggiunge nel '67 l'istruzione programmata (che continuerà con le tecnologie dell'insegnamento, 1970) e nel 1968 emerge lo strutturalismo, seguito nel '69 dai media (a partire dal cinema). Nel decennio successivo arrivano Bruner (1973), la valutazione e l'innovazione (1974), spiccano il *curricolo*<sup>6</sup> (dal '75) e il *management* scolastico (1976). Gli anni '80 avviano i discorsi delle riforme scolastiche in

6. A rigore, Cesare Scurati si è occupato di "curricologia", più che di "curricolo" in senso stretto.

prima persona, i programmi delle elementari e gli orientamenti della materna. Anche i titoli evolvono: all'inizio di stampo canonico, via via più accattivanti, tra giochi di parole e punti interrogativi: un caleidoscopio. E, per i contenuti, una cornucopia. Si può dire, senza esagerare, che Cesare Scurati abbia agito da animatore pedagogico degli insegnanti per quarant'anni, vigile e ricettivo come se fosse sollecitato dall'ansia di perdere qualcosa di nuovo da segnalare.

Per quanto concerne l'indagine che mi interessa in questa sede, le conferme del dispositivo critico di Cesare Scurati non mancano né restano implicite: egli non rinuncia, tutte le volte che ne ha l'occasione, di chiosare il tema didattico svolto in nome di una antropologia pedagogica da evincere e valutare. Una regolarità così evidente che non chiede di essere ulteriormente accertata.

Mi preme, invece, mentre ci avviamo a concludere, esaminare pur succintamente una curatela di Cesare Scurati sulla didattica intesa come disciplina scientifica, introducendo e commentando – riunita in un volume – una serie di articoli già pubblicati di altri Autori (Scurati, 1990). La novità riguarda il fatto che Cesare Scurati, in questo caso, si volge a un'indagine non di tipo contenutistico, bensì di taglio formale, su alcune “cose” inequivocabilmente didattiche, quali: (a) *Schematizzazioni* (quali *shedari didattici, guide, schemi*), (b) *Strumenti* (ovvero sussidi), (c) *Materiali strutturati*, (d) *Esempi* (o modelli da ripetere), (e) *Prototipi* (= impianti da generalizzare, quali “progetti pilota”, “classi sperimentali”), (f) *Simulazioni*, (g) *Tipologie* (come modelli ideal-tipici, e “stili”), (h) *Tassonomie* (classificazioni gerarchiche), (i) *Piani* (p.es., progettazioni curricolari), (l) *Procedure* (o metodiche), (m) *Teorie*, (n) *Algoritmi* (procedure automatizzate e calcoli didattici). La serie non è organica, avverte Cesare Scurati; io direi che siamo dinanzi a un elenco di sicuro interesse: non solo per la frequenza – pur diseguale – con cui i tipi testuali elencati e denotati appaiono fra le proposte rivolte agli insegnanti dalla pubblicistica professionale nell'intento di supportarli nel lavoro di aula: ma in particolare per *i requisiti di prestarsi a una disamina formale*. A un livello incipiente o “semiformale”, che consente di “mettere in parole” l'azione dell'insegnare<sup>7</sup>. Avviare un'indagine del genere significa promuovere traguardi importanti della “lingua” didattica, quali la *precisione semantica*, mediante la quale classificare e ordinare la produzione nel settore, e ottenere la *de-contestualizzazione* delle esperienze di campo, pertanto la verifica di *trasferibilità* (se non di generalizzazione). La strada che conduce alla teorizzazione. Più esattamente, si tratta

7. In questa chiave, dalla dozzina bisognerebbe escludere la penultima – le *Teorie* – perché di ordine superiore.

di definizioni che – nel processo di costruzione di un sapere si identifica come “concept formation” (Peng, Gero, 2010). Nessuna sorpresa. Chi ha frequentato Cesare Scurati sa che il suo talento è stato quello dell’ordinamento degli elementi emersi dalla discussione, quel suo procedere “per punti”, che stavano a indicare la capacità di dare un nome a rappresentanza di quel che si stava elaborando. Ovvero di “concettualizzare”. Parole indicative, anche quando forzate e insolite, non di rado consolidatesi nel tempo e nell’uso: v. «educazionale».

Nell’insieme, sembrerebbe un contributo mirato – quello di Cesare Scurati – alla costituzione formale della didattica come disciplina scientifica. E tuttavia, quando Scurati passa alla discussione degli elementi raccolti, s’impegna in un triplice controllo di alcune di quelle categorie (le ultime tre, *Procedure*, *Teorie*, *Algoritmi*, che a suo giudizio si prestano meglio allo scopo) nel verso del *confronto con la realtà*: per cogliere quanto aderente alle “cose” sia la “forma” in cui sono state rappresentate. Ovvero nel verso opposto rispetto a quello della formalizzazione.

A prima vista sembra una contraddizione: le “parole” non sono le “cose”, e se le formuliamo per riferirci alle “cose” in loro assenza e costruire discorsi “astratti” – appunto – e relative “grammatiche” (teorie e meta-teorie), lo facciamo per ricavare i vantaggi della generalizzazione, non certo per trattenerci nella loro singolare particolarità. La formalizzazione può essere sbagliata o incompleta, ovvero inadeguata a rappresentare l’esperienza: ma non può consistere nel continuare a manovrare sul terreno come ironizzava Swift a proposito degli scienziati di Laputa<sup>8</sup>. L’«efficienza formale» non può consistere nell’«efficienza sostanziale» (Scurati, 1990), anche se a questa – la pratica di aula – è in ultima istanza finalizzata.

Ma non è la formalizzazione il bersaglio di Cesare Scurati: al solito, si tratta di segnalare l’inadeguatezza della didattica a render conto della «sostanza umanistica» dell’evento formativo. Perché «il controllo della formalizzazione didattica risiede nella *pedagogicità*» (p. 177: la sottolineatura è mia). La sostanza umanistica può essere garantita solo dalla pedagogia, mentre la formalizzazione – se resta in ambito didattico – decade nel formalismo. Già nell’introduzione del volume collettaneo, Cesare Scurati aveva avvertito: la didattica non va pensata «come a un universo completamente isolato e autosufficiente, privo di riferimenti e in grado di reggere se stesso senza alcun appiglio o sostegno. [...] La

8. Nell’isola volante di Laputa gli scienziati sperimentano una società nella quale non si fa uso delle parole, mostrandosi reciprocamente le cose loro corrispondenti trasportate a spalla da schiavi. Sarcasmo sulla “scienza degenerata” della *Royal Society* inglese. Cfr. Swift (2020).

didattica [...] assume pur sempre i suoi significati nell'intero del distendersi della problematica educativa nel suo complesso e verifica i suoi argomenti *nel complessivo e organico svilupparsi della riflessione pedagogica in quanto discorso compiutamente e analiticamente esauritivo*. La vera questione, allora, non è sottrarre il didattico al pedagogico..., ma, piuttosto, di sperimentare strumenti e modalità nuove di elaborazione del didattico *all'interno stesso del pedagogico*» (p. 6: sottolineature mie). Evidentemente la formalizzazione “esperimentata” da Cesare Scurati solo in apparenza riguardava la didattica, quando – invece – contribuiva per la sua parte al perseguimento dell'eshaustività del discorso pedagogico. E non c'è alcuna contraddizione da segnalare: ché, coerentemente, dapprima Cesare Scurati limita la didattica come una parte – pur necessaria, comunque subordinata – della pedagogia, dopodiché ritiene di doverla completare con l'apporto della pedagogia. In definitiva, la Didattica non è esattamente una disciplina scientifica, ancor meno in cerca di una sua formalizzazione compiuta: piuttosto, è l'ancoraggio a una realtà – scolastica ed extrascolastica – rispetto alla quale responsabilizzarsi in concreto, mentre tocca alla Pedagogia – nella versione di antropologia pedagogica – la sua legittimazione teorica. Il “fare” (la Didattica), il “pensare” (la Pedagogia). Ovvero dualismo e subordinazione.

## **5. La pedagogia di Cesare Scurati come “didattica per eccellenza”**

Ho cominciato questo saggio dicendo che Cesare Scurati si è sempre considerato un «pedagogista» quand'anche cattedratico di «didattica». Giunti alle conclusioni, sappiamo che è vero e anche perché. Ma dovrebbe essere pure evidente che si tratta di una pedagogia particolare, se è vero che – al suo interno – nulla considera di più pertinente della didattica e che sempre a essa ha fatto largo posto, e nulla di essa ha trovato estraneo. Alla didattica mancherebbe, però, il quadro: che non è la cornice, bensì – più intrinsecamente – il senso e l'ispirazione. E l'inquadratura sarebbe fornita dalla pedagogia: ponderazione critica, sintesi esauritiva e coronamento finalistico. Parafrasando Cesare Scurati, direi che, nella sua accezione, *la pedagogia è una “didattica per eccellenza”*: una didattica da portare a compimento mediante – principalmente – un'antropologia/assiologia, l'una o l'altra o insieme.

La mia conclusione conferma, ma non coincide, con quella che fa uso della metafora del “crinale”: perché questa duplica la direzione dello sguardo, mentre la mia lo unifica, cambiando solo la sua profondità, tra

un primo piano – la didattica – e una panoramica – la pedagogia. È anche evidente che la tesi di Cesare Scurati postula qualcosa di più e di diverso da una insufficienza della didattica o da una minorità. Il suo inquadramento da parte della pedagogia è quello della *parte rispetto al tutto*. Ed è per questo che essa non si può “sottrarre” dalla pedagogia: è parte costitutiva, non autonoma; necessaria ma non indipendente. È solo nel contesto della pedagogia che la didattica può sussistere. L’insieme, difatti, non è la somma delle parti: *le assume e le trascende*. È l’unità che non è riconducibile alle parti perché le trasforma in una forma con altre sovraordinate proprietà. Ed è questo balzo ad altro livello che cerco di dire con “eccedenza”: in definitiva, secondo me, per Cesare Scurati *pedagogia = didattica per eccedenza*.

Durante la mia esposizione è parso anche evidente che dissento da questa tesi. Anche quando mi hanno indicato (per complimento?) come “pedagogista”, ho sempre contestato che mi consideravo un “didatta”. Non per rivendicare orgogliose autonomie, ma per un motivo basilare: se l’insegnamento è un’azione (“umana”, per concederla a Cesare Scurati), non vedo come questa – in quanto tale – possa essere scorporata da una antropologia/assiologia. Può essere implicita – come è proprio dell’azione – ma non avulsa. E se è implicita, essa va esplicitata: ma non vedo perché bisognerebbe passare la mano a qualcun altro che non sia il didatta stesso che se ne occupi. Aggiungo: il referente antropologico c’è sempre e comunque, anche quando se ne denunci il “tecnicismo” e chissà quale altro riduzionismo. Ché anche questo è un referente antropologico, per altro con radici e interpreti antichi e perenni. Possiamo certamente privilegiare altri referenti – l’umanesimo, appunto – ma non negare all’azione la sua pregnanza antropologica. Quale che sia la sua ispirazione o formulazione.

Ne deduco, pertanto, che – per quanto non si sia considerato tale – Cesare Scurati è stato – *sic et simpliciter* – un “didatta”: d’alta scuola, ma un “didatta”, pienamente conforme, quindi, al nome della sua livrea accademica.

Non si tratta di rivendicare un reclutamento di comune appartenenza. Sempre nell’introduzione ho richiamato la testimonianza di Pazzaglia a riguardo della percezione del lavoro di Cesare Scurati da parte dei suoi colleghi, in particolare i cattolici. Ho avuto modo di commentarle (Damiano, 2012, pp. 9-16), riferendo delle obiezioni alla sua relazione in occasione della Scholé del 1982 su *Teoria e prassi in pedagogia*<sup>9</sup>: un tema “malizioso” per chi lo aspettava al varco con le accuse – in buona parte pregiudizianti – di “taglio tecnico” e “carezza assiologica”, addirittura...

9. XXI Convegno di Scholé (1983). La relazione di Cesare Scurati si trova alle pp. 116-180, mentre le *Conclusioni* occupano le pp. 328-335.

rando la dose di non essere stato «abbastanza assertivo», ovvero di essere rimasto piuttosto neutrale e distaccato, e – pensate un po’ – di aver fatto ricorso eccessivo a un termine come «educazionale», con l’effetto di aver sottratto attenzione al termine... «educativo»! L’ultima critica fu probabilmente quella – per Cesare Scurati – più bruciante: «funzionalismo strumentale», sarebbe a dire un orientamento a carattere procedurale, centrato più sulle ragioni dell’efficienza operativa e della produttività del risultato che sulla identificazione della sostanza e della essenza del tema affrontato. Sembra incredibile, ma siamo nella plenaria di un’assise pedagogica che Cesare Scurati frequentava da anni, ben noto e – secondo costume del debutto ufficiale come relatore a Scholé – maturo dal punto di vista scientifico/accademico.

Il Nostro risponde a tono, soprattutto difendendosi, ma anche attaccando, senza nulla concedere. Sarà un caso che l’anno dopo (1983) Cesare Scurati pubblici – (quindi) in contemporanea con gli atti di quella Scholé – un libro che sin dal titolo richiama, per la scuola, la qualifica dell’«umanesimo»? E, come prima e più di prima, abbia sempre modulato la didattica all’interno di un quadro antropologico/assiologico? Soprattutto: si può spiegare in questo modo quell’«eccedenza» – tra didattica e pedagogia – con la quale affermo di poter definire la struttura disciplinare della sua opera? Quale che sia la risposta a questo interrogativo, una conclusione a me pare certa: Cesare Scurati condivideva i presupposti di quelle critiche se rivolte alla didattica, ma proprio per questo motivo non poteva accettare che fossero indirizzate ai suoi lavori.

## Bibliografia

- Agazzi A. (1977), “Presentazione”, in Scurati C., *Profili nell’educazione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Aglieri M., Scaglia E. (2012), *Scrivere per l’educazione: le opere di Cesare Scurati. Bibliografia e commento*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bernstein B. (1971-1977), *Classes, Codes and Control*, 3 volumi, Routledge and Kegan Paul, London.
- Bobbio A., Calidoni P., a cura di (2009), *Tra pedagogia e didattica. Verso una cultura della formazione*, Armando, Roma.
- Broccolini G. (1966), *Mito e realtà nel pensiero di S. Hessen*, Armando, Roma.
- Canevaro A., Lippi, G., Zanelli, P. (1988), *Una scuola, uno “sfondo”*, Nicola Milano, Bologna.
- Carlyle T. (1933), *Gli eroi*, Barbera, Firenze.
- Damiano E. (2010), *Jean Piaget: epistemologia e didattica*, FrancoAngeli, Milano.

- Damiano E. (2012), “Teoria e pratica in pedagogia. Capire e intervenire”, in Antonietti A., Triani P., a cura di, *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano.
- Damiano E. (2019), “Per la scuola unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra”, in Damiano E., Orizio B., Scaglia E., *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma.
- Emerson R.W. (2009), *Uomini rappresentativi*, Rea, L'Aquila.
- Hessen S. (1950), *Difesa della Pedagogia*, Avio, Roma.
- Hessen S. (1957), *Struttura e contenuto della scuola moderna*, Avio, Roma.
- Foucault M. (1972), *Naissance de la clinique*, PUF, Paris.
- Foucault M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris.
- Lapassade G. (1974), *L'autogestione pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Lapassade G. (1974), *L'analisi istituzionale*, ISEDI, Milano.
- McCue Aschner M.J. (1972), “L'uomo pianificato: Skinner”, in Nash P., Kazamias A.M., Perkinson H.J., *Gli ideali educativi. Saggi di storia del pensiero pedagogico*, La Scuola, Brescia.
- Pazzaglia L., “Profilo biografico di Cesare Scurati”, in Antonietti A., Triani P., a cura di, *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012.
- Peng W., Gero J.S. (2010), “Concept Formation in Scientific Knowledge from a Constructivist View”, in Gaber M.M., ed., *Scientific Data Mining and Knowledge Discovery. Principles and Foundation*, Springer, Berlin.
- Scurati C. (1961), “Presenze, assenze e latenze nella pedagogia di Giovanni Locke alla luce del metodo naturale”, *Pedagogia e Vita*, 1: 67-80.
- Scurati C. (1976), *Non direttività*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1983), *Teoria e prassi in pedagogia*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., a cura di (1990), *Realtà e forme dell'insegnamento. Contributi per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., a cura di (2000), *Tecniche e significati. Linee per una nuova didattica formativa*, Vita e Pensiero, Milano.
- Shakespeare W. (2017), *Amleto*, Rusconi, Milano.
- Swift J. (2020), *I viaggi di Gulliver*, Mondadori, Milano.
- Terenzio Afro P. (1990), *Il punitore di se stesso*, BUR, Milano.
- Vasquez A., Oury F. (1975), *L'educazione nel gruppo-classe*, EDB, Bologna.
- Vasquez A., Oury F. (1977), *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa*, Emme, Milano.
- Weber M. (2003), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino.
- Zanelli P. (1986), *Uno “sfondo” per integrare*, Cappelli, Bologna.
- Zizioli E. (2009), *Luigi Volpicelli. Un idealista “fuori dalle formule”*, Anicia, Roma.
- Volpicelli L. (1950), *Teoria della scuola moderna*, Viola, Milano.

# Al servizio della formazione continua

di *Paolo Calidoni\**

Nel linguaggio corrente, “didattica” significa – anche nel contesto accademico, anzitutto – “azione d’insegnamento”; solo per un’assolutamente esigua (anche se crescente) minoranza di universitari “didattica” è (anche) una “disciplina” di ricerca e insegnamento (se docenti) o di studio/esame (se studenti), un “settore” del popperiano “mondo 3”<sup>1</sup> (e/o della contingente normativa nazionale?).

Un contesto, quest’ultimo, che comprende e in cui “dialogano” le interpretazioni di “elaborazioni discorsive” cristallizzate in volumi, articoli, saggi (prodotti, per usare il linguaggio della VQR<sup>2</sup>) nei quali si “oggettivano” gli esiti di processi di elaborazione di pensieri e sentimenti.

Poiché il contributo di Elio Damiano si è focalizzato – con un’analisi accurata e documentata – soprattutto sul secondo aspetto, concentrerò il mio sguardo sul primo, che mi è più congeniale per ragioni biografiche.

Ancora direttore didattico – “comandato alla facoltà di Magistero dell’Università Cattolica per le esercitazioni didattiche” – Cesare Scurati ebbe il primo incarico di professore universitario di “Metodologia e Didattica” nel novembre 1971. Aula B del Palazzo Centrale dell’Università di Parma, Facoltà di Magistero; dove l’incontrai per la prima volta, studente e maestro nel doposcuola, iscritto al 2° anno di Pedagogia.

È noto che l’istituto magistrale e la facoltà di magistero all’università sono stati, nel periodo post-bellico, il “liceo breve” quadriennale e la facoltà per chi non aveva frequentato i “veri” licei, per molti maestri-studenti-lavoratori, e a promuoverne l’istituzione presso l’Università di Parma aveva contribuito il maestro, laureato in pedagogia all’Università Cattolica, On.le

\* Già Università di Sassari.

1. [https://tannerlectures.utah.edu/\\_documents/a-to-z/p/popper80.pdf](https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/p/popper80.pdf) (30.06.2021).  
2. Valutazione della Qualità della Ricerca.

Carlo Buzzi, attivo (e successivamente Presidente nazionale) nell'AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici).

È a partire da queste radici che ritengo si possa cercare di comprendere la (azione) didattica di Cesare che, come ben sintetizza E. Damiano in questo stesso volume, è stata (e penso tuttora sia) *in primis* quella di «animatore pedagogico degli insegnanti per quarant'anni, vigile e ricettivo come se fosse sollecitato dall'ansia di perdere qualcosa di nuovo da segnalare», con un'intensa pubblicistica e – penso, soprattutto – come maestro “peripatetico” in contesti e sedi diverse, anche accademiche, che non ha “consolidato” una sua “scuola” ma animato relazioni diffuse.

## 1. Azioni, contesti e generazioni

L'azione didattica di Cesare si sviluppa in un arco di tempo che parte dal “monismo” culturale delle ideologie e grandi narrazioni contrapposte del novecento e si confronta con esse e con le aperture e gli sviluppi culturali e scientifici del secondo dopoguerra.

Una fase culturale che trovò, negli anni della sua formazione, nel Concilio Ecumenico Vaticano II un momento cruciale e nell'impegno a “cogliere i segni dei tempi”<sup>3</sup> un viatico e una *koinè* di lungo periodo e ampio raggio. Che Cesare ha testimoniato nell'arco di tutta la sua vita. Sono note le molte azioni e forme di quest'azione, da quella pubblicistica, a quella associativa (dall'AIMC, all'OPPI<sup>4</sup>, al GISC ecc.), a quella nella formazione continua (sia dell'Università Cattolica, sia nell'accompagnamento e promozione dell'innovazione educativa – CIE<sup>5</sup> ed IRRSAE<sup>6</sup>, per esempio – nelle istituzioni culminata nell'animazione dell'elaborazione degli Orientamenti della scuola (allora denominata dalla normativa vigente) materna<sup>7</sup>, condivisi e “seminali” anche per la (attuale) scuola dell'infanzia. Un'azione sviluppata sulla linea del cattolicesimo democratico anche dell'allora ministro della (allora, ancora definita pubblica) istruzione Sergio Mattarella (1989-1990).

3. [www.viandanti.org/website/scrutare-i-segni-dei-tempi-impegno-costante-della-chiesa](http://www.viandanti.org/website/scrutare-i-segni-dei-tempi-impegno-costante-della-chiesa) (30.05.2021).

4. Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti – <https://oppi.it/chi-siamo> (30.05.2021).

5. Centro per l'Innovazione Educativa del Comune di Milano.

6. Istituto Regionale di Ricerca Sperimentazione Aggiornamento Educativo; enti tecnici promossi dal Ministero della Pubblica Istruzione con DPR 31.05.1974, anno in cui sono nati, fino al 2007, anno in cui stati soppressi.

7. Successivamente emanati con D.M. 3 giugno 1991.

Non entro nel dettaglio che sarebbe troppo ampio e altri hanno ben testimoniato e documentato, mi limito a qualche cenno su un'esperienza tanto rilevante per chi vi ha partecipato e per quanto ha generato, quanto scarsamente documentata: il GISC (Gruppo Italiano per lo Studio del Curricolo), seguito al primo gruppo di ricerca sull'argomento animato nell'ambito del Centro Studi Nazionale dell'AIMC (diretto di Matilde Parente) a metà degli anni '70 e seminale per la revisione dei programmi della scuola elementare (Scurati, 1977) nel decennio seguente.

Il GISC opera nell'ambito – e grazie al sostegno – del Gruppo Pedagogico della rivista professionale per insegnanti elementari *Scuola Italiana Moderna* a partire dal 1977 per circa un ventennio con seminari semestrali (sabato pomeriggio e domenica mattina) che riuniscono al Centro Paolo VI di Brescia insegnanti, direttori didattici, presidi, docenti universitari di diverse parti d'Italia accomunati dall'interesse per lo studio e la ricerca e dall'impegno sul campo per l'innovazione nella e della scuola. Una “comunità di pratiche” (Wenger, 1998), si direbbe oggi, estesa e con livelli di partecipazione differenti, che “si coltiva” (grazie all'animazione di Cesare) con la “costruzione di un patrimonio condiviso” attraverso lo scambio e il confronto su “comunicazioni bibliografiche”, aggiornamento su attività e progetti in corso (in alcune scuole, negli IRRSAE, a livello ministeriale), tematiche d'attualità, che sfocia nella progettazione di “corsi di aggiornamento” (come si diceva allora) e pubblicazioni che fanno capo soprattutto alla rivista *Direzione e Scuola* (poi, *Dirigenti Scuola*; v. i contributi di G. Bufalino e M. Falanga in questo stesso volume).

È la partecipazione a gruppi come il GISC, non solo a progetti finalizzati, che – dopo la formazione universitaria – ha dato la possibilità di crescere professionalmente (a me, come a molti altri) con prospettive aperte su diversi campi e settori di ricerca e azione.

“Comunità di pratica” attive nel “cogliere i segni dei tempi”, responsabilità permanente di chi educa e insegna (anche a educare e insegnare).

Un contributo di “metodo” di Cesare, che va e resta al di là dei libri e delle copiose pubblicazioni, non solo di contenuto ma anche di “stile” relazionale, che lascia il segno a volte più delle parole, soprattutto quelle scritte che (è noto) “manent” e non sempre “volant”, cioè non sempre si muovono e muovono.

L'azione didattica di Cesare è anche “generativa” delle sue opere (intese ora soprattutto come volumi).

Non pochi hanno rilevato, anche prima della meritoria ricostruzione della sua produzione da parte di Aglieri e Scaglia (2012), l'ampiezza della produzione pubblicistica e dell'azione “divulgativa” di Cesare, segnalando la frequente ripresa di temi ed elaborazioni in varie forme, contesti e pro-

dotti. Un'osservazione che trascura la dimensione diacronica, di "generazione" di tale produzione, che guarda l'esito "finale" e presta minore attenzione a "pensieri, azioni e sentimenti" che li rendono possibili, ai processi che portano a tali risultati, che l'opera finale consent(irebb)e di riprendere, reinterpretare, rivitalizzare.

La documentazione cosiddetta grigia di Cesare, conservata all'Università della Valle d'Aosta<sup>8</sup>, è un materiale variegato, multiforme e multicolore – direi, invece – che, oltre alle testimonianze di chi ha lavorato con lui e a una analisi filologica delle pubblicazioni – aiuta a cogliere come si è generata la maggior parte di questi prodotti finali. Si tratta, infatti, per lo più di "appunti, ritagli e stralci con annotazioni", frutto principalmente di "letture" (non solo di settore) e di "occasioni" di incontri, conferenze, iniziative, gruppi, partecipazioni ad attività in contesti diversi.

La copiosa produzione pubblicistica (per esempio gli "editoriali" in *Dirigenti Scuola, Scuola Materna, Scuola Italiana Moderna*) è generata mettendo in relazione – pressoché sempre – occasione, lettura e riflessione. E l'occasione va dal mettere a disposizione "elementi per la preparazione al concorso" (per esempio, sulla rivista professionale *L'Educatore* negli anni '60), al riflettere sull'attualità, all'anticipare temi di pubblicazioni (soprattutto) estere; ma in ogni caso con spunti critici.

Queste elaborazioni "sitate", "pullulanti", diverse, a loro volta generano quelle più articolate, ma sempre dinamiche, su temi "cruciali" che – come ha documentato anche l'intervento di E. Damiano – sono via via reinterpretate nel diuturno impegno a "cogliere i segni dei tempi", non solo descriverli, né giudicarli in modo definitivo/orio, ma – appunto – "coglierli", il che comporta continuamente guardarsi curiosamente intorno, (r)accogliere con pazienza e disponibilità, esaminare criticamente, incorporare nel vivo di un discorso, non accumulare, aggiungere, (pretendere di poter) sistematizzare una volta per tutte perché – come opportunamente ricorda anche E. Damiano – «Ci sono più cose in cielo e in terra, Orazio, di quanto tu possa sognare nella tua filosofia».

In questa prospettiva, oltre al robusto riferimento alle "radici" anche attraverso gli studi storici e all'attenzione all'attualità emergente (tecnologie, non direttività ecc.), meritano di essere ricordati i non secondari – ma meno noti e ripresi – interessi e riferimenti di Cesare ai "sogni" in educazione e di trasformazione sociale futura che rimandano ai "lavori" a partire dalle proposte di Illich e Freire e alle "visioni" utopiche di Skinner ed

8. Cfr. *L'école valdôtaine*, n. 94, dicembre 2013, pp. 44-63, con contributi di Andrea Bobbio, Serenella Besio, Michele Aglieri, Damiano Felini, Paolo Calidoni, Teresa Grange.

Huxley, richiamate nei *Profili* (Scurati, 1977-2009) e presenti in “filigrana” in molte analisi critiche.

Con la produzione pubblicitica – soprattutto – accompagna insegnanti e dirigenti nell’“esperienza e nel discorso educativo” e con quella saggistica si interfaccia anche con le comunità della “riflessione e del discorso pedagogico” (Scurati, 2007), a cominciare da quelle – articolate – del cattolicesimo democratico, con l’istituzione accademica, con associazioni e organismi.

Ma sempre in modo non esclusivo/dente dell’uno o dell’altro interlocutore e *partner*.

## 2. Classificazioni

Anche per cercare di delineare la “didattica” di Cesare Scurati nell’accezione di “disciplina/settore” di ricerca, ritengo siano utili alcuni elementi di contesto e sfondo in prospettiva diacronica, a integrazione di quelli già colti da E. Damiano.

Concentro l’attenzione sull’articolazione dei settori scientifico-disciplinari (le “livree” accademiche) che si è via via configurata nella normativa universitaria italiana ed ha recepito e sancito l’evoluzione della discussione, della cultura condivisa e politicamente rappresentata, oltre che del ruolo e potere dei “saperi” accademici e delle relative comunità e *lobby*.

Identificata come area tematica autonoma già dalla normativa del 1973, anche la pedagogia è stata articolata in settori scientifico disciplinari a seguito della L. 341/90 (art. 14) che li ha definiti e sanciti nell’ordinamento e nell’amministrazione del sistema universitario.

Nel nostro caso questa trasformazione ordinamentale si è intrecciata anche con l’abolizione delle facoltà di magistero e del corso di laurea in pedagogia e il passaggio alle (facoltà e corsi di laurea di) scienze della formazione (o lettere e filosofia) e con il relativo dibattito epistemologico (e di politica accademica), che non riprendiamo in questa sede.

Per quanto riguarda la ricerca didattica, il contributo di Scurati al dibattito di quegli anni si condensa, anzitutto, nel volume – già ricordato ed esaminato da E. Damiano – *Realtà e forme dell’insegnamento. Contributi per una teoria della didattica*, nel quale «riprende e organizza attività di ricerca e di aggiornamento dei docenti promosse dalla Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento» (Scurati, 1990, p. 6) con contributi di Franco Bertoldi, Elio Damiano, Bianca Grassilli, Nicola Paparella. Si tratta di un’elaborazione che s’inserisce nel dibattito – assai vivace in quegli anni – sulla specificità della didattica nell’ambito delle scienze dell’educazione e

della pedagogia in particolare. Che «non vuol dire – scrive Scurati – pensare alla didattica come a un universo completamente isolato e autosufficiente» (*ibidem*).

Questa posizione trovò conferma nel volume (promosso e redatto da E. Damiano, a cura di L. Calonghi) *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica* (1993) che si conclude – per ragioni d'ordine alfabetico – con un intervento di Cesare Scurati. Nelle sue “note e riflessioni” ribadisce «la connessione fra didattica e pedagogia» e affronta la questione della collocazione della didattica nel quadro delle “scienze dell'educazione”, in un paragrafo significativamente intitolato “Fra scienza e no”. Qui Scurati delinea «il “parco” delle risorse metodologiche a disposizione della ricerca didattica [che] può includere: la ricerca empirico-sperimentale... la ricerca-azione... la ricerca etnografica...» applicabili «nel quadro della scuola e delle situazioni dotate di un certo grado di formalità culturale e metodologica» (Scurati, 1993, pp. 175-179)<sup>9</sup>.

Così, in estrema sintesi, la “specificità” della didattica viene – quasi con un ossimoro – identificata nella sua relazione sia con le ragioni e il “senso” dell'educare (istruendo), sia con l'azione nei contesti reali e si confronta con il loro carattere idiografico e – contemporaneamente – l'esigenza di “evidenze”.

Quanto basta per confermare l'interpretazione e le tesi di E. Damiano, ovvero di un approccio radicalmente antiriduttivistico che connota la prospettiva scuratiana (anche) sulla didattica e ne costituisce, al contempo, il carattere dominante, il punto di forza, nonché l'elemento di potenziale debolezza ai fini di una classificazione epistemologica che – inevitabilmente, come ogni classificazione – divide nelle schematizzazioni teoriche e concettuali quanto è intrecciato, articolato e complesso nei processi effettuali, anche di ricerca.

Ritornando alle dinamiche di quegli anni, va ricordato che nel 1988 venne fondata la Società Italiana di Pedagogia e che *Nel bosco di Chirone* riprende i contributi presentati all'assemblea<sup>10</sup> di fondazione della Società Italiana di Ricerca Didattica (Roma-Parma 1992)<sup>11</sup> a seguito dei confronti di «Un gruppo di professori universitari [che] ha scelto di privilegiare la ricerca didattica... la SIRD... non intende contrapporsi a nessuno (i più sono

9. Nel medesimo anno e presso lo stesso editore viene pubblicato, a cura di Cesare Scurati e Giuseppe Zanniello, *La ricerca-azione* che, significativamente, è sottotitolato «contributi per lo sviluppo educativo»; anch'esso frutto di seminari internazionali – e non solo tra accademici – svoltisi tra il 1988 e il 1992, a Brescia e ad Erice, a conferma di un “modo di generare sapere” tipico dell'impostazione scuratiana.

10. [www.siped.it/la-societa/storia](http://www.siped.it/la-societa/storia) (30.05.2021).

11. [www.sird.it/congressi/assemblea-di-fondazione](http://www.sird.it/congressi/assemblea-di-fondazione) (30.05.2021).

iscritti, per esempio alla SIPed e all'ASPEI<sup>12</sup> cioè a società di Pedagogia» (Calonghi, 1993, p. 6). Scurati non figura tra i soci fondatori della SIRD e sarà presidente della SIPed dal 1997 al 2002.

Nata – anche nel percorso professionale di Cesare – come insegnamento universitario affidato a chi si occupava di scuola e presente nelle facoltà di Magistero, con la denominazione di “Metodologia e Didattica” nell’ambito della Pedagogia, nell’ordinamento degli anni ’90 il s.s.d. della “Didattica e pedagogia speciale” veniva identificato come specifico e autonomo, seppure come articolazione della PEDagogia; più intrecciato con le “scienze dell’educazione” che “dedotto” dalle filosofie.

Nell’incastro tra “tabelle ministeriali”, requisiti minimi, distribuzione di compiti e poteri accademici, articolazione dei concorsi e relative commissioni, Cesare ha indossato – in Cattolica – la “livrea” M-PED 03 (solo) tra il 1991 e il 2006, poco più di 1/3 della sua carriera, fino a quando è stato “incardinato” nei corsi di laurea di Scienze della Formazione. Ed è tornato nel s.s.d. M-PED 01 quando è stato chiamato a svolgere insegnamenti pedagogici nei corsi di laurea in psicologia.

Soprattutto gli ultimi, erano anche gli anni del proliferare delle società di sottosettore e microsottosettore, per iniziativa in particolare delle “nuove leve” di professori universitari. Una sorta di “sovranoismo” di (sotto) settore accademico ben lontano dal “multilateralismo” di Cesare che promuoveva e partecipava volentieri soprattutto all’associazionismo non esclusivamente accademico (es.: MED<sup>13</sup>).

Con questi richiami intendo sottolineare quanto contestualizzate e storicizzate siano le “identificazioni” epistemologiche e quanto s’intreccino con dinamiche politiche, normative e istituzionali che non possono essere trascurate.

Il *lifeworld* dell’educazione, come quello della ricerca, invece, va al di là del *systemworld* (Habermas, 1984) delle classificazioni epistemologiche, istituzionali e delle relative *lobby* che – soprattutto in anni recenti – hanno tracciato confini chiusi di settore, costruito dogane e lanciato battaglie di conquista di territori, con il conseguente inevitabile impoverimento prodotto dalle “monocolture”.

12. Associazione Pedagogica Italiana, che riuniva cultori di pedagogia e persone impegnate nella scuola e nell’educazione, non solo accademici.

13. MED – Media Education – Associazione Italiana per l’Educazione ai Media e alla Comunicazione; [www.medmediaeducation.it](http://www.medmediaeducation.it) (30.05.2021).

### 3. Com-prendere

Come abbiamo visto, Cesare ha giocato nella squadra impegnata nella “identificazione della ricerca didattica” nella fase di “movimento istituzionale” (Alberoni, 1977) (e ancora – a mio avviso – ampiamente in corso, in ragione del carattere dinamico e quindi mai completamente compiuto del processo di identificazione) con un contributo propositivo, fattivo e critico, con un solido *background* storico-pedagogico e un’apertura a nuovi saperi e orizzonti che ha poi portato anche in percorsi formativi e di ricerca non solo di “scienze della formazione”.

Sia la scelta di far parte – per un periodo – del s.s.d. M-PED 03, sia quella di impegnarsi in settori formativi e di ricerca non (solo) di scienze della formazione confermano una prospettiva dinamica, orientata non a “chiudere” in una “definizione” ma impegnata nel generare “identificazioni” diacronicamente collocate e aperte nel confronto dia-logico e multilaterale, oltre che nel rigore logico, deduttivo, induttivo e abduttivo, tra/con saperi paradigmatici e saperi narrativi, tra/con “campo” e “accademia”, tra/con operatori e ricercatori; tutti *partner* “necessari” per una visione stereoscopica, non riduttivistica né illusoriamente definitoria e totalizzante.

La “didattica” come ricerca per Cesare Scurati si configura, quindi, come disciplina dell’esplorazione, interpretazione, riflessione e orientamento di «dinamiche di insegnamento-apprendimento intenzionalmente controllabili» (Scurati, 1993, p. 78), in quanto “forme” dell’educazione, che è interessato e impegnato a “fare”, più che a “definire”, a fare con curiosità, partecipazione, vigilanza critica, orientamento emancipatorio e umanistico, non solo rigore metodologico. Ed è per questo che tra le “risorse metodologiche della ricerca didattica” privilegia e pratica soprattutto la ricerca-azione che, fin dal nome, intende muovere oltre il dualismo e generare dialogo per con-vincere, *in primis* tra le due accezioni del lemma “didattica” richiamate all’inizio. Quella “popolare” e quella “accademica”, la trama e l’ordito delle sue “opere” scientifiche, relazionali e generative.

Come scrive in conclusione del volume sulla ricerca-azione dopo averne rilevato le criticità, «l’estensione e la flessibilità metodologica [che] consentono un sensibile recupero alla ricerca pedagogico-didattica di quasi tutte le tecniche disponibili nel campo delle scienze umano-sociali. Successivamente, va ricordata la peculiare adattabilità [della ricerca-azione] alle esigenze della formazione professionale continua... Non va infine dimenticata la collocazione nel loro giusto valore dei momenti di ordine motivazionale (i perché della ricerca) e relazionale (i rapporti, le comunicazioni, la diffusione dei risultati), che negli impianti tradizionali di ricerca

risultano eccessivamente trascurati a favore di quelli di ordine strettamente tecnico-procedurale» (Scurati, 1993b, p. 244).

Non a caso, Cesare apprezzava e seguiva sport di squadra e la musica d'insieme, in particolare quella corale che animava suonando qualche volta la chitarra nelle serate di incontri residenziali e *summer school*.

Anche nell'attività professionale si è cimentato giocando sul campo in diversi ruoli, nella squadra dell'educazione e della PEDagogia nella quale – come in ogni squadra – più che il nome o il numero sulla maglietta conta parlarsi, cooperare e com-prender(si). Il campione e/o fare ciascuno il suo compito o “difendere” il proprio ruolo o uno “schema” di gioco non bastano.

Un messaggio da non dimenticare.

## Bibliografia

- Aglieri M., Scaglia E. (2013), *Scrivere per l'educazione: le opera di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano.
- Alberoni F. (1977), *Movimento e istituzione*, Il Mulino, Bologna.
- Calonghi L., a cura di (1993), *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*, Tecnodid, Napoli.
- Habermas J. (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. (trad. it.: *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Scurati C. (1993a), “Note e riflessioni”, in Calonghi L., a cura di, *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*, Tecnodid, Napoli.
- Scurati C. (1993b), “Bilanci e prospettive”, in Scurati C., Zanniello G., a cura di, *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli.
- Scurati C., a cura di (1977), *Un nuovo curriculum nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., a cura di (1990), *Realtà e forme dell'insegnamento. Contributi per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1997-2009), *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Scurati C., Zanniello G., a cura di (1993), *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli.
- Scurati C. (2007), *Esperienza educative e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York (trad. it.: *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006).

# Cura e rispetto delle relazioni umane

di *Giombattista Amenta\**

Chi scrive ha avuto modo di conoscere il professor Scurati nel 1999 quando, dopo il dottorato di ricerca, ha proposto un primo manoscritto all'Editrice La Scuola di Brescia. Dopo, si è avviato un gradevole e proficuo rapporto di collaborazione e di amicizia.

Oltre l'attitudine maieutica e la grandezza come ricercatore, studioso e docente, del prof. Scurati si apprezzava il suo particolare modo di comunicare e di porgersi nei rapporti interpersonali. In particolare, nel suo modo di interagire con gli altri e in special modo con i colleghi, si potevano osservare "ingredienti" fondamentali quali, per esempio, la capacità di prendersi cura e il rispetto. Anche se in un volume per ricordare Scurati può sembrare insolito focalizzare l'attenzione su aspetti del tipo indicato, come si vedrà meglio di seguito, vale la pena richiamarli e analizzarli.

## **1. Congruenze e incongruenze nel ruolo dei docenti e degli educatori**

Nell'esercitare la loro funzione, alla stregua di altri educatori, i docenti universitari si imbattono spesso in complessità dinnanzi a cui assumono condotte che, purtroppo, non sempre risultano coerenti con quanto essi stessi affermano nei loro scritti e/o durante le loro lezioni. Invero, in professioni del tipo indicato, l'efficacia richiede un certo livello di congruenza tra intenzioni e comportamenti, tra attività pianificate e condotte effettivamente agite e realizzate.

Specialmente per un professore di discipline pedagogiche e/o psicologiche, è importante una certa congruenza tra quanto si propone di insegnare

\* Università di Messina.

direttamente, tramite la sua attività di studioso, di ricercatore e di docente e, indirettamente, attraverso il suo modo di agire e di interagire con gli altri. Infatti, così come risulta un po' difficile che uno psicologo riesca ad aiutare altri se non ha imparato prima ad aiutare se stesso, alla stessa stregua risulta complicato, per un educatore, incentivare negli alunni qualità processuali che lui non ha mai acquisito<sup>1</sup>.

In particolare, risulterebbe paradossale, per un docente universitario, insegnare come motivare gli alunni, per esempio preparando libri *ad hoc* e/o insegnamenti sull'argomento se, poi, lui non fosse in grado di stimolare e di interessare i suoi studenti durante le lezioni. Sarebbe ugualmente strano, per un professore, promuovere qualità processuali tipiche della relazione educativa se, poi, proprio lui continuasse a interagire in maniera inadeguata con i destinatari di percorsi formativi aventi quel particolare oggetto di studio e di lavoro: per esempio, studenti e/o docenti in formazione.

Due, nei casi richiamati, risultano le varietà di obiettivi coinvolti: quelli dichiarati e progettati in maniera intenzionale e consapevole e quelli che si realizzano in modo per lo più non intenzionale, indiretto e perfino inconsapevole tramite la propria condotta e il proprio modo di agire e di interagire con gli altri. Ovviamente, si tratta di mete che, secondo i casi, possono risultare variamente discrepanti e, talora, perfino discordanti (Amenta, 2019).

## 2. L'aiuto e la cura nelle relazioni umane

In qualche momento di difficoltà, per ragioni casuali, chi scrive si è ritrovato vicino il prof. Scurati, che certo non lesinava il suo sostegno. Indicativo, al riguardo, risulta l'episodio di seguito riportato:

Mi trovavo<sup>2</sup> a Milano tra Natale e Capodanno 2010. Il 30 dicembre, prima di rientrare in Sicilia, lo chiamai per chiedergli se potevo fargli visita. Accettò con piacere e, pertanto, mi recai a casa sua. Mi accolse cordialmente come era solito fare e, nonostante fosse ancora giù, non mancava di arricchire la conversazione con battute divertenti e perfino con brevi imitazioni di qualcuno.

1. In maniera del tutto analoga, sarebbe un controsenso, per un insegnante, proporsi di educare gli alunni a non svalutarsi tra di loro se lui non fosse in grado di farlo quando interagisce con gli altri. Sarebbe altresì una contraddizione, per un docente, prefiggersi di promuovere l'integrazione e l'inclusione degli alunni nel gruppo classe se, quando lui si relaziona con gli altri, come per esempio i colleghi, non riuscisse a evitare di ostracizzare o di mobbizzare qualcuno.

2. Diversamente dal resto del manoscritto, si preferisce riferire l'episodio utilizzando la prima persona.

Per l'occasione, parlammo della sua condizione – aveva perso la moglie qualche mese prima – e, dopo, gli raccontai che ero reduce di una esperienza poco gradevole.

Prima di salutarlo, gli dissi che mi avrebbe fatto piacere rivederlo in azione come prima e, inoltre, che speravo che gli venisse in mente qualcosa in cui coinvolgermi anche per elevare il tono del mio umore. Dopo qualche settimana ricevetti, insieme ad altri, l'invito dell'Editrice La Scuola a partecipare a un primo incontro per la realizzazione di quello che è poi diventato il *Dizionario di didattica* (Bertagna, Triani, 2013), nato per sua iniziativa.

Questo era Scurati!

Fine pensatore, profondo studioso, ma anche uno che non si limitava ad ascoltare. Al contrario, interveniva anche in modo mirato per aiutare, per sostenere e per prendersi cura realmente e concretamente di chi gli stava davanti.

La prima sensazione, parlando con lui, era che un problema, quale che fosse, non era più così insormontabile come sembrava all'inizio. Riformulava a suo modo quanto aveva ascoltato, lo arricchiva con qualche battuta umoristica e, soprattutto, ridimensionava e interveniva in modo pratico, concreto e mirato.

Scurati possedeva quella rara e preziosa capacità di cogliere cosa potesse realmente essere utile e servire al suo interlocutore.

## 2.1. *Curare e prendersi cura tra accezione medica e psico-educativa*

Se si riflette su espressioni quali “curare” o “prendersi cura” risulta che molteplici sono i significati che possono derivarne. Infatti, si suole dire prendersi cura di un giardino, curare la redazione di un libro, aver cura del proprio modo di vestire o della propria immagine fisica e/o sociale.

Nondimeno, quando ci si riferisce a una qualche malattia, i lemmi curare e prendersi cura sembrano richiamare azioni volte a realizzare scopi specifici, quali eliminare un qualche agente patogeno per promuovere il risanamento, la ripresa o la guarigione, ovvero ripristinare una situazione di precedente “normalità” (Montuschi, 1988).

Sebbene la concezione sottesa alle espressioni richiamate sia di tipo sostanzialmente medico, comunque se ne può scorgere l'utilizzo anche dietro numerosi interventi e azioni pensati per affrontare disturbi non propriamente organici, ovvero complessità e difficoltà riguardanti la vita relazionale, psichica e/o educativa. Ovviamente, assumere anche in casi del tipo

citato l'accezione "medica" del concetto di cura può dare adito a problemi di natura interpretativa e/o pratica.

Per intenderci, in campo psicoterapeutico, l'azione di cura implica significati e scopi diversi da quelli propri del campo medico. Nella fattispecie, non sempre e non necessariamente si determina di realizzare la "normalità" o il risanamento. Al contrario, ci si propone di conseguire esiti che si possono ritenere ottimali se si considera la situazione iniziale di un determinato individuo. Infatti, anche se non sempre risulta possibile e/o realistico ripristinare una situazione di precedente normalità, ciò non toglie che la cura non possa risultare ugualmente utile e/o efficace (Montuschi, 2002).

Invero, nei contesti educativi e/o psicoterapeutici, curare e prendersi cura non sono necessariamente finalizzate a guarire in senso medico quanto, piuttosto, a rispondere al meglio a specifici disagi e/o a particolari difficoltà, ovvero ai peculiari bisogni dell'educando o di chi chiede aiuto.

Il discorso si complica ulteriormente se si considera la particolare natura della relazione psicoterapeutica e/o educativa rispetto a quella medica. In particolare, la relazione psicoterapeutica, alla stregua di quella educativa, non consente di realizzare in maniera lineare o ingegneristica risultati progettati dall'educatore o dall'operatore di aiuto. Ciascun esito, infatti, passa attraverso l'interpretazione personale delle situazioni, delle difficoltà e dei processi coinvolti e scaturisce dalla risposta originale di ciascuno dinanzi all'azione di cura che gli viene offerta e proposta.

Riepilogando, a differenza del campo medico, l'intervento educativo e/o quello psicoterapeutico non sono necessariamente diretti al ripristino di una qualche condizione di normalità, ovvero alla eliminazione della malattia. Peraltro, risultando il processo educativo o di aiuto mediato e "filtrato" dalla persona dell'educando o del paziente, dare e fornire cure diventano azioni che si intrecciano, si integrano e si completano eludendo ogni forma di causalità e di determinismo in cui si potrebbe pensare impropriamente di imbrigliarle (Amenta, 2014<sup>2</sup>).

## *2.2. Atteggiamenti dinanzi a chi soffre e/o chiede aiuto*

In qualità di genitori, di educatori e di docenti non è difficile imbattersi in qualcuno che ha bisogno di aiuto e che necessita di cure e di sostegno. Soprattutto, occorre considerare che non sempre la eventuale risposta di aiuto risulta valida e appropriata.

Vale la pena innanzitutto considerare che alcuni eccedono nel lamentarsi, ovvero nel modo in cui chiedono supporto e aiuto. Verosimilmente, si tratta di persone che hanno imparato a utilizzare il lamento come una

specie di arma vincente o di asso pigliatutto. Probabilmente hanno sperimentato che se non si fossero lamentati, i loro caregiver non si sarebbero adeguatamente accorti di loro e di alcuni loro bisogni fondamentali che, di conseguenza, sarebbero rimasti cronicamente frustrati e disattesi.

Interessa focalizzare l'attenzione, tuttavia, sulla risposta di chi, secondo i casi, si imbatte in qualcuno che si lamenta, che soffre, che è in difficoltà, ovvero che chiede aiuto, cure e sostegno. In particolare, si possono individuare risposte che variano lungo il continuum intolleranza vs. aiuto spropositato e smisurato. Più precisamente, a un estremo, si possono considerare talune espressioni di insofferenza dinnanzi a chi soffre e/o si lamenta che possono degenerare perfino in crisi forti e violente. A un livello successivo, sempre tenendo conto della dimensione indicata, si possono osservare le manifestazioni di indifferenza, di noncuranza e di disimpegno. A un terzo livello si possono esaminare le risposte di aiuto congruenti e appropriate. A un quarto livello, ovvero all'estremo opposto rispetto a quello dell'avversione, si possono analizzare le forme di aiuto smisurate ed esagerate (Amenta, 2001; 2021).

Non essendo possibile soffermarsi in maniera analitica sulle tipologie di risposte menzionate, ci si limiterà, di seguito, a offrire qualche spunto riguardante l'atteggiamento indifferente e quello che si può ritenere appropriato per passare, nel successivo paragrafo 2.2.3, ad analizzare quello contrassegnato da aiuto in eccesso.

Al contrario, per quanto attiene la condotta intollerante dinnanzi a chi soffre e/o chiede aiuto si rimanda ad altri contributi (cfr., per esempio, Amenta, 2001; 2021).

### 2.2.1. L'atteggiamento freddo e distaccato

In qualche passo della nota parabola del Buon Samaritano si possono osservare alcuni degli stili sopra richiamati. In particolare, si può individuare l'atteggiamento indifferente, freddo e distaccato nella condotta del sacerdote e del levita che, nonostante prendano atto della sofferenza e della difficoltà di chi, percosso e derubato, ha bisogno di soccorso e di aiuto, scelgono di non fermarsi e passano oltre:

Un uomo scendeva da Gerusalemme a Gerico e cadde nelle mani dei briganti, che gli portarono via tutto, lo percossero a sangue e se ne andarono, lasciandolo mezzo morto. Per caso, un sacerdote scendeva per quella medesima strada e, quando lo vide, passò oltre. Anche un levita, giunto in quel luogo, vide e passò oltre (Lc 10, 30-32).

Certo non si può dire che mancano nelle società attuali casi di passività e di noncuranza dinnanzi a persone che soffrono e/o che chiedono aiuto. A parte quelli a cui si assiste quotidianamente, un esempio classico ed emblematico che vale la pena ricordare è quello documentato da Rosenthal (1964). Come è noto, in poco più di mezz'ora, un killer uccide brutalmente una donna, di nome Kitty Genovese, sotto gli occhi di almeno trentotto persone che assistono passive dalle finestre delle loro abitazioni. Nessuno chiama la polizia e nessuno interviene in soccorso della vittima.

Altre forme di noncuranza che vale la pena richiamare sono quelle documentate nello studio classico di Darley-Batson (1973). Nell'intento di analizzare l'influsso di alcune variabili situazionali e intrapsichiche sull'atteggiamento di aiuto, i ricercatori citati osservano il comportamento di quaranta studenti di teologia in una specifica situazione di emergenza che richiama quella tratteggiata nella parabola del Buon Samaritano. In particolare, mentre attraversano la strada che collega due edifici, i soggetti indicati incontrano una persona vestita in maniera trasandata e accasciata sul ciglio della strada. Si tratta, ovviamente, di un soggetto che simula il ruolo di vittima in modo da stimolare il comportamento di aiuto dei passanti. La ricerca mette in evidenza che quanti andavano di fretta per raggiungere la loro destinazione erano più propensi a passare oltre senza fermarsi. Neanche il fatto di aver proposto loro, prima dell'esperimento, un breve discorso sulla parabola del Buon Samaritano o su un argomento qualsiasi sembra aver determinato differenze significative nel modo di agire, ovvero nella scelta di fermarsi e di prestare aiuto alla presunta vittima o di non fermarsi e passare oltre. Nemmeno le variabili correlate alla personalità hanno predetto se ciascuno dei soggetti coinvolti nell'esperimento si sarebbe fermato e avrebbe prestato aiuto e soccorso. Tuttavia, in coloro che hanno scelto di fermarsi e di offrire assistenza, il carattere della risposta risulta correlato alle loro specifiche credenze religiose.

## 2.2.2. L'atteggiamento congruente e appropriato

L'atteggiamento benevolo, ovvero congruente con la complessità della situazione tratteggiata nella parabola del Buon Samaritano, si evince in alcuni versetti di seguito riportati:

Invece un Samaritano, che era in viaggio, passandogli accanto, vide e ne ebbe compassione. Gli si fece vicino, gli fasciò le ferite, versandovi olio e vino; poi lo caricò sulla sua cavalcatura, lo portò in un albergo e si prese cura di lui (Lc 10, 33-34).

Tre, in quest'ultimo caso, sembrano gli aspetti salienti che contrassegnano la condotta di chi presta aiuto e soccorso: a) percezione e presa d'atto, "lo vide"; b) commozione, "ne ebbe compassione"; c) l'intervento di aiuto concreto.

Concludendo, vale la pena evidenziare che, nonostante non sia difficile trovarsi d'accordo nel ritenere appropriato, dal punto di vista prosociale, il comportamento di chi presta aiuto, soprattutto nei riguardi di chi non riesce a superare da solo situazioni critiche e/o difficili, come si è avuto modo di osservare nel paragrafo precedente, non mancano casi in cui le persone, perfino quando sono vittime di crudeltà, vengono lasciate nella loro sofferenza.

### 2.2.3. L'aiuto incongruente ed esagerato

Nei paragrafi precedenti si è avuto modo di analizzare brevemente l'atteggiamento benevolo (cfr. paragrafo 2.2.2) e quello indifferente o disinteressato (cfr. paragrafo 2.2.1) dinnanzi a chi soffre e/o ha bisogno di aiuto. Al riguardo, si è evidenziato che le risposte contrassegnate da disinteresse e da disimpegno risultano improduttive e, dal punto di vista prosociale, inappropriate.

Oltre le tipologie di risposte prese in esame, altrettanto improduttive risultano quelle contrassegnate da aiuto eccessivo, anche se normalmente risultano meno studiate. In particolare, Montuschi (2001) invita a considerare con attenzione il cosiddetto atteggiamento "salvifico" contrassegnato da una specie di credenza, in quanti lo assumono, di poter risolvere tutte le complessità e tutti i problemi dei loro interlocutori e specialmente degli educandi in difficoltà. Trattandosi, secondo lo studioso, di una tipologia di condotta in cui prevale l'eccesso di generosità e di altruismo è facile essere tratti in inganno e giudicarla ammirevole, eroica o perfino straordinaria. Al contrario, a un esame più approfondito, non è difficile coglierne la natura improduttiva e perfino inopportuna poiché tende a sostituire l'altro perfino in cose che può fare da solo (Montuschi, 2001).

L'aiuto in eccesso si può riscontrare, altresì, nell'atteggiamento iperprotettivo. Come è noto, alcuni genitori tendono a eccedere nel proteggere e nell'aiutare i figli fino al punto da essere definiti "genitori spazzaneve". Al fine di comprendere al meglio quanto premesso, vale la pena riflettere su alcuni comportamenti o segnali tipici quali, per esempio, quello del genitore che allaccia le scarpe al figlio di dieci anni, quello dell'adulto che abbottona il cappotto al ragazzo di undici anni, quello della madre che accompagna a scuola il ragazzo dodicenne portando al suo posto lo zaino con i libri.

Condotte apparentemente affettuose e gentili del tipo richiamato, comunque, sottendono qualcosa di strano: consentono all'adulto di sostituirsi all'educando in azioni che quest'ultimo può tranquillamente compiere da solo.

Per cogliere taluni degli esiti paradossali che ne possono derivare, vale la pena riflettere su alcune difficoltà che talora i genitori riportano:

- alcuni di loro si lamentano poiché diventa un problema far sì che il figlio o la figlia si alzino la mattina per andare a scuola;
- qualche mamma dichiara con sofferenza che, se non fosse per la sua insistenza, il figlio non farebbe nemmeno i compiti;
- qualche madre non riesce a capire come mai, nonostante abbia aiutato la figlia a fare i compiti per tutto l'anno, alla fine venga bocciata lo stesso.

Dinnanzi a complessità del tipo indicato, è facile supporre che l'educando, secondo i casi, sia svogliato, lavativo, demotivato e perfino che abbia dentro qualcosa di "cattivo", ovvero che sia intrinsecamente difettoso. Più difficile, al contrario, è rendersi conto che si tratta di situazioni contrassegnate da pattern relazionali in cui l'educatore tende a sostituirsi all'educando. Per comprendere meglio quali dinamiche paradossali possono scaturirne, basta considerare che, fintanto che c'è qualcuno che rammenta all'educando che deve fare i compiti o che deve alzarsi dal letto la mattina per andare a scuola, è difficile che lo faccia da solo. Fino a quando c'è qualcuno – genitore o *caregiver* – che lo fa al suo posto, è difficile che assuma l'onere di ricordarlo a se stesso.

Numerose forme di aiuto incongruenti ed esagerate, quindi, risultano svalutanti nei riguardi dell'educando. L'elemento che risalta è proprio l'inutilità dell'aiuto offerto che, pertanto, diventa occasione e modo per svalutare qualità, capacità e risorse dell'interlocutore, ovvero per documentare la sua incapacità. Di conseguenza, la persona impropriamente e inutilmente aiutata può convincersi, paradossalmente, di essere realmente "incapace", ovvero di non poter fare a meno di chi le presta aiuto.

Se si assume la teoria dell'Analisi Transazionale si può dire che, nei casi citati, l'educatore impersona una specie di ruolo di *Salvatore* e tende a trattare l'educando come una sorta di Vittima (Karpman, 1968; 2014). Come è stato ampiamente documentato, chi assume il ruolo di Salvatore tende a offrire aiuto prevalentemente "per sé", per esempio, per documentare a se stesso e/o all'altro la sua superiorità. Chi assume tale ruolo, rischia perfino di non considerare il reale bisogno del proprio interlocutore per quello che è, poiché tende a preoccuparsi innanzitutto di se stesso, ovvero di procurarsi dei crediti di fronte a sé e/o agli altri e ottenere gratitudine. Rappresenta, infatti, un modo mal riuscito per ottenere "guadagni" perso-

nali e per recuperare la scarsa idea di sé, ovvero, secondo i casi, far tacere eventuali sensi di colpa, mettere a posto la propria coscienza compiendo “buone azioni”, trovare ragioni utili per accettare se stessi non trovandone altre abbastanza convincenti, guadagnare una specie di diritto di riscuotere, di esigere e di pretendere che l'altro si mostri grato o che ricambi.

Quando chi assume il ruolo di *Salvatore* non riesce nel suo intento per mancanza di collaborazione del suo interlocutore, o per un suo netto rifiuto, è facile che si trasformi in *Persecutore*. Ne consegue che, la stessa persona che prima era destinataria di premurose cure e attenzioni può diventare oggetto di pesanti accuse e di rabbiose critiche.

Quali, dunque, i possibili rimedi per evitare errori interpretativi e per prevenire dinamiche improduttive del tipo richiamato?

La prima regola fondamentale è evitare di offrire aiuti non richiesti, non necessari e nemmeno graditi. Concretamente, nelle relazioni interpersonali e specialmente in quelle educative e/o di aiuto è necessario interpretare correttamente i bisogni superficiali e profondi insiti nella richiesta dell'interlocutore, ovvero dietro la sua condotta. Occorre, poi, contrattare e rinegoziare rigorosamente e costantemente modi di agire e contingenze reciproche.

### **3. Il rispetto come elemento cruciale nelle relazioni umane**

Al fine di illustrare il secondo aspetto fondamentale che contrassegna il modo in cui il prof. Scurati interagiva con gli altri e, soprattutto, nei riguardi di chi non la pensava come lui, si ritiene utile richiamare il seguente episodio:

Durante un incontro con docenti e dirigenti scolastici per la riforma dei programmi della scuola elementare, presieduto dal prof. Scurati<sup>3</sup>, uno dei presenti non fece mistero delle sue perplessità e mosse alcune critiche. Il prof. Scurati non si scompose più di tanto e lì per lì non disse nulla. Il giorno seguente, tuttavia, avvicinò chi lo aveva criticato per chiedergli ulteriori dettagli e, soprattutto, per esplorare a fondo le ragioni sottese alle critiche.

Alla fine del colloquio, che si svolse in modo aperto e franco, il prof. Scurati gli disse: “Se credi realmente in quello che dici, scrivilo e fammelo avere per pubblicarlo!”. Il manoscritto che ne è conseguito, successivamente, è stato accolto e pubblicato dal prof. Scurati in uno dei volumi da lui curati sui programmi della scuola elementare.

3. Come è noto, Cesare Scurati ha collaborato col Ministero della Pubblica Istruzione coordinando le commissioni che hanno consentito di riformare i *Programmi* (1985) della scuola elementare.

Quanto riportato denota l'utilizzo di una qualità cruciale, tecnicamente nota come "rispetto" (Gazda, 1990), piuttosto poco considerata in Italia<sup>4</sup>. Trattandosi di una importante questione, si ritiene utile prendere spunto dall'episodio descritto per spiegare in cosa consiste e come si possa promuovere nella comunicazione interpersonale.

Brevemente, rispetto significa credere nell'interlocutore, ovvero nutrire stima e fiducia nei suoi riguardi, nonché supporre che, qualsiasi cosa dica o faccia, possa crescere, rifiorire, cambiare, migliorare la sua condizione e fronteggiare le complessità (*ibidem*). In una parola, consiste nel comunicare all'altro: "Sono dalla tua parte", "Credo in te e nelle tue risorse".

Secondo Carkhuff (1971; 2010), chi ascolta mostra rispetto prevalentemente tramite ciò che non fa, anziché quello che dice e/o fa. In particolare, evita di dare consigli, di interrompere e di svalutare il punto di vista dell'interlocutore, di criticare quanto l'altro afferma, nonché di esaltare le proprie capacità. Soprattutto, evita di contrapporsi in maniera orizzontale nel caso di interazioni conflittuali, ovvero di inaugurare dinamiche che configurano "bracci di ferro".

L'assenza di rispetto ha effetti deleteri dal punto di vista interpersonale. In particolare, stimola il bisogno di proteggersi e/o di salvaguardare le proprie idee, credenze, posizioni, bisogno che si traduce con facilità nella inaugurazione di dinamiche rigide, distruttive e ripetitive che possono degenerare perfino in insidiose escalation a spirale crescente.

### 3.1. *Presupposti basilari del rispetto*

Se si assume un'ottica di tipo costruttivista anziché oggettivista della realtà, diventa relativamente facile comprendere e condividere quanto premesso nel paragrafo precedente, ovvero la posizione del prof. Scurati richiamata: "Se credi realmente in quello che dici, scrivilo e fammelo avere per pubblicarlo!". In particolare, se invece di concepire la realtà come un cumulo di dati, informazioni e conoscenze oggettive, si assume che rappresenta l'esito di processi costruttivi e ricostruttivi da cui derivano conoscenze e/o teorie che vengono incessantemente adattate e riadattate perché diventino sempre più efficaci (Papert, 1991; Chiari, 2016), diviene intuitivo

4. In Italia si tende più a rivolgere l'attenzione sull'empatia. Perfino il decreto istitutivo dei corsi per insegnanti di sostegno (cfr. Decreto MIUR 30 settembre 2011, art. 6, c. 1), a proposito della prova di accesso, specifica che sono richieste competenze su "empatia e intelligenza emotiva", mentre non fa alcun cenno ad altre dimensioni basilari della comunicazione interpersonale, quali rispetto, genuinità, franchezza.

che quanto ciascuno sostiene costituisce semplicemente il suo personale punto di vista. Diventa evidente, in altre parole, che interazione e confronto configurano occasioni utili per la crescita, per il miglioramento delle strutture e dei processi preposti alla comprensione della realtà nonché delle teorie sul mondo e sulle cose che rappresentano la realtà stessa. Costituiscono occasioni privilegiate per il cambiamento di ciascun partner della relazione, ovvero del suo modo di pensare e della sua capacità di considerare le cose da differenti punti di vista (Carletti, Varani, 2005).

Più precisamente, se si assume il principio fondamentale che la mappa non è il territorio, magistralmente preconizzato da studiosi come Alfred Korzybski (1879-1950) e Hans Vaihinger (1852-1933), diventa evidente che la percezione di ciascuno è soltanto una rappresentazione del mondo e della realtà incompleta e imprecisa, se non altro perché influenzata da processi percettivi su cui agiscono variamente meccanismi automatici, quali cancellazione, distorsione, generalizzazione, per citare solo quelli individuati da Noam Chomsky (Bandler, Grinder, 1975).

Riepilogando, dimenticare che quanto ciascuno ritiene che sia la realtà rappresenta soltanto l'esito della propria costruzione e ricostruzione di "mappe" e di "teorie", implica importanti conseguenze relazionali. In particolare, due partner, che discutono, si confrontano o litigano fino ad affrontarsi in maniera orizzontale, dimostrano di non prediligere alcuna ottica di tipo costruzionista e, al contrario, di preferire quella oggettivista. Rischiano, dunque, di pensare e agire come se la mappa di ciascuno fosse la realtà assoluta e oggettiva.

Infine, vale la pena considerare che, se si utilizza la teoria dell'Analisi Transazionale, in un messaggio del tipo "Se credi realmente in quello che dici, scrivilo e fammelo avere per pubblicarlo!", si afferma quella che viene definita posizione esistenziale costruttiva, fondata sull'okness, contrassegnata da stima e fiducia sia in sé, sia nell'altro: Io sono ok – tu sei ok (Harris, 2013).

### *3.2. Come realizzare il rispetto in pratica*

Considerando l'economia del presente lavoro ci si limita, di seguito, a offrire qualche spunto su come realizzare concretamente il rispetto, rimandando agli scritti citati e in special modo a quello di Gazda (1990) per gli approfondimenti opportuni.

Al fine di cogliere al meglio quali messaggi e/o condotte possono esprimere rispetto e quali meno, è utile la scala proposta da Gazda che consente di comprendere i messaggi che, per chi ascolta, risultano efficaci, rispettosi o che, al contrario, sono poco adeguati e poco rispettosi.

La scala di Gazda comprende quattro livelli. I primi due descrivono modalità comunicative scarsamente funzionali poiché risultano contrassegnati da poco rispetto. Il livello 3 implica un grado di rispetto adeguato. Il livello 4 lo stadio più elevato.

Più precisamente, il livello 1 è proprio di chi impone, domina e/o svaluta l'altro. Si tratta, invero, di una tipologia di risposte che comunica chiaramente mancanza di rispetto. In particolare, chi risponde secondo questo livello della scala, tenta di imporre le proprie convinzioni o i propri valori, cerca di polarizzare l'attenzione su di sé dominando la conversazione, sfida la precisione e/o la correttezza del punto di vista dell'altro sminuendone il valore e la competenza.

Il livello 2 è tipico di chi si astiene e/o evita di coinvolgersi nella relazione con l'altro. In particolare, rifiuta di considerare e/o di ritenere importante quanto l'interlocutore afferma, ignora ciò che dice o risponde in maniera meccanica, stereotipata e distaccata.

Il livello 3, giudicato appropriato, è tipico di chi si mostra aperto o intende entrare in relazione significativa con l'altro offrendo risposte che denotano che chi ascolta è consapevole del valore di chi comunica e che lo reputa capace di pensare, di percepire, di esprimersi e di agire in maniera adeguata ed efficace.

Il livello 4 è tipico di chi si mostra particolarmente coinvolto e impegnato nell'interazione. Indica modi di rispondere che esprimono la disponibilità, da parte di chi ascolta, a entrare in relazione in maniera significativa con l'altro, ovvero a considerare l'altro come una persona degna di rispetto e di stima.

Ciò premesso, quando si comunica, specie in caso di disaccordo o quando si innescano dinamiche conflittuali è utile, innanzitutto, esplorare a fondo obiezioni, perplessità, reticenze e critiche avanzate dall'interlocutore. Soltanto dopo può avere senso esprimere e/o proporre il proprio punto di vista. Per esempio, anziché utilizzare espressioni del tipo "Lei non sa chi sono io!", "Non hai capito" o peggio "Non capisci niente!", vale la pena formulare messaggi del tipo: "Hai ragione quando dici" (riportare e documentare il punto di vista dell'altro), "è anche vero che" o "io penso che" (riportare in modo rispettoso il proprio punto di vista).

## Conclusioni

Nel presente contributo si è brevemente focalizzata l'attenzione su due "ingredienti" fondamentali che contrassegnavano il modo di porgersi nei rapporti con gli altri del prof. Scurati: la cura e il rispetto.

Nella breve analisi offerta, sono stati considerati i contributi di studiosi che assumono orientamenti prevalentemente di tipo umanistico quali, per esempio, quelli neorogersiani, quello analitico transazionale e quelli strategici.

Infine, vale la pena ribadire che il prof. Scurati ha lasciato importanti lezioni di vita non soltanto attraverso i suoi scritti, ma anche attraverso il suo modo di agire e di interagire con gli altri.

## Bibliografia

- Amenta G. (2014<sup>2</sup>), *Il counseling in educazione*, La Scuola, Brescia.
- Amenta G. (2019), “Situazioni complesse nella formazione degli insegnanti. Verso nuove forme di collegamento tra scuola e università”, *Nuova Secondaria*, 36, 10: 191-196.
- Amenta G. (2021), *Nemici intimi. Condotte aggressive e conflitto di coppia tra difficoltà e possibilità*, Morcelliana, Brescia.
- Bandler R., Grinder J. (1975), *The structure of magic: a Book About Language and Therapy*, Science and Behavior Books, Palo Alto (trad. it.: *La struttura della magia*, Astrolabio, Roma, 1981).
- Bertagna G., Triani P. (2013), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia.
- Carkhuff R.R. (1971), *The Development of Human Resources: Education, Psychology, and Social Change*, Rinehart and Winston, New York.
- Carkhuff R.R. (2010), *The art of helping*, Mass. Hrd Press, Amherst.
- Carletti A., Varani A. (2005), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento.
- Chiari G. (2016), *Il costruttivismo in psicologia e in psicoterapia. Il caleidoscopio della conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Darley J.M., Batson C.D. (1973), “From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 1: 100-108.
- Gazda G.M. (1971), *Human Relations Development: A Manual for Educators*, Allyn & Bacon, Boston (trad. it.: *Sviluppo delle relazioni umane: manuale per educatori*, IFREEP, Roma, 1990).
- Harris T.A. (1967), *I am O.K.-You are O.K.*, Harper & Row, New York (trad. it.: *Io sono O.K.-Tu sei O.K. Guida all'Analisi Transazionale*, Rizzoli, Milano, 2013).
- Karpman S.B. (1968), “Fairy Tales and Script Drama Analysis”, *Transactional Analysis Bulletin*, 7, 26: 39-44.
- Karpman S.B. (2014), *A Game Free Life-The Definitive Book on the Drama Triangle and Compassion Triangle by the Originator and Author*, Drama Triangle Publication, San Francisco.
- Montuschi F. (1988), “Curare, cambiare, educare con l'Analisi Transazionale: approccio clinico e approccio educativo”, *Rivista Italiana di Analisi Transazionale e Metodologie Psicoterapeutiche*, 7, 14: 41-47.

- Montuschi F. (2001), “La pedagogia speciale tra ispirazione salvifica e competenze scientifiche”, *Studium Educationis*, 3: 552-566.
- Montuschi F. (2002), *L'aiuto fra solidarietà e inganni: le parole per capire e per agire*, Cittadella, Assisi.
- Papert S. (1991), *Situating Constructionism*, in Harel I., Papert S., eds., *Constructionism*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.
- Rosenthal A.M. (1964), *Thirty-Eight Witnesses: The Kitty Genovese Case*, McGraw-Hill, New York.

# Volti e senso della leadership educativa

di *Giambattista Bufalino\**

Ogni approdo intellettuale nasce sempre in una dialettica tra vita e pensiero. Tentativi *ex-post* di parcellizzare e isolare alcuni nodi tematici del pensiero di un autore non rappresentano di certo un'impresa agevole e sono continuamente minacciati dalle insidie della semplificazione, della riduzione e del presentismo, sia concettuale che tematico. Quanto asserito appare rilevante in riferimento all'itinerario di Cesare Scurati, profondo conoscitore delle problematiche della scuola italiana, a cui viene riconosciuto il primato di aver tratteggiato, in maniera antesignana, la funzione pedagogica della e nella dirigenza scolastica; il merito di aver contribuito a “costruire” nello scenario nazionale un campo concettuale di riferimento basilare delle questioni intorno alla leadership educativa. In questo contributo cercherò di richiamare alcune notazioni del pedagogista milanese che riflettono una prospettiva ampia, articolata e polimorfa della leadership educativa, aperta a continue sollecitazioni internazionali. Si tratta di una visione che trova il proprio baricentro nel principio della “guida”, come caratterizzazione emergente della “funzione” della dirigenza scolastica (Scurati, 2002). Nel guidare, difatti, sta il senso del dirigere.

## 1. Leadership educativa: prospettive contemporanee

All'interno del variegato e controverso campo di studi sulla leadership educativa sembra insistere una convergenza di modelli, di concatenazioni epistemiche e di linee e direttrici di ricerca primariamente riconducibili al terreno di studi dell'*Educational Leadership, Management and Adminis-*

\* Università di Catania.

tration (EMAL), un campo transnazionale della ricerca educativa contemporanea, facilmente identificabile da uno specifico corpus di teorie, di modelli e prassi educative e da uno specifico vocabolario (Niesche, Gowlett, 2019; Pak, Ravitch, 2021). Lemmi come *accountability*, merito, *outcomes*, esiti, *performance* scolastica sono divenuti parte di questo linguaggio, ormai di dominio pubblico tra docenti, educatori e specialisti dell'educazione.

In tale contesto, i modelli dominanti di leadership centrati sull'apprendimento (*leadership for learning*), divenuti particolarmente popolari negli Stati Uniti, nei paesi anglosassoni e di lì in tutto il mondo, rappresentano il pervasivo *milieu* culturale e ideologico che orienta filosofie scolastico-gestionali improntate alla competizione meritocratica e all'idea d'impresa come paradigma di qualsiasi organizzazione umana, anche scolastica (Baldacci, 2019).

In tale prospettiva, la tensione che ha qualificato la ricerca accademica e professionale a livello internazionale si è caratterizzata per la ricerca di soluzioni, del “what works” (cosa funziona per) e di interventi finalizzati a migliorare l'esistente; si è generalmente tradotta nell'elaborazione di ricette, di soluzioni semplicistiche o di un insieme attuabile di comportamenti e caratteristiche funzionali a una più efficiente e produttiva gestione delle istituzioni scolastiche. Questo tipo di impostazione si è primariamente orientata alla ricerca dell'“essenza” della leadership e di una sorta di “Sacro Graal”, attraverso tentativi di classificazione e modelli idealtipici e uniformi (si pensi alla vasta delineazione di modelli di leadership esistenti in letteratura, – solo per citarne alcuni – leadership carismatica, trasformativa, distribuita, etica, didattica ecc.). Di certo, non sorprende come tali approcci continuino ad affascinare e restare al centro dell'attenzione nei tanti dibattiti sull'istruzione e sull'educazione: “catturare” e cogliere ciò che rende la leadership educativa migliore e i suoi effetti sul successo scolastico rappresenta certamente una priorità per gli studiosi del settore (Bufalino, 2020).

Pertanto, le priorità nella guida di un'istituzione scolastica sembrerebbero scandite e verificate dal raggiungimento di tradizionali obiettivi di apprendimento che vengono a caratterizzarsi, in primo luogo, per un aumento (più quantitativo che qualitativo) della conoscenza e, in secondo luogo, per lo sviluppo di abilità e competenze utili alle esigenze del mercato del lavoro. In quest'ottica funzionalistica, le responsabilità di leadership vengono “oggettificate” all'interno di comprensioni lineari e razionali e, allo stesso tempo, private dei caratteri di problematicità, contestualità ed esperienza (Warner, Joynt, 2003; Jones, Guthrie, Osteen, 2016). Va da sé che le innumerevoli dimensioni qualitative della soggettività, dell'alterità e delle appartenenze, le disposizioni interne, i valori personali e sociali sembrano

affannosamente emergere e avere voce all'interno di un dibattito attuale ampiamente colonizzato dai processi di standardizzazione e omologazione delle competenze professionali, dalla superfetazione burocratica, e dalle logiche (im)poste dal funzionalismo economico, culturale e tecnologico. Da quest'angolatura, i sistemi scolastici occidentali (e non solo) assumono una specifica posizione all'interno di graduatorie di merito e di ranking di *performance* che gli organismi europei e mondiali (per esempio, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico o la Banca Mondiale) vanno via via compilando sulla base di principi di efficienza e di rendimento.

L'impegno verso l'elaborazione di una specifica teoria sulla leadership nel contesto scolastico e, quindi, l'affermazione autonoma di questo campo di studi non si è concretizzato in filoni di ricerca consolidati o sistematici, configurando un "ritardo" del dibattito italiano rispetto ai tradizionali discorsi sulla leadership educativa. Difatti, nonostante il recente e crescente interesse, i pochi contributi di area pedagogica faticano a declinare piste di ricerca continue e sistematiche, mentre il caso italiano appare quasi del tutto assente dal dibattito pedagogico internazionale nel campo dell'*educational leadership* (Bush, 2014). Di contro, la riflessione italiana sulla leadership educativa è ben rappresentata – solo per citarne alcuni – dai lavori dei sociologi Roberto Serpieri e Emiliano Grimaldi, o dalle ricerche di area manageriale ed economica di Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano) o di Angelo Paletta (Università di Bologna) – quest'ultimo uno degli ispiratori dell'integrazione degli approcci di *school effectiveness e performance management*, attraverso i modelli della leadership per l'apprendimento (per esempio, Paletta, 2015) – o, ancora, in ambito professionale, dai contributi del compianto ispettore Cerini.

Con riferimento al contesto italiano, la vivace e stimolante produzione scientifica di Scurati, peraltro accompagnata da un impegno indefesso a favore della scuola, si configura quale punto di partenza obbligato per chi oggi voglia intraprendere e condurre studi su questo terreno d'indagine. Dagli anni '70, Scurati partecipò in maniera attiva alle stagioni di trasformazione della scuola italiana: prese parte alle attività di sperimentazione organizzate dal Centro per l'Innovazione Educativa (CIE), avviato nell'anno scolastico 1973-1974 come servizio del comune di Milano. Inoltre, l'amicizia con Italo Girardi, direttore delle Civiche scuole secondarie di Milano, consentì a Scurati di entrare in contatto con questa realtà e di partecipare al progetto sul tema del *management scolastico*, promosso dall'OCSE-CERI, in cui conobbe il contributo offerto discipline diverse dalla pedagogia, come la teoria dell'organizzazione e la sociologia dell'educazione (Scaglia, 2017).

L'elaborazione di Scurati rileva i segni di una intelligenza pedagogica caratterizzata dalla ricerca equilibrata dei reciproci campi di compatibilità, di com-possibilità e di sinergia delle fonti, diverse, molteplici, anche dis-morfiche, dell'educare/formare. In effetti, l'apertura internazionale e il confronto epistemico di tutti quei saperi caratterizzanti la "rosa" delle scienze dell'educazione contrassegnarono il suo atteggiamento problematico e mai assiomatico, teso a ricucire il pericoloso e avvertito scarto tra il dire e il fare, contribuendo a uno stadio di maturazione tematica sulla questione della dirigenza scolastica (Bufalino, 2018).

Una metafora che viene richiamata frequentemente da Scurati è quella del *volto*, con la sua forza paradigmatica "il volto è un'identità personale l'insostituibilità di una presenza". Con specifico riferimento alla dirigenza scolastica è indicativo riprendere la distinzione che Scurati opera tra il termine "profilo" e il termine "volto". Laddove il termine "profilo" richiami la descrizione minuziosa di quel bagaglio metodologico e tecnico da possedere per svolgere una specifica attività professionale, la valenza e la specificità del volto sintetizza, invece, sia «il ruolo, la funzione, le competenze dell'educatore, che la capacità di guardare l'altro negli occhi, la disponibilità ad ascoltarlo e a leggerne i silenzi, la premura nell'affiancarlo e nel sostenerlo nella crescita» (Scurati, 1996, p. 7). Il richiamo al *volto* consente una delineazione dei contenuti di professionalità della dirigenza scolastica e quell'integrazione tra "autorità professionale" e "autorità morale", per citare il pensiero di Thomas Sergiovanni (2000; 2002). Difatti, Scurati contribuì anche grazie alla conoscenza della *lingua inglese*, non di certo scontata per il tempo, al più ampio processo di immigrazione del pensiero pedagogico d'oltreoceano, valorizzando le diverse esperienze internazionali.

## **2. La scuola come organizzazione e l'autonomia scolastica**

Un punto fondante la riflessione sulla leadership educativa risiede nella concezione della scuola come struttura organizzativa. Scurati, interprete acuto del dibattito sorto tra pedagogia e scienze organizzative, precisò come «le scuole, pur restando comunità morali, sono comunque organizzazioni di servizio pubblico e a carattere professionale; ciò non significa negare il ruolo dei valori, ma tradurli in regole comportamentali sufficientemente precise da assicurare un coordinamento effettivo dei processi; si tratta, in altri termini, di intendere l'attività scolastica come un compito unitario che richiede a tutti i professionisti un impegno collettivo e, appunto, organizzato» (Cornacchia, 2009, p. 36). Le organizzazioni, secondo

questa delineazione e mutuando l'immagine di Williams (1993), tendono a configurarsi come dei “primitivi morali”, in quanto necessitano di essere educate. In tale quadro, i dirigenti scolastici devono rispettare la dimensione morale di un'impresa fondata sui valori e riuscire a trasformare, attraverso i linguaggi di professionalità propri e degli altri, una comunità casuale in una comunità animata da istanze etiche.

Questa concezione della scuola come organizzazione è strettamente collegabile a un'altra fase fondamentale che ha rappresentato un fattore primario di spiegazione, almeno nel nostro paese, dell'attenzione per le problematiche specifiche della dirigenza scolastica in quanto capitolo significativo dell'analisi pedagogico-istituzionale (Scurati, Ceriani, 1994): quello di autonomia scolastica che si iniziò ad affermare grazie alle riforme avviate – per quanto controverse ne siano le valutazioni – intorno agli anni '73-'74. Difatti, proprio a partire dagli anni '70, le riforme dell'ordinamento scolastico hanno indirizzato un'evoluzione della scuola da un modello gerarchico-centralista a un modello reticolare d'istituzione autonoma. In quegli anni, la ricerca accademica nel campo della dirigenza scolastica e della leadership educativa soprattutto in alcuni paesi, segnatamente quelli di cultura anglofona raggiunge punte di sviluppo di notevole importanza. Nel proporre un'immagine metaforica orientativa generale che intendeva cogliere e connettere in un'idea complessiva la “biologia” tradizionale del sistema scolastico italiano degli anni '90, Scurati (1991) sosteneva che la “biologia” storico-tradizionale del sistema scolastico italiano fosse di tipo centralistico e che, a partire dagli anni '70, l'organismo cominciò a essere colpito da “radiazioni” di diverso ordine qualitativo, influssi, riporti, analogazioni e ricalchi derivanti dalla “biologia” dei sistemi decentralizzati. In ultima istanza, lo scontro tra le due “biologie” diede luogo a un organismo “misto”, dall'esistenza progressivamente sempre più difficile, percorso da spinte contraddittorie e, di conseguenza, in stato permanentemente febbrile. E proprio sul tema dell'autonomia, nel 1996, nella famosa rivista americana *Educational Leadership*, in un articolo intitolato *Postcard from an Irregular Country*, Scurati riferisce del sistema scolastico italiano con i termini “paradosso” o “anomalia”, piuttosto che “ordine” e “omogeneità”.

Secondo lui l'istanza dell'autonomia era da considerarsi, sia pure attraverso rifrazioni diverse, il punto nodale di riferimento. Tale assunto fu supportato attraverso una serie di puntualizzazioni e precisazioni (Scurati, 1991; 2000):

- in quanto struttura organizzativa, la scuola può essere compresa nei suoi tratti di “rilassatezza strutturale” (*loosely coupled system*), ovvero in quanto sistema intrinsecamente connotato dai caratteri della autonomia e del libero gioco della deliberazione; si tratta di un mondo vitale

e di una realtà naturale, viva, vissuta e soggettivamente sentita in un quadro di significati personali e collettivi;

- il management efficace di una scuola non va confuso con stili dirigisti o autoritari, ma diviene “management della contingenza” (*contingency management*), cioè conduzione efficacemente duttile e flessibile;
- le posizioni direttive diventano cogenti in ragione di una “leadership simbolica”, cioè di punto di valorizzazione dei significati propri e intrinseci all’istituzione nella sua situazione e collocazione reale di vita;
- la scuola, in quanto comunità di persone, diventa uno spazio delle decisioni comuni piuttosto che delle pure e semplici trasmissioni;
- un’istituzione viva accoglie e incoraggia le differenze e le emergenze in quanto parte costitutiva della dinamica di sopravvivenza dell’istituzione stessa.

### 3. La scuola come comunità

Gli anni '90 furono caratterizzati da uno dei dibattiti chiave che riguarda il profilo identitario di una teoria della dirigenza scolastica e della leadership educativa: in particolare, se questo *corpus* di conoscenze possa configurarsi come un distinto campo di ricerca e di riflessione o non rappresenti piuttosto un ramo dei più ampi studi di management. Secondo Scurati, il campo di ricerca sulla leadership può certamente “apprendere” da altri settori di ricerca, ma deve necessariamente riguardare i valori, gli ideali, i fini ultimi dell’educazione. In effetti, alla metafora della scuola come impresa, spesso fiorente in una certa letteratura pubblicitica e scientifica, Scurati contrappone un’accorta puntualizzazione nella quale afferma che «sebbene adottare modelli di impresa da impiegare nelle scuole dia dei problemi, le idee che contengono sono spesso utili per aiutarci ad analizzare i nostri problemi, a chiarificare le questioni da affrontare e a trovare le soluzioni», ma «c’è una differenza tra adottare e imparare» (Scurati, 2000, p. 166). Non ha dubbi al riguardo nemmeno Sergio Giovanni quando afferma che «ciò che le scuole non devono fare è di funzionare come agenzia di affari, e i dirigenti non devono operare come proprietari di imprese commerciali» (1996, p. 84). In ultima analisi, Scurati considerava l’intreccio di etica, teoria dell’organizzazione, andragogia e pedagogia della scuola un elemento essenziale, una «“composizione creativa” e non soltanto compromissoria della diversità indispensabile per percorsi di studio e ricerca su organizzazioni scolastiche sempre più complesse» (Cornacchia, 2009, p. 36). Restano comunque centrali e decisivi il ruolo e il carattere della scuola come comunità che rileva un elemento di differenziazione

con il principio di organizzazione. Se le organizzazioni regolano il proprio sistema di relazioni attraverso funzioni, gerarchie e aspettative di ruolo, le scuole vanno concepite come “comunità finalizzate” (*purposeful communities*), cioè «spazi dove i membri sviluppano una comunità di pensiero che li tiene insieme e li connette a una visione condivisa» (Sergiovanni, 1994, pp. 72-73). In tale quadro, la leadership assume l’aspetto di «una forma di autorità che assicura che le persone prendano le giuste decisioni e assumano le loro responsabilità e che le cose vadano bene per gli alunni» (p. 93); una leadership capace di servire, prendersi cura, proteggere, motivare, organizzare, orientare, focalizzare l’attenzione sui problemi e risolverli, animare le persone. Secondo Scurati, «il capo d’istituto ricopre una posizione, i cui contenuti sono in primo e fondamentale luogo relativi alle persone e ai motivi culturali e umani per cui la scuola, siano essi minori o adulti, studenti o insegnanti o genitori, o comunque soggetti collocati in una forma di relazione significativa con essa, entra nella loro esperienza formativa... [Il dirigente scolastico] rimane pur sempre un testimone di finalità educativa» (Scurati, 2007, p. 37). Secondo questa prospettiva, il dirigente scolastico è più un *promoter* che un *performer*: un direttore d’orchestra non suona tutti gli strumenti, però sa fare suonare l’orchestra. In particolare, quattro sono le qualificazioni salienti che Scurati individua nel proporre le dimensioni della dirigenza (Scurati, Ceriani, 1994):

- *il dirigente come uomo dei confini*. Il dirigente ricopre la delicata posizione di “agente di contatto” tra le parti e le istanze in gioco dal momento che opera sulle “connessioni” intra e infra sistemiche (ovvero, tutti i settori che compongono il sistema-scuola);
- *il dirigente come metodologo*. Il dirigente è impegnato in una funzione di sostegno e supporto che svolge sulla base di un repertorio di competenze effettive attinenti al terreno dei processi decisionali, delle procedure d’azione e di ricerca;
- *il dirigente come uomo d’atmosfera*. Il costruirsi della scuola come ambiente umanamente costruttivo e formativo dipende in larga misura dal “tono” e lo stile, con il quale il dirigente contrassegna la relazionalità quotidiana (anche informale) nella quale è immerso;
- *il dirigente come punto di riferimento*. Chiunque si trovi in una struttura istituzionale-organizzativa con funzioni di leadership si presenta come punto di riferimento privilegiato per gli altri membri della struttura, i cui comportamenti risultano modellati su quelli della dirigenza.

#### 4. La rivista *Dirigenti Scuola*

L'acume e l'originalità del contributo di Scurati a una riflessione sulla dirigenza scolastica si concretizzò con la fondazione, nel 1981, della rivista *Direzione e Scuola* che, in seguito e a cavallo del nuovo millennio, complice l'entrata in vigore della legge sull'autonomia, si dimostrò particolarmente attenta nell'avviare una riflessione sui cambiamenti in atto nel mondo della scuola, prendendo in considerazione contributi provenienti anche da contesti non pedagogici. Con l'annata 1985-86, la Rivista cambiò titolo e, da *Direzione e Scuola*, assunse il nuovo nome di *Dirigenti Scuola*, collocandosi sempre nel quadro della cultura pedagogica per quanto rivisitata e integrata secondo le sollecitazioni e le istanze degli sviluppi più attuali. Proponendo un'attenzione privilegiata alla professionalità dei dirigenti scolastici e intervenendo sul processo di formazione e aggiornamento del personale dirigente della scuola, la rivista ospitava dibattiti e approfondimenti critici, presentazioni di casi significativi, problemi e prospettive di ricerca, raccolta di documentazioni internazionali, interviste, rubriche di giurisprudenza scolastica, recensioni, potendo contare su un comitato editoriale eterogeneo in termini di professionalità tra cui figuravano dirigenti scolastici, professori universitari, ispettori tecnici, insegnanti ed esperti educativi.

Nello spiegare il cambio di denominazione della rivista, lo stesso Scurati in un suo editoriale precisò che il passaggio dal termine "direzione" alla dizione "dirigenti" avvenne per due ordini di motivi: uno, pratico-semanticamente, per evitare «uno schiacciamento d'immagine verso la scuola primaria (per molti direzione suonava come direzione didattica e basta)» (Scurati, 1985, p. 4); l'altro, per rendere evidente la cultura professionale, quale campo specifico in cui la Rivista intendeva muoversi. Pur ammettendo le difficoltà di una mancata corrispondenza tra un itinerario di cultura professionale e un suo rispecchiamento nelle norme, nelle assegnazioni di funzioni e di ruoli, Cesare Scurati constatava come il lavoro culturale avesse comunque un suo significato, contribuendo a un processo di autodefinizione e di affermazione-riconoscimento della professionalità dirigente. Un altro pericolo era rappresentato da quell'incipiente usura dovuta fondamentalmente allo scarto maggiore fra l'insieme del "dire" (concettualmente ricco e propositivamente pronto) e quello del "fare" (incerto, disarmonico, istituzionalmente ambiguo), che lo stesso Scurati (1986a) affronta affermando: «Il mare che si estende tra il dire e il fare è ancora molto largo, dunque, ma c'è chi ha cominciato a navigarlo. Ci sono le bussole, non mancano le rotte, i marinai sono fin troppi: cos'è che non va, allora? Provare a rispondere vuol dire già cominciare a muoversi. Una leale interazione tra teoria e pratica» (p. 5).

Questa prospettiva di azione e di sviluppo di cui sono permeate le pagine della rivista *Dirigenti Scuola* consentono di argomentare e di definire un certo profilo di dirigenza. Per esempio, il concetto di leadership in Italia è stato tradizionalmente legato ai tratti di eccezionalità e carismaticità: tuttavia, secondo Scurati, l'essere leader educativo rimanda, oltre che a dati di personalità, anche a una precisa e oggettiva capacità professionale e, quindi, all'esercizio efficace di una professione ben definita. Un caso esemplificativo giunge da una lettera inviata alla redazione della rivista da parte del direttore Renato Corazzini che ha offerto a Scurati l'occasione per esprimere la sua posizione riguardo un certo profilo di dirigente scolastico (Scurati, 1986b). Ribadendo che la componente più strettamente pedagogica della funzione direttiva va riscoperta e sostenuta come un ingrediente fondamentale del profilo professionale, lo stesso Scurati sostenne che occorre limitare i discorsi di tipo "fondamentale" ed "ispirativo", riconoscendo il pericolo insito in una certa retorica o nella semplice esortività, dotando il dirigente di tutta la strumentazione culturale che gli consentiva di operare in piena consapevolezza e padronanza professionale. Di diverso avviso furono i presidi Maccarini e Bonacini che lamentano il viraggio della rivista in direzione troppo scopertamente pedagogica e meno manageriale. «Perché *Dirigenti Scuola* vuole presentarsi intenzionalmente svincolata da quale "medium" essenziale che è la cultura organizzativo-istituzionale?» (Scurati, 1986c, p. 5). La risposta di Scurati sembra delineare ulteriormente un approccio democratico e sintetico nel senso di integrazione e sviluppo di tutte le esigenze espresse dai lettori, considerando la possibilità di muoversi su tutti i sentieri possibili e praticabili.

Le pagine della rivista riuscirono ad argomentare e documentare grazie a contributi teorici ed esperienziali e professionali alcuni significativi temi, prospettive di azione e linee di sviluppo, lasciando intravedere alcuni segni di contribuzione al progredire di un discorso sul tema della dirigenza e della leadership.

## **Conclusioni aperte**

Il merito di Scurati è stato quello di tracciare, in modo trasversale e multi prospettico, i caratteri peculiari della leadership educativa italiana nel contesto delle istituzioni scolastiche, con particolare riferimento alla centralità della funzione relazionale, pedagogica, didattica e innovativa del ruolo del docente e del dirigente scolastico (leader educativo). Il suo contributo è di grande attualità ancor più oggi in una stagione contrassegnata da un uso e abuso di *cliché* interpretativi logorati da discorsi spesso velleitari che non restituiscono salienza ed efficacia educative. Da tale punto di vi-

sta, avviare una riflessione pedagogica sulla leadership educativa significa e potrebbe ancor più evidenziare la possibilità di accedere a un livello di riflessività culturale più evoluta, per costituirne un fattore di capacitazione autenticamente formativa. Ecco, allora, che la riflessione in oggetto si presta a un inedito attraversamento interpretativo sull'*educere* e sul *cum-ducere*, non luoghi formali della “gestione” della forma o della “messa in forma”, ma stati in luogo del farsi/darsi forma del soggetto attraverso e mediante il con, cifra essenziale della sua identità intrinsecamente relazionale e dinamica.

Così, l'eredità riflessiva consegnata da Scurati interroga il tempo presente e l'idea attuale di scuola spesso minacciate da filosofie scolastico-gestionali improntate sulla competizione meritocratica e sull'idea d'impresa come paradigma di qualsiasi organizzazione umana, anche scolastica. In quest'ottica funzionalistica, le responsabilità di leadership vengono “oggettificate” all'interno di comprensioni lineari e razionali e, allo stesso tempo, private dei caratteri di problematicità, contestualità ed esperienzialità. In questo tempo di cambiamento, diventano pertanto maturi i tempi per ripensare e sottoporre al vaglio critico e problematico l'essenza stessa della leadership educativa. Diviene necessario resistere alla tentazione di prevedere e prescrivere soluzioni sulla base di ciò che particolari rappresentazioni o narrazioni suggeriscono debba accadere o avvenire (le cosiddette *best practices*).

Dai brevi richiami emersi in questo saggio si può evincere il significativo contributo che Scurati diede allo studio e alla leadership educativa che potremmo definire “umana”. Non si tratta di esercitare una leadership politica, secondo la politica dei pesi e dei contrappesi; neanche una leadership machiavellica, né un astuto management; non si tratta di essere “speciali”, secondo una leadership carismatica, ma di essere semplicemente umani.

Il tema è certamente tale da meritare assai più ampie riflessioni, al fine di poter riaffermare la funzione pedagogica della leadership e tessere spazi di dialogo che comprendano sempre nuovi e rinnovati direttori d'indagine, arricchite da freschi e innovativi approcci metodologici. L'impresa è ardua. Occorre continuare a far emergere i volti della dirigenza che Cesare Scurati ha amabilmente contribuito a rivitalizzate: volti meticci, ibridi, contaminati tra il professionale, il pedagogico e l'amministrativo che approdino, per permanere su una sponda metaforica, a una sintesi che sappia mettere insieme, con umiltà, la mano (l'artigianalità), il cuore (le emozioni) e la mente (il pensiero) della dirigenza, per parafrasare Pestalozzi.

## Bibliografia

- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.
- Bufalino G. (2018), “I volti della dirigenza scolastica. Il contributo di Cesare Scurati”, *Dirigenti Scuola*, 37: 76-87.
- Bufalino G. (2020), *Pedagogia e leadership educativa*, Armando, Roma.
- Bush T. (2014), “School leadership in Europe: Growing the field”, *Educational management, Administration & Leadership*, 42: 3-4.
- Cornacchia M. (2009), *La scuola si organizza*, Aracne, Roma.
- Jones T.B., Guthrie K.L., Osteen L. (2016), “Critical domains of culturally relevant leadership learning: A call to transform leadership programs”, in Guthrie K.L., Jones T.B., Osteen L., eds., *New Directions for Student Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Niesche R., Gowlett C., eds. (2019), *Social, Critical and Political Theories for Educational Leadership*, Singapore, Springer.
- Pak K., Ravitch S.M. (2021), *Critical Leadership Praxis: Leading Educational and Social Change*, Teachers College Press, New York.
- Paletta A. (2015), “Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale”, *Ricerazione*, 8, 1: 17-38.
- Scaglia E. (2017), “Agli esordi della ricerca di Cesare Scurati: didattica formativa, innovazione e curriculum”, in Biraghi G., a cura di, *L'innovazione nella scuola. Per la formazione degli insegnanti*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1985), “Inganni, illusioni, prospettive”, *Direzione e scuola*, 1 [editoriale].
- Scurati C. (1986a), “Tra il dire e il fare”, *Dirigenti Scuola*, 3 [editoriale].
- Scurati C. (1986b), “Siamo proprio sicuri?”, *Dirigenti Scuola*, 4 [editoriale].
- Scurati C. (1986c), “L'altra campana”, *Dirigenti Scuola*, 5 [editoriale].
- Scurati C. (1991), “Autonomia Scolastica”, *Vita e Pensiero*, 4: 292-301.
- Scurati C. (2000), “La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni”, in Susi F., a cura di, *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma.
- Scurati C., a cura di (2002), *Guidare la nuova scuola*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., Ceriani A. (1994), *La dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia.
- Sergiovanni T.J. (1996), *Leadership for the Schoolhouse*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Sergiovanni T.J. (2000), *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma.
- Sergiovanni T.J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Las, Roma.
- Warner M., Joynt, P., eds. (2003), *Managing across cultures: issues and perspectives*, Thomson Learning, London.
- Williams R.C. (1993), “Review of Educational Leadership: The Moral Art”, *Educational Management and Administration*, 21: 255-258.

# Percorsi



# Una pedagogia del curriculum

di *Massimo Baldacci\**

Cesare Scurati è stato uno dei maggiori protagonisti del dibattito pedagogico italiano per decenni. Alla fine degli anni '70, ancora giovane, era già una figura di prima grandezza nel panorama degli studi sulla scuola e sul curriculum. E tale è rimasto fino all'ultimo.

Formatosi all'Università Cattolica di Milano, e laureatosi con una tesi su Locke, è ivi stato assistente di Aldo Agazzi, prima di diventare egli stesso professore di pedagogia e di didattica. Sulla tradizione coltivata alla Cattolica (sulla linea Casotti-Agazzi), Scurati ha innestato una forte attenzione per gli studi sul curriculum di matrice angloamericana. Questo gli ha consentito di essere una delle figure chiave della transizione alla prospettiva del curriculum nel nostro Paese, garantendone una "traduzione" che non costituisse una mera rottura con la nostra tradizione scolastica, bensì un suo sviluppo innovativo.

In questo contributo, intendo avanzare due ipotesi sul carattere del lascito pedagogico di Scurati. In primo luogo, l'originalità del suo contributo consiste nell'aver saputo dare forma all'incontro fra la tradizione della pedagogia cattolica e la letteratura angloamericana sul curriculum. Un incontro elaborato con finezza, che da un lato lo ha portato a sviluppare in modo innovativo la pedagogia cattolica, e dall'altro gli ha consentito un'assimilazione avvertita della letteratura internazionale. Questo ha conferito alla sua lezione una indubbia validità per l'intero campo pedagogico, al di là delle distinzioni tra laici e cattolici. In secondo luogo, l'essersi formato entro una scuola che ha considerato la pedagogia e la didattica come connesse, gli ha permesso di evitare qualsiasi riduzionismo tecnicista del curriculum, pur essendo attento e aperto verso le tecnologie dell'istruzione. Egli, cioè, ha saputo concepire la problematica curricolare secondo un'angolazione si-

\* Università di Urbino "Carlo Bo".

multaneamente pedagogica e didattica<sup>1</sup>, e quindi ampia e complessa. Parlo di ipotesi perché sono consapevole che essendomi formato in una scuola di pensiero diversa, e non disponendo quindi di una ricezione lungamente meditata del lascito di Scurati, questa mia lettura non può andare al di là di alcune congetture. Per argomentare la plausibilità di queste ipotesi, compirò il seguente tragitto: (1) rammenterò sommariamente alcuni tratti del periodo in cui prese forma l'attenzione di Scurati verso la problematica curricolare; (2) compirò alcune rapide considerazioni sulle matrici culturali dalle quali egli muoveva; (3) cercherò di evidenziare alcune note caratterizzanti dell'approccio di Scurati al curriculum, limitandomi alla prima fase del suo pensiero.

## 1. Il quadro storico-culturale

In questo paragrafo, intendo dare un cenno al quadro storico-culturale entro il quale prese forma la prospettiva curricolare della formazione scolastica. Questo processo iniziò in America per poi estendersi all'Europa e investire anche il nostro Paese. E questa radice americana del curriculum pone delicati problemi interpretativi.

Negli Stati Uniti, agli inizi del Novecento, il termine *curriculum* era già in uso, ma indicava semplicemente il piano degli studi. Con questo significato era impiegato, per esempio, da Dewey del 1903: *The Child and the Curriculum*. Il concetto di "curricolo" come lo intendiamo oggi si sviluppa però quando la pedagogia deweyana è già al tramonto<sup>2</sup>. In realtà, la fortuna di Dewey – benché cospicua – non aveva mai raggiunto veramente una posizione egemonica. Le sue idee, infatti, furono variamente contrastate. I neumanisti come Adler e Hutchins difendevano una formazione su-

1. Questa idea è derivata anche dall'ultima occasione che ho avuto di incontrarlo di persona. Avvenne al Convegno della *Siped* del 2009, svoltosi a Urbino. Ero nel mio ultimo anno di presidenza della nostra associazione, e ricorrevano i venti anni dalla sua creazione, a opera di Gattullo e Visalberghi. Avevo perciò invitato gli ex-presidenti della *Siped* ancora in vita, e tra loro Scurati, a una tavola rotonda per riflettere sul percorso compiuto in quel ventennio. In quella occasione, Cesare mi portò in dono uno dei suoi ultimi lavori, il volume *Esperienza educativa e riflessione pedagogica* (2007). Nel ringraziarlo, gli dissi scherzosamente che mi faceva piacere che dalla didattica fosse tornato alla pedagogia. Lui mi guardò con espressione seria, e poi disse pensieroso: "Sai, in fondo io mi sono sempre occupato di didattica da pedagogista". Doveva iniziare la tavola rotonda, e non vi fu modo di continuare il discorso. Ma quella frase, pronunciata in modo serio e pensieroso, mi è rimasta impressa. Ovviamente, non pretendo che possa essere considerata la chiave ermeneutica della sua opera; forse era solo una battuta di circostanza. Più modestamente, mi ha suggerito l'ipotesi esposta, tutta da dimostrare.

2. Per il quadro che segue, mi permetto di rinviare a Baldacci (2019, pp. 86-131).

periore elitaria basata sui Grandi libri (e la critica umanista sarà rafforzata dalla pubblicazione nel 1943 dell'importante scritto di Maritain, *Education at the Crossroads*). I sostenitori dell'approccio tecnocratico seguivano Thorndike, che nel 1913-14 aveva pubblicato la sua *Educational Psychology*. Tale approccio – che includeva l'uso dei test d'apprendimento – era conforme all'efficientismo tipico del progressivismo del primo Novecento americano, che conobbe ulteriori sviluppi nell'epoca del *New Deal*.

La vicenda della prospettiva curricolare inizia a prendere forma col secondo dopoguerra.

In questo periodo, l'economia americana attraversa una fase di crescita inaudita, producendo incisivi mutamenti sociali, che interessano anche la domanda scolastica. Un anno chiave è il 1949, quando Ralph Tyler (influenzato da Thorndike) dà alle stampe i *Principles of Curriculum and instruction*, proponendo una tecnologia della progettazione dell'istruzione. Il concetto di curricolo sorge perciò in connessione con un disegno di *razionalizzazione tecnica* dell'istruzione, rispetto alle dimensioni di massa assunta dalla formazione scolastica. Questo approccio tecnocratico risulta ormai vincente su quello deweyano. A questo proposito, è stato scritto che: «non si può capire la storia dell'educazione negli Stati Uniti durante il ventesimo secolo se non ci si rende conto di questo: che Edward L. Thorndike ha vinto e John Dewey ha perso» (Lagemann, cit. in Gardner, 1991, p. 206). In questo senso, un altro anno cruciale è il 1956, quando Benjamin Bloom cura la pubblicazione della *Tassonomia degli obiettivi educativi – Area cognitiva* (dedicata a Tyler), che intende fornire uno schema di classificazione delle prove di profitto.

Questa prima fase si era svolta all'ombra della Guerra Fredda. In questo quadro, quando nel 1957 l'Unione Sovietica mandò in orbita lo Sputnik, per l'America fu un vero *shock*, e si scatenò la paura del sorpasso scientifico-tecnologico da parte della potenza rivale. La scuola fu accusata di non essere adeguata rispetto alla competizione internazionale, e la pedagogia deweyana fu ritenuta responsabile del degrado degli studi, per aver enfatizzato gli interessi degli alunni rispetto alla rilevanza dei saperi (tali critiche a Dewey erano però prive di fondamento). In realtà, era lo straordinario sviluppo tecnologico-industriale dell'economia americana che rendeva necessario un ripensamento della formazione scolastica (Mazzetti, 1967).

Il problema del rinnovamento curricolare fu affrontato nella Conferenza di Woods Hole, nel 1959, nella quale studiosi di varie discipline discussero, sotto la guida di Bruner, l'innovazione dei programmi di studio e dei metodi d'insegnamento. Emerse così il cosiddetto *strutturalismo*, che si pose come nuovo modello di riferimento per il curricolo. L'attenzione è posta

sulla “struttura” delle discipline: ogni sapere è caratterizzato da un sistema di concetti e da specifiche logiche di pensiero. Nella prospettiva curricolare fa così il suo ingresso una componente epistemologica, che porta a vedere l'alunno come un soggetto cognitivo. Ciò spinge anche a uno spostamento teorico dal comportamentismo al cognitivismo piagetiano, sollecitato da Bruner in *The Process of Education*, del 1961 (opera tradotta da Italia nel 1964 per i tipi dell'Armando col titolo *Dopo Dewey – Il processo di apprendimento nelle due culture*). Questa vicenda, che ha assunto un valore paradigmatico nel pensiero pedagogico, evidenzia l'incidenza del contesto storico-sociale sulla problematica curricolare.

L'inaudita crescita economica aveva però generato anche una forte spinta alla mobilità sociale ascendente, e a vedere nell'istruzione superiore la via per realizzarla (Turner, 1960, p. 49). La scuola fu così investita da una spinta egualitaria senza precedenti, che conobbe una fase favorevole nell'America degli anni '60. Questo decennio, infatti, fu percorso da lotte sociali che portarono a una espansione dei diritti civili, rispetto ai quali vi fu una certa sensibilità da parte delle amministrazioni democratiche di Kennedy e di Johnson, che incluse una certa attenzione per il diritto all'istruzione. Questo orientamento democratico della prospettiva curricolare trovò un'espressione esemplare nel *Mastery learning* di Benjamin Bloom e John Carroll. La rilevanza sociopolitica dell'impostazione curricolare trovava quindi un'ulteriore conferma. Al tempo stesso, permanevano però approcci tecnocratici che trovavano l'espressione più caratteristica nella tecnologia comportamentista dell'istruzione di Skinner, che nel 1968 pubblica *The Technology of Teaching*, un'opera che raccoglie i suoi scritti su questo tema dalla metà degli anni '50.

Da questa rapida ricognizione emerge come sarebbe discutibile ridurre la problematica curricolare che prese forma in America dal secondo dopoguerra a una questione d'innovazione meramente tecnica. Tale problematica si presenta invece intrinsecamente complessa, la sua trama intreccia questioni culturali, scientifiche, sociali, politiche e, certo, anche di tipo tecnico. E al suo interno coesistevano orientamenti diversi: alcuni di natura tecnocratica, altri di carattere democratico; i primi maggiormente connessi alle esigenze dello sviluppo economico, i secondi al tema dei diritti civili e sociali; tutti uniti, però, dall'istanza di un rinnovamento e una riqualificazione della formazione scolastica.

L'interesse della prospettiva curricolare portò alla sua diffusione dall'America all'Europa. Nel nostro Paese, questa penetrazione è iniziata tra la fine degli anni '60 e gli inizi degli anni '70, e avrebbe trovato in Scurati uno dei principali interpreti e fautori.

Quando Cesare si trovò a muovere i suoi primi passi di studioso, nell'Italia degli anni '60, il nostro Paese era investito da una trasforma-

zione senza precedenti. Il miracolo economico modificava il tenore di vita degli italiani e i loro costumi, e a ciò si accompagnava una crescita della domanda di istruzione. L'avvento del centro-sinistra portava ad alcune importanti riforme – tra cui l'unificazione della scuola media (nel 1962), e poi la creazione della scuola materna statale (1968) – e favoriva un nuovo clima culturale. Il pontificato di Giovanni XXIII destava una nuova sensibilità religiosa, ispirata a una più cordiale umanità, e il Concilio Vaticano II (1962-1965) suscitava un mutamento degli orientamenti dei cattolici, promuovendo atteggiamenti più aperti verso la società moderna. Queste trasformazioni entrarono però in conflitto con gli strati più conservatori della società e della politica italiana. Le contraddizioni che ne seguirono sarebbero deflagrate col Sessantotto, nel corso del quale la contestazione giovanile mise in discussione le strutture della società borghese, e insieme a queste la natura autoritaria, dogmatica e classista della scuola. Il carattere socialmente discriminante di questa istituzione era già stato denunciato in modo incisivo e appassionato da don Milani, con la sua *Lettera a una professoressa* (1967). Gli echi di questa stagione si prolungheranno per un decennio. Tuttavia, come si diceva, con la fine degli anni '60 e gli inizi degli anni '70, accanto alla pedagogia della contestazione e alle dottrine della descolarizzazione (Illich, Reimer), iniziava a penetrare e a diffondersi la pedagogia del curriculum. Da un lato, quest'ultima si presentava come una sorta di ritorno all'ordine, a un approccio di natura istituzionale; dall'altro non era però estranea a motivi democratici ed egualitari che costituivano un possibile punto d'incontro tra i fermenti della contestazione e originarie aspirazioni *liberal* americane. Dopo l'importante pubblicazione del *Dopo Dewey* di Bruner, nel 1964, e di *Verso una teoria dell'istruzione*, del medesimo autore, nel 1967, una delle prime opere sul curriculum tradotte in italiano fu Schwab, *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, 1964, pubblicato da noi nel 1971, con una *Prefazione* di Lydia Tornatore che analizzava in modo approfondito la problematica curricolare e l'approccio strutturalista. Gli anni '70 sarebbero stati quelli dell'affermazione della prospettiva curricolare nel nostro Paese. Ed è in questo quadro che deve essere ricostruito il contributo di primaria importanza di Cesare Scurati.

## 2. Le matrici del pensiero di Scurati

Come si accennava, la peculiarità del pensiero di Scurati è legata al suo porsi come punto di incontro tra una delle più cospicue tradizioni pedagogiche italiane – la pedagogia personalista di ascendenza neotomista coltivata nella Cattolica di Milano – e la cultura pedagogica angloamericana.

Diamo un cenno a queste matrici, per capire in quali modi si sia re-  
alizzato questo incontro. A questo proposito, si deve ricordare che – a  
differenza del neoidealismo – il neotomismo della Cattolica non era ca-  
ratterizzato da un atteggiamento di chiusura pregiudiziale verso le scienze  
umane. Padre Gemelli era stato un fine psicologo, e Mario Casotti aveva  
considerato attentamente l'importanza delle scienze dell'educazione per la  
pedagogia. Aldo Agazzi, a sua volta, era molto sensibile rispetto alla pro-  
blematica epistemologica della pedagogia, ai fini dell'autonomia di questa.  
Le diffidenze riguardavano piuttosto le riduzioni positiviste delle scienze  
umane, per la tendenza a limitare il discorso pedagogico alla dimensione  
empirica, espungendone quella assiologica. Inoltre, sia Casotti che Agazzi  
– in misura maggiore di altri indirizzi della pedagogia cattolica, più mar-  
catamente filosofici, come quello dello Stefanini – erano stati attenti alla  
pratica educativa e alla didattica. In particolare, nel pensiero dell'Agazzi  
la pedagogia e la didattica si presentavano chiaramente interconnesse. La  
pedagogia può essere definita come «scienza dell'educazione», non nel  
senso positivista, ma «nel senso della correttezza delle impostazioni e dei  
procedimenti teoretici e di discorso» sull'educazione (Agazzi, 1968a, p. 31).  
La didattica concerne la metodologia educativa, e quindi studia il «metodo  
dell'arte educativa» (ivi, p. 35), e sebbene si parli di essa per lo più in rap-  
porto all'insegnamento, il suo significato è più ampio: «c'è una didattica  
per qualunque forma della “cultura”» (ivi, p. 60), quindi anche per l'educa-  
zione morale o sociale. Mi pare, perciò, che nella concezione agazziana pe-  
dagogia e didattica non appaiano come domini separati, bensì come livelli  
distinti ma uniti del discorso sull'educazione<sup>3</sup>. E l'ampia latitudine assegna-  
ta alla didattica, pur configurandola come riflessione sull'arte educativa, la  
preserva da qualsiasi riduzione tecnicista. Scurati fu assistente di Agazzi,  
sebbene la sua ricerca si collochi nella fase post-conciliare, e dunque entro  
le cornici culturali di quello che è stato definito come il “secondo perso-  
nalismo” (Chiosso, 2001, pp. 254-8), meno caratterizzato da impalcature  
metafisiche, e ormai meno legato alle lezioni del Casotti e dello Stefanini.  
Tuttavia, sono incline a pensare che la posizione agazziana sul rapporto tra  
pedagogia e didattica abbia esercitato un'influenza almeno nella prima fase  
del pensiero di Scurati, e forse non solo. Nel commentare da studioso or-  
mai maturo la posizione pedagogica dell'Agazzi (riferita ad Agazzi, 1968b),  
egli scrive che nel pensiero di questi è presente: «una concezione della

3. Forse, nella posizione dell'Agazzi è da vedere un'influenza del concetto tomista  
della *distinzione nell'unità*, ben rappresentato dal Maritain (2013) di *Distinguere per  
unire. I gradi del sapere*. Ma occorrerebbe una ricerca accurata per convalidare questa  
ipotesi.

pedagogia come sapere nel quale il momento “deduttivo” (fondazioni) non può non essere accompagnato da un momento necessariamente “induttivo” (realtà fattuale dell’esperienza in atto) per venire infine integrato da una ricomprensione critica finale» (Scurati, 2007, p. 14). Anche in questo caso, quindi, l’epicentro della questione è individuata nel rapporto tra due livelli distinti ma connessi: quello deduttivo che rappresenta il momento universale, e quello induttivo che costituisce il momento della realtà particolare. Vorrei azzardare che questa concezione della connessione di livelli distinti è rilevante per cogliere la posizione di Scurati sul curricolo, e che è presente sin dalle prime fasi del suo pensiero. Ma andiamo con ordine. Veniamo adesso all’altra matrice del pensiero di Cesare: la cultura pedagogica anglo-americana, dalla quale egli ha attinto la prospettiva curricolare ma dandole una forma originale, che risente della concezione ora accennata.

La questione del rapporto della pedagogia italiana con quella americana è di delicata interpretazione, e non pretendo di affrontarla organicamente. De Giacinto, introducendo una raccolta di scritti di epistemologia pedagogica di area tedesca, ha rilevato come nel secondo dopoguerra la nostra pedagogia sia stata fortemente influenzata da quella americana, tanto da rasentare addirittura un certo servilismo (De Giacinto, 1986, pp. 9-10). E ha rammentato come esponenti di primo piano della pedagogia cattolica – quali l’Agazzi (1968b), sulla scia di Maritain – avessero messo sull’avviso la pedagogia italiana nei confronti di «un’accezione poco critica di un efficientismo pragmatico, senza proporzionata attenzione ed esplicito rispetto ai valori primari della persona» (De Giacinto, 1986, p. 10). La questione sollevata da De Giacinto è complessa: posto che l’influenza della pedagogia americana su quella italiana è evidente, si può sostenere che la ricezione di tale pedagogia sia stata poco critica? Detto diversamente, si deve considerare tale ricezione nel quadro dell’egemonia politico-culturale esercitata dall’America sul nostro Paese nel dopoguerra? E dunque, l’attenzione di Scurati verso la pedagogia americana è riducibile a un episodio di subalternità culturale? Rispetto a quest’ultima domanda, dico subito che una risposta positiva non mi convincerebbe e mi sembrerebbe semplicistica. Cerco di spiegarmi.

Mi pare indubbio che dal secondo dopoguerra l’America abbia esercitato una certa egemonia politico-culturale sul nostro Paese. Le ragioni di ciò sono molteplici: il suo prestigio di grande potenza vincitrice, la sua straordinaria forza economica, la potenza della sua industria culturale, la dipendenza creata dal piano Marshall, la scelta del nostro Paese per il blocco occidentale, ecc. Sul piano culturale, questa egemonia è stata ingente sul piano della cultura di massa, rispetto alla quale l’industria culturale statunitense è stata uno potente strumento del *soft power* americano, basato

sul consenso (dal cinema ai fumetti, dalla musica rock agli intrattenimenti come il flipper) (Banti, 2017, p. VII). Anche sul piano della ricerca scientifica, la forza dell'apparato americano si è imposta con autorevolezza. Ovviamente, questa tendenza egemonica riguarda anche la pedagogia, che non è impermeabile ai processi storico-culturali. Tuttavia, si deve essere attenti a cogliere le differenze specifiche che hanno caratterizzato l'attenzione alla pedagogia americana: ridurre la sua penetrazione in Italia a una colonizzazione culturale non permetterebbe di comprendere la questione. Qui mi devo necessariamente limitare a un cenno. Come è noto, la prima ricezione della pedagogia americana nel nostro Paese ha riguardato principalmente il pensiero di Dewey. Da una parte, Codignola e la Scuola di Firenze (Lamberto Borghi in testa), dall'altra Abbagnano e il movimento del neoilluminismo (cfr. Dal Pra, 1986) (entro il quale, oltre a Geymonat e Preti, milita Visalberghi), eleggono Dewey a riferimento del pensiero laico, vedendo nella sua filosofia un progetto di cultura scientifica e democratica idoneo a sostenere la nuova fase dello sviluppo del nostro Paese<sup>4</sup>. Dal punto di vista pedagogico, questi fermenti confluiscono nella rivista *Scuola e Città* (Fornaca, 1982). Come è altrettanto noto, questo riferimento culturale e pedagogico a Dewey è visto con diffidenza sia dai cattolici che dai marxisti. I primi tengono conto della posizione di Maritain contro il pragmatismo; i secondi, con Banfi (1951) criticano il naturalismo dell'impostazione deweyana, che vedono come un difetto di storicismo. La vicenda del neoilluminismo (Dal Pra, 1986) mostra però che questa influenza del pensiero deweyano si va esaurendo verso la fine degli anni '50, sebbene nell'ambito pedagogico rimanga in parte viva.

Come abbiamo accennato, in America la letteratura sul curriculum fiorisce in una fase post-deweyana. E anche la sua ricezione nel nostro Paese va collegata con questioni ed esigenze profondamente mutate rispetto al bisogno di cultura democratica che aveva favorito la penetrazione di Dewey nel dopoguerra. Il miracolo economico ha profondamente cambiato l'Italia, che da prevalentemente agricola si sta trasformando in un Paese industriale, con l'avvento della fabbrica fordista e del consumismo, e con la crescita della scolarità di massa. E dopo la contestazione verso le vecchie forme scolastiche, occorre rinnovare i riferimenti pedagogici per dare un indirizzo alla nuova fase di sviluppo della nostra scuola. A questo proposito, Gramsci (1975) nelle sue famose note su *Americanismo e fordismo* (in parte raccolte nel *Quaderno 22* sotto il medesimo titolo) aveva previsto che «l'America, col peso implacabile della sua produzione economica (e cioè

4. Tale penetrazione va guardata anche nel quadro del dibattito avvenuto nel nostro Paese sull'attivismo; si veda Fornaca (1982, pp. 161-97).

indirettamente) costringerà o sta costringendo l'Europa a un rivolgimento della sua assise economico-sociale troppo antiquata» (Q 22, §15). E, sebbene nel quadro di un'analisi critica dell'americanismo, precisava che perciò l'antiamericanismo è «comico, prima di essere stupido» (Q 5, § 105). Il nostro Paese dalla fine degli anni '50 viveva il rivolgimento economico-sociale previsto da Gramsci come esito della pressione economico-culturale degli Stati Uniti sull'Europa. E i nostri problemi stavano diventando almeno in parte simili a quelli che questo Paese aveva dovuto affrontare con un anticipo di qualche lustro: scolarità di massa, e compresenza tra spinte egualitaristiche e istanze di qualificazione dell'istruzione. Il movimento curricolare americano era stato un tentativo di risposta a queste problematiche, attraverso misure quali: la razionalizzazione dell'istruzione di massa (le tecnologie della progettazione curricolare); la riqualificazione della sua qualità culturale (lo strutturalismo, col suo accento sulle logiche dei saperi); la risposta costruttiva alle tensioni egualitarie (il movimento del *mastery learning*). Per affrontare problemi analoghi a questi, la tradizione pedagogica italiana – cresciuta in una fase storica completamente diversa – era poco attrezzata. Ma la sfida che tali problemi ponevano era ineludibile<sup>5</sup>. Gli anatemi contro l'americanismo erano perciò velleitari. La letteratura curricolare americana era un riferimento che assicurava una presa su questi problemi. Passare attraverso la sua ricezione è stata probabilmente una necessità storica per la pedagogia italiana.

A questo proposito, non si deve perciò confondere il differente significato storico-culturale delle due fasi della ricezione della pedagogia americana nel nostro Paese: quella deweyana dei primi tre lustri del dopoguerra;

5. Mi pare che di questo l'Agazzi ebbe una chiara consapevolezza, tanto da vedere la didattica del suo tempo alla luce del paradigma sfida-risposta dello storico Thoyntee, e ritenere che essa dovesse attrezzarsi per rispondere alla sfida della scolarità di massa (Agazzi, 1968a, pp. 153-4). Questo, a suo parere, implicava la necessità di nuove tecniche didattiche e nuove metodologie, adeguate ai nuovi problemi. Era l'invito a un rinnovamento aderente alla concretezza della realtà storica, che probabilmente incoraggiò il giovane Scurati nella sua ricerca di nuove ipotesi metodologiche, che lo avrebbe spinto allo studio della pedagogia angloamericana. Dal punto di vista del neotomismo, una operazione di questa natura mi sembra perfettamente coerente. Infatti, questo paradigma non nega la validità delle scienze e delle tecnologie, ma ne subordina la validità per l'educazione al loro porsi al servizio della concezione ontologico-cristiana della persona. A questo proposito, anzi, l'assimilazione della pedagogia americana post-deweyana – caratterizzata da un profilo tecnologico filosoficamente meno vincolante – poneva senz'altro meno problemi del rapporto con la pedagogia di Dewey, il cui naturalismo umanistico costituiva invece una filosofia dell'uomo alternativa e di difficile riassorbimento entro le matrici metafisiche neotomiste. Tuttavia, come rammenta De Giacinto, Agazzi (1968b) aveva messo in guardia contro l'importazione di una pedagogia efficientistica disattenta ai valori della persona. Ma questo significava che tale importazione poteva essere legittima, se (e solo se) ricondotta sotto le categorie del personalismo.

e quella curricolare posteriore alla ristrutturazione socioculturale seguita al boom economico. Esse sono state mosse da esigenze differenti, confonderle può portare a leggere la lunga influenza pedagogica americana come una mera colonizzazione culturale, fraintendendone così il significato.

La necessità storica della ricezione della pedagogia curricolare americana non vuol dire che essa non fosse anche carica di rischi: di tecnicismo, di formalismo, di derive tecnocratiche. Pertanto, essa richiedeva un'assimilazione critica che non sempre c'è stata (certo, l'americanismo pedagogico è stato anche una moda); come pure esigeva una traduzione culturale capace di raccordarsi con la nostra tradizione, di non tradirla, anche se questa cautela talora è mancata. Tuttavia, ritengo che complessivamente la ricezione della letteratura curricolare americana abbia svolto un ruolo progressivo per la nostra pedagogia e per il nostro sistema scolastico per circa un ventennio, dalla fine degli anni '60 fino alla fine degli anni '80 (poi si dovrebbe fare un discorso diverso, che qui non apro). Credo che in ambito cattolico, Scurati sia stato uno degli studiosi che ha compreso con maggiore lucidità la portata potenzialmente progressiva per la nostra scuola di una ricezione organica della letteratura curricolare angloamericana (per l'ambito laico, si potrebbe fare *in primis* il nome di Visalberghi, che però partiva da deweyano e quindi attraversava in continuità le due fasi citate).

Inoltre, Scurati innestava la ricezione della letteratura curricolare sulla tradizione pedagogica della Cattolica. Sotto questo profilo, se egli ha potuto rendere feconda tale ricezione, e darne una traduzione pensata per la nostra scuola, ciò – a mio parere – è dipeso proprio dal fatto che disponeva già di schemi di pensiero in grado di rendere attiva e avvertita tale assimilazione. Circa tali schemi ritengo che, oltre alla matrice della sua formazione, dobbiamo guardare alle prime fasi del suo pensiero.

### **3. Le prime fasi del pensiero di Scurati e la prospettiva del curricolo**

La prima monografia di Scurati (1967), che riprendeva il tema della sua tesi di laurea, era dedicata al pensiero di Locke, segno della sua inclinazione *ab origine* al confronto col pensiero anglosassone. Si tratta di un lavoro ben circostanziato sul piano dei riferimenti storici, culturali e pedagogici, e che mette capo a una valutazione molto equilibrata della pedagogia lockiana. In questo quadro, mi sembra degno di nota che Scurati non si fermi ai *Pensieri sull'educazione*, ma attribuisca elevato valore alla *Guida dell'intelletto*, individuata come l'espressione matura delle idee di Locke sul metodo dell'educazione intellettuale (ivi, p. 82 e p. 120), e posta

come sviluppo originale di suggestioni elaborate dal *Novum Organum* di Bacone e dal *Discorso sul metodo* di Cartesio (ivi, pp. 156-60). Probabilmente, la sensibilità di Scurati verso il problema metodologico ha trovato qui il suo primo nutrimento. Più tardi (Scurati, 1972, pp. 324-5), egli vedrà in quest'opera un'anticipazione di alcuni motivi dello strutturalismo pedagogico. Un altro elemento da segnalare mi pare la sua sostanziale accettazione del giudizio (attribuito al De Bartolomeis), secondo cui Locke è il primo pensatore che coglie come a nuovi problemi educativi e a nuovi fini debba corrispondere la ricerca di nuovi mezzi (ivi, p. 225). Questo è un elemento da non trascurare, perché anche Scurati si troverà ad abbracciare una nuova prospettiva metodologica, quella curricolare, per far fronte a nuovi problemi educativi.

Un lavoro chiave per comprendere alcuni aspetti fondamentali della posizione di Scurati sul curricolo mi sembra però rappresentato dalla sua monografia su Pestalozzi (Scurati, 1968).

Non sono in grado di indicare le motivazioni che spinsero Cesare a questa scelta. In linea generale, credo che l'interesse della pedagogia cattolica per Pestalozzi si possa collegare al rapporto tra il suo pensiero e quello di Rousseau, poiché il grande educatore di Zurigo è stato visto come colui che pur muovendo dal naturalismo del ginevrino, lo superava verso un afflato pienamente spirituale; cosicché «al vago fideismo del Rousseau si oppone l'alta religiosità del pensiero pedagogico pestalozziano» (Mencarelli, Valeri, 1962, vol. III, p. 58). Tuttavia, non mi pare che fosse questo l'aspetto valorizzato da Scurati, quanto quello più specifico del significato del metodo. A questo proposito, le valutazioni del pensiero di Pestalozzi erano diverse. Quando Cesare scriveva questa monografia, in Italia, dello zurighese si era già occupati a più riprese giganti come Antonio Banfi e Giovanni Calò (da egli entrambi tenuti in debito conto), i quali si erano pronunciati in modo differente su tale questione (ma in fondo in termini complementari). Calò (1955, pp. 149-50) aveva evidenziato che Pestalozzi si proponeva essenzialmente di psicologizzare il metodo, fino a giungere a meccanizzarlo per adeguarlo alle leggi del processo della natura spirituale umana. Per lui Pestalozzi era importante, ma non occupava un posto privilegiato nella storia della pedagogia, come invece valeva per Banfi, che nel suo *Sommario di pedagogia* (del 1931), indicava lo zurighese come colui che aveva intravisto per primo l'universalità dell'idea di educazione (Banfi, 1964, p. 414). L'interpretazione di Scurati circa il significato del metodo in Pestalozzi recepirà essenzialmente la posizione espressa da Banfi nella propria monumentale monografia (oltre cinquecento pagine) su questo autore (Banfi, 1961). Il filosofo milanese aveva indicato che nel Pestalozzi l'educazione tende ad affrancarsi da qualsiasi dipendenza empirica e sociale per

porsi come l'idea dell'infinito sviluppo spirituale della personalità (Banfi, 1961, p. 393), cosicché «il fine dell'educazione è per Pestalozzi la formazione di personalità moralmente libere» (ivi, p. 396). Inoltre, a proposito del metodo, Banfi aveva osservato che in Pestalozzi «L'idea del metodo è l'idea della sintesi trascendentale dell'educazione» (ivi, p. 125), ossia che esso «universalmente considerato, corrisponde alla pura sintesi educativa tra l'universalità dell'esperienza e l'unità individuale» (*ibidem*). Banfi, quindi, non evidenzia tanto lo psicologismo del metodo pestalozziano (che riconosce ma considera aspetto secondario), quanto il suo rispondere a un'esigenza razionale trascendentale dell'educazione: la *mediazione tra il momento universale e quello particolare*. Non mi interessa qui discutere la validità di questa interpretazione di Banfi. Il punto è che Scurati riprende entrambi questi passaggi, citando espressamente Banfi: quello per cui in Pestalozzi l'educazione consiste nel «libero sviluppo della personalità» (Scurati, 1968, p. 69), e quello che indica il significato del metodo nella «funzione sintetica (di mediazione fra estremi apparentemente inconciliabili, come l'universale e l'individuale) trascendentale» (ivi, p. 73). Considero importante soprattutto questa ricezione dell'idea di metodo come mediazione tra universale e particolare, perché credo che sia una possibile chiave per capire alcuni aspetti fondamentali della posizione di Scurati sul curricolo.

Per evitare malintesi, occorre però una precisazione: non intendo far passare Scurati per un cripto-banfiiano, o per un problematicista suo malgrado. Certo, occorre interrogarsi sul senso di questa attenzione del giovane Scurati verso Banfi: questi, da scolaro di Martinetti, aveva nutrito una spiccata sensibilità spirituale e una viva attenzione verso la vita religiosa, ma era pur sempre un laico, e dalla Resistenza aveva aderito al marxismo e al partito comunista. Si può certamente lodare la capacità di Scurati di guardare oltre gli steccati ideologici, in una fase in cui le opposizioni tra le cosiddette pedagogie di schieramento erano ancora vive. Credo però che la risposta vada cercata in un'altra direzione. Il punto è che la mediazione tra l'universale pedagogico e la particolarità della situazione educativa è un'esigenza di fondo della pedagogia. Banfi la esprimeva secondo le proprie categorie neokantiane come una *idea trascendentale*. Ma egli non è stato l'unico ad aver avvertito questa esigenza, sebbene altri l'abbiano espressa diversamente. La questione non è solo nominalistica, ovviamente, perché le categorie usate danno un senso diverso a tale esigenza e ne configurano conseguenze in parte differenti. Ma il problema da cui muovono le diverse formulazioni della questione è simile, e la loro funzione è quindi analoga. A questo proposito, non può non colpire come Scurati attribuisca una preoccupazione di questo tipo ad Agazzi, nel già citato passaggio (Scurati, 2007, p. 14) in cui rileva una esigenza di mediazione tra il momento

deduttivo e quello induttivo, ben documentabile in quanto nelle opere del caposcuola della Cattolica sono rilevabili espressioni come «è bene accentuare un'esigenza: abbiamo i *principi*, non eludiamo le situazioni *concrete*» (Agazzi, 1968a, p. 155; cfr. anche Id., 1968b, pp. 28-9). Credo, perciò, che Scurati avesse già appreso questa esigenza e che ciò lo abbia portato ad accogliere l'interpretazione di Banfi circa il metodo di Pestalozzi, anche se il filosofo milanese la esprimeva secondo il proprio razionalismo critico<sup>6</sup>.

A questo punto, il giovane Scurati dispone di una solida matrice pedagogica a partire dalla quale intraprendere (analogamente a Locke<sup>7</sup>) la ricerca di nuovi mezzi rispetto ai nuovi problemi della scuola italiana. Schematizzando, i nuovi problemi sono quelli di una scuola di massa percorsa da tensioni democratico-egualitarie ed efficientistico-qualitative; i nuovi mezzi vengono ricercati attraverso l'indagine sulla pedagogia americana. Mi limiterò a due lavori che mi sembrano esercitare una funzione-ponte verso il pieno approdo alla prospettiva curricolare. Skinner e Bruner sono i due autori americani con i quali egli ingaggia un tenace corpo a corpo.

Nel 1970 Scurati firma l'introduzione all'edizione italiana del volume di Skinner, *La tecnologia dell'insegnamento*, uscito in America nel 1968. L'introduzione di Scurati (1970, pp. 5-35) è un vero e proprio saggio, accurato ed estremamente documentato. Nel quadro di un giudizio assai equilibrato, ma che non rinuncia a elementi di distanza critica, si possono cogliere alcuni aspetti chiave della ricezione delle tecnologie dell'istruzione da parte di Scurati. In primo luogo, la consapevolezza che le nuove strumentazioni didattiche rispondono a un'esigenza storico-oggettiva: «la situazione attuale dell'istruzione pubblica contempla l'esigenza mondiale di una istruzione di base universale assoluta» (ivi, p. 22) e quindi «l'imperativo comeniano del "tutto a tutti" è diventato un imperativo carico di impegni e di realizzazioni effettive nel settore dell'insegnamento scolastico, a ogni livello» (*ibidem*). In secondo luogo, il mantenimento di un elemento di distanza prospettica, che recepisce in qualche modo la critica agazziana verso una pedagogia efficientistica disattenta al valore intrinseco della persona. A questo proposito, secondo Scurati la tecnologia skinneriana è segnata da un'attenzione unilaterale al momento dell'eteroeducazione, trascurando quello dell'autoeducazione (ivi, pp. 26-7). Tuttavia, «al di là e oltre l'educazione come "manipolazione" dell'essere in sviluppo, deve emergere la consapevole visione della persona, che è sempre un fine in se stessa, un valore» (ivi, p. 26). Infine, il giudizio che – nonostante i loro limiti – dal

6. Qui ci si dovrebbe chiedere se la dottrina tomista dell'analogia non abbia facilitato e autorizzato questa accettazione.

7. Qui sarebbe di nuovo pertinente la categoria dell'analogia.

contributo delle tecnologie didattiche americane (di cui Skinner è l'esempio più incisivo) «il raggio di riflessione della pedagogia, lungi dal venire disperso e corrotto, si troverà senza dubbio a essere ulteriormente arricchito» (ivi, p. 35). La distanza critica, quindi, non impedisce a Scurati di cogliere il potenziale delle tecnologie didattiche rispetto ai problemi della nuova fase di sviluppo del nostro sistema scolastico<sup>8</sup>.

Nel 1972, segue poi l'impegnativo e accurato studio sullo strutturalismo pedagogico-didattico, centrato principalmente sul pensiero di Bruner (Scurati, 1972). L'ampiezza e la profondità delle considerazioni qui sviluppate da Cesare richiederebbero un saggio specifico, ma devo procedere necessariamente per cenni. Nella *Introduzione* (ivi, p. 7) egli dichiara di volersi muovere nel campo della "pedagogia della scuola"<sup>9</sup>, e di vedere all'interno di tale campo tre questioni principali: quella dello strutturalismo, quella delle tecnologie dell'istruzione e quella della non direttività. Tali questioni sono rapportate alla crisi che attraversa il sistema scolastico e l'intera società (pp. 11-24). Mi pare però che l'interpretazione di tale crisi da parte di Scurati sia almeno in parte diversa da quella che ne aveva dato pochi anni prima l'Agazzi (1968b). Se quest'ultimo aveva sottolineato lo smarrimento del senso della trascendenza e dell'universalità nella società odierna, Scurati si sofferma piuttosto sui fenomeni di trasformazione sociale, economica e culturale che hanno messo sotto tensione i vecchi assetti della società e della scuola. E vede le tre questioni da lui individuate come un "triplice ordine di risposte" alle domande poste da tali trasformazioni (ivi, p. 24). In effetti, mi pare che tali questioni corrispondano esattamente a quelle che travagliavano la nuova fase di sviluppo del sistema scolastico: la qualificazione dell'istruzione rispetto allo sviluppo socioeconomico (lo *strutturalismo*); la razionalizzazione della didattica in una scuola di massa (le *tecnologie dell'istruzione*); la risposta alla crisi del rapporto educativo della stagione post-sessantottina (la *non direttività*, alla quale egli dedicherà uno specifico lavoro: Scurati, 1976).

A partire da questi assunti, Scurati compie un approfondito esame delle dottrine di Bruner (ivi, pp. 73-123), mettendo in evidenza anche i loro punti deboli (ivi, pp. 346-53), nonché la scarsa fondatezza delle critiche da questi avanzate a Dewey (ivi, pp. 331-46). Così, egli conclude «*non, dunque, Bruner o Dewey, ma Bruner e Dewey, non attivismo o strutturalismo ma attivismo e strutturalismo, non insegnamento o apprendimento ma insegnamento e apprendimento, non trasmissione informativa o scoperta*

8. L'attenzione alle tecnologie didattiche sarà anzi uno dei tratti del pensiero suo pensiero; si veda, per esempio Scurati (2000).

9. Questo è un passaggio interessante se confrontato con la nota 1 di questo saggio.

*ma l'una e l'altra, non logica o psicologia ma entrambe»* (ivi, p. 345, c.vo dell'autore). Siamo quindi nuovamente di fronte a un giudizio molto equilibrato, che risolve le antinomie pedagogiche in termini di composizione conciliatrice, anziché con opzioni a senso unico. E che riconosce in modo equanime il valore del pragmatismo deweyano (verso il quale in campo cattolico non mancavano le diffidenze, come si è detto).

Dalla propria indagine, Scurati perviene al riconoscimento della didattica strutturalista come una «*didattica epistemocentrica*, eminentemente fondata sui valori della metodologicità e della proceduralità razionale» (ivi, p. 128) (valori che spingono Cesare a ricollegare lo strutturalismo alle lezioni metodologiche di Locke e Pestalozzi; ivi, pp. 324-7), e che pongono la questione dell'architettura epistemologica delle discipline (*ibidem*), da intendere più sotto il profilo delle loro logiche interne che sotto quello di semplici sistemi di conoscenze. Questo motivo epistemologico conferisce allo strutturalismo una particolare importanza sotto il profilo della programmazione culturale dei «*curricoli di studio*» (ivi, p. 131, c.vo dell'autore). Infatti, «un curriculum inteso nella sua più intima efficacia pedagogica esige [...] di essere opportunamente e accuratamente programmato allo scopo di *rivolgere l'attenzione degli studenti ad argomenti intrinsecamente importanti e significativi e di porre in essere l'occasione di esperienze di apprendimento tali da promuovere il pensiero nella sua produttività strutturale e creativa*» (ivi, pp. 131-2, c.vo dell'Autore). La didattica strutturalista viene perciò legata alla problematica curricolare, secondo un'ottica che non è inedita (abbiamo accennato all'opera del 1964 di Schwab), ma è indicativa del punto di vista che Scurati sta maturando circa la formazione scolastica. Nelle medesime pagine, infatti, vi sono vari riferimenti bibliografici alla letteratura sul curriculum (Taylor, Goodlad, Phillips), nonché l'osservazione in nota che «la letteratura angloamericana intorno a questo problema è abbondantissima e costantemente accresciuta» (ivi, p. 134, nota 12), che segnala come egli abbia iniziato a compiere una ricognizione di vasto raggio su di essa.

Concludendo questo lavoro, Scurati (ivi, p. 392) individua l'elemento principale dello strutturalismo nel suo *realismo* (ivi, pp. 392-3), che non significa soltanto sottolineare la necessità del momento trasmissivo dell'istruzione, ma anche «*rispetto del principio di situazione e del principio di ragione*, cioè lealtà al fatto e volontà di perseguimento del valore» (ivi, p. 393, c.vo dell'autore). Ora, quest'ultima interpretazione del realismo in base ai principi di situazione e di ragione mi sembra difficilmente attribuibile alla dottrina bruneriana, e mi pare piuttosto riecheggiare la già ricordata lezione agazziana circa la necessità del nesso tra principi universali e situazioni concrete (Agazzi, 1968a, p. 155) – corroborata dall'interpretazio-

ne banfiana del metodo in Pestalozzi – che Scurati richiamerà ancora nel già citato saggio sul proprio Maestro (Scurati, 2007, p. 14).

A questo punto, Scurati ha già mosso un passo all'interno della problematica curricolare (per ora attraverso la questione strutturalista), e ha colto la sua cifra nel realismo che si esprime nel nesso metodologico tra il momento razionale-universale e il momento della situazione concreta.

La piena transizione alla prospettiva curricolare si compie a cavallo della metà degli anni '70. Il momento decisivo è costituito dalla ricerca avviata dall'Aimc (Associazione italiana maestri cattolici) nel 1974, sotto la direzione di Scurati, su un nuovo curriculum per la scuola elementare (del gruppo di ricerca farà parte anche Paolo Calidoni), i cui risultati saranno pubblicati nel 1977 nel volume curato da Cesare, *Un nuovo curriculum nella scuola elementare* (Scurati, 1977a).

Il volume si apre dichiarando che «Parlare di “programma” e di “curricolo” non è per niente la stessa cosa» (Scurati, 1977a, p. 15), e continua con una asserzione che sembra quasi riprendere il discorso della parte finale del lavoro sullo strutturalismo, concernente il realismo come connessione tra razionalità e situazione: *«passare da una logica di tipo programmatico a una di tipo curricolare vuol dire precisamente conferire legalità alla realtà, cioè elevare al rango di piena cittadinanza entro il sistema scolastico le scelte, gli orientamenti e le attività concrete che gli educatori ritengono opportuno intraprendere in base ai loro giudizi professionali»* (ivi, p. 17, c.vo dell'autore). La questione fondamentale è dunque posta fin dall'inizio, e non consiste semplicemente nell'aggiornare i vecchi programmi, e nemmeno nell'innovare il lessico, parlando di “curricolo” anziché di “programma”. Si tratta, invece, di compiere un cambiamento paradigmatico, di mutare l'intera prospettiva della pedagogia scolastica, assumendo la nuova ottica curricolare. A conferma che nel pensiero di Scurati il nesso tra razionalità e realtà rappresenta un principio cardinale del curriculum poco più avanti si legge: *«affrontare una programmazione curricolare vera e propria significa [...] “gestire” [...] l'intero arco delle opportunità di sviluppo e di apprendimento di un gruppo di alunni, secondo cadenze ispirate ai nuclei costitutivi della realtà, della razionalità, della socialità e della pubblicità»* (ivi, pp. 22-3, c.vo dell'autore). E si precisa subito dopo: *«“Realtà” vuol dire che un progetto curricolare ha senso soltanto se si costruisce e si propone all'interno di una precisa situazione data»* (ivi, p. 23); mentre *«“Razionalità” significa porre l'accento sulla non casualità e sulla coscienza critica che devono accompagnare il processo di organizzazione-valutazione-ristrutturazione di un curriculum»* (ibidem).

Il volume continua poi con grande ricchezza l'esplorazione della problematica curricolare, ma qui non posso seguire questo tragitto. Mi pre-

me invece riprendere questi punti focalizzati da Scurati nella ricerca con l'Aimc, attraverso un suo breve scritto che compendia in modo icastico la sua posizione in questa fase cruciale del suo pensiero. Si tratta della introduzione all'edizione italiana del volume dello studioso anglosassone Lawrence Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, uscito nell'edizione originale nel 1975, e pubblicato nel nostro Paese nel 1977, sotto il titolo emblematico *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Questa opera era già citata nel volume curato per l'Aimc come «uno fra i più completi e significativi studi di argomento curricolare» (Scurati, 1977a, p. 21). Il titolo italiano – che non è una traduzione di quello inglese – indica il significato del lavoro che Scurati sta conducendo per la transizione alla prospettiva curricolare, e la sua introduzione – coeva al volume sul curricolo nella scuola elementare – la esprime in modo trasparente.

Scurati inizia con l'asserire che «*la problematica curricolare [...] si è andata definitivamente configurando come il tema di maggiore portata e traenza sintetica in senso sistemico che la pedagogia della scuola possa attualmente affrontare*» (Scurati, 1977b, p. 7, c.vo dell'autore). In questo modo, il curricolo è indicato come l'oggetto della *pedagogia della scuola*, e tramite questo campo oggettuale si attribuisce a quest'ultima una “tranza sintetica”. In altre parole, la pedagogia curricolare si caratterizza per uno sguardo d'insieme sul problema formativo della scuola, coinvolgendo sempre nella loro reciprocità l'aspetto strutturale, quello formale e quello funzionale, ossia l'ottica politica, quella amministrativa e quella operativa (ivi, p. 11). Si tratta di una indicazione fondamentale per comprendere la natura della prospettiva curricolare, che implica ricerche specifiche, ma richiede di vedere il problema formativo nella sua complessità.

Scurati passa poi a identificare i “punti focali” dell'approccio di Stenhouse. A questo proposito, il punto chiave è rappresentato dall'idea di un *curricolo centrato sulla scuola*, che implica il «criterio del *massimo decentramento* nella programmazione educativa, con l'esclusione della possibilità di “programmi centrali” di carattere impositivo nazionale» (ivi, p. 8, c.vo dell'autore).

Infine, egli dedica alcune riflessioni alla situazione italiana, rispetto alla quale ritiene che «una linea di evoluzione da una “scuola del programma” a una “scuola del curricolo” sia stata avviata, e che, sostanzialmente, essa tenda ad assumere caratteristiche non lontane dal modello del “curricolo centrato sulla scuola”». Quindi, il mutamento di prospettiva – la transizione dalla scuola del programma alla scuola del curricolo (come recita il titolo italiano del volume) – è in atto. E a questo proposito, Scurati richiama gli attributi della programmazione curricolare citati anche nel

volume sulla scuola elementare: la rispondenza alla realtà, alla razionalità, alla socialità e alla pubblicità (ivi, p. 10). Un curriculum centrato sulla scuola è in primo luogo definito dall'unità dei criteri di realtà e di razionalità, che riprende l'esigenza di mediazione tra l'universale e il particolare, tra i principi e la situazione concreta. Tradotto sul piano della situazione scolastica del nostro Paese, ciò implica la «necessità di stabilire criteri oppure standard oppure restrizioni di carattere nazionale con criterio centralizzato che possano garantire nello stesso tempo una sufficiente "libertà" di progettazione dei punti periferici del sistema (le scuole, le comunità locali) e l'attendibilità e confrontabilità degli esiti conseguiti» (*ibidem*).

A questo punto, la prospettiva curricolare è impostata nella sua pienezza e in modo lucido ed equilibrato. I suoi due punti focali sono: un'ottica complessiva sulla formazione scolastica; la mediazione tra l'istanza centrale-nazionale e quella periferica-locale (tra il generale e il particolare). Nel nostro Paese, altri arriveranno a esiti simili<sup>10</sup>, ma Scurati vi arriva tra i primi e con un percorso personale. Un percorso che muove dall'idea di Locke della ricerca di mezzi nuovi per problemi nuovi (in questo caso, quelli della scuola di massa); dalla concezione della necessità della mediazione metodologica tra principi universali e situazione particolare, che Scurati assimila da Agazzi, ma che corrobora anche attraverso il Pestalozzi di Banfi; e che lo porta a un'assimilazione ampia, avvertita e approfondita della letteratura angloamericana sul curriculum. Tutto questo gli permette di pervenire nei due volumi del 1977 a una solida prospettiva curricolare, i cui frutti matureranno tra i *Programmi della scuola elementare* del 1985 (concepiti in termini curricolari, e alla cui stesura Scurati partecipa) e i nuovi *Orientamenti per la scuola materna* del 1991, di cui egli coordina la commissione. L'impostazione curricolare conferita a questi ultimi rappresenta un punto di svolta insuperato per giungere a concepire la scuola d'infanzia come scuola a pieno titolo.

## Bibliografia

- Agazzi A. (1968a), *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante*, La Scuola, Brescia.
- Agazzi A. (1968b), *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia.

10. Tra questi si deve ricordare Frabboni (1988) che muovendo da matrici problematiche (sulla linea Banfi-Bertin) giungerà a una concezione del curriculum come sintesi di programma e programmazione. Scurati e Frabboni collaboreranno poi a dare vita all'impostazione curricolare della scuola d'infanzia negli *Orientamenti* del 1991.

- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.
- Banfi A. (1961), *Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1928).
- Banfi A. (1964), *Sommario di storia della pedagogia*, Argalia, Urbino (ed. or. 1931).
- Banfi A. (1951), “Ripensando a Dewey”, *Rivista critica di storia della filosofia*, IV.
- Banti A.M. (2017), *Wonderland. La cultura di massa dal Walt Disney ai Pink Floyd*, Laterza, Roma-Bari.
- Calò G. (1955), *Elementi di storia della pedagogia*, Sansoni, Firenze.
- Chiosso G. (2001), *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia.
- Dal Pra M. (1986), *Il razionalismo critico*, in Aa.Vv., *La filosofia italiana dal dopoguerra a oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- Fornaca R. (1982), *La pedagogia italiana contemporanea*, Sansoni, Firenze.
- Frabboni F. (1988), *Dal curriculum alla programmazione*, Lisciani e Giunti, Teramo.
- De Giacinto S., a cura di (1986), *Lecture di epistemologia pedagogica tedesca*, La Scuola, Brescia.
- Gardner H. (1991), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1993.
- Gramsci A. (1975), *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino (st. 1929-1935).
- Maritain J. (2013), *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, Morcelliana, Brescia (ed. or. 1932).
- Mazzetti R. (1967), *Dewey e Bruner. Il processo educativo nella società industriale*, Armando, Roma.
- Mencarelli M., Valeri M. (1962), *Storia della pedagogia*, vol. III, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1967), *Locke*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1968), *Pestalozzi*, Le Stelle, Milano.
- Scurati C. (1970), “Introduzione”, in B.F. Skinner (1970), *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1972), *Strutturalismo e scuola*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1976), *Non direttività*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., a cura di (1977a), *Un curriculum nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1977b), *Introduzione*, in L. Stenhouse (1977), *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Armando, Roma.
- Scurati C., a cura di (1990), *Realtà e forme della didattica*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., a cura di (2000), *Tecniche e significati. Linee per una nuova didattica formativa*, Vita e Pensiero, Milano.
- Scurati C. (2007), *Esperienza educativa e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Turner R.H. (1960), “Mobilità cooptativa e competitiva e sistemi scolastici: Inghilterra e Stati Uniti”, in Barbagli M., a cura di (1972), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna.

# Una pedagogia dell'infanzia

di *Andrea Bobbio\**

L'interesse di Cesare Scurati per l'infanzia intesa quale precipua categoria pedagogica e quale costruito sociale dotato di un suo particolare rilievo epistemologico costituisce un motivo che emerge progressivamente dalla produzione scientifica e culturale del pedagogista milanese. Dai primordi delle sue ricerche presente come sfondo – pensiamo agli studi sul Locke o su Pestalozzi, alle letture della pedagogia agazziana (2007, pp. 185-194) e pizzigioniana (1989a, pp. 43-53) fino a *Strutturalismo e scuola*, testo in cui traspare l'analisi dei portati teorici bruneriani<sup>1</sup> – l'infanzia diviene un oggetto di analisi a sé stante, dotato di una sua autonoma caratterizzazione concettuale<sup>2</sup> soprattutto a partire dal periodo a scavalco tra gli anni '80 e '90 del Novecento, in una stagione di particolare rinnovamento per la scuola italiana. In questo momento, infatti, si riscrivono i *Nuovi programmi della scuola elementare* (Scurati, 1995) – nella cui commissione ministeriale redigente Scurati apporta notevoli contributi, avvalorati anche dalla sua pregressa esperienza di maestro elementare prima<sup>3</sup> e Direttore

\* Università della Valle d'Aosta, Aosta.

1. In questo testo Scurati presenta e discute criticamente la posizione propria dello strutturalismo didattico, incarnata principalmente da Bruner, che, attraverso una argomentata polemica con l'attivismo pedagogico, si proponeva di rinnovare la didattica attraverso un forte avvicinamento tra mondo della ricerca scientifica e mondo dell'insegnamento (Fiorin, 2011, p. II).

2. Per Scurati «l'infanzia è fortunatamente anche “teoria” cioè conoscenza e interpretazione adeguata, valorizzazione, termine autentico di volontà positivo e di azione formatrice: la modernità, infatti, ha saputo dissodare e consolidare, attraverso i percorsi della ricerca psicopedagogica i percorsi di una grande possibile civiltà dell'infanzia» (Scurati, 2007, p. 163).

3. «Usava dire che era rimasto un maestro di scuola e lo diceva con umiltà ma contemporaneamente con l'orgoglio di chi sa quale sia il valore dei maestri, in una società che tende a sminuire l'importanza dell'azione pedagogica a favore delle componenti intellettualistiche e puramente cognitive dell'istruzione» (Polenghi, 2012, p. 354).

Didattico poi, programmi che sfociano prima nel DPR del 12 febbraio 1985 e poi nella legge 148/1990 (Scurati, 1995a) – nonché viene istituita la commissione per i *Nuovi Orientamenti* della scuola dell'infanzia, organismo di cui Scurati è coordinatore e che darà alla luce il documento del 1991, da molti definito come uno dei più riusciti di quella stagione politica e culturale e che ancora oggi, per molti versi, rimane insuperato tanto nella sua dimensione contenutistica che in quella formale.

All'elaborazione dei *Nuovi Orientamenti* Cesare Scurati apportò un contributo personale, oltre che scientifico, particolarmente significativo cercando di sintetizzare e di “mediare” i diversi approcci dei membri della Commissione alle questioni di fondo che innervavano il documento e riuscendo così a onorare la “particolarità” della scuola materna «che è data anche dal rapporto che intercorre tra le esperienze dei bambini e i sistemi simbolico-culturali e dalla qualità dell'ambiente educativo» (Frabboni, 2012, pp. 29-30).

La nomina a direttore delle riviste dell'editrice La Scuola *Scuola Materna per l'educazione dell'infanzia* (dal 2001), *Il Passatempo* e, dal 2004, di *Mondo ZeroTre*, accrescerà ulteriormente l'interesse di Scurati nei confronti dell'educazione infantile, soprattutto rispetto alla fascia 0-3 anni focalizzandone, soprattutto nell'ultima fase della sua carriera, le riflessioni e le analisi.

## 1. I fuochi dell'analisi

La ricerca sulle condizioni di educabilità dell'infanzia contemporanea costituisce un fulcro culturalmente rilevante per scontornare l'approccio di Cesare Scurati al mondo dell'educazione e alle sue particolari ermeneutiche (epistemologiche, sociali, politiche, professionali)<sup>4</sup>. Da tale lettura emergono, segnatamente, aspetti che contrassegnano il suo personalismo pedagogico (quale non manichea impostazione culturale di fondo) e che si

4. Come ricorda Olga Rossi Cassottana, la dimensione concreta della ricerca di Scurati si accompagnava con una penetrante visione della realtà e della cultura tragguardate *sub specie educationis*: «Lo studio come comprensione profonda degli eventi e come mezzo di realizzazione di interventi utili socialmente, a favore della comunità. Il suo orizzonte partiva dalla realtà, spesso vicina e contingente della scuola, della famiglia, dei profili degli educatori, della multimedialità, della formazione degli insegnanti e dei dirigenti per aprirsi a una visione interpretativa assolutamente rigorosa rispetto ai paradigmi pedagogici che andavano sempre individuati e rispettati, confrontandosi con il portato delle ricerche internazionali. Anche a questo riguardo fu uno dei precursori nell'universo dei pedagogisti» (Rossi Cassottana, 2011, p. IV).

riverberano sul suo modo di intendere l'educazione dell'uomo e, quindi, del bambino.

In prima istanza, spicca l'approccio concreto e pragmatico delle sue analisi, scevro da ipoteche metafisiche, fattore che ha facilitato il dialogo del suo pensiero con le altre "pedagogie", soprattutto di matrice problematicista e fenomenologica nonché con i frastagliati universi della politica e dell'associazionismo. Scrive al proposito Franco Frabboni:

L'idea di infanzia di Cesare appartiene interamente alla Pedagogia progressista (popolare e democratica) generata dai movimenti attivistici, sperimentali e post-modernisti del nostro Paese. È una pedagogia popolare alla quale va attribuito il merito di avere smascherato e combattuto, senza timori riverenziali, l'odierno, dilagante uragano mediatico di immagini di infanzia. Effimere ed eccentriche, perbeniste e inesistenti (Frabboni, 2011, p. IV).

Il tratto portante, l'opzione epistemologica di fondo che anima il pensiero di Scurati, è uno schietto entusiasmo pedagogico, presupposto che filtra dalle sue scelte di studio, sempre inscritte nel filone della "speranza". Tale opzione contempla l'analisi e l'attualizzazione del pensiero di Autori antropologicamente "ottimisti" (Comenio, Baden Powell, Rogers, Pestalozzi, Freire, Mencarelli, Agosti) e, al contempo, la valorizzazione (critica) anche degli apporti dei più aperti depedagogizzatori (Illich, Skinner). Tale ricerca, poi, ha raccordato, in modo consapevole ed equilibrato – senza celarne le contraddizioni e le antinomie – gli aspetti umanistici dell'educazione con i motivi d'inserzione che, progressivamente, filtravano da altre discipline oggi come allora emergenti: psicologia, didattica, tecnologie<sup>5</sup>.

Proprio l'idea di *curricolo*, come anche rilevato da Massimo Baldacci in questo stesso volume, quale dispositivo razionale di organizzazione della didattica nonché quale modello di regolazione dell'innovazione nelle istituzioni educative (Bobbio, Scurati, 2007) costituisce l'emblema del rinnovamento proposto da Scurati. Esso, infatti, attenuato nelle sue componenti di rigidità, nelle ingessature formalistiche e nel determinismo efficientistico che sono propri degli approcci più *hard* legati al comportamentismo, pro-

5. L'accostamento giustappositivo tra *humanitas* e *technè* è una costante nella riflessione di Scurati. Esso, per esempio, è già presente nell'opera *Non direttività* nella quale l'Autore rileva come «il tema dell'autoregolazione sembra sfociare, sul versante tecnologico, in una prospettiva efficientistica dell'apprendimento e, su quello non direttivo, in una clinica e intimistica, fra le quali i punti di contatto non possono venire stabiliti se non dopo attento e oculato esame. [...] È la contrapposizione, perennemente riproponentesi (ed anche perennemente da mediare) fra l'idea dell'educazione come frutto della "tecnica" e opera di "arte"» (Scurati, 1976, pp. 119-120).

spetta la necessità/possibilità per il bambino di incontrare la realtà «senza sconti» (Scurati 2008, pp. 5-6) per permettergli l'ingresso «nel mondo della ragione» (Scurati, 1995, p. 11), attingendo così a tutta la verità che gli è possibile, senza censure preventive e senza spontaneismi di sorta<sup>6</sup>. Estendendo, non senza resistenze da parte della cultura accademica, l'idea di curricolo anche alla scuola dell'infanzia Scurati ha mirato a introdurre uno strumento di rigorizzazione didattica ed epistemologica capace di contrastare le derive spontaneistiche che ancora contrassegnavano quest'ordine di scuola limitando, contemporaneamente, gli aspetti di estemporaneità, rapsodia, improvvisazione o gli anticipazionismi che si profilavano all'orizzonte e negli slogan pedagogici del tempo. Per Scurati,

innanzitutto, il curricolo della scuola per l'infanzia ha come sua prima caratterizzazione quella di innestarsi sulle esperienze naturali immediate del bambino (la corporeità, il movimento, il discorso, la parola, le cose, la natura, il tempo, lo spazio, le forme, i messaggi, i media, le relazioni...) e non sulla formalizzazione astratta e concettuale, per cui gli itinerari di sviluppo che esso viene chiamato a progettare restano radicalmente improntati al principio dell'attività possibile, proponibile e praticabile per lui, intesa secondo regolatori di pertinenza psicologica e di evolutività educativa. In tal modo, la scuola per l'infanzia è luogo di programmazione senza essere per questo ambiente di determinismo, è luogo di sviluppo cognitivo senza introdurre alcun precocismo intellettualistico, è luogo di maturazione etica senza dar luogo a nessun moralismo esterioristico. Inoltre il curricolo si configura come occasione ideale di incontro e di intreccio di ispirazioni valoriali (dimensione assiologica), di conoscenze e di capacità di lettura interpretativa della personalità infantile (dimensione psicologica), di adesione attivamente critica agli appelli della storia e della civiltà (dimensione socioculturale), di focalizzazione operativa sull'educativo di risorse e strumentalità di diversa e composita natura e provenienza (dimensione organizzativa) (Scurati, 1991, p. 37).

Come ricorda Chiosso, in senso più ampio,

Cesare Scurati invitava a non restare prigionieri della dicotomia «bambino della ragione»/«bambino creativo». Era preferibile per lui parlare di «bambino reale», la cui educazione andava “debanalizzata” il cioè sottratta ai luoghi comuni dello «spontaneismo edulcorato». Non c'era incompatibilità tra lo sviluppo integrale della persona come legge e regola del funzionamento educativo e l'accelerazione delle conoscenze: le esigenze cognitive erano parte certamente non secondaria

6. Scrive altrove Scurati (riccheggiando le lezioni di Comenio e Pestalozzi): «Il mondo della cultura va portato senza incertezze e senza deformazioni agli occhi, nelle mani e nella mente dei bambini con piena dignità di padronanza ma, nello stesso tempo, con tutta la naturalità e la naturalezza necessarie di azione, riflessione ed espressione rielaborativa» (Scurati, 2006a, p. 45).

delle aspettative e potenzialità del bambino/ragazzo. Scurati richiama tal riguardo l'autorità di Pestalozzi cui spettava il merito di avere affermato e dimostrato come la scuola dovesse essere contemporaneamente "universale e concreta". Questa doppia esigenza poteva essere inverata in una possibilità di termini che vede, al posto dell'universale, il richiamo alla integralità e in luogo del "concreto" il rimando agli assi culturali (Chiosso, 2015, p. 218).

Proprio il richiamo agli studi su Pestalozzi mette in luce la curvatura utopica, democratizzante, che per Scurati assume l'educazione, in specie quella infantile. Da qui il richiamo a una pedagogia «dall'orizzonte aperto alla sua incessante trasformazione in direzione di idealità: all'interno di un contesto storico-sociale che le chiede aderenza alla realtà e all'intenzionalità educativa» (Frabboni, 2011, p. V), un sapere quindi in diretto contatto con la complessità sociale colta in tutte le sue sfaccettature e rifrazioni. Scrive al proposito lo stesso Scurati:

La scuola per l'infanzia comunica, per sua intrinseca necessità, con i disagi del vivere in quanto strutture che toccano lo sviluppo della persona e si pone come un «linguaggio pedagogico» popolare (universale, esente da connotazioni parzializzanti), forma della diffusione del pedagogico nel concreto dell'esperienza vitale delle famiglie e dei contesti di organizzazione sociale. È una scuola radicalmente (cioè originariamente, costitutivamente) rivolta alla povertà – materiale, ma immediatamente anche culturale e morale (certi fulminanti passaggi, per esempio, della Agazzi, andrebbero ricordati) – che nella sua «nuova» versione continua a definirsi in questo impegno di fronte alle povertà di una società «caratterizzata da ampie, profonde e contrastanti trasformazioni» che «configurano una peculiare condizione di complessità», che assume i suoi connotati più incisivi proprio in relazione alla «condizione dell'infanzia e della famiglia» intesa come condizione difficile, rischiosa, sottoposta a tensioni, in bilico fra l'emergere di grandi potenzialità positive e la caduta in numerose forme di inadeguatezza educativa. Soprattutto, si conferma come peculiare dell'attenzione pedagogica per l'infanzia l'intreccio fra il «materiale» e il «non materiale», vale a dire la tessitura che ne connette in maniera reciprocamente costitutiva manifestazioni ed effetti, risorse e carenze (Scurati, 1993, p. 23).

L'intreccio tra aspetti materiali (che per Scurati è attenzione ai risvolti contestuali, materiali e biologici che contrassegnano lo sviluppo) e fattori immateriali, culturali e spirituali che connotano la persona costituisce l'altra costante della riflessione del Nostro sull'infanzia. Per Lui «la persona non è [...] un puro e semplice prodotto della cultura, nel senso che, in un certo modo, sempre la "eccede" in quanto portatrice d'esigenze che si collocano nella sfera dell'interiorità, sia intellettuale sia affettiva, e della trascendenza» (Scurati, 1981, p. 170). D'altro canto, la stessa persona non è

un'entità astratta meramente metafisica ma è anche corpo, relazione, concretezza vitale. Da qui l'esigenza di un'educazione attenta all'*integralità* umana e il bisogno di una scuola capace «di lottare contro l'“amnesia” e l'“anomia” che insidiano il crescere della persona. In una parola, il senso della scuola è di testimoniare l'umanità dell'uomo, perfezionandola» (Scurati, 1996, p. 291).

Dalla concettualizzazione del *bambino-persona*, dalla quale poi scaturirà anche la riflessione sul *bambino soggetto di diritti*, aspetto che approfondiremo in seguito, promanano alcune conclusioni che si inscrivono a pieno titolo nel solco della tradizione personalistica che Scurati, pur con le sue mediazioni operate “alla luce dei segni dei tempi”, non ha mai rinnegato:

– Soltanto un umanesimo totale può fondare un'educazione che risulti essere un'esperienza umanamente accettabile e significativa; – il senso conclusivo di qualsiasi evento o processo pedagogico si ha soltanto quando si promuove nel soggetto la sua autoconquista soggettiva nel trinomio di coscienza-libertà-autonomia; il rapporto educativo, nella sua essenzialità profonda, non può che essere una relazione interpersonale impegnativa, che trova la sua vera “natura” soltanto se e nella misura in cui l'alunno vi eserciti la sua attività e l'educatore vi impegni la propria eccellenza (Scurati, 1981, p. 155).

Tali concetti, interpretati anche alla luce dei classici dell'educazione, portano Scurati, sulle orme del già citato Pestalozzi, a evidenziare, nel suo sguardo rivolto alla formazione integrale del *bambino-persona*,

il primato della considerazione etica sull'uomo tanto nella sua esistenza singola che associata; l'idea dell'educazione come funzione della società e dell'ambiente e, quindi, *della società come ordine educante*; l'idea dell'educazione come mediazione tra una finalità universale e una esistenza singolare, situazionata e concreta (Scurati, 1968, p. 30).

Un bambino, quindi, che vive le esperienze storico-sociali del suo tempo – «è diventato pressoché impossibile riferirsi all'infanzia in termini indifferenziati e generali ma occorre stabilirne ogni volta i referenti descrittivi circostanziati» (Scurati 2001a, p. 39) – e che sperimenta tutte le incongruenze e le immaturità degli adulti che pur rappresentano per lui gli interlocutori reali della sua introiezione del mondo e i principali referenti della proposta di cui è destinatario e che si sostanzia all'interno del dialogo e della stessa relazione educativa<sup>7</sup>.

7. Scurati così descrive le caratteristiche di una valida relazione educativa: «*abilitatività*: l'educazione è “consegna” di capacità, alfabeti, strumenti culturali, saggezze vitali

Tale soggetto, il “nuovo bambino” (o il “bambino competente” post-costruttivista), così come andava delineandosi a partire dal 1989, anno di emanazione della Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia, costituiva anche il referente di un novero di diritti “più sottili” (Bobbio, 2006) rispetto a quelli tradizionali che Scurati codifica, in forma originale, in diversi suoi scritti, valorizzando anche la pubblicistica del tempo che affrontava il rapporto infanzia-natura-ambienti (si vedano, per esempio, le ricerche di Tonucci e Zavalloni, ma anche gli studi sulla natura educativa della città (Gennari, 1992; Laneve, 2002). Scurati parla così di *diritto alle radici* (e quindi diritto a essere “generato” e non “prodotto”); *diritto all’esercizio* (attraverso un raffreddamento dell’entusiasmo protesico e tecnomorfo); *diritto alla quotidianità*, inteso come socialità naturale; *diritto all’alternativa*; *diritto all’identità*; *diritto all’autorità* e *diritto alla narrazione* (Scurati 2001).

Secondo Scurati, tali nuovi diritti, a scuola, trovano una concreta attuazione rivisitando opportunamente i concetti classici di “motivazione” e di “compito autentico”, idee già compiutamente delineate dall’attivismo – «soltanto se la didattica (cioè l’attività di insegnamento apprendimento) si sostanzia in una “parola” che raggiunge la sua effettiva “domanda”, la situazione ha senso reale» (1976, p. 130) – e con la proposta di una *consegna alfabetica sicura*, realizzata all’interno di un contesto formale adeguatamente professionalizzato. In questa ultima prospettiva «soddisfare il desiderio vuol dire intraprendere itinerari di indagine, ipotizzare e verificare, assumere anche abiti scientifici, aprire la porta al deposito culturale e impadronirsi negli strumenti della scienza» (1976, p. 131). Proprio questa concezione di *didattica al servizio della persona* costituirà il cuore della pedagogia dell’infanzia di Cesare Scurati imperniata sul costante raccordo natura-artificio, ovvero sulla

capacità di collegare in maniera evidente la spontaneità dello sviluppo dei bambini con l’intenzionalità della formazione, così da muoversi con una completa serenità di intenti e di risultati nel territorio in cui si vengono a incontrare l’immediatezza dell’esperienza naturale e la tecnicità dell’apprendimento strutturato (Scurati, 2011, p. 22).

che servono per camminare da soli. È donare l’indipendenza; *sostegno affettivo*: l’educazione è una forma dell’amore e dell’amicizia, si iscrive nel campo delle esperienze che fanno sentire la vicinanza dell’uomo all’altro uomo, che danno il senso profondo della fiducia nella vita e nel mondo; *non colonizzazione*: l’educazione non è occupazione della personalità dell’altro, totalizzazione, intrusione nel suo pensiero ma liberazione, accompagnamento che evolve sempre più nelle forme dello scambio e della reciprocità» (Scurati, 1989, p. 40).

Questo concetto, ricorrente nella produzione di Scurati, trova una ancora più efficace sistematizzazione in uno scritto del 2006 in cui l'Autore riconduce l'attività della scuola dell'infanzia

a un processo di progressiva, attiva e creativa rielaborazione dell'esperienza immediata del bambino nell'incontro con gli strumenti e i linguaggi della cultura, orientato all'acquisizione, attraverso processi e in un clima di naturalezza guidata, delle competenze fondamentali (cognitive, prassiche, relazionali) che verranno poi progressivamente promosse in senso sempre più articolato e formalizzato nei successivi gradi e momenti dell'esperienza scolastica (Scurati, 2006, p. 7).

In queste suggestioni non è difficile scorgere una lettura penetrante e circostanziata del cognitivismo più aggiornato di fine secolo, concezione che ha sposato un'antropologia, una didattica e un'epistemologia dai tratti sempre più marcatamente pluralistici: a una ragione monistica e unidimensionale, incardinata su una visione evolutiva stadiale, lineare e progressiva se ne è succeduta un'altra, dalla natura modulare, multipla, sincretica e indeterministica, dominata dalla logica della complessità e della contaminazione. Mente e cultura, quindi, hanno assunto sempre più tratti isomorfi e paralleli, dominati da un'intertestualità e da una permeabilità progressivamente sempre più sincretiche, aperte e reticolari, ove la contestualità dell'informazione rappresenta il paradigma di senso dominante e dove la semiotica culturale procede ricorsivamente per canali tecnologicamente sempre più complessi e protesizzati (Bobbio, 2005, p. 17).

### 1.1. *Una nuova didattica per un nuovo bambino*

La già richiamata venatura utopica, pampedica e popolare del pensiero di Scurati ha avuto quale riverbero epistemologico una costante tensione (di studio e operativa) all'allineamento critico, all'armonizzazione dialettica e alla congruenza contestuale *tra pedagogia e didattica*. Proprio in questo senso, secondo lo stesso Scurati, «è da intendersi quel percorso di riqualificazione della didattica all'interno di una sintassi pedagogica che, allo schema dell'estraneità (didattica come indifferenza valoriale) e a quello della consequenzialità (didattica come pura applicazione-esecutività) sostituisce una visione di coinvolgimento contestuale e di conversazione polidimensionale» (Scurati, 2000a, p. 6). A questo proposito, al volto di una nuova infanzia doveva corrispondere, specularmente, un'effettiva tensione della didattica verso le istanze di democratizzazione espresse dalle propaggini più

avanzate della società e incarnate in una rinnovata pedagogia della scuola<sup>8</sup>. Proprio quest'ultimo ambiente, improntato alla ricerca del successo formativo per tutti e per ciascuno, rappresenta per Scurati «una presenza ineliminabile dell'esperienza formativa dell'uomo, figura costitutiva integrante della società e struttura necessaria per la promozione dell'uguaglianza sociale» (Scurati 2006, p. 5). La sua declinazione nella scuola dell'infanzia assume per Scurati la fisionomia di

un luogo di concentrazione di risorse e di competenze pedagogiche il cui funzionamento, armonizzando antiche consapevolezze (il valore del gioco, il significato delle *routine*, ecc.) con nuove possibilità e nuove strutturazioni operative (l'esplorazione, la ricerca, la documentazione, ecc.), si appoggia a criteri di piena affidabilità funzionale e professionale (Scurati 2006a, p. 45).

In questo ambiente la “didattica nuova” (che Scurati contrappone alla didattica tradizionale) si appoggia ai seguenti assunti concettuali:

1. In un contesto culturale pluralistico e dinamico la didattica si propone di offrire occasioni significative dalle quali ognuno possa partire per elaborare propri metodi e processi di interpretazione della realtà al fine di pervenire a sintesi personali, interpretative e operative, dinamiche e plastiche (cioè modificabili col modificarsi dell'esperienza).
2. L'allievo, nella scuola, si accosta a una selezione significativa di situazioni-campione con lo scopo di elaborare metodi propri: a) di lettura; b) di apprendimento razionale delle abilità operative necessarie.
3. La didattica nuova è una didattica *processed oriented* in cui la metodologia del conoscere e la metodologia dell'agire, pongono al centro dell'azione didattica le strutture mentali e le motivazioni dell'allievo.
4. Di conseguenza la didattica è in funzione della pedagogia.
5. Il modello di comunicazione è ramificato, diffuso, aperto, non gerarchizzato: insegnanti vs. allievi e viceversa, allievi tra loro, allievi e insegnanti con terze persone, dentro e fuori dell'ambito scolastico.
6. Le comunicazioni vengono organizzate e direzionate, di volta in volta, in base alle indicazioni fornite dal compito specifico al quale ci si sta dedicando: a) le norme di condotta vengono individuate nelle esigenze del contesto, del gruppo di lavoro e del compito; b) l'organizzazione didattica è aperta, flessibile, in movimento, secondo le indicazioni fornite dalle mete didattiche e dalla loro progressiva realizzazione.

8. Scrive Scurati con esplicito riferimento ai portati della pedagogia agazziana: «la scuola materna in questa luce emerge come la prima fondamentale espressione della pedagogia popolare, il primo grande e insostituibile segnale che parla alla mente e al cuore della gente intorno al senso pedagogico, come categoria del controllo razionale e etico dell'azione» (Scurati, 1992a, p. 279).

7. In conseguenza viene vissuto come contributo fondamentale: a) il rapporto trasversale tra gli allievi; b) il costituirsi nel gruppo-classe, o almeno, di sottogruppi di allievi; c) la creatività individuale; d) l'allargamento dei temi, degli interessi, delle ipotesi, al di là delle tracce dei programmi; e) le differenze individuali vengono valorizzate in termini di cooperazione reciproca, corresponsabilità, arricchimento reciproco.
8. Il controllo della ricezione, effettuato sia a livello individuale che a livello di gruppo nei modi più vari, è centrato sulla *interpretazione* che della comunicazione ha il dato singolo e il gruppo, e sulle sue elaborazioni successive, individuali o di gruppo.
9. La dinamica interpersonale è definita dalla *partecipazione comunitaria*.
10. Il rapporto educatore-studente è non direttivo ma può essere mal interpretato secondo i modi: paternalistico o permissivo (Scurati, 1988, pp. 564-572).

Tali assunti disegnano un percorso di miglioramento delle comunità di apprendimento i cui ambiti di validità rimandano a criteri neo-umanistici e personalistici, non (meramente) funzionali e in cui si evidenziano una concezione epistemologica e una pratica euristica, esplicativa e interpretativa, di tipo circolare, dialogico-connettiva. Essa è caratterizzata da aspetti quali: generare analisi, identificare prospettive, definire impegni nella condivisione di ricerca e di azione criterio, quest'ultimo, che esiterà in un autonomo terreno di ricerca che Scurati coltiverà tanto come opzione teorica quanto come modalità operativa e politica (Calidoni, 2009, p. 278).

## 2. Oltre la “maschera”. Il volto di una nuova infanzia

L'epicentro della riflessione proposta da Cesare Scurati sull'infanzia, abbandonando una certa visione tutta “affettività e fantasia” che prospettava un bambino totalmente domestico, dipendente dalla famiglia e dai contesti di socializzazione primaria – pensiamo qui al modello personalistico d'infanzia prospettato per esempio da Marcello Peretti o da Aldo Agazzi (Bobbio, 2005) –, è ispirato a una concezione dello sviluppo di carattere più sociale e transattivo, fatta propria dal pedagogista milanese a partire dal “Bruner oltre Dewey” (ma anche da Dewey stesso<sup>9</sup>) che, sulla scorta

9. Scrive Scurati in una scheda di lettura a uso didattico (non ancora inventariata in modo definitivo) depositata presso l'Archivio dell'Università della Valle d'Aosta: [in Dewey è presente] «una visione dinamica e attivizzante del divenire dell'umanità secondo una prospettiva di valori che si impennano sulla democraticità e la libertà. Alla base del pensiero pedagogico di D. si può riconoscere una ispirazione umanistica autentica, fondata sulla immagine dell'uomo come libertà e della società umana come democrazia».

degli studi di Vygotskij, oltrepassate le ricerche classiche di Piaget<sup>10</sup>, rivaluta il ruolo del contesto nell'apprendimento e nella strutturazione della personalità infantile. Si staglia così il volto

del bambino reale, come essere intrinsecamente valido e attivo, interlocutore reale nei suoi rapporti con il mondo, gli adulti e gli altri bambini, [immagine] che viene assunta come fondo ed eredità comune della nostra civiltà educativa e la base essenziale di quella futura (Scurati 2002, p. 7).

È quindi un bambino, quello delineato da Scurati, contesto-dipendente aperto alle suggestioni della cultura che la pedagogia analizza dal punto di vista dell'educazione. Tali contributi offerti dall'ambiente, che talvolta la scuola deve interpretare per porsi, rispetto a essi, come *contropotere* afferiscono da una pluralità di direzioni: da quelle della tecnologia a quelle dei media, dello sport, dell'associazionismo educativo fino all'utopia della città educante e del sistema formativo integrato, termini riassunti nell'allora concetto onnicomprensivo di *extra-scuola* (Scurati, 1986). In questa prospettiva, come rileva Frabboni:

Il destino e le fortune del processo formativo non sono pronosticabili soltanto dentro alla roulette della scuola, perché dipendono – anche – dalla funzione e dal ruolo istituzionale che il territorio sociale (la città) attribuisce alla comunità scolastica. Come dire. L'istruzione e la maturazione della bambina e del bambino – in quanto futuri cittadini – non vanno semplicisticamente attribuite al positivo o al negativo rapporto che allacciano con il proprio gruppo/sezione, perché dipendono anche sia dal prezzo ideologico che la scuola dell'infanzia deve pagare al sistema socio-culturale di cui è servizio educativo, sia dalle immagini di donna e di uomo che gli adulti – i genitori, gli insegnanti e i mentori che occasionalmente incontrano lungo i sentieri della vita – stampano sistematicamente sulla loro pelle (Frabboni, 2011, p. V).

La pluralità e la frammentazione sociale che andavano delineandosi alle soglie degli anni '90 – e che prospettavano un panorama formativo ben

10. Come scrive Scurati in un bilancio pedagogico circa apporti del ginevrino all'educazione contemporanea, «Piaget ha sostenuto con la più ferma convinzione la causa della educazione progressiva, cogliendone con perfetta penetrazione la piena rispondenza ai postulati fondamentali della visione genetico-epistemica [...]. Quella che è stata definita come la forma di educazione più "leale" nei confronti del soggetto in evoluzione, cioè più attenta a non contrastare e alterare fasi e momenti del suo complesso divenire, ha trovato in Piaget non solo un'eco diretta ma anche il più robusto dei supporti scientifici. È per questo che, per un non breve periodo, non è parso possibile sviluppare una didattica che non poggiasse sui cardini degli stadi piagetiani come su una base indefettibilmente duratura» (Scurati, 1996a, p. 206).

più articolato di quello bipolare, scuola-famiglia, del periodo precedente – costituiscono un ulteriore ambito di analisi per la pedagogia di Cesare Scurati. Impegnata a spingersi “oltre il frammento” l’ermeneutica dello studioso milanese si articola così nella declinazione dialettica tra iper-moderno e post-moderno inaugurando in questo modo un filone di analisi a scavalco, all’interno delle scienze dell’educazione, tra pedagogia della cultura e pedagogia generale<sup>11</sup>. In questa prospettiva, alle soglie del nuovo Millennio, Scurati rileva un peggioramento delle condizioni di vita dell’infanzia «che si accompagnano all’exasperazione ad accumulare strumenti di natura “protesica”, vale a dire in qualche misura sostitutivo-esautorante delle abilità-capacità-energie spontanee naturali dell’organismo» (Scurati, 1999, p. 21). Ciò investe in modo sinergico tutti gli ecosistemi vitali attraversati dall’infanzia, ivi compresi quelli del gioco e della ludicità<sup>12</sup>, tanto che «alla ludicizzazione della scuola è subentrata una sempre più marcata scolasticizzazione del gioco e, ancora di più del giocattolo, che appare concepito e proposto come un rafforzatore e addirittura un anticipatore della scuola stessa» (Scurati, 1999, p. 9).

Non di più felice segno è la realtà sociale che si è dischiusa, a livello globale, alla fine di quello che doveva essere il “il secolo del bambino” e

11. Come scrive Cesare Scurati: «Il passaggio dalla modernità al suo “dopo” rappresenta ormai da tempo un campo di preoccupata indagine, collocabile tra il descrittivo e l’anticipatorio, sulle tendenze e sugli sviluppi prevedibili. Per quanto ci riguarda, ci pare che si vada prospettando una ben divaricata forbice fra un movimento in direzione “iper-moderna” e uno in direzione “postmoderna”, il primo dei quali costituisce, per così dire, come il prolungamento amplificato, senza nessuna correzione di linea, mentre il secondo può includere un tentativo di revisione del negativo e di riautenticazione del positivo. Essere “ipermoderni”, pertanto, vuol dire insistere ciecamente a percorrere tutti i sentieri che la modernità ha aperto e battuto incrementando soltanto il dato di efficienza incluso negli sviluppi tecnologici (quindi: tecnologie più potenti ma stessa prospettiva del mondo e della vita), laddove essere “postmoderni” significa reinterpretare una condizione storica e civile di esistenza avvalendosi sicuramente del lascito culturale e tecnico della modernità ma aggiungendovi la consapevolezza di doverne cambiare sia le strutture di azione che i contesti di senso» (Scurati, 2001, pp. 10-11).

12. Rispetto al gioco, Scurati (e con Lui il suo fidato collaboratore Enrico Mauro Salati) ha sviluppato una circostanziata analisi. La sua posizione, esemplarmente conciliativa, ne evidenzia due caratteristiche, solo apparentemente dialettiche. *Autotelia*: «il gioco è un linguaggio evolutivo e pedagogico del tutto autogiustificantesi, il cui valore e il cui significato non devono andare cercati in alcun genere di utilitarietà e di servilismo funzionale (il modello idealtipico resta, al riguardo, la concezione froebeliana del gioco come totalità espressiva e realizzativa della vita del bambino» (Scurati, 1999, p. 9). *Ludomatesi*: «occorreva cominciare a vedere con attenzione come, nella nuova scuola, potevano mettersi le cose in relazione al problema dell’apprendimento tramite il gioco. Da qui una sfida: esplorare il campo del ludomatetico, cioè del gioco correlato all’apprendimento (se il primo in funzione del secondo, o meno, è anch’esso non una tesi, ma parte del campo d’indagine...) che non si pone pre-concetti di sorta» (Salati, 2002, pp. 275-276).

che è divenuto, invece, un tempo in cui l'infanzia è stata «abbandonata, negata, oppressa, tradita» (Scurati, 2001b, p. 8). A tal proposito Scurati rileva gli squilibri che si palesano all'interno di processi educativi connotati dalle realtà

dell'abuso, della violenza, dello sfruttamento, della denutrizione, dell'esclusione, dell'abbandono materiale, psicologico e morale, della precocizzazione corruttrice e, nello stesso tempo, dell'iperprotezione, dell'eccesso di cibo e di gratificazione, dell'assenza di frustrazione e di opposizione, dell'accondiscendenza programmatica, dell'iperstimolazione audiovisiva e dell'anticipazionismo cognitivo (2001a, p. 39).

Dalla divaricazione di questa condizione di profondo disequilibrio Scurati ricava due idealtipi emblematici: i *Pollicini* dell'emigrazione, della povertà, del nomadismo, delle guerre e delle diaspore del rifugio politico (i mondi della privazione) cui fanno da contraltare i *Piccoli Buddha* dell'opulenza materiale e strumentale (i mondi dell'eccesso). Se i primi sono vittime di ipostimolazione e di esclusione sociale (e quindi richiedono ambienti educativi di qualità, precocemente riequilibratori degli svantaggi di partenza) i secondi sono minacciati da altrettanti fattori ostativi un corretto sviluppo della personalità. Tali condizioni, con le loro distonie, determinano disarmonie su più piani educativi (processuali, contestuali e relazionali):

- *l'investimento cognitivo nell'infanzia*, al quale spetta il merito di sottolineare l'importanza della strutturazione di ambienti ricchi e stimolanti e dell'apprendimento di una pluralità di linguaggi e di alfabeti come condizione per lo sviluppo di tutte le capacità e le diverse forme di "intelligenze" presenti nel bambino, che deve trovare il suo necessario equilibrio nel rispetto delle dinamiche e dei tempi naturali di sviluppo della mente infantile;
- *l'eccesso di organizzazione e di strutturazione formale* di ambienti, situazioni, tempi e materiali di apprendimento guidato che deve guardarsi dal cadere in una troppo corrosiva adesione alle categorie del successo e dell'efficienza, ritrovando il valore dell'offerta di spazi e tempi liberi, aperti a una vera prospettiva di gioco e non soltanto limitati a una ridondante fornitura di "giocattoli": la stessa strutturazione urbanistica e abitativa dovrebbe concorrere a perseguire questo obiettivo;
- *il sovraccarico emotivo dell'infanzia*, connesso alle situazioni di tensione e precarietà esistenziale di molti adulti e all'azione pressante dell'informazione televisiva, che invia un appello quanto mai urgente a uscire dalla sempre più diffusa pedagogia della pigrizia e della rinuncia per ritrovare i contenuti e i modi di una indispensabile pedagogia dell'avventura;
- *la debolezza delle figure educative* che rimanda a un'approfondita analisi degli stili possibili nel rapporto adulto-bambino – impositivo-autoritario, permissivo-non direttivo, protettivo – per riaffermare la fundamentalità di uno

stile personalisticamente dialogico nella “compromissione” intersoggettiva reale (Scurati, 1999, pp. 136-137).

Queste derive d’infanzia costituiscono le sfide ancora attuali per l’attuale ricerca pedagogica e gli oggetti di una progettualità formativa rivolta a dissodare quelle forme di povertà che la nostra attuale stagione pandemica ha oltremodo dilatato, con esiti oscillanti tra il conclamato antitecnologicismo, l’iperconnessione forzata, la perdurante alienazione affettiva e il rifiuto autistico al contatto umano e alla relazione. Insomma, sfide che si collocano pienamente tra iper-moderno e post-moderno.

## Conclusioni

*L’excursus* qui proposto mette in evidenza l’estrema duttilità del pensiero di Cesare Scurati, capace di recuperare e valorizzare tutte le fonti delle scienze dell’educazione per porle al servizio della persona, per tratteggiare uno sguardo olistico in grado di restituire leggibilità ai complessi fenomeni culturali del post-moderno. Ne emerge il ritratto di un’infanzia in cammino, le cui costitutive energie creative necessitano di una relazione di sostegno, aiuto pensoso, amore agapico per coagularsi in crescita, umanizzazione e autenticazione personale. È quindi oggi compito della pedagogia ribadire il fatto che «la mente mangia affetto e lo restituisce in termini di conoscenza; è un emulsionatore, è un trasformatore, è un lombrico che mangia la terra e restituisce humus. Il terreno, che diventa *humus*, è l’affetto, la sicurezza, la tranquillità» (Scurati, 2000, p. 119).

Un insegnamento, un “sapere vitale”, questo, da tenere ben presente già in occasione dei prossimi provvedimenti di innovazione istituzionale e di riprogettazione curricolare degli ecosistemi formativi (0-6) al servizio dell’infanzia<sup>13</sup>.

13. Rispetto ai nuovi scenari di innovazione per il segmento 0-6 che si affacciavano all’orizzonte già nel 2009 e che oggi, pur problematicamente, sembrano animare i nuovi progetti riformatori Scurati appariva guardingo. Scriveva infatti: «non è facile scacciare la fastidiosa sensazione che, in fin dei conti, si stia in qualche modo trafficando per alterare qualcosa di stabile, fisiologico e consolidato della sua normalità e regolarità culturalmente acquisita, come se si andasse a disturbare sicurezze ed equilibri e verso i quali la ricerca, a seconda dei casi, del prima, del dopo, del di più e del di meno, finisce col rappresentare una alterazione non necessaria. Ci deve pur essere, infatti, un tempo esatto da rispettare – e qui le vecchie regole pedagogiche che parlavano vuoi di “giusto momento” e vuoi di “tempo necessario” erano in grado, pur nella loro sostanziale vaghezza, di offrire ripari e approdi se non altro verbalmente tranquillizzanti – oppure anche il tempo va impietosamente (ma scomodamente) incluso nelle categorie dell’ipotetico, del relativo e dell’esclusivamente funzionale? Natura, o convenzione?» (Scurati, 2009, p. 109).

## Bibliografia

- Bobbio A. (2005), *Bambini culture persona. Analisi di pedagogia dell'infanzia*, La Scuola, Brescia.
- Bobbio A., a cura di (2007), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Armando, Roma.
- Bobbio A., Scurati C., a cura di (2008), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze*, Armando, Roma.
- Bruner J.S. (1962), *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, trad. it., Armando, Roma.
- Calidoni P. (2009), "Conclusioni", in Bobbio A., Calidoni P., a cura di, *Tra pedagogia e didattica. Verso una nuova cultura della formazione*, Armando, Roma, pp. 265-281.
- Chiosso G. (2015), *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia.
- Fiorin I. (2011), "Ricordando Cesare", *Scuola materna per l'educazione dell'infanzia*, 1, XCIX, settembre: II-III.
- Frabboni F. (2011), "Ciao Cesare. La pedagogia ti deve molto", *Scuola materna per l'educazione dell'infanzia*, 1, XCIX, settembre: IV-V.
- Frabboni F. (2012), "Una pianta nobile della pedagogia", in Antonietti A., Triani P., a cura di, *Pensare e innovare l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 17-24.
- Gennari M., a cura di (1989), *La città educante*, Sagep, Genova.
- Laneve C., a cura di (2002), *Vivere in città. Lineamenti di pedagogia urbana*, La Scuola, Brescia.
- Polenghi S. (2012), "Postfazione", in Antonietti A., Triani P., a cura di, *Pensare e innovare l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 353-355.
- Rossi Cassottana O., "Ricordo di un maestro", *Scuola materna per l'educazione dell'infanzia*, XCIX, settembre: IV-IV.
- Salati E.M. (2002), *Appunti di didattica generale*, ISU, Milano.
- Scurati C. (1968), *Giovanni Enrico Pestalozzi*, Le Stelle, Milano.
- Scurati C. (1976), *Non direttività*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1981), "L'attualità pedagogica del personalismo", in Aa.Vv., *Mounier trent'anni dopo*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 152-170.
- Scurati C. (1986), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1986), "Le avventure della didattica", *Annali della Pubblica Istruzione*, 4-5, XXIV: 564-572.
- Scurati C. (1989), *Punteggiature e discorsi*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1989a), "Il metodo Pizzigoni", in Aa.Vv., *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano nella prospettiva della nuova scuola elementare*, Atti del Convegno organizzato dall'Opera Pizzigoni di Milano, Opera Pizzigoni di Milano, pp. 43-53.
- Scurati C. (1991), "Quale filosofia dell'educazione?", in Paparella N., a cura di, *Progetto scuola materna. Commento ai vigenti "Orientamenti"*, La Scuola, Brescia, pp. 29-37.

- Scurati C. (1992), “I Nuovi Orientamenti: intenzionalità e prospettive per una scuola autenticamente formativa”, in Aa.Vv., *L'educazione dell'infanzia alle soglie del duemila*, Istituto di Mompiano “Pasquali-Agazzi”, Brescia, pp. 275-280.
- Scurati C. (1993), “Orientamenti: fondamenti culturali e prospettive pedagogiche ed educative”, *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, Gli Orientamenti per la scuola materna*, 63, pp. 16-27.
- Scurati C. (1995), “Società, cultura, educazione: orientamenti di pedagogia della scuola”, in Calidoni P., Falanga M., Fiorin I., Scurati C., *La funzione dirigente nella scuola primaria*, La Scuola, Brescia, pp. 7-23.
- Scurati C. (1995a), *Elementare oltre. Pedagogia della nuova scuola primaria*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1996), *Umanesimo della scuola oggi*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1996a), “Fra contributo e messaggio”, in Scurati C. (con la collaborazione di Aliti), *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 206-207.
- Scurati C. (1999), “Giocare per imparare: ancora?”, *Scuola Materna*, 1, LXXXVII: 9-11.
- Scurati C. (1999), “Tra i diritti del bambino il diritto alla realtà”, *Scuola Materna*, 18, LXXXVI: 19-24.
- Scurati C. (1999), *Realtà umana e cultura formativa*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (2000), “Dagli Orientamenti all'Autonomia: il sapere del bambino e i saperi della scuola”, in Aa.Vv., *Infanzia e Sistema Formativo*, IRSEF, Roma, pp. 112-126.
- Scurati C. (2000a), “Prefazione”, in Calidoni P., *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia, pp. 5-7.
- Scurati C. (2001), *Fra presente e futuro. Analisi e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (2001a), “Fra cronaca e storia: infanzia e nuova modernità”, in Aa.Vv., *Dove va il bambino... Nuove prospettive pedagogiche per l'infanzia*, La Scuola, Brescia, pp. 35-55.
- Scurati C. (2001b), “Centralità e contraddizione”, in Bobbio A., Zani G.L., *Culture dell'infanzia. Teoria pedagogica e realtà sociale*, La Scuola, Brescia, pp. 7-8.
- Scurati C. (2002), “Una scuola in atto: fondamenti e azioni”, in Scurati C., a cura di, *Il bambino e la sua scuola*, La Scuola, Brescia, pp. 7-11.
- Scurati C. (2006), “La nostra scuola”, in Scurati C., a cura di, *A scuola per l'infanzia*, La Scuola, Brescia, pp. 5-8.
- Scurati C. (2006a), *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (2007), *Esperienza educativa e riflessione pedagogica. Analisi Incontri Commenti Letture*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (2008), “Parole sensibili: predisciplinarietà”, *Scuola materna per l'educazione dell'infanzia*, 7, XCVI: 5-6.
- Scurati C. (2009), “Un anticipo diverso: presupposti e realtà”, in Crema F., a cura di, *L'anticipo nella scuola dell'infanzia lombarda. Scelte possibili per un welfare responsabile*, Armando, Roma, pp. 99-110.
- Scurati C. (2011), “Radici e idee di riferimento”, in Calidoni P., Salati E.M., Scurati C., *Le scuole di base di tutti e per tutti*, LAS, Roma, pp. 105-117.

# Per un'idea di scuola primaria

di Daniela Maccario\*

Questo lavoro nasce dal desiderio di rendere omaggio a un Maestro, nell'esperienza di chi scrive, tanto "discreto" – "non direttivo" – quanto presente e puntuale nell'accompagnamento orientativo lungo i sentieri della pedagogia-didattica, e dal piacere epistemico che deriva dal ri-conoscere, attraverso la rilettura di alcuni scritti, la forza culturale e la significatività delle sue proposte per il mondo della scuola e dell'educazione. Tuttavia, accanto al motivo autobiografico, riferito al personale avvio alla ricerca in campo pedagogico durante il percorso dottorale con la supervisione del Professor Cesare Scurati, presso l'Università Cattolica di Milano<sup>1</sup> (e all'affettuoso sentimento di stima che, anche dopo quella fase, ha connotato un'interazione allieva-maestro meno sistematica, ma sempre coltivata), ve ne è un altro, che rimanda più strettamente all'impegno professionale di oggi, come docente universitaria di Didattica generale e ricercatrice sui temi della qualità dell'azione didattica-educativa e sui problemi della formazione e sviluppo professionale di docenti ed educatori. Senza voler toccare la questione relativa alla visione scuratiana della Didattica come disciplina pedagogica (cf. supra: Damiano), pare riconoscibile nel pensiero e nell'opera di Cesare Scurati la presenza di problematizzazioni, riflessioni, argomentazioni, indagini di stampo strettamente didattico, riferiti alla questione del *come si può fare per insegnare ed educare "bene"*, secondo criteri di qualità nella concretezza delle situazioni scolastiche e formative, con specifica attenzione alla prospettiva professionale di insegnanti e dirigenti scolastici. In consonanza con una vicenda biografico-professionale che ha visto Scurati, com'è noto, prima impegnato professionalmente come maestro e

\* Università di Torino.

1. Dottorato in Pedagogia; titolo del progetto: *Educazione cognitiva e formazione critica*.

direttore didattico e, in seguito, come docente universitario costantemente preoccupato di alimentare la propria ricerca attraverso il dialogo con il mondo scolastico, con l'associazionismo professionale dei docenti<sup>2</sup>, nell'attività pubblicistica per la formazione in servizio di dirigenti e insegnanti<sup>3</sup>, nel coinvolgimento diretto con l'amministrazione scolastica, a livello centrale<sup>4</sup>, e territoriale<sup>5</sup>. Nell'indagine di Cesare Scurati, si può riconoscere quale snodo strutturale identificativo la tensione nel cercare di circoscrivere un'idea di qualità della scuola e dell'insegnamento potenzialmente regolativa per l'azione educativo-didattica sul campo, di supporto – potremmo dire – alla progettualità, alla decisionalità e riflessività professionale dei docenti.

In relazione ai temi e ai problemi che caratterizzano il nostro personale itinerario di ricerca, in questo contributo intendiamo valorizzare particolarmente quegli aspetti del pensiero di Scurati che possono orientare la conduzione dell'azione di insegnamento in classe di fronte alla sfida di promuovere negli studenti apprendimenti profondamente trasformativi e proattivi, negli ultimi decenni rilanciata, a livello internazionale – e nazionale –, nell'ambito della cosiddetta CBE-*Competency based education*. Si tratta di una sfida che propone alla professionalità degli insegnanti questioni di “senso” e “direzione” rispetto alla qualità pedagogico-didattica del loro lavoro poiché interroga particolarmente circa la sua praticabilità nella scuola, specie nel contesto della scolarità di base. L'“approccio per competenze” originariamente piuttosto estrinseco rispetto al mondo della scuola e dell'istruzione, in quanto legato a esigenze a pratiche proprie del mondo del lavoro e della formazione professionale, com'è noto, viene additato da circa cinque lustri a questa parte nell'ambito delle politiche scolastiche e formative nazionali e internazionali quale leva potenziale di qualità dell'istruzione, dunque, opzione operativa da privilegiare da parte delle scuole e dei docenti. In letteratura, al di là dei dibattiti sulla pertinenza culturale e pedagogico-formativa generale dell'approccio per competenze nell'apprendimento e nell'insegnamento scolastico – che qui non vogliamo richiamare – si registra un impegno di approfondimento e di ricerca specialmente per rispondere al problema della (ri-)definizione concettuale

2. Particolarmente assiduo fu lo scambio nel seno dell'AIMC (Associazione Italiana Maestro Cattolici) e dell'OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti).

3. Si possono ricordare gli interventi su *Scuola Italiana Moderna*, la direzione di *Scuola Materna* e di *Dirigenti Scuola*, dell'Editrice La Scuola di Brescia.

4. Si ricordi la collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione alle commissioni di riforma dei Programmi (1981-1985) e il coordinamento della commissione per la redazione degli Orientamenti della scuola materna (1988-1991).

5. Cesare Scurati fu presidente dell'IRRSAE Lombardia dal 1990 al 1997.

del concetto e del costrutto di competenza, dell'identificazione di modellistiche e/o principi operativi sul fronte della progettazione didattica e del design curricolare, del repertorio metodologico e delle strategie valutative coerenti con le "nuove" istanze formative. Permane una certa difficoltà – tipica, peraltro, di molte prassi e teorie in campo didattico – nell'individuazione di fondamenti e criteri legati alla conduzione dell'insegnamento considerato i termini comprensivi, nella sua dimensione processuale, come strutturazione e conduzione di percorsi di apprendimento, sul piano – potremmo dire –, della gestione della mediazione didattica in classe, intesa quale attività intrinsecamente dinamica e interattiva, volta, in prospettiva pro-attiva-attiva-post-attiva (Damiano, 2013; Lenoir, 2017), a sostenere la formazione e l'apprendimento degli studenti. Si prospetta ai docenti, e alla ricerca pedagogico-didattica impegnata nella costruzione di conoscenze di supporto al loro lavoro, il problema di arricchire e affinare il repertorio di concetti e ipotesi teorico-pratiche capaci di orientare il pensiero, la decisionalità e l'azione d'insegnamento, in funzione del miglioramento della sua qualità pedagogico-didattica nella direzione del supporto all'apprendimento di competenze da parte degli alunni, specie nei primi cicli istruttivi, nell'orizzonte della formazione generale e dell'alfabetizzazione di base. Se la domanda che ci poniamo è *come si può gestire nella scuola di base un'azione di insegnamento di qualità, che miri alla promozione di apprendimenti competenti negli studenti*, muoviamo dall'ipotesi che la rilettura delle proposte di Cesare Scurati possa alimentare la riflessione teorico-pratica poiché si tratta di una indagine fundamentalmente orientata all'individuazione di criteri fondanti per pensare gestire l'azione didattica secondo strade qualitativamente affidabili sul piano pedagogico-didattico. In termini sintetici, permangono questioni di "senso didattico", di carattere "logico-operativo" nella realizzazione di una scuola di un insegnamento di qualità-*competency based* che dal confronto con l'idea di qualità della scuola e dell'insegnamento riconoscibili nelle analisi di Cesare Scurati possono trovare se non risposte dirette, ipotesi per un ripensamento, una chiarificazione, un potenziale avanzamento teorico-concettuale e/o problematizzante. È questa la strada che abbiamo intrapreso, di cui rendicontiamo di seguito gli esiti.

Sul piano metodologico, ci siamo mossi secondo una logica di *matching* tra aspetti che sembrano maggiormente critici e meno presidiati nella letteratura specifica sulla "didattica per competenze" (Maccario, 2015; 2020), che, dunque, possono interrogare, più o meno esplicitamente l'insegnante alle prese con la preparazione e gestione di percorsi di apprendimento in classe, e la criteriologia identificativa di un insegnamento di qualità nella scuola suggerita da Scurati in alcuni suoi lavori. Per questa

strada, abbiamo individuato quattro ordini di questioni che corrispondono ad altrettante piste di analisi: 1. Come si può intendere e sostenere l'apprendimento di qualità-competente nella scuola di base? 2. Come si può intendere e realizzare il compito della "alfabetizzazione culturale" nella "scuola delle competenze"? 3. Si può identificare una logica fondamentale per la strutturazione e gestione di progressioni didattiche idonea ad aiutare gli studenti ad apprendere in maniera trasformativa-competente a scuola? 4. Come intendere la professionalità docente in relazione alle sfide poste dall'insegnamento "per competenze" nella scuola di base? Si è scelto di concentrare l'attenzione su due lavori di Cesare Scurati che possono essere considerati rappresentativi rispetto ai temi in discussione: in prima istanza *Elementare oltre. Pedagogia della nuova scuola primaria* (1995) e *Pedagogia della scuola* (1997) entrambi editi da La Scuola di Brescia.

Il primo volume, basato anche sulla ripresa di interventi sulle pagine della rivista *Scuola Italiana Moderna*, a dieci anni dai *Nuovi programmi* del 1985, mira a «proporre un inquadramento della "Nuova scuola primaria" sullo sfondo del più generale movimento di fatti e di idee che riguardano [...] questo grado dell'istruzione nel mondo e nella cultura pedagogica». Il volume si propone «di isolare i nodi e i nuclei problematici di maggior portata [...] e gli aspetti basilari del dibattito nazionale e internazionale», allo scopo di portare un contributo di «chiarezza e di riflessione argomentata» (Scurati, 1995, pp. 5-6). *Pedagogia della scuola* conferma e sistematizza in un quadro più ampio e articolato molti dei motivi richiamati nel volume precedente. Qui Scurati si propone di «svolgere un inquadramento sistematico dei problemi fondamentali della pedagogia della scuola nella nostra cultura, affrontandone i contenuti e i dibattiti più rilevanti sotto il profilo strutturale, professionale e organizzativo [...] per porre i perimetri e identificare i confini tematici sostanziali entro i quali collocare la riflessione su questo essenziale aspetto della nostra esperienza formativa e sociale» [dalla quarta di copertina]. Nell'ambito di una logica di definizione dei criteri di analisi derivata dalla conciliazione di un approccio di matrice *top down* o *theory driven*, riferito alle ricorrenze che segnalano maggiori problematiche nella letteratura sulla didattica per competenze, come si è detto, sostanzialmente riconducibili alla gestione della mediazione didattica, e *bottom up*, per quanto esse si siano venute avvalorando e selezionando a partire dal dialogo con i testi presi in esame, la disamina è stata condotta non tanto secondo i dettami di una analisi del contenuto di carattere categoriale, ma svolgendo piuttosto una rilevazione e condensazione, fino a una sorta di "saturazione del dato", di tematizzazioni ricorrenti, ciò per provare a rispettare le caratteristiche del discorso scuratiano, che, più che ambire a forme di catalogazione chiuse e a sistematizzazioni

definitive, sembra costantemente rivolto al tratteggio cornici interpretative rispettose della complessità dei fenomeni studiati. Esponiamo di seguito quanto abbiamo potuto ricavare.

## **1. Apprendimento scolastico, competenze, “educazione cognitiva”**

Si può riconoscere che, al di là di un certo assestamento nella definizione del concetto e del costrutto di competenza, sancito peraltro a livello normativo dall’EQF<sup>6</sup>, permane la difficoltà a mettere a fuoco concetti e teorie relativamente alla natura e ai processi di apprendimento scolastico potenzialmente generativi di apprendimento di qualità-competenze da parte degli studenti. Si tratta di un passaggio riconosciuto come critico anche in letteratura (Crahay, 2006), la cui risoluzione risulterebbe importante a potenziale supporto dei docenti, nella costruzione di concetti utili a orientare il proprio agire professionale in coerenza con l’esigenza di realizzare prassi operative di qualità sul piano pedagogico-didattico. Per questo, il confronto con un’idea regolativa relativa a come si debba/possa intendere, a livello fondante ed essenziale, l’apprendimento a scuola può essere un passaggio non inutile. Procediamo quindi a ricostruire rapidamente la visione di Cesare Scurati per tratteggiare qualche implicazione problematizzante e di prospettiva per la prassi e la ricerca didattica.

Il primo richiamo, di carattere generale ma cogente sul piano dell’interpretazione didattica, riguarda la natura educativa dell’apprendimento scolastico, che, sebbene coinvolga primariamente la sfera cognitiva, va promosso e sostenuto sempre come percorso di crescita, a tutto tondo, di pieno sviluppo del potenziale umano individuale dello studente. È in questione la tensione a ritrovare nella scuola vie per realizzare un’adeguata sintesi tra istruzione ed educazione, specialmente attraverso un’educazione cognitiva che possa formare la ragione come strumento di comprensione del mondo, nell’intreccio delle sue molteplici sfere e dimensioni, compresa quella umana e sociale e, per questa via, possa sostenere la crescita come conquista progressiva di autonomia di pensiero e di azione, mentale e pratico-realizzativa. L’«abilitazione del recettore» e l’«educazione alla criti-

6. *European Qualification Framework* (2008; 2017): «“skills” means the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems. In the context of the EQF, skills are described as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) or practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)».

ca» rappresentano il mandato fondamentale dell'azione di insegnamento a scuola, luogo «umanisticamente deputato alla consegna strumentale altruisticamente efficace, alla promozione della risposta creativamente originale, al filtro rispetto alle ideologie e mode culturali, all'orientamento alla costruzione di visioni personali e di concezioni comprensive della vita, all'avvio delle scoperta di sé e della propria vocazione personale» (Scurati, 1995, pp. 17-18). In questo quadro, la dimensione specificamente connotativa dell'apprendimento scolastico, e il senso e la direzione dei percorsi didattici che gli insegnanti sono chiamati a realizzare, dovrebbe essere quello di far sperimentare e realizzare una liberante e autonomizzante mentalizzazione dell'esperienza. Nei termini scuratiiani: «quella separazione tra segno e cosa e fra simbolo e azione che rappresenta la caratteristica basilare delle culture evolute, liberando l'intelligenza dalla restrittiva e limitante necessità del riferimento contestuale all'immediato» (ivi). Per gli studenti è in gioco la possibilità di percorrere i sentieri della progressiva formalizzazione dell'esperienza ovvero della conquista di categorie di pensiero e di un lessico che favorisca intra e inter-comprensione, giudizio personale, proattività su basi culturali che possono godere di una validazione ampia, certificata e relativamente stabilizzata, perché riferita a criteri di scientificità. Ma proseguiamo nella lettura diretta di qualche passaggio particolarmente significativo: «Fuori dalla scuola c'è un più incerto impadronirsi del concetto e della parola, una più aleatoria attestazione sui valori della razionalità, della tecnologia, della scientificità [...] e soprattutto un bloccarsi del pensiero in forme categoriali immature o comunque lontane dal godere dell'apporto di quanto l'eredità più tipica dell'uomo moderno ha saputo accumulare» (ivi). In questo senso, i percorsi didattici devono essere intesi come esperienza di «educazione all'oggettività» anche dal versante della "lotta" orientata, guidata, sostenuta per affermare il dominio e il controllo delle istanze superiori di eticità sia morale che intellettuale rispetto alle spinte e pulsioni di natura inferiore, quali l'abbandono all'abitudine, il dilettantismo, l'improvvisazione. Si tratta di avere presente che la presa in carico educativa che può portare l'alunno a padroneggiare nozioni e forme di azione che prima non possedeva implica attività di accompagnamento e supporto anche a superare le proprie contraddizioni, incertezze, la propria superficialità e ristrettezza di orizzonti e di prospettive. Sul piano della preparazione e conduzione di percorsi scolastici di apprendimento, viene confermata la validità didattica di una proposta di impronta piagetiana, che miri a favorire una dinamica evolutiva di "assimilazione-accomodamento" di schemi di azione-interpretazione della realtà considerata costitutiva dell'apprendere, che si basi, dunque, di un processo ricorsivo di andata e ritorno da-all'esperienza, diretta o in qualche modo rievocata. Ciò «in riferimento al prototi-

po della costruzione della conoscenza e della competenza come processo strategicamente valido e costruttivamente praticabile nel suo intersecarsi e imbricarsi di esteriorità e interiorità, oggettualità e soggettività, adattamento e assimilazione, ricezione e ri-creazione» (Scurati, 1995, p. 49).

Un primo ordine di considerazioni di carattere generale rispetto al problema relativo al perché e in quale direzione sollecitare nella scuola primaria apprendimenti “competenti” negli studenti riguarda quella che può essere riconosciuta come ragionevole coerenza della categoria della competenza sul piano della praticabilità didattica nella scuola, fin dal primo ciclo. In altri termini, se acquisire competenze a scuola significa imparare non saperi inerti, più o meno incistati nella memoria, ma trasferibili consapevolmente, in chiave ragionata e convinta, anche sul piano della significatività epistemica, della motivazione che ne deriva, del coinvolgimento personale, in compiti non replicativi, si potrebbe dire che il mandato assegnato ai docenti della scuola primaria o di base che ne deriva non risulti improprio o estraneo rispetto al contesto. Più specificamente, risulta confermata l’insufficienza di attività scolastiche di marca banalmente attivistica, che tendono a risolvere la questione della qualità dell’apprendimento scolastico/dell’insegnare “per competenze” sul piano dell’imparare attraverso il fare, direttamente applicativo-esecutivo e/o aleatoriamente occasionale e con incerti passaggi alla mentalizzazione e alla formalizzazione dell’esperienza, e al fare pratica di “oggettività” nella (auto-)gestione dell’apprendere. Semmai, in questa direzione si evidenzia tutta la portata sfidante relativa alla creazione di condizioni adatte a favorire negli studenti processi di mentalizzazione legati all’acquisizione di apprendimenti competenti, che comporterebbe, non soltanto di far sperimentare ai discenti forme di azione, in senso fisico-mentale, a partire da una serie di apprendimenti di base (“conoscenze”, “abilità”, “micro-competenze”), ma anche di prevedere compiti-consegne di lavoro e forme sistematiche di accompagnamento per aiutare gli allievi a “portare nella mente” quell’agire, in modo che ne risulti un’idea chiara, in qualche modo riconoscibile ed esplicitabile – concettualizzazione della competenza – (Jonahert, Fortuna, Ayotte-Beaudet, Sambote, 2015), incrementabile in quanto struttura di azione potenzialmente trasferibile i compiti relativamente diversificati, attraverso processi di de-contestualizzazione e ri-contestualizzazione. Si tratta di passaggi presumibilmente piuttosto innovativi – potenzialmente problematici – rispetto a molte prassi didattiche correnti e a concezioni diffuse dell’insegnare e apprendere nella scuola primaria, per questo, meritevoli di approfondimento circa le loro possibilità attuativa, sul piano teorico ed empirico, con un impegno in prima linea da parte di docenti e ricercatori.

## 2. Alfabetizzazione culturale, competenze, strutture di azione conoscitiva

Un'ulteriore questione che sembra cruciale per la realizzazione di un insegnamento e apprendimento di qualità nella scuola di base riguarda "come" intendere il compito dell'alfabetizzazione culturale in relazione all'esigenza promuovere apprendimenti competenti negli studenti. Il problema rimanda, di fatto, ai compiti professionali dei docenti connessi alla trasposizione didattica (Develay, 1995), rispetto al piano della scelta e organizzazione degli elementi disciplinari da proporre come oggetti-contenuti di apprendimento in funzione dello sviluppo di apprendimenti profondi, complessi, di "secondo livello". Escludiamo la prospettiva di letture che mettono in dubbio la conciliabilità di "conoscenza" e "competenza" nella scuola di base, ovvero la possibilità di realizzare, da parte degli alunni, oltre a forme di apprendimento stabilizzato di nozioni e principi, trasferibile "orizzontalmente" (in compiti simili), anche apprendimenti legati alla loro spendibilità in compiti che richiedono la realizzazione di forme di transfer verticale, a partire da processi di *problem posing* e *solving* (Maccario, 2012). Queste interpretazioni rimandano spesso, sul piano pratico, a soluzioni nominalistiche o riduttive, che fanno corrispondere, sostanzialmente la competenza alla padronanza dimostrabile e osservabile di elementi disciplinari quali conoscenze (saperi dichiarativi) e abilità (saperi procedurali), secondo una logica che semplifica il problema, ma tende a snaturarlo. Piuttosto, consideriamo che il "paradigma della competenza", coerentemente inteso, sollecita particolarmente la consapevolezza epistemologico-didattica dei docenti, anche in considerazione dell'ampio margine interpretativo loro attribuito nella scuola dell'autonomia e nei documenti programmatici per la progettazione dei curricoli. Anche in questo caso, procediamo ricostruendo il concetto di alfabetizzazione culturale – e di trasposizione didattica – portata avanti da Cesare Scurati che consideriamo come idea regolativa fondante per analizzare e immaginare piste di analisi rispetto alle sfide poste dall'insegnare per competenze.

Com'è noto, Cesare Scurati, da posizioni di matrice strutturalistico-bruneriana, propone che la scelta e la presentazione di elementi disciplinari per favorire l'apprendimento scolastico nella scuola di base sia da far corrispondere il più possibile con il "naturale" approccio umano al conoscere, che si struttura nel rapporto con la realtà. Qui risiederebbe gran parte del potenziale educativo dell'esperienza scolastica, che comporterebbe la conquista di "serenità", forza e sicurezza personali tipiche dell'imparare, quando riesce a «riscoprire le possibilità e potenzialità di discorso [scientifico-disciplinare] che nel suo effetto costruttivo ultimo tende a pas-

sare al di là del banco e dell'aula per entrare direttamente nelle funzioni della vita» (Scurati, 1995, p. 40). La questione della qualità/quantità nella scelta dei contenuti, tra rischio di semplicismo e riduzionismo contenutistico e/o tentazioni di natura enciclopedico-nozionistica, dovrebbe seguire un principio di natura strutturalistico-selettiva, individuando istanze principali e sovra-ordinanti a cui riportare le “materie”. Il principio della alfabetizzazione culturale indicherebbe che le vie della trasposizione didattica debbano tener conto di un criterio di selezione di tipo qualitativo, che privilegia l'«acquisizione degli elementi linguistico-strategici essenziali per cominciare il percorso dell'intelligenza nei sentieri della cultura» (ivi). Ciò, secondo un passaggio che va dalla scienza spontanea alla scienza rigorosa, in forma congruente con “le leggi della soggettività in sviluppo” e della formazione personale, in modo da condurre l'alunno a scoprire la cultura come ricostruzione intellettuale. A ripresa delle posizioni di Alfredo Giunti e Marco Agosti, Scurati chiarisce come sia in gioco la selezione e proposta delle cultura “elementare” in senso generativo, costituita da regole essenziali, principi costitutivi, potenzialità creative di nuovo sapere, piuttosto che da nozioni parcellizzate, relativamente sconnesse e slegate. È, in sintesi, il principio dell'insegnare secondo natura – umana, individuale, riferita alle fasi evolutive –, ma anche delle discipline, per dar vita nel bambino a forme di “scienza germinale”.

Senza spingerci oltre, sembra di poter affermare che il riferimento al principio di alfabetizzazione pone alle scuole, nella definizione dei curricula di istituto, e ai docenti nella preparazione e realizzazione dei curricula di classe e dei percorsi di apprendimento in situazione, essenzialmente la questione della individuazione delle “competenze fondamentali in ordine alle strutture della cultura”, ciò in risposta a una preoccupazione, talvolta malintesa, di fare riferimento a competenze “autentiche” da considerarsi tali solo se immediatamente spendibili in compiti reali o realistici, ma a rischio di limitato respiro conoscitivo. Si tratterebbe di un'interpretazione parziale, accettabile se collocata all'interno di una nozione di alfabetizzazione culturale e di trasposizione didattica che comporti la selezione e l'organizzazione del sapere da proporre per favorire l'acquisizione di competenza in relazione ai problemi conoscitivi tipici di un campo disciplinare, con gli strumenti logico-concettuali, metodologici, linguistico-simbolici additati come coerenti per affrontarli.

### 3. Gestione delle attività didattiche, competenze e classe come comunità “in ricerca”

La praticabilità dell’insegnare per competenze nella scuola è stata ed è spesso intesa secondo una visione che potremmo indicare come “neo-attivista complessa”, in cui il riferimento all’apprendimento per esperienza di matrice deweyana, all’apprendimento per scoperta di marca bruneriana, i principi le istanze cognitive dell’imparare attivando processi di secondo livello, come il *problem solving* e la metacognizione, si coniugano con una visione dell’apprendimento di ispirazione neo-piagetiana e un’epistemologia di carattere socio-costruttivista. Com’è noto, in termini schematici, l’istanza fondamentale è rappresentata dall’idea che l’apprendimento di competenze possa costituirsi, fin dai primi livelli scolastici, nell’impegno a dipanare, cognitivamente e operativamente, compiti piuttosto aperti, vicini alla realtà, attraverso il confronto con il contesto simbolico-materiale-relazionale della classe e la costruzione sociale del conoscere, attraverso uno scambio intensivo e cooperativo fra pari, con una posizione dell’insegnante piuttosto arretrata, di regia e accompagnamento (Maccario, 2012).

Al di là dei rischi di banalizzazione e riduttivismo a una scuola del “fare”-“insieme” che può risultare fine a se stesso e solo apparentemente inclusivo e personalizzante (perché ancorato a forme di consegna indiretta, presumibilmente non sempre di immediata comprensione da parte dello studente, e di limitato supporto diretto all’apprendere) (Hattie, 2009), di una malintesa autenticità delle consegne apprenditive (con il rischio di appiattimento su un funzionalismo di limitato respiro culturale), c’è da chiedersi se sia possibile ipotizzare uno schema di lavoro fondante e comprensivo, che riesca anche a includere maggiormente gli aspetti gestionali e relazionali che il compito professionale dell’aiutare a imparare in forma competente in classe comporta. È in questione la disponibilità di criteri di supporto alla decisionalità e all’azione docente nel provocare, accompagnare e sostenere i processi di apprendimento degli alunni nella direzione di conquista di comprensione profonda dei concetti, della loro messa in relazione in vista di una trasferibilità non banale i compiti più meno replicativi, ma di fronte a domande di significato che le sfide del conoscere comportano, realizzando un’esperienza dell’imparare gratificante perché intercetta il piano della curiosità epistemica e dell’esperienza più ampiamente umana che l’apprendere. Anche in questo caso, ci pare che il confronto con la visione relativa al “come” intendere, fondamentalmente, la conduzione della classe secondo Scurati possa sostenere consapevolezza professionale sul piano della decisionalità didattica diretta e un avanzamento rispetto a piste di approfondimento e indagine da perseguire nella ricerca didattica. Vediamo alcuni tratti fondamentali.

Una “legge aurea” e principio generale di lavoro nella scuola di base, che Scurati qualifica come “attivismo psico-didattico” e “personalizzazione dell’apprendimento”, fa riferimento all’idea che l’apprendimento a scuola debba rappresentare per l’alunno prima di tutto un’esperienza e un’attività significativa e per il docente l’azione di accompagnamento lungo percorsi conoscitivi che dai concetti spontanei conducono progressivamente verso i concetti rigorosi, dall’esperienza culturale alla riorganizzazione cognitiva. L’idea regolativa per l’insegnante dovrebbe essere rappresentata dalla consapevolezza che «l’universo della sistematicità concettuale è un punto di arrivo e non di partenza mentre la cognitività accessibile all’alunno e da lui praticabile è una cognitività orientata alla ricerca e resa significativa dal fatto di non essere assunta in quanto cristallizzata in cataloghi del tutto formalizzati» (Scurati, 1996, p. 56). L’approccio “di ricerca” da privilegiare e coltivare con gli alunni – stile e metodo proprio dell’insegnamento e dell’apprendimento – è, sostanzialmente, quello che va «dalle cose, e dai contenuti dell’esperienza spontanea, fatti e dati della vita, aspetti immediati dell’esistenza ovvero dall’universo che occupa la mente e gli affetti dell’allievo, agli oggetti prodotti del filtraggio intellettuale, costruzioni della proceduralità scientifica, costrutti della mediazione concettuale, e non viceversa» (ivi). In altri termini, si tratterebbe di evitare approcci formalistici, meccanici o semplicemente ricostruttivi delle discipline in quanto sistematiche fini a se stesse, e di partire dalla realtà in relazione alla quale le discipline vengono considerate mezzi di indagine, strumenti e linguaggi del processo di conoscenza e di spiegazione degli aspetti particolari indagati, come modelli di pensiero, itinerari esemplari per l’organizzazione dei risultati dell’indagine, strategie dunque direttamente provate e verificate, non enunciazioni soltanto recepite e ripetute.

Sul piano gestionale, del tempo e delle attività didattiche e valutative, si tratta di evitare un eccesso di segmentarietà cumulativa degli interventi, con il relativo corredo di “sovraccarichi di lavoro” e controllare il rischio di un eccesso di modalità di verifica chiuse e parcellizzate, per ritrovare il tempo e lo spazio per la conversazione, la ricerca e il gioco. In definitiva, lo scenario della classe è quello di una comunità infantile vitale che l’insegnante deve attivarsi a costruire come tale, «caratterizzata da rapporti diretti fra gli scolari, dal fare esperienza delle potenzialità del piccolo gruppo, dall’aiuto, dal colloquio, alla cooperazione fra compagni, di una compresenza pluralistica che offre l’occasione di ragionare su di sé e sugli altri» (Scurati, 1995, p. 52), ma anche da riconoscere nella sua complessità sistemica, e, per certi versi, da accettare nei suoi movimenti tipici «per prevenire rivalse in termini di sottosuolo, di marginalità e devianza», in altre parole, per scongiurare la sconfitta educativa. Questo nella coltivazione di

rapporti personali con i bambini che, in una cornice di adeguatezza adeguazione psicologica e relazionale, abbiano la priorità rispetto al primato relazionale di stampo tecnico-produttivo con colleghi dirigenti, esperti, materiali.

I criteri di riflessività e di analisi che a partire da queste posizioni si possono trarre rispetto al nostro problema sembrano potersi riassumere in alcuni punti. Un primo aspetto riguarda i rischi di formalismo, anche nel proporre, sia a scopo didattico sia valutativo, le cosiddette situazioni-problema o compiti complessi suscettibili di favorire la costruzione di competenza negli alunni, quando rispondano a un disegno tendenzialmente estrinseco rispetto all'orizzonte dell'esperienza e dei significati del bambino e piuttosto orientato dai "cataloghi del sapere formalizzato". Si tratta di una sfida nel trovare il nesso che connette la forma con la realtà nella prospettiva di mantenere simultaneamente in mano i fili che si dipanano dal fronte della scientificità e quello della naturalezza, che eviti astrattezza e sofisticazione ricordando che la forma vale in quanto comprensione e perfezionamento e non sostituzione e camuffamento (Scurati, 1995, p. 58). D'altra parte, occorre vigilare nella scelta di problemi che, più che creare occasione di fare esperienze aleatoriamente realistiche e "naturali" (che, di fatto più che altro creano l'occasione di creare collegamenti tra i saperi studiati o offrano possibilità direttamente applicative) intercettino problemi conoscitivi autentici, generativi di altre possibilità di conoscenza, com'è proprio dell'apprendere in ambito scolastico-istitutivo. Come si è detto, occorre anche non trascurare e preparare adeguatamente i percorsi di supporto alla mentalizzazione, alla formalizzazione e alla comunicatività intra e intrapersonale degli apprendimenti, come meta senza la quale l'itinerario di apprendimento rimarrebbe incompiuto, inadeguato e inefficace. Un altro aspetto da considerare riguarda la dimensione della personalizzazione dei percorsi di apprendimento che, pur attraverso il passaggio fondamentale per esperienze di co-costruzione sociale del sapere, prevede un impegno sistematico, intensivo, ineliminabile da parte del docente nel sostenere il passaggio dal registro produttivo – dello svolgimento esecutivo di compiti e consegne – a un registro costruttivo – di costruzione di nuovi significati e possibilità di comprensione e azione –, da un piano – in altri termini – pragmatico dell'esperienza e attività di apprendimento al piano epistemico, con il lavoro mentale necessario alla attivazione consapevole, e auspicabilmente via via concettualizzata e compresa (nelle sua possibilità di trasferimento trans-contestuale) della competenza. Si può considerare, inoltre, imprescindibile una dimensione comunitaria della vita della classe, che va attivamente costruita, e, al suo interno, di una dimensione relazionale insegnante-allievo improntata alla sollecitudine e alla responsabilità, che

vanno attivamente ricercate perché danno significato e rendono possibile la realizzazione di percorsi di apprendimento autenticamente educativi in quanto prima di tutto umani e umanizzanti.

#### **4. Scuola delle competenze e competenza magistrale**

Un ultimo motivo, di sfondo e comprensivo rispetto agli altri, riguarda il modo di intendere la professionalità docente, con particolare accento per la preparazione professionale inclusiva della dimensione etica (Damiano, 2007) – non limitatamente deontologica – quale tratto che qualifica inevitabilmente un mestiere, come quello di insegnare, ad alta discrezionalità interpretativa e operativa, fattore fortemente condizionante la possibilità di realizzare una “buona” scuola e una “buona didattica” con impatto profondamente trasformativo rispetto alla personalità e, in prospettiva, al percorso di vita degli studenti. Proviamo a riassumere sinteticamente i punti che tratteggiano la visione scuratiana, La funzione integrata di istruzione ed educazione che compete alla scuola di base rappresenta una sfida che riguarda particolarmente la professionalità docente sia sul piano della preparazione culturale, sia su quello più propriamente etico-morale. Con una ripresa delle posizioni di Marco Agosti, Scurati ricorda che insegnare non implica soltanto conoscere ciò che si insegna, ma saper rispondere alla domanda su “cosa è” ciò che si insegna ovvero come si costituisce, come assume il suo corpus dottrinale e procedurale specifico, come si trasforma da mero contenuto informativo in categoria posseduta dalla mente e settore organico della cultura. È proprio del maestro l’aver effettuato sforzi e compiuto percorsi verso la chiarezza e la sintesi culturale e il saper abitare e sapersi muovere con padronanza di conoscenze e competenze in un orizzonte conoscitivo pienamente organizzato e strutturato. È proprio di questa postura anche lo sforzo nella attenuazione delle barriere tra discipline e l’apertura dialogica nei confronti delle manifestazioni e delle fonti del sapere esterne alla scuola. Presupposti, questi, essenziali nell’esercizio di progettualità che consente di tradurre le indicazioni programmatiche in norme concrete dell’agire scolastico, con la selezione, l’interpretazione, la traduzione in realtà di quanto prevedono, secondo una logica non statica e burocratica, ma dinamica, che deriva dalla piena comprensione delle sfide culturali retrostanti, dal controllo sicuro dei contenuti fattuali, dal possesso delle implicazioni didattico-operative, dalla capacità di traduzione contestuale, al riparo dalle tentazioni del verbalismo esegetico, che tende a sostituire il “saper parlare” di insegnamento con il “saper insegnare”; con una competenza ideativa basata sulla ricerca del nesso tra teoria e pratica,

lontana da restrizioni abitudinarie e sterilmente ripetitive. Ma l'impegno sul fronte dei contenuti deve andare di pari passo rispetto a quello della coltivazione dei rapporti tra le persone. In prospettiva collegiale, si tratta di costruire atteggiamenti professionali comuni di accoglienza, accompagnamento all'apprendere, valutazione sulla base di uno sforzo di definizione condivisa dei significati e termini essenziali dell'ingaggio pedagogico. È proprio della professionalità docente un atteggiamento costante di autenticità che si manifesta, oltre che nella fondazione del proprio agire nella competenza e razionalità, nello sforzo della chiarificazione concettuale, della comunicazione leale, dell'anticipazione esplicita delle difficoltà specifiche, del controllo delle modalità del coinvolgimento in situazione. Ancora, si ritengono posture essenziali all'esercizio della professionalità docente l'amicizia (sintonia, civiltà dell'intesa, gradevolezza della compresenza, solidarietà), l'etica del lavoro e dell'impegno, con la soddisfazione del fare, l'esperienza del comprendere, la libertà del valutare) e la prospettiva del cammino (senso del progresso, autopercezione della crescita).

La scuola può crescere solo nella misura in cui genera continuamente al suo interno motivi di crescita dei suoi operatori, umanizza e rende significativi i rapporti e rende possibile l'impiego dell'intelligenza collettiva. Per il docente, si tratta di abitare la scuola non solo come ambiente di lavoro, ma luogo morale in senso forte. «La moralità inevitabile della scuola nasce dalla sua non impersonalità, dal fatto di non poter in nessun modo, nemmeno volendolo, limitare i suoi effetti alla pura e semplice razionalità tecnico-trasmissiva delle norme dello studio e della condotta; essa è sempre, ineluttabilmente, anche rappresentazione, immagine, anticipazione della vita» (Scurati, 1995, p. 52). Per questo, è richiesta al docente la consapevolezza del suo essere in qualche modo testimone e modello, con la responsabilità che ne deriva nell'evitare derive intrusive nei processi di costruzione delle rappresentazioni del mondo e delle modalità dell'azione in esso da parte degli studenti. Si tratta di agire secondo il principio del rispetto dell'alunno, non dolciastro e sentimentalistico, ma nella sua realtà, con le sue reali dimensioni di possibilità e capacità e nelle sue profonde esigenze di relazionalità sostentativa.

Brevemente, la scuola di qualità e, possiamo aggiungere, la scuola delle competenze, ci insegna Scurati, può realizzarsi in presenza di un'interpretazione del mestiere dell'insegnare non solo "professionale" in quanto riconducibile al possesso sicuro e all'uso sapiente di contenuti e metodi, ma tale perché identifica un modo di agire riconoscibile per i valori educativi e umani che testimonia e sa veicolare.

## Conclusioni

L'interrogativo circa le possibilità di gestione nella scuola di base di un'azione di insegnamento di qualità, che miri alla promozione di apprendimenti competenti negli studenti, trae dal confronto con il pensiero di Cesare Scurati una generale conferma, ma pure, la sollecitazione ad approfondire l'analisi circa i suoi fondamenti pedagogico-didattici. La via dell'approccio CBE per incrementare la qualità della scuola e dell'insegnamento richiede di (ri-)sostare nell'indagine e nella riflessione sul senso dell'insegnare e apprendere nella scuola di base. Molto rimane da fare, ma la strada è (stata) tratteggiata, a rappresentare, a nostro modo di intendere, un invito e un fondamento nella pratica e ricerca dei sentieri dell'innovazione pedagogico-didattica per il miglioramento della scuola.

## Bibliografia

- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Develay M. (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, ESF, Paris.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 8000 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London-New York.
- Jonnaert P., Fortuna D., Ayotte-Beaudet J.-P., Sambote J. (2015), "Résultats d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence", *Révue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, 5: 7-43.
- Lenoir Y. (2017), *Les médiations au coeur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe: éléments pour une théorie de l'intervention éducative*, Éditions Cursus Universitaire, St-Lambert, QC.
- Maccario D. (2012), *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino.
- Maccario D. (2015), "Insegnabilità della competenza a scuola. Una ricognizione della letteratura", *Pedagogia e Vita*, 73: 71-86.
- Maccario D. (2020), "Modelli di insegnamento delle competenze e qualità dell'azione didattica nella scuola. Stato dell'arte della ricerca italiana", *Atti del Convegno Internazionale SIRD, Tomo 1, Roma, 26-27 settembre 2019 - Le società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, pp. 333-340.
- Scurati C. (1995), *Elementare oltre. Pedagogia della nuova scuola primaria*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1997), *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia.

# Comunità formative e dirigenza pedagogica

di Mario Falanga\*

Il presente contributo prenderà in esame il tema della leadership educativa nel pensiero di Cesare Scurati per come è emersa e venuta maturando nella rivista *Direzione e Scuola*, in seguito *Dirigenti Scuola*<sup>1</sup>, da lui fondata nel 1980 presso La Scuola Editrice di Brescia; la rivista, nata come “Supplemento” a *Scuola Italiana Moderna*, in seguito resasi autonoma, era rivolta in particolare a direttori didattici e presidi, accomunati con sguardo prospettico, nella denominazione di dirigenti scolastici.

La rivista ha inteso promuovere contributi e riflessioni sullo sviluppo professionale del dirigente scolastico, collocato nel quadro della cultura e della ricerca, e di «intervenire nel processo di promozione di una più piena e compiuta professionalità del dirigente della scuola secondo modalità e contenuti variamente incisivi» (Scurati, 2009a, p. 134).

Tra gli obiettivi della rivista Scurati indica i seguenti: considerazione dei fondamenti culturali e scientifici della professionalità dirigenziale; approfondimento e discussione dei principi e delle figure salienti dell'ordinamento giuridico e gestionale della scuola; offerta di occasioni di aggiornamento conoscitivo in direzione pedagogica umanistica; riferimento costante al movimento internazionale di ricerca educativa e di promozione professionale; valorizzazione di quanto viene prodotto e proposto dai dirigenti nella quotidianità del lavoro; cura della formazione giuridica della dirigenza.

\* Già Libera Università di Bolzano.

1. Dall'anno scolastico 1986/1987, anno VI dalla nascita, la rivista cambia nome, da *Direzione e Scuola* a *Dirigenti Scuola*. L'ultima annata firmata da Scurati è del 2012; negli anni successivi, e sino all'anno 2015 incluso, la rivista è uscita con regolarità; di essa avevo la responsabilità redazionale quale componente del Comitato direttivo e coordinatore scientifico.

*Dirigenti Scuola* è formula intermedia fra la rivista imperniata su contributi di natura saggistica (e accademica) e il periodico scolastico che segue da presso le vicende della quotidianità didattica e funzionale; è una rivista di «cultura professionale» che costruisce significati di umanità nell'ambito della professione (cfr. Scurati, 1980a, pp. 3-4 e 1985, pp. 4-5).

Scurati considera infatti la dirigenza scolastica una «professione emergente», emergente perché non ha ancora uno *status* definito e consolidato, ponendosi più come un complesso *in fieri* di attribuzioni e caratteristiche che come professione appunto definita.

La professionalità non esclude l'esistenza di un profilo funzionale, organizzativo e amministrativo, nella dirigenza, fatto quindi di posizioni e di compiti, tuttavia è la *natura pedagogica* ciò che caratterizza in senso proprio la direzione delle scuole.

## 1. Il principio della leadership educativa

Scurati sottolinea «l'accezione fortemente pedagogica del ruolo, della funzione e della posizione del dirigente scolastico»; è «l'idea della leadership educativa», posta per la prima volta sul tappeto degli studi pedagogici in Italia; precisa che si tratta di «un termine tutto provvisorio e tutto da discutere» (Scurati, 1981a, p. 4) che ha tuttavia il valore di essere un «concetto aggregante» (Scurati, 2007b, p. 4) in grado di esprimere i valori autentici della dirigenza scolastica (Scurati, 2004a, p. 5).

Leadership educativa significa esercizio di «un ruolo fondamentale nel rivestire i processi di professionalizzazione dei docenti di significati umani e di possibilità di valorizzazione degli insegnanti» (Scurati, 1982, p. 4); è «azione formativa» (Scurati, 2002c, p. 4), direzione pedagogica.

Per essere guida di altre persone, occorre primariamente partire dall'esplorazione verso il nostro essere interiore. È qui posto il principio per cui è necessario conoscersi per dirigere bene; l'autoconoscenza guida la prestazione, quale essa sia.

Scurati, sulla scia di alcune suggestioni di T.J. Sergiovanni, considera la leadership educativa come una «forma di pedagogia», una «forma di autorità che assicura che si prendano buone decisioni» e una «guida della compattezza morale della scuola» (Scurati, 1996a, p. 17).

La direzione autorevole è basata su idee e valori, non sulle regole o sulle personalità, quindi non su burocrazia e carismaticità. La leadership scolastica è perciò pedagogica in quanto fondata su idee morali, ideali, impegni; poggia su una visione costruttiva dell'insegnamento e dell'apprendimento; dirigere perciò è un compito morale; è un'etica; è dare; è

dono di sé (cfr. Scurati, 1999). La preoccupazione educativa, nella sua assenza, è sempre «sottoposta a un'inesorabile legge di oblatività» (Scurati, 2002a, p. 14).

La cultura pedagogica di conseguenza costituisce «il fondamento primario e insostituibile di qualsiasi professione educativa» e la dirigenza scolastica rientra nella «professionalità pedagogica»; dietro la professione si scorge la persona, si scorge «una natura intrinsecamente pedagogica, in quanto interessata al conseguimento di risultati di ordine educativo» (Scurati, 1980b, p. 6).

Il dirigente scolastico è «dentro il raggio della pedagogicità» perché egli «vive di educazione e produce educazione» (ivi, p. 7) nel quadro di una «universalità etica» di ispirazione (ivi, p. 10).

## 2. Verso la professionalizzazione

Alla base della leadership educativa c'è una cultura professionale che non è «un miraggio ingannevole o una visione allucinatoria», ma è «un compito in vista e un orizzonte di tendenza storica, cioè una prospettiva» (Scurati, 1985, p. 5).

A chi obietta che proporre un itinerario di cultura professionale ha senso se radicato in norme e in assegnazione di funzioni, Scurati risponde che «sui problemi della cultura professionale dei dirigenti scolastici c'è ricerca, riflessione, indagine» e che «la costruzione di una cultura professionale è un interesse concreto, vivo e reale di non pochi fra gli operatori in servizio, che sanno benissimo qual è la distanza fra le idee e i fatti, ma non per questo rinunciano a lavorare sulle idee (così come non rinunciano a premere perché cambino i fatti)». Inoltre, la «storia insegna che le professioni attraversano anch'esse le loro vicende di autodefinizione e di affermazione-riconoscimento, e che quest'ultimo traguardo è di solito il corrispettivo di una continua costruzione di cultura professionale».

La professionalizzazione si presenta con alcune caratteristiche essenziali:

- un certo grado di preparazione oggettiva (preparazione d'ingresso e aggiornamento continuo);
- «costituzione di un "corpo" sociale affidabile e ritenuto competente in forma privilegiata per affrontare determinati problemi (e) in grado di convalidare col suo prestigio collettivo presso l'opinione degli utenti anche l'intervento del singolo operatore» (Scurati, 1996a, p. 7).

La *leadership* è una precisa e oggettiva *capacità professionale*, che si apprende; non vi è nulla di carismatico o di ispirazione irrazionale in questo. Un autentico *leader* ha la capacità di ascoltare e di farsi seguire, di convincere, di comprendere, di aiutare, di sostenere; *leadership* non è carisma né «astuto management» ma esercizio efficace di una professione ben definita<sup>2</sup>.

La *leadership* non si consegue in modo meccanico a seguito di una allocazione burocratica ma «si conquista e si testimonia in nome di effettive risorse di competenze e di prestigio» (Scurati, 1997, p. 119).

### **3. Il campo della leadership educativa, l'educazionale e la metadidattica**

Con i provvedimenti normativi che hanno attribuito alle scuole, aventi determinati requisiti, *autonomia funzionale* e *personalità giuridica* (cfr. Falanga, 2017, pp. 84-95), è resa possibile la *dirigenza scolastica* per direttori didattici e presidi. Le norme di riferimento sono la legge delega n. 59/1997, art. 21, c. 16, e il D.Lgs. n. 59/1998 che introduce nel corpo del D.Lgs. n. 29/1993 gli articoli 25-bis (*Dirigenti delle istituzioni scolastiche*), 25-ter (*Inquadramento nei ruoli regionali dei dirigenti scolastici dei capi d'istituto in servizio*) e 28-bis (*Reclutamento dei dirigenti scolastici*); disposizioni che in seguito rifluiranno nel D.Lgs. n. 165/2001.

Nei confronti di queste norme, Scurati esprime un giudizio molto severo, ritenendo che esse abbiano segnato «un'ulteriore spinta alla *depedagogizzazione* della figura del dirigente scolastico», dando luogo a una nuova lettura manageriale, «indifferente ai significati educativi di questa funzione quanto la vecchia lettura burocratica» (Scurati, 1998a, p. 5).

Ritiene che vi siano alcuni rischi nel considerare la *dirigenza scolastica* solo in termini di managerialità, perché si nega la inderogabilità di una *dirigenza* intesa come professionalità educativa.

In un editoriale del 2002, Scurati ritorna sul tema, osservando come l'obiettivo della *dirigenza scolastica* sia stato sì raggiunto, ma che tale traguardo abbia di fatto relegato i dirigenti scolastici tra le spire di una «visione esclusivamente burocratico-esecutiva» (Scurati, 2003b, p. 4 e 2006b, pp. 81-85).

2. «Di fatto c'è ancora chi crede che dirigere una scuola equivalga a lavorare di pesi e contrappesi (la famosa *leadership politica*) in modo tale che, bene o male, l'ingranaggio non si inceppi, ma questa viene ormai ritenuta una *leadership* corruttrice e non accettabile dal punto di vista della qualità delle persone a cui fa riferimento» (Scurati, 2004a, p. 5).

Occorre rimediare e per questo rilancia con vigore sia il tema dell'*educazionale*, che aveva già prospettato sin dal primo numero della rivista *Direzione e Scuola*, sia il tema della *meta-didattica*<sup>3</sup> come spazi operativi propri della dirigenza scolastica.

Partendo da un assunto di T. Sergiovanni, per cui nelle imprese umane come l'insegnamento e il lavoro nella scuola «le concezioni tecniche e manageriali devono essere sempre subordinate ai bisogni educativi e le azioni essere sempre realizzate al servizio di scopi umani» (Sergiovanni, 1987, p. 127; Scurati, 2006a, p. 81), Scurati ritiene che il modo proprio del dirigere per educare si realizzi negli spazi concreti dell'educazionale e della metadidattica.

Per *educazionale* si intende lo spazio operativo della dirigenza scolastica, «un campo distintivo di collocazione, su cui è possibile costruire una professionalità pedagogica; è un ambito dove si incontrano, facendo sintesi, istanza organizzativa, istanza relazionale, educazione degli adulti. Funzionalità organizzativa e la relazionalità psicologica rappresentano i due versanti dell'esperienza umana», e sono altresì «dimensioni costitutive della sua professionalità in atto e la simultaneità di tale compresenza ne viene a determinare, alla fin fine, proprio lo specifico»<sup>4</sup>; il dialogo tra queste diverse dimensioni sottrae il dirigente sia «da una sorta di supermagistralità dai nebulosi confini» sia dalle «algide spire di una visione esclusivamente burocratico-esecutiva» (Scurati, 2006a, p. 83).

Lo spazio dell'educazionale, infine, «si costruisce all'incontro fra cultura pedagogica e quella organizzativa» (ivi, p. 84); incontro che richiede dalla parte del dirigente:

- a) *razionalità aperta* (innovazione, ricerca, progettualità);
- b) *facilitazione* (far sentire la gradevolezza di lavorare insieme, sostenere il gusto dell'insegnare e dell'apprendere);
- c) *valorizzazione* (promuovere le qualità: stimolare l'immagine positiva, consegnare fiducia e attribuire responsabilità, additare i cammini di potenziamento migliorativo, apprezzare progressi).

Per *metadidattica* Scurati intende il «compito di orientamento e di mantenimento in vita delle giuste rotte e di proposizione dei richiami ne-

3. Il tema della metadidattica è stato ripreso nel volume curato da Falanga (2002).

4. Scurati completa così il suo pensiero: «tutto ciò che pertiene all'educativo o all'amministrativo in quanto tali (per esempio: pedagogia dell'insegnamento; didattica generale e speciale; diritto, legislazione scolastica, e così di seguito) non può e non deve scomparire, ma da solo non basta più). Occorre rivolgersi in maniera sempre più consistente e decisiva a quei campi e settori disciplinari che manifestano ormai una più specifica continuità e congruità con il nostro, quali la psicologia sociale, la teoria dell'organizzazione, l'analisi dei sistemi complessi, e via dicendo» (Scurati, 1980b, p. 8).

cessari perché non se ne perda la visione» (ivi, pp. 83-84); la metadidattica presuppone e perciò richiede specifiche capacità:

- a) *additare la linea* («focalizzazione su ciò che rende realmente didattica la situazione di scuola»);
- b) *controllo interno* («richiamo alle aree interiori di valutazione, proprie di una professionalità eticamente responsabile [...]. L'autovalutazione continua è il segno fondamentale della piena responsabilità»; ispirare il controllo esterno non esclude una supervisione nel doppio significato di relazione d'aiuto e del prendersi cura per proteggere i valori e le finalità della scuola);
- c) *proprietà e appropriazione* (svolgere tutti i processi di appropriazione, collaborazione, condivisione che rendono la conduzione del dirigente produttiva e umanamente positiva).

In sintesi, la professionalità del dirigente non è in senso stretto educativa e non è in senso stretto amministrativa, essa è direttamente ordinata alla soddisfazione di esigenze di natura educativa (Scurati, 1981b, p. 8).

#### 4. Leadership e management

Il riferimento in via esclusiva al management, per Scurati, è «del tutto fuorviante» per la dirigenza scolastica; i contenuti professionali del *management* «non hanno (e non avranno) niente a che fare con i compiti e le attribuzioni di un dirigente scolastico» (*ibidem*) il cui impegno è invece di stretta e continua vicinanza con le finalità, i contenuti e le realtà educative.

L'idea di management, scrive, «è ancora confusa con la mera correttezza burocratica oppure con l'astuzia amministrativa».

È necessario tenere distinte le nozioni di management e di leadership, evitando tuttavia contrapposizioni «in vista di un loro reciproco rafforzamento al fine di dar luogo a una *leadership diffusa piuttosto che gerarchica* cui spetta il compito di affrontare e risolvere le tensioni (sviluppo innovativo-mantenimento della situazione esistente; cambiamenti esterni-cambiamento interno; esigenze del tempo personale-pressione dei compiti professionali; autocrazia-autonomia; fedeltà ai valori personali-rispetto degli imperativi istituzionali) e i dilemmi (esercitare un potere con o un potere su; essere dei subcontraenti di fronte alle decisioni superiori oppure dei mediatori nei confronti della propria comunità professionale di riferimento) che occupano inevitabilmente il terreno della posizione esercitata»<sup>5</sup>.

5. Scurati, proseguendo nel discorso, afferma che occorre andare «oltre i risultati della stessa teoria della *leadership trasformativa* (*post transformational leadership*) e

## 5. Leadership educativa e sviluppo professionale dei docenti

Il dirigente esprime la propria vocazione pedagogica nell'essere «un agente di formazione continua» degli insegnanti (Scurati, 2004a, p. 5), «un agente di sviluppo formativo» (Scurati, 2002a, p. 14) che mira a coinvolgere i docenti in una comune azione di sviluppo continuo articolata nella progettazione, condivisione e partecipazione. Egli deve porsi come *partner* educativo che apprende con i docenti e dai docenti (Scurati, 2009b, p. 6).

Su questo aspetto formativo della dirigenza, la legislazione italiana si presenta carente privilegiando di fatto i compiti di natura manageriale cioè amministrativo-gestionale (Scurati, 2004a, p. 5).

La natura formativa dell'azione dirigente, il suo essere funzionale alla professionalità dei docenti, dischiude un orizzonte prospettico di rilievo che si esprime in un impiego produttivo nel processo di professionalizzazione dei docenti; in una presenza determinante nel momento della *induction*, cioè della iniziazione dei nuovi docenti; nella valorizzazione degli insegnanti in quanto persone; nel valutare i punti di forza e di debolezza degli insegnanti e dare loro assistenza e rinforzo; nell'aiuto a far sì che il loro insegnamento sia più efficace per gli studenti; nello sviluppare nei docenti capacità di leadership (cfr. Scurati, 2009b, p. 7).

Si tratta in sintesi di «rivestire i processi di professionalizzazione nella scuola di significati umani» (Scurati, 1982, p. 4).

## 6. Sviluppare nei docenti capacità di leadership

Essere agenti di sviluppo professionale significa saper sviluppare negli insegnanti capacità di leadership<sup>6</sup>.

Come riuscirci? Bisogna attuare «processi di apprendimento» che consentano l'attivazione di processi di ricerca sulla pratica dell'insegnamento quali scoprire informazioni su come gli studenti imparano e confrontare le convinzioni e le aspettative con i risultati della ricerca educativa.

delle sue consolidate “regole”, per sottolineare che i dirigenti più validi sono quelli che dimostrano una migliore capacità di agire con gli altri rendendoli a loro volta capaci di agire, combinando in modo produttivo *leadership strutturale* (dare obiettivi chiari), *politica* (stringere alleanze), *educativa* (promuovere lo sviluppo professionale), *simbolica* (fornire ispirazione) e *umana* (mostrare sollecitudine e saper dare sostegno)» (Scurati, 2007b, p. 4, corsivi aggiunti).

6. Scurati (1998b, pp. 4-5) segue su questo tema le suggestioni di L. Lambert in *Building Leadership Capacity in Schools*, Alexandria, 1998, pubblicato dalla Association for Supervision and Curriculum Development.

Ciascun docente ha il potenziale e il diritto di operare come leader: la leadership è un lavoro complicato e difficile, che ciascun membro della scuola è in grado di imparare; saper condurre è uno sforzo condiviso, collettivo, che sta a fondamento della democratizzazione della scuola; inoltre la leadership richiede la redistribuzione del potere e dell'autorità: «i dirigenti hanno bisogno di affidare esplicitamente l'autorità e gli insegnanti di imparare come incrementare il potere personale e l'autorità informale» (Scurati, 1998b, p. 5).

I docenti *leader* danno forma alla cultura della scuola in cui operano, migliorano i risultati degli studenti e influenzano il modo di fare dei colleghi.

Gli insegnanti hanno capacità di direzione in molti e talvolta sovrapponibili modi. Alcuni ruoli sono formali con compiti attribuiti; altri ruoli sono più informali ed emergono quando interagiscono con i loro pari. La varietà dei ruoli disponibili assicura che essi possono trovare il modo di dirigere che incontri i loro talenti e i loro interessi.

Occorre perciò favorire l'impiego degli insegnanti in posizioni e funzioni diverse dell'organizzazione della scuola.

Sulla scia di C. Danielson (2007, pp. 14-18), Scurati ritiene che il profilo del docente leader debba essere ben preciso e comprendere diverse capacità: «collaborare con gli altri», di «raccogliere consenso fra diversi gruppi di colleghi» e di «convincere gli altri dell'importanza delle proprie proposte e della fattibilità dei propri piani di sviluppo»; possedere una mentalità aperta, saper rispettare gli altri, mostrare ottimismo, entusiasmo, fiducia e fermezza, essere perseveranti.

## 7. Profilo del docente leader

Deve considerarsi anche la necessità di preparare i docenti a saper lavorare con i colleghi che è cosa distinta e diversa dal lavorare con gli studenti; i docenti leader devono essere in grado infatti di fare programmazione curricolare, analisi dei dati, progettazione della valutazione, facilitazione degli incontri, direzione di gruppi di lavoro, supervisione.

In concreto, quali possono essere gli impieghi dei docenti per l'esercizio della loro leadership? È una domanda a cui Scurati risponde in un editoriale di *Dirigenti Scuola*, seguendo le indicazioni conclusive di una ricerca realizzata da C. Harrison e J. Killison (*Ten Roles for Teacher Leaders*)<sup>7</sup>;

7. Scurati (2008, pp. 4-6). Questi i ruoli della leadership educativa dei docenti secondo C. Harrison e J. Killison «1. *Fornitore di risorse* – Procurare e condividere con i

i docenti possono essere impiegati in molti modi in rapporto ai pari, agli studenti, alla comunità scolastica, alla comunità esterna, alla qualità del lavoro.

Scurati fornisce un elenco di possibili figure di leader professionali: coordinatore di anno scolastico e/o di materia, coordinatore verticale, il “doppio” (accompagna il dirigente nei momenti significativi), mentore-formatore, tutor alla pari, documentatore, moderatore, conferenziere, frequentatore (partecipa agli incontri culturali e riferisce ai colleghi), relatore-scrittore, coordinatore della progettazione, rappresentante di scuola, insegnante ospite, moderatore di sedute di valutazione, membro dei gruppi intervista, leader di comunità, coordinatore delle attività degli studenti, coordinatore tecnologico, curatore della pagina web, coordinatore delle risorse (Scurati, 2009a, pp. 136 e 137).

In sostanza, il tema dei docenti leader è il tema del *Middle Management* da intendersi non tanto come procedura gestionale e organizzativa quanto come «una modalità di sviluppo continuo della scuola come comunità professionale collegata a valori effettivi di competenza, dedizione, collegialità e responsabilità» (ivi, p. 140).

Rileva Scurati come nelle nostre scuole si siano di fatto istituite funzioni e posizioni per i docenti senza tuttavia «chiarezza istituzionale», senza cioè previsioni normative che ne riconoscano il merito e la professionalità e senza la possibilità di carriera<sup>8</sup>.

collegli risorse didattiche (per esempio, materiali, letture, strumenti, ecc.). 2. *Specialista didattico* – Aiutare i colleghi a migliorare l’insegnamento, diffondendo conoscenze, esplorando nuove possibilità e comunicandole agli altri, segnalando nuove strategie, e così via. 3. *Specialista curricolare* – Chiarire i contenuti, illustrare gli standard, sviluppare sistemi condivisi di valutazione. 4. *Monitore di classe* – Aiutare gli insegnanti a sviluppare nuove idee, dare dimostrazioni, insegnare in compresenza, osservare e restituire. 5. *Facilitatore di apprendimento* – Diffondere la conoscenza di opportunità di insegnamento. 6. *Mentore* – Accompagnare i nuovi insegnanti all’inizio della loro carriera, illuminandoli circa le regole, le procedure, le pratiche e le politiche della scuola. 7. *Dirigere* – Partecipare a commissioni di lavoro, coordinare gruppi di docenti, rappresentare la scuola nei comitati locali, sostenere le iniziative scolastiche. 8. *Diffusore* – Guidare conversazioni per diffondere la conoscenza dei dati provenienti dalla ricerca e dall’informazione. 9. *Catalizzatore del cambiamento* – Fare da punto di riferimento e sostegno per le nuove idee e proporre nuove visioni. 10. *Apprendere* – Dare l’esempio del miglioramento continuo, dimostrare di apprendere continuamente e impiegare quello che si apprende per aiutare tutti gli studenti a raggiungerlo». Corsivi aggiunti.

8. Il tema della direzione intermedia, manageriale e di leadership, dei docenti è emerso anche in base al fatto che «i ruoli degli insegnanti si sono espansi negli ultimi anni al di là del lavoro in classe per assumere contenuti sempre più vicini a quelli di direzione e management, che esplicano soprattutto nella conduzione di altri insegnanti e di interazione con altri adulti» (Scurati, 2000, p. 17). Sulle possibilità di direzione intermedia presenti nell’ordinamento giuridico si rinvia a Falanga (2009a, pp. 23-32).

D'altro canto, si osserva, se i docenti leader si collocano nella fascia del management e della leadership chi provvede alla didattica, alla classe, agli alunni? Ci sono docenti che scelgono la didattica e vi eccellono; come viene valorizzata la loro prestazione, appunto, eccellente?

Se tutte le funzioni di elevata qualità pedagogico-organizzativa saranno assorbite dai dirigenti intermedi, «il *top management* (capi d'istituto) rischia di venire autorizzato a confinarsi nell'amministrativo-gestionale puro; [...] se si introduce una "carriera", e la conseguente stratificazione di posizioni, come si può mantenere la solidarietà interna che caratterizza una comunità collaborativa fra colleghi?» (Scurati, 2003a, p. 6).

Per tenere compatta la comunità scolastica e stimolare assunzioni di responsabilità si potrebbero introdurre forme di carriera degli insegnanti in senso però funzionale e non gerarchico, valutando anche per quali affidamenti va bene «determinare e costruire un itinerario vero e proprio di apprendimento della leadership tramite posizioni di middle management» (Scurati, 2009a, pp. 134 e 137).

## **8. Leadership per l'apprendimento: didattica e dirigenza**

La didattica dovrà far parte della competenza dei dirigenti, «focalizzandosi non sulle dimensioni micro (abilità strumentali di settore) ma su quelle macro, volte cioè all'inserzione del momento didattico nelle logiche del progetto di scuola» (Scurati, 2002a, pp. 14-15).

Non ha senso parlare di leadership educativa non comprendendo in essa «la responsabilità nei confronti della didattica» (ivi, p. 15).

Il dirigente deve possedere e mostrare una precisa competenza sui temi del curriculum, dell'apprendimento e della valutazione (Scurati, 2006b, p. 5), oltre ad avere l'«attitudine [...] a sapere padroneggiare una competenza pedagogica in grado di rifrangersi nei settori disciplinari e di costruire una criteriologia di valutazione dell'apprendimento» (Scurati, 1997, p. 119).

La ricerca educativa per la dirigenza scolastica deve considerarsi necessaria; è perciò importante seguire la ricerca scientifica nelle sue diverse articolazioni, tenersi informati sui suoi esiti e sulle sue ricadute nel concreto della progettazione didattica, stimolare i docenti all'utilizzo dei risultati della ricerca stessa, interagire con i ricercatori, stimolare la ricerca a scuola per esempio organizzando progetti-pilota, visitare scuole che hanno di già applicato i risultati della ricerca d'interesse.

La preparazione professionale dei dirigenti scolastici «dovrebbe insistere maggiormente sulle conoscenze prodotte dalla ricerca, inclusi i suoi

usi e abusi. I futuri dirigenti dovrebbero venire istruiti sui punti forti e sui punti deboli dei vari tipi di ricerca, sullo stato attuale delle conoscenze sui problemi fondamentali dell'educazione e sulle strategie più efficaci per diffonderle nelle scuole» (Scurati, 2007a, p. 6).

Il rapporto tra didattica e dirigenza scolastica è finalizzato a un ambizioso obiettivo, il successo scolastico degli studenti; si può ben parlare di «leadership per l'apprendimento», in ordine al rendimento, al comportamento, al gradimento e all'adattamento scolastico degli alunni (Scurati, 2004a, p. 5).

I docenti esercitano una direzione pedagogica diretta, i dirigenti esercitano una direzione pedagogica che mira a rendere più facile l'azione dei docenti assicurando che gli interessi dei ragazzi siano considerati e realizzati.

Occorre attenzione nei riguardi degli studenti, verso le loro esigenze e i loro problemi e attenzione per le ricadute che avranno su di loro le decisioni di linea della comunità scolastica e quelle relative al rapporto con la comunità esterna; è importante chiedersi se le decisioni che si assumeranno andranno a vantaggio o a danno degli studenti<sup>9</sup>.

È necessario un grande sforzo per portare la dirigenza a un contatto sempre più stretto con l'apprendimento degli studenti. E ciò è possibile in una scuola che apprende.

## 9. Autonomia e scuola come comunità morale

La direzione educativa della scuola si relaziona ai temi della produttività in ambito scolastico, della formazione dei docenti, della valutazione, della qualità dell'istruzione in rapporto allo sviluppo professionale, della comunità scolastica e dell'autonomia.

In tema dell'*autonomia* Scurati osserva come abbia occupato un posto di rilievo nel corso degli anni '80 e in brevissimo tempo abbia attratto «l'attenzione dell'opinione pubblica e monopolizza(to) quella dei politici» (Scurati, 1987, p. 4); principio di autonomia che troverà sanzione giuridica con la legge n. 59/1997 e con il regolamento esecutivo approvato con DPR n. 275/1999 (cfr. Falanga, 2003).

L'idea di scuola come comunità morale e educativa, nel decennio degli anni '90, è approfondita con vigore umanistico dal pedagogista statunitense Thomas J. Sergiovanni.

9. Cfr. Scurati (2002c, pp. 4-6); riprende queste considerazioni da H. Alvy, P. Robbins, *Growing into Leadership*, pp. 50-54.

La comunità scolastica come «comunità di carattere morale» (Sergiovanni, 1997, pp. 15-17) in rapporto alla leadership educativa è la tesi di fondo del pedagogo statunitense in queste pubblicazioni, *Building Communities in Schools* del 1994 e *Leadership for the Schoolhouse* del 1996 (Sergiovanni, 1994; 1996) afferma che la scuola come «comunità educativa» realizza le seguenti azioni:

- identificare un complesso di valori essenziali per i quali impegnarsi;
- partire da questa “piattaforma” di valori condivisi per operationalizzare la *comunità di apprendimento* (le regole da formali ed esterne si fanno patto condiviso, elaborato dall’interno);
- trasformare le classi in *comunità “democratiche”*, nelle quali gli studenti condividono la responsabilità di controllare e regolare il loro comportamento;
- definire i rapporti dei docenti in termini di “comunità professionale”, i cui membri sono animati dagli ideali professionali di una pratica esemplare e del “prenderci cura” degli studenti (Sergiovanni, 1994).

Per Scurati vi sono «motivi di natura prettamente pedagogica» che sorreggono la necessità e l’urgenza dell’autonomia delle scuole concepite come «comunità formative» (Scurati, 1993, p. 4); senza autonomia non c’è autentica comunità educativa, l’autonomia sottende l’esistere pedagogico; inoltre, in una scuola intesa come comunità trova naturale collocazione una leadership pedagogica mentre non trovano posto altri modi di direzione che vanno invece bene per altri tipi di organizzazioni.

Scurati, in linea con Sergiovanni, ritiene che le scuole debbano concepirsi e realizzarsi come:

- *comunità finalizzate o comunità di pensiero*, dove i membri sono uniti da una comune visione di valori e di obiettivi;
- *comunità di cura*, nel senso che vi prevale l’etica dell’altruismo e della dedizione agli altri;
- *comunità di apprendimento*, nel senso che l’apprendimento è uno stile di vita;
- *comunità professionali*, dove lo sviluppo dell’ideale professionale è curato e continuo;
- *comunità collegiali*, dove è centrale la collaborazione lavorativa;
- *comunità inclusive*, dove c’è accoglienza e rispetto per tutte le appartenenze e le differenze;
- *comunità di ricerca*, in cui tutti si dedicano alla ricerca e alla soluzione dei problemi (Scurati, 2004b, pp. 1-2).

La scuola non è pensabile come un’impresa commerciale o industriale (Scurati, 1999, pp. 4-7); essa è una *comunità educativa* entro cui ha senso parlare di una dirigenza di natura pedagogica.

Dirigenza scolastica e comunità educativa sono tra loro elementi complementari e perciò inscindibili (Scurati, 2002b, pp. 4-5).

Le scuole necessitano di una leadership speciale basata su di un'autorità morale, capace di additare ciò per cui vale la pena di impegnarsi, radicata nella vita e nella storia locale nonché nelle relazioni di condivisione, rivolta alla promozione della forza degli altri (Scurati, 2001, pp. 4-6) e ispirata ai valori morali.

La scuola è *comunità di apprendimento*; il dirigente contribuisce efficacemente alla sua costruzione se sostiene i processi di sviluppo professionale, forma alle pratiche dell'osservazione e della riflessione, si concentra sui processi di gruppo e, infine, se promuove la cooperazione collegiale.

In questa prospettiva, utili consigli sono: «parlare frequentemente e apertamente sui problemi dell'istruzione; procurare del tempo per le attività di collaborazione fra i docenti; potenziare gli insegnanti; comprendere e affrontare i problemi del cambiamento innovativo; guidare» (Scurati, 2002d, p. 5)<sup>10</sup>.

Non è pensabile per la leadership educativa un fondamento burocratico, carismatico o produttivistico; comunità educativa richiama e richiede una leadership educativa; esiste un rapporto genetico tra la comunità educativa e la direzione scolastica come azione formativa. Pertanto, «le concezioni tecniche e manageriali devono essere sempre subordinate ai bisogni umani e le azioni essere sempre al servizio di scopi umani» (Sergiovanni, 1987, p. 127).

La scuola è, infatti, una comunità organizzata per la comunicazione culturale formativa; essa è luogo di lavoro (organizzazione) e luogo di relazioni umane (comunità), cioè una comunità per la circolazione dei contenuti e dei significati della cultura e dell'educazione<sup>11</sup>.

La scuola comunità educativa, per il suo collegamento alla sorgente etica della persona, è una finalità sempre aperta, il cui raggiungimento deve essere continuamente mantenuto e affermato.

L'idea-valore sta nel costruire le scuole quali comunità morali dentro la società: il diritto dà una mano, l'altra devono darla i soggetti che di quelle comunità sono parte.

10. Scurati riprende qui alcuni concetti di Blase, Blase (1998).

11. Comunità-organizzazione, scrive Scurati, formano «una contrapposizione che è venuta emergendo lungo gli ultimi due decenni – anni '80: dominanza della comunità; anni '90: dominanza dell'organizzazione – e che proprio in questi ultimi anni, in relazione all'introduzione dell'autonomia con i suoi correlati della revisione degli organi di partecipazione e della ristrutturazione delle posizioni dirigenziali, ha assunto dei tratti di particolare e specifica complessità. È un fatto che gli approcci più rigidi tendono a vedere nella "comunità" la difesa della originalità culturale e dell'immediatezza partecipativa propria dei mondi vitali mentre alla "organizzazione" attribuiscono residui di burocraticità od inquinamenti managerialistici di stampo iperproduttivista» (Scurati, 2001, pp. 4-5).

## Conclusione

In termini conclusivi, riprendo le idee centrali sulla leadership educativa che Cesare Scurati ha elaborato nei suoi numerosi contributi sul tema.

La leadership educativa è *azione formativa*, una *forma di pedagogia* che assicura che si prendano buone decisioni; è una guida della compattezza morale della scuola.

La direzione autorevole è basata su idee morali e valori, non sulle regole o sulle personalità, quindi non su burocrazia e carisma; essa poggia su una visione costruttiva dell'insegnamento e dell'apprendimento.

La cultura pedagogica di conseguenza costituisce il fondamento primario e insostituibile di qualsiasi professione educativa e la dirigenza scolastica rientra nella *professionalità pedagogica*; il dirigente scolastico è dentro il raggio della pedagogicità perché egli vive di educazione e produce educazione nel quadro di una universalità etica di ispirazione.

La *leadership* è una precisa e oggettiva *capacità professionale*, che si apprende; non vi è nulla di carismatico in questo; non si consegue in modo meccanico a seguito di una allocazione burocratica ma si conquista e si testimonia in nome di effettive risorse di competenze e di prestigio.

Essere agenti di sviluppo professionale significa anche saper *sviluppare negli insegnanti capacità di leadership*.

Lo spazio operativo della dirigenza scolastica è duplice: *l'educazionale*, su cui è possibile costruire una professionalità all'incontro tra cultura pedagogica e cultura organizzativa; e la *metadidattica*, intesa come compito di orientamento e di mantenimento delle giuste rotte e di proposizione dei richiami necessari perché non se ne perda la visione.

Il dirigente esprime la propria vocazione pedagogica nell'essere un *agente di formazione continua*, un agente di sviluppo formativo che coinvolge i docenti in una comune azione di sviluppo continuo articolata nella progettazione, condivisione e partecipazione. Egli deve porsi come *partner* educativo che apprende con i docenti e dai docenti.

Il riferimento in via esclusiva al management, per Scurati, è del tutto fuorviante per la dirigenza scolastica; i contenuti professionali del *management* non hanno niente a che fare con i compiti e le attribuzioni di un dirigente scolastico il cui impegno è invece di stretta e continua vicinanza con le finalità, i contenuti e le realtà educative.

Non ha senso parlare di leadership educativa non comprendendo in essa la *responsabilità nei confronti della didattica*. La didattica dovrà far parte della competenza dei dirigenti, focalizzandosi non sulle dimensioni micro (abilità strumentali di settore) ma su quelle macro.

Il rapporto tra didattica e dirigenza scolastica è finalizzato a un ambizioso obiettivo, il successo scolastico degli studenti; si può ben parlare di *leadership per l'apprendimento* in ordine al rendimento, al comportamento, al gradimento e all'adattamento scolastico degli alunni.

La scuola è una comunità, una comunità di carattere morale in rapporto alla leadership educativa. La scuola non è pertanto concepibile come impresa commerciale o industriale; essa è una *comunità formativa* entro cui ha senso parlare di una dirigenza di natura pedagogica e non di un altro tipo di direzione.

## Bibliografia

- Blase J., Blase J. (1998), *Handbook of Instructional Leadership*, Corwin, Thousand Oaks.
- Bufalino G. (2020), *Pedagogia e leadership educativa*, Armando, Roma.
- Danielson C. (2007), "The Many Faces of Leadership", *Educational Leadership*, pp. 14-18.
- Falanga M. (2002), *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia. Dimensione pedagogica e competenza metadidattica del Dirigente scolastico*, FrancoAngeli, Milano.
- Falanga M. (2003), *Il Regolamento dell'autonomia scolastica. Lettura e commento*, La Scuola, Brescia.
- Falanga M. (2009), "Il middle management nell'ordinamento della scuola italiana", in Weyland B., a cura di, *Middle management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella scuola della provincia di Bolzano*, Praxis 3, Bolzano, pp. 23-32.
- Falanga M. (2020), *Diritto scolastico. Analisi e profili*, Scholé, Brescia.
- Haberman M. (2004), "Star Teachers Create Learning Communities?", *Educational Leadership*, pp. 52-56.
- Lambert L. (1998), *Building Leadership Capacity in Schools*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Scurati C. (1980a), "Itinerari", *Direzione e Scuola*, I, 01: 3-4.
- Scurati C. (1980b), "Verso la professionalità", *Direzione e Scuola*, I, 1: 5-10.
- Scurati C. (1981a), "Ancora l'educazione", *Direzione e Scuola*, I, 4: 3-4.
- Scurati C. (1981b), "Dimensione '90", *Direzione e Scuola*, II, 1: 5-10.
- Scurati C. (1982), "Professionalizzazione: ancora", *Direzione e Scuola*, II, 3: 3-4.
- Scurati C. (1985), "Inganni, illusioni, prospettive", *Dirigenti Scuola*, VI, 1: 4-5.
- Scurati C. (1987), "Autonomia", *Dirigenti Scuola*, VII, 5: 4-5.
- Scurati C. (1988), "Dopo la tempesta", *Dirigenti Scuola*, IX, 1: 4-5.
- Scurati C. (1991), "Autonomia e dirigenza scolastica", in Dalle Fratte G., a cura di, *Autonomia risorsa della scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 141-162.
- Scurati C. (1993), "Sul tavolo", *Dirigenti Scuola*, XIV, 1: 4-6.
- Scurati C. (1996a), "Troppo inglese: o forse no", *Dirigenti Scuola*, XVI, 3: 4-9.

- Scurati C., a cura di (1996b), *Volti nell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1997), *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1998a), "Partenza di un arrivo", *Dirigenti Scuola*, XVIII, 4: 4-5.
- Scurati C. (1998b), "Dirigere non basta", *Dirigenti Scuola*, XIX, 3: 4-5.
- Scurati C. (1999), "Leadership, sentimenti e ragioni", *Dirigenti Scuola*, XX, 1: 4-7.
- Scurati C. (2000), "L'insegnante allargato", *Scuola Materna*, 14: 17.
- Scurati C. (2001), "Composizioni", *Dirigenti Scuola*, XXII, 2: 4-6
- Scurati C. (2002a), "Sentieri di direzione", in Falanga M. (2002), pp. 13-15.
- Scurati C. (2002b), "Valutazione: trasparenza e desiderio", *Dirigenti Scuola*, XXII; 5: 4-6.
- Scurati C. (2002c), "Il cuore e lo scheletro", *Dirigenti Scuola*, XXII, 8: 4-6.
- Scurati C. (2002d), "Come ti vorrei", *Dirigenti Scuola*, XXIII, 3: 4-7.
- Scurati C. (2003a), "Alti e bassi", *Dirigenti Scuola*, XXIV, 3: 4-6.
- Scurati C. (2003b), "Due idee importanti: parliamone", *Dirigenti Scuola*, XXII, 4: 4-6.
- Scurati C. (2004a), "Loro e noi", *Dirigenti Scuola*, XXIV, 5: 5-6.
- Scurati C. (2004b), "Comunità", *Anthropos educazione*, V, 1: 1-2.
- Scurati C. (2006a), "Ruoli e professione", in Scurati C., a cura di, *A scuola per l'infanzia*, La Scuola, Brescia, pp. 81-85.
- Scurati C. (2006b), "Nuovi in pista", *Dirigenti Scuola*, XXVII, 1: 4-6.
- Scurati C. (2007a), "Una ricerca (in)utile?", *Dirigenti Scuola*, XXVII, 3: 4-6.
- Scurati C. (2007b), "Il bello del difficile", *Dirigenti Scuola*, XXVII, 5: 4-6.
- Scurati C. (2008), "Chiedere per impegnare", *Dirigenti Scuola*, XXIX, 2: 4-6.
- Scurati C. (2009a), "In mezzo e avanti", in Weyland B., a cura di, *Middle management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella scuola della provincia di Bolzano*, Praxis 3, Bolzano, pp. 133-140.
- Scurati C. (2009b), "Ancora una leadership", *Dirigenti Scuola*, XXIX, 4: 5-8.
- Scurati C., Ceriani A. (1994), *La dirigenza scolastica. Vicende, sviluppi e prospettive*, La Scuola, Brescia.
- Sergiovanni T.J. (1987), "The Theoretical Basis for Cultural Leadership", in *Leadership. Examining the Elusive*, ASCD, Alexandria, VA.
- Sergiovanni T.J. (1994), *Building Communities in Schools*, Jossey-Bass, San Francisco 1994 (trad. it. a cura di M. Comoglio, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000).
- Sergiovanni T.J. (1996), *Leadership for the Schoolhouse*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Sergiovanni T.J. (1997), "Contenuti di direzione", *Dirigenti Scuola*, XVII, 3: 15-17.

# Ambienti



# Costruire ambienti educativi

di *Michele Aglieri\**

L'opera di Cesare Scurati è costantemente attraversata dal tema della costruzione di relazioni educative. Senza alcuna pretesa di esaustività, ma con l'obiettivo di fornire sollecitazioni attraverso alcune letture scelte, interpreteremo il tema a partire dal dato dell'ambiente, orizzonte di stimoli, relazioni e significati all'interno del quale il compito di chiunque voglia dirsi educatore è costruire una qualità pedagogica. Chiuderemo il contributo con un breve ricordo personale dello scrivente, che ha accompagnato il professor Scurati nei suoi ultimi dieci anni di carriera accademica e di lavoro sul campo.

## 1. Ambienti

Nel 1979 Scurati curò con l'amico maestro e collaboratore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore Franco V. Lombardi il dizionario di pedagogia edito da Scuola e Vita (Scurati, Lombardi, 1979). In esso compariva la voce *Ambiente*<sup>1</sup>. Il concetto veniva presentato «fluidico» e in continua formazione, in rapporto a cui «la speculazione assume dal linguaggio comune e [...] dà poi significato tecnico e scientifico». In prima istanza, esso riguarda

l'insieme di tutte quelle condizioni biofisiche che rendono un particolare luogo adatto alla vita delle diverse specie organiche e animali. È quindi un concetto di natura sostanzialmente spaziale, che indica la ubicazione di un fatto, anche se, molto spesso, non viene trascurata la possibilità di un inserimento del fatto mede-

\* Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

1. Scurati, Lombardi (1979, pp. 15-25) (Scurati firma il contributo fino a metà della p. 22 e dalla p. 23, ed è a queste parti di testo che, principalmente, facciamo riferimento).

simo in una significazione più ampia e più complessa, relativamente anche al clima, alle condizioni storico-sociali e alla possibilità di una sua relazionabilità con altri fatti ed eventi [...] cosicché oggi con il termine di *ambiente* si sogliono indicare non solo e non tanto le condizioni fisiche in cui si svolge la vita, ma anche, e soprattutto, le condizioni storiche e sociali della vita pertinenti all'uomo e alla sua libertà, condizioni dell'azione stessa dell'uomo e create e continuamente ristrutturare (ivi, pp. 15-16).

Attraversando il pensiero di san Tommaso d'Aquino, John Dewey e Giuseppe Lombardo Radice, Scurati trattava il tema dell'ambiente al vaglio dell'educabilità e delle sue criticità principali<sup>2</sup>. Proviamo a sintetizzarne i punti principali:

- l'educatore è, egli stesso, parte dell'ambiente dell'educando, tanto che «l'educazione, rettamente intesa, è una realtà ambientale, e pertanto la teoria dell'educazione non potrà prescindere dallo studio attento dell'ambiente in cui si deve operare». L'educatore, da parte sua, deve tenere presente che «mentre l'adulto può, almeno entro certi limiti, scegliersi l'ambiente o quantomeno dargli il carattere che vuole, il giovane e, meno ancora, il bambino e il fanciullo non hanno questa possibilità, e la loro dipendenza dall'ambiente è molto più forte, tanto che essa, insieme alle attitudini e alle disposizioni naturali, costituisce il cofattore più importante nella formazione e nella educazione dell'individuo» (ivi, pp. 15-16);
- i tanti e possibili luoghi di deprivazione ambientale (mancanza di stimolazione culturale, deprivazione affettiva e materiale ecc.) evidenziano quanto l'ambiente socioculturale sia «“significativo” per lo sviluppo della personalità individuale» e per le capacità cognitive, verbali e conoscitive di qualsiasi individuo. Ma anche un ambiente «troppo ricco» rischia di far cadere l'uomo in una zona non «ottimale» non compresa fra due limiti che ne determinino una sobrietà di utilizzo (ivi, pp. 17-19);
- vi sarebbe un «concatenamento *causa-effetto*» secondo cui «l'ambiente sfavorevole determina una azione negativa sull'individuo, il quale, a sua volta, influisce sull'ambiente in modo negativo, peggiorandolo ulteriormente» (ivi, p. 19. Il corsivo rispetta il testo originale);
- occorre definire e pensare nelle sue possibilità attuative l'«ambiente pedagogico», ovvero «quell'ambiente che assume particolari compiti educativi, che è appositamente realizzato a scopo educativo, e che tanto meglio raggiunge il suo scopo quanto più riesce a secondare le esigenze naturali dello sviluppo del bambino, del fanciullo, del ragazzo». Si

2. Il tema dell'ambiente in chiave più strettamente ecologica («ecopedagogia») nello stesso contributo veniva definito da Franco V. Lombardi. Cfr. ivi, pp. 22-23.

richiama la categoria dell'«artificialità» – su ci concentreremo nel prossimo paragrafo – intrinseca a qualsivoglia opzione pedagogicamente progettata (ivi, pp. 19-20).

Si tratta allora di comprendere le condizioni di utilizzo ottimale, in senso pedagogico, di una situazione ambientale artificiale in cui la presenza di un educatore e le occasioni da lui stesso predisposte forniscano all'educando un contesto positivamente votato alla sua crescita.

I passaggi proposti rimandano anche al chiedersi quanto ampio possa definirsi l'ambiente di un bambino, di un ragazzo o di un adulto che si educano. Giova ricordare allora i tanti lavori di Scurati dedicati per esempio ai temi dell'educazionale – che rimanda a quelle funzioni e a quei contesti che, anche quando non appartengono a chi detiene in senso stretto dei ruoli educativi (insegnanti, educatori professionali, formatori ecc.) ne determinano e facilitano le condizioni di esercizio in chiave organizzativa, normativa, coordinativa o stimolativa<sup>3</sup> – della leadership educativa – che «sta a significare [...] la difesa dell'origine e della giustificazione pedagogica della figura del dirigente e indica il non gradimento di una visione che tenderebbe a spostare l'accento su ruoli di carattere semplicemente mediatico e tattico a scapito di una più implicativa “presenza” reale nella vita» (Scurati, 1981, p. 8)<sup>4</sup> – infine della società educativa (su quest'ultimo punto ritorneremo più avanti nel contributo).

## 2. L'artificialità e le sue derive

Il tema viene svolto con particolare efficacia in occasione del Seminario di studio *Manipolazione e artificializzazione* promosso dall'Ufficio Nazionale per la scuola, l'educazione e l'università della Conferenza Epi-

3. Per una definizione: «l'educativo è il campo d'azione dei soggetti reali (individuali e collettivi) che adempiono alla funzione educativa quale necessità ineliminabile della crescita umana, mentre l'educazionale è il campo d'azione degli enti, impianti, organi e uffici che operano istituzionalmente perché la funzione dei primi possa esplicarsi [...] la legge fondamentale dell'educativo può essere espressa nel criterio della libertà nella responsabilità e quella dell'educazionale nel criterio del servizio nell'efficienza» (Scurati, 2003<sup>2</sup>, pp. 178-179). Giova ricordare anche che «se nell'educativo è anche possibile enfatizzare al massimo la relazionalità fino a far scomparire (o quasi) l'organizzazione, e se nell'amministrativo è possibile l'opposto, nell'educazionale si è in presenza di una sostanziale equipollenza dei due termini, la cui alterazione di equilibrio si traduce nell'evanescenza del campo stesso» (Scurati, Ceriani, 1994, p. 34).

4. Giova ricordare che Scurati dal 1980 ha fondato e diretto la rivista *Direzione e Scuola*, divenuta *Dirigenti scuola* dal 1985.

scopale Italiana tenutosi nel 2003<sup>5</sup>, in cui esso veniva scandagliato attorno a un certo numero di snodi problematici: 1) la debolezza delle categorie pedagogiche dinanzi al tradizionale concetto di *educabilità*, laddove si osservi il potere odierno di numerose «interpretazioni di tipo deterministico» e davanti a «diverse idee parabiologiche, e alcune altre anche parainformatiche (si consideri per esempio il problema della virtualizzazione) che sono molto aggressive nei confronti di alcune costruzioni tradizionali del concetto di educabilità»; 2) la *progettabilità* come valore di fondo della nostra epoca, che deve darsi dei precisi criteri valoriali: «il progettabile ha dei limiti oppure non ha limiti? Fino a che punto si può arrivare?». La scienza (e anche le scienze sociali) non sempre dimostrano di poggiare su quadri deontologici solidi dinanzi al criterio della semplice opportunità; 3) se è vero che «la nostra è una tradizione di tipo cumulativo enciclopedico», da un punto di vista pedagogico e guardando all'informazione quotidiana e ai curricoli scolastici, occorre problematizzare attentamente il *rapporto tra informazione ed essenzialità*: quali sono i concetti irrinunciabili per un certo contesto culturale?; 4) la «sovradeterminazione economica» che ha dato luogo «a culture prevalentemente concentrazionarie» che allontanano da una gestione ragionevolmente umana del tema delle differenze, oggi estremamente critico anche in chiave internazionale; 5) la «tendenza al prevalere di approcci razionalisti che stanno dando luogo a uno strano rimbalzo: negli ultimi anni, è riemerso fortemente *il tema dell'affettività, dell'emotività, delle emozioni*», come «forma di neo irrazionalismo», con il rischio che dinanzi alle crisi della cultura contemporanea si verifichi «un cedimento a una certa ricerca della facilità, dell'appoggio a tutti i costi, dello star bene»; 6) «l'aver a che fare con realtà meticce, le *cyber*, tutta la questione della forma mista che è insieme tecnologica, biologica, umana e meccanica, libera e determinata ecc.» in un generale «tenere insieme l'impossibile» rende oggi l'avanzare umano più simile a una «fiction» che a un'avventura»; appare «difficile costruire le categorie di controllo» dinanzi all'odierno rapporto fra uomo e tecnica, che sempre più spesso sostituisce la macchina all'uomo (*ibidem, passim*. Il corsivo interno alle citazioni rispetta il testo originario).

Accedendo a un'altra lettura contenuta nel volume *Postmodernità e problematiche pedagogiche*, curato da Gino Dalle Fratte nel 2003, incontriamo anche un approfondimento relativo al tema della *protesizzazione*. La possibilità dell'uomo di ricorrere a «protesi», a prolungamenti artificiali delle proprie capacità, potenziandole o sostituendole, è trattato secondo

5. L'incontro si è tenuto a Roma nei giorni 28 e 29 settembre 2003; il contributo a cui facciamo riferimento, confluito negli Atti, è Scurati (2005, pp. 37-41).

almeno due accezioni: 1) «siamo ormai in presenza della possibilità di individuare una nuova forma di soggettività tecnico-umana, fondata su una sintesi di uomo e di macchina, la cui estensione non viene racchiusa entro i limiti del corpo, ma si allunga entro i confini dello spazio elettronico disponibile». Si profila, dunque, il rischio di un non controllato – e rapidissimo – incremento tecnologico connesso sicuramente a un accumulo ma non per forza a un rispetto dell’umano: «in termini molto sintetici, si tratta di avvertire alcune precise preoccupazioni, che riguardano i caratteri dell’ipermentalismo e della virtualizzazione, cioè la dominanza dell’esperienza sostitutiva e rappresentativa dell’esperienza reale e la perdita del senso del limite (rispetto, conquista, fatica, lavoro: oggettivazione) in virtù dell’adeguazione assoluta alle istanze (tempi, modi, linguaggi, interessi) della soggettività» (Scurati, 2003, pp. 143-156); 2) «la possibilità di ricorrere a “protesi” a portata di mano è ormai estremamente diffusa e l’arco del rapporto non protesico con le tecnologie è sempre più ristretto a pochi ideatori/esperti/programmatore, mentre si va popolarizzando la posizione di tipo passivo-dipendente» (ivi, p. 151). Se da un lato, dunque, si è fatto urgente il compito di educare al senso del limite e al valore del corpo e dei sensi come dato umano incontrovertibile, dall’altro occorre domandarsi quali siano i reali compiti di alfabetizzazione e quali le prospettive della negazione di quello che, nel medesimo contributo preso in esame, Scurati chiama «diritto all’esercizio» (*ibidem*), ovvero il «bisogno di tirocinio e di esperienza nelle forme, nei modi e nei linguaggi dell’immediatezza diretta dell’azione e dell’espressione» (*ibidem*).

### 3. Educante e educativo

Facendo riferimento ad altri due contributi dei primi anni 2000 (Scurati, 2007; 2008) in ordine al tema, tradizionalmente dibattuto, della comunità educante e alla frequente sovrapposizione fra gli aggettivi “educante” e “educativo”, Scurati propone di tenere separati i termini, poiché il secondo rimanderebbe maggiormente al carattere di intenzionalità pedagogica dei fatti che riguardano la formazione all’interno di un contesto sociale e comunitario, tanto che la mancanza di distinzione tra i due lemmi, a cui siamo abituati, spesso non permette di leggere attentamente le questioni in gioco. Se è vero che la società educa (e ci educa sempre, nell’accezione della modificazione di comportamenti, conoscenze, abilità, quadri valoriali), seguendo Scurati occorrerebbe sempre domandarsi: «seguendo quale logica? Per conseguire quali effetti? In nome di quali principi?» (Scurati, 2007, p. 133).

Il verificarsi materiale di un fatto non ne stabilisce mai l'automatica inclusione nella "forma" della legittimazione pedagogica, per stabilire la quale occorre avvalersi di una serie di ulteriori considerazioni di carattere modale e contestuale. Tanto per fare un esempio, possiamo dire che una punizione risulta essere quasi sempre "educante" (di certo modifica i comportamenti) ma non per questo può essere considerata di per sé "educativa" (aiuta a rielaborare le convinzioni?), ma lo può diventare soltanto a certe condizioni [...]. Se pensiamo a una situazione nella quale sono determinanti condizioni di forza, potere, sovradeterminazione, concentrazione delle influenze, omogeneizzazione culturale e irreversibilità degli esiti ci muoviamo nella linea della società educante; se, di contro, ipotizziamo una rete di opportunità, di diffusione delle competenze, di pluralità delle espressioni ammesse e di compatibilità fra orientamenti e visioni differenti camminiamo sui sentieri di quella che la coscienza pedagogica ha sempre ritenuto una società educativa (o – per riprendere una fra le più felici espressioni di Aldo Agazzi – una società che si muove e si sviluppa "nell'ordine dell'educazione") (*ibidem*).

Le esemplificazioni possibili sono in numero pressoché infinito, ma ci pare qui importante sottolineare che Scurati avvisa di quanto una validazione pedagogica (e personalistica) sia fondamentale dinanzi alla neutralità valoriale di altre discipline e dei loro strumenti, i cui esiti appaiono fondamentali in ordine alla descrizione di scenari (pensiamo a quanto oggi psicologia e sociologia possano migliorare la leggibilità dei contesti personali e culturali e quanto abbiano da offrire in merito alle tecniche al servizio del cambiamento) ma privi di capacità di indirizzo:

Se si può essere d'accordo sul fatto che l'educazione avviene (come è d'altronde inevitabile per ogni e qualsiasi cosa dell'uomo) nel relativo, essa è però sempre pensata e condotta in nome e in vista dell'assoluto (in prospettiva personalistica, dell'Assoluto) e [...], più ancora, la ragion pedagogica ascolta, nel suo farsi e costruirsi, anche "parole" che non vengono soltanto dalla ragione scientifica in senso stretto. Di questo la pedagogia personalistica è sempre stata drammaticamente – e quindi criticamente – consapevole (Scurati, 1991, p. 378).

Al servizio di quale società mettiamo oggi tutto questo? Secondo quale dimensione politica e antropologica la società in cui viviamo procede a ritmi acceleratissimi? E quali aspetti culturali andrebbero messi al vaglio?

Senza dubbio vi sono dimensioni e processi – Scurati ci ricorda la «marketizzazione» e la «clientizzazione» – non accettabili in senso assoluto, ma nella fluidità e complessità del mondo che la postmodernità ci ha consegnato dobbiamo da un lato accettare che una società sia sempre educante quale suo tratto ineludibile, dall'altro lottare per una società «aperta, non opprimente, serena, accogliente» (ivi, p. 134).

Quello dell'educante con l'educativo [...] è un incrocio rischiosamente problematico, il cui controllo richiede una padronanza molto precisa delle poste in gioco ed esige il rispetto secondo il quale l'educante come fatto deve poter essere sempre giudicato dall'educativo come valore (*ibidem*).

#### 4. Il diritto all'autorità

Il Secolo breve è stato scandito, tra le altre cose, da un susseguirsi di momenti culturali che hanno letto in maniere differenti la dimensione dell'autorità, i cui principali "picchi" sono stati l'affermarsi dell'iperautoritarismo e la conseguente messa in scacco dell'autorità stessa, a significare erroneamente che un qualsiasi esercizio dell'autorità sarebbe l'espressione di un potere sbagliato e prevaricatore. Scurati rivendica il «diritto all'autorità», quale dato non «eliminabile o sostituibile» che si esercita quando si ha «una persona che comunica dei valori a un'altra sulla base di una comune intelligenza per cui, dal momento che i significati e i valori che trasmette si giustificano soltanto in nome dei fondamentali precetti di "ricercare, capire, essere responsabili", essa postula la cooperazione ed ha come unica fonte di legittimazione l'autenticità» (Scurati, 2003, p. 152)<sup>6</sup>.

I segnali, oggi, di una crisi dell'autorità appaiono evidentissimi: nella debolezza delle tradizionali agenzie di socializzazione (famiglia, scuola), nel potere dei media e del mercato. Siamo però assuefatti all'idea che una qualsiasi comunicazione efficace o una qualsiasi condizione di visibilità meriti un'attribuzione di autorevolezza, e un certo presenzialismo diffuso (si pensi alle strategie "partecipative" dei social e dell'informazione tutta) ci soddisfa, negando, di fatto possibilità democratiche di partecipazione reale. Chi sono le nostre autorità? Da che cosa si riconoscono? Riteniamo che oggi occorra percorrere i binari di una doppia attenzione: la diffusione di responsabilità (e di buone autorità) e l'educazione alla scelta di guide significative per i giovani e per gli adulti. Le questioni poste determinano un impegno

particolarmente critico e scomodo per chi si trova a fare il lavoro di pedagogo in una situazione di responsabilità scientifica, culturale e anche di docenza, cioè di orientamento evidentemente nella mente e nella strada degli altri, chiamiamoli studenti, chiamiamoli insegnanti, chiamiamoli genitori, chiamiamoli educatori, chiamiamoli opinion leader, chiamiamoli media makers... tutto questo mondo che dovrebbe essere sensibilmente esposto a un contributo pedagogico attendibile e robusto su tali questioni (Scurati, 2005, p. 41).

6. La citazione interna è tratta da Wild (1974, p. 7).

## 5. L'educazione al futuro

Alla ricerca di ulteriori stimoli utili alla costruzione di questo testo, ci rifacciamo ad alcuni appunti manoscritti del prof. Scurati, dal volume *An Introduction to Education in Modern America* di Gordon C. Lee (1956):

L'educazione deve:

- creare nei giovani il senso di responsabilità rispetto alla situazione del mondo;
- condurre i giovani di fronte alle grandi idee e ai grandi ideali che si affrontano;
- creare il senso di responsabilità di fronte al benessere internazionale;
- instillare un profondo senso di dedizione alla causa della libertà e dei diritti dell'uomo<sup>7</sup>.

Si tratta – riteniamo – di sollecitazioni importanti pur nella loro brevità, che ci ricordano il senso politico dell'educazione e che l'educazione stessa prima che di tecnica ha bisogno di valori e di riflessione sulle sue finalità. Le giovani generazioni, oggi, non mancano di nutrire legittime aspirazioni, spesso lontane dagli stereotipi adulti: esse sono piene di sogni, aspettative, voglia di lottare per un mondo giusto. Allo stesso tempo soffrono in ordine a una sorta di “psicologizzazione” della realtà inserita in un contesto fortemente individualistico: i suoi quadri di interpretazione sono spesso i contesti immediati, l'emozionale, le dinamiche interpersonali in contesti di interesse privato, paradigmi impliciti di normalizzazione, senza lo stimolo a darsi prospettive più ampie se non quelle dettate dalle mode del momento. L'educazione è atto politico, ha sempre a che vedere con quel rapporto critico fra l'uomo e la società che determina le possibilità di libertà (Bertolini, 2003), ha a che vedere con la relazione fra l'uomo e il suo ambiente e rimanda a una dimensione tanto essenziale che, in relazione al mondo in cui l'uomo vive, «chi tentasse di estraniarsene ne diverrebbe oggetto (o ambiente) senza esserne attore» (Pizzolato, Pizzolato, 2003). Riportiamo allora, alcune «avvertenze» proposte da Scurati, quando ci suggerisce che educazione politica

non vuol dire formazione di personalità meramente moralistiche e protestatarie [...] non vuol dire rafforzamento di temperamenti puramente velleitari [...] non vuol dire sviluppo di intelligenze soltanto analitico-distruttive: occorre anche la capacità di sintesi costruttiva e di progettazione produttiva [...] non vuol dire formazione di potenziali leader e manipolatori di opinione: quello che interessa è lo spirito di autentico servizio al bene comune [...] non vuol dire formazione di pu-

7. Appunti personali di Cesare Scurati.

ri e semplici “animatori” e persuasori: è necessaria la predisposizione all’azione conseguente alla parola e coerente con essa (Scurati, 1990, pp. 473-474).

Allora educare all’autonomia decisionale, sviluppare coscienze critiche, promuovere la capacità di muoversi all’interno delle questioni anche più controverse del nostro tempo sono gli obiettivi di chiunque, oggi, voglia dirsi educatore. Ricordare e riconcettualizzare queste indicazioni costituisce il punto di inizio e l’architrave di chi intenda formare le persone a prepararsi al mestiere di educare e insegnare.

Ciò che Scurati, sicuramente ci lascia in eredità, grazie alla sua riflessione e alle sue sintesi, è la necessità di tutelare quale dimensione fondamentale del lavoro educativo il contributo alla costruzione di un umanesimo totale che contemperì le dimensioni tecnologiche e scientifiche con la crescita effettiva di componenti cognitive e morali volte alla costruzione di una difendibile socialità critica. Ricordandosi, come Scurati scrive in un articolo del 1994, che

avviarsi alla maturità pedagogica vuol dire [...] porre al centro dell’attenzione le questioni che più immediatamente e direttamente il vivere di oggi sottopone alla intelligenza e alla responsabilità di chiunque operi in campo educativo e affrontarle secondo una visione di consapevolezza e di competenza. Educare è una forma del vivere; saper educare è una forma del sostegno alla vita (Scurati, 1992, p. 151).

## **6. Un ricordo personale**

Ci permettiamo – come anticipato – di chiudere il contributo con un ricordo personale. Potremmo partire da una domanda coerente con i contenuti di questo contributo: in quale ambiente formativo gli allievi e collaboratori di Scurati sono cresciuti?

Ritengo che ci sia un tratto comune nel modo in cui gli allievi di Scurati oggi interpretano, ogni volta in maniera originale, il loro essere educatori nelle varie forme della docenza universitaria, della formazione nei più vari contesti, nella guida intellettuale di chi è più giovane di loro. Si tratta di un abito che il comune maestro ha consegnato loro attraverso non soltanto l’insegnamento diretto, ma anche e soprattutto l’esempio. L’esempio di un professore mai dogmatico, sempre attento agli interessi delle persone di cui si prendeva responsabilità, sempre capace di tutelare le loro idee. Capace anche di intervenire, ma soltanto laddove ritenesse indispensabile farlo. Vi era – credo – un sostanziale diritto alla libertà intellettuale in cui

Scurati credeva e che lasciava agire nel suo modo di accompagnare gli altri. Ed è per questo che chi ha lavorato con lui oggi desidera consegnare agli altri questo diritto. E ritengo che tutti gli allievi di Scurati siano accomunati dal loro libero agire nel portare con sé i messaggi del maestro che hanno avuto.

## Bibliografia

- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Lee G.C. (1956), *An Introduction to Education in Modern America*, Holt & C., New York.
- Pizzolato L., Pizzolato F. (2003), *Invito alla politica. Linee di un percorso di formazione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Scurati C. (1981), “Dimensione '90”, *Direzione e scuola*, 1981 (II), 1: 8.
- Scurati C. (1990), “Orientamenti e prospettive”, *Annali della Pubblica Istruzione*, 5-6 (XXXVI): 473-474.
- Scurati C. (1991), *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Scurati C. (1994), “Educare oggi: luci, ombre e prospettive”, *Vita e Pensiero*, 2: 142-151.
- Scurati C. (2003), “Spunti per una pedagogia della postmodernità”, in Dalle Fratte G., a cura di, *Postmodernità e problematiche pedagogiche. Modernità e postmodernità tra discontinuità, crisi, e ipotesi di superamento*, Armando, Roma, pp. 143-156.
- Scurati C. (2003<sup>2</sup>), *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (2005), “Il punto di vista pedagogico”, *Notiziario Unesu*, 2005 (XXX), 2: 37-41.
- Scurati C. (2007), *Esperienza educativa e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (2008), *La comunità educante oggi in Italia: l'evoluzione e le prospettive*, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), La Scuola, Brescia, pp. 46-59.
- Scurati C., Lombardi F.V. (1979), *Pedagogia: termini e problemi*, Scuola Vita, Milano.
- Scurati C., Ceriani A. (1994), *La dirigenza scolastica. Vicende, sviluppi e prospettive*, La Scuola, Brescia.
- Wild J. (1974), “Authority”, in Adelman F.J., ed., *Authority*, The Hague, Nijhoff.

# Tempi e spazi della vita e dell'educazione

di *Monica Parricchi\**

## 1. Scenari di azione

La pedagogia si configura come un sapere dalle molte dimensioni, strettamente ancorato ai problemi della vita dell'uomo; nasce sul tronco della teoria dell'uomo e si svolge attraverso una serie di confluenze. Il suo perno rimane il soggetto liberamente impegnato in un processo di conquista di sé, in un libero cammino iscritto nella storia (Scurati, 1999).

La ricerca contemporanea parla di *pedagogia del corso della vita*, concezione idonea a dare piena cittadinanza al bisogno di educarsi e formarsi per l'intero corso della propria esistenza (Loiodice, 2019).

L'educazione è un'esperienza che nella sua fattualità ed effettività accade nell'esistenza di ciascun individuo e della società nel suo insieme. Quale processo nel corso della vita e per gli spazi di vita, è un ambito che include nel termine la molteplicità dei tempi, dei luoghi, dei soggetti, delle istituzioni, delle dimensioni individuali e sociali che vengono direttamente chiamate in causa moltiplicando fenomeni e contesti. Più luoghi e soggetti concorrono a tratteggiare lo scenario delle opportunità di apprendimento per le persone oltre a quelle istituzionali: famiglia e rete relazionale più prossima, realtà associative in diversi ambiti (culturale, sportivo, sociale, politico, religioso ecc.), organizzazioni di lavoro, ambienti virtuali.

Il profilo culturale e biobibliografico di Scurati accompagna gli studiosi in un *percorso diacronico* nei decenni di viaggio della pedagogia come scienza, ma anche nei decenni di vita di un individuo come oggetto di studio della pedagogia, riconoscendo l'educabilità dell'essere umano dalla nascita fino agli ultimi giorni, nella prospettiva dell'educazione permanente.

\* Libera Università di Bolzano.

Riconosce anche il senso *sincronico* nella gravidanza educativa dei diversi ambienti e tempi che accompagnano il vivere, crescere e invecchiare delle persone, quali la casa con la famiglia, le generazioni, i fratelli; l'ambiente di lavoro attraverso le relazioni e la formazione, il tempo libero con lo sport, il teatro, lo scoutismo; i media nella loro pervasività e funzionalità.

L'educazione è considerata un processo permanente che rende possibile lo sviluppo continuo delle capacità di una persona, in quanto individuo e in quanto membro della società e si poggia su quattro pilastri fondamentali: apprendere a sapere, apprendere a fare, apprendere a vivere con gli altri e apprendere a essere (Scurati, 2001).

Per rappresentare la complessità dei luoghi dell'educazione, si utilizza convenzionalmente la tripartizione tra contesti, distinti in *formali*, *non formali* e *informali*. Il quadro complessivo di sintesi individua nel *formale* il sistema gerarchicamente strutturato e cronologicamente successivo, mirante all'acquisizione di conoscenze e di competenze; nell'educazione *non formale* l'attività educativa organizzata al di fuori del sistema formale ma rivolta a conseguire obiettivi espliciti per destinatari identificabili, generalmente extrascolastico e formazione e nel contesto *informale* il processo mediante il quale si acquisiscono, dall'esperienza quotidiana, attitudini, valori, abilità e conoscenze sul piano sia individuale che sociale.

Questi tre canali educativi, secondo Frabboni (1989), costituiscono un triangolo che ha il limite di essere "scaleno", perché ha un lato prevalente, riferentesi all'educazione informale, che è da considerarsi pervasivo, prevaricante, omologante nei confronti degli altri due lati del triangolo. Inoltre, è un triangolo privo di angoli, in quanto i tre lati, ossia i tre canali educativi, non comunicano fra di loro, creando spesso un sistema conflittuale determinato anche dal loro ritenersi autosufficienti e dalla loro azione indipendente da quella degli altri sistemi educativi.

Le sfide educative della società contemporanea esigono che la tradizionale separazione fra questi tre universi formativi lasci il passo al dialogo, al sostegno fra sistemi e alla partnership con il sistema formale, considerato il principale, al fine di costruire contesti esperienziali, co-partecipati, in cui il progetto di cultura, formazione, cura del benessere e della salute delle persone comporti la co-costruzione di infrastrutture culturali, naturali, formative e sociali investendo su educazione, spirito di imprenditorialità, servizi socio-sanitari e socio-educativi e, più in generale, conoscenza reciproca, dialogo, sviluppo del territorio, miglioramento della qualità della vita e promozione del bene comune (Dozza, 2020, p. 70).

L'educazione intenzionale, formale e non formale, è un processo che generalmente avviene al di là della quotidianità in cui vivono i soggetti, in quanto ha come suo irrinunciabile presupposto quello di distanziarsi dalla

vita diffusa. L'educazione proviene dalla vita e ritorna a essa, ma dopo di essersene distaccata come per reduplicarla, è un “come se”, vale a dire uno spazio artificiale, transizionale e potenziale che permette di rielaborare l'esperienza personale e sociale grazie all'attivazione di un processo di mediazione (Massa, 1987).

## 2. Percorsi di vita

La seconda metà del Novecento è stata caratterizzata da una forte espansione del sistema scolastico formale e da un notevole fermento del mondo dell'educazione extrascolastica, cresciuto spesso in modo tumultuoso e disordinato. Gli *spazi* del “fuori scuola” si sono progressivamente moltiplicati e dilatati: da quelli dell'associazionismo e dell'animazione socio-culturale a quelli delle istituzioni educativo-assistenziali e dei mezzi di comunicazione di massa, a cominciare dal cinema e dalla televisione.

Da lungo tempo studi e ricerche (Massa, 1977; Scurati, 1986) dimostrano che alla formazione generale dell'individuo concorrono, oltre alla scuola, altri ambiti e agenzie, che offrono opportunità nell'ottica dell'educazione permanente (Dozza, Ulivieri, 2015), esperienze di crescita in relazione a molteplici dimensioni dell'esistenza umana, percorsi nei quali i soggetti anche quando adulti e anziani, possono continuare ad apprendere e arricchirsi in termini di umanità nel panorama del *sistema formativo integrato* (Frabboni, 1989).

Anche il *tempo* dell'educazione si è gradualmente allargato raggiungendo tutte le età della vita, dalla prima infanzia all'età anziana, sempre nella prospettiva dell'educazione permanente. Su questi processi di trasformazione ha esercitato una sensibile influenza il contesto sociale e culturale (Zago, 2017).

Dai decenni di ricerca e riflessione pedagogica scuratiana, si può evidenziare una prima considerazione sul rapporto fra la scuola, istituzione formale e le altre situazioni educative non formali. Negli anni '70, culla delle attività di animazione e dell'educativa extrascolastica, Scurati si occupava del mondo dell'educativa territoriale, delle situazioni informali e delle prime questioni di “rete” fra scuola ed extrascuola. Egli riconobbe a scolastico ed extrascolastico l'essere due modi distinti ma non contrapposti di realizzare l'educativo in una continuità che lasci entrambi sussistere nella loro giustificazione storico istituzionale metodologica.

Recenti ricerche Istat (2017) hanno indagato le modalità di “uso del tempo” nelle diverse età e dall'analisi si evince che, fin da piccoli, i bambini e i giovani passano il loro tempo libero in gruppi non formali (associa-

zioni sportive, ricreative, formative) e in attività informali di vita sociale e partecipazione culturale. Tale risultato interroga la pedagogia sulle azioni da intraprendere nella società contemporanea per non disperdere il potenziale di questo tempo e di questi luoghi, per la costruzione del benessere dei soggetti nella prospettiva dell'educabilità diffusa e permanente.

Nell'ambito dell'educazione permanente, Scurati (2001) riconosceva l'importanza della realtà quotidiana come dato ad alta densità formativa, che impone alla riflessione pedagogica di abbracciare i terreni della contemporaneità postmoderna, domandandosi quali debbano essere considerati gli immancabili riferimenti pedagogici e i diritti educativi. Modello in cui a una educazione *lifelong* e *lifedeeep* si accompagna anche una educazione *lifewide*, diffusa nella molteplicità dei contesti di vita.

Seguendo Liodice (2019, p. 89), in prospettiva *lifelong*, l'impegno è quello di investire su modelli educativi capaci di cogliere la continuità dei differenti tempi di vita, valorizzando l'intera esperienza ed esistenza del soggetto, quindi anche la profondità, *lifedeeep*, delle forme e dei modi di relazionarsi con se stessi, in modo profondo e critico e con gli altri, alla ricerca degli "ancoraggi" a livello affettivo-emotivo e cognitivo che consentano a ciascuno di capitalizzare tale continuità in funzione della cittadinanza attiva. Questo al fine di ritrovare la gravidanza formativa integrale del concetto di apprendimento ed educazione permanente riferita alla complessità sistemica del soggetto in formazione, a partire dall'infanzia e valorizzandone l'intera esperienza, diffusa, *lifewide*, disseminata e approfondita nella molteplicità dei luoghi di vita.

La formazione continua, in particolare nell'ambito professionale, affronta sempre più problemi provenienti dall'insorgere di nuovi bisogni, nuove domande, della competizione sono molteplicità di agenzie, la flessibilità orizzontale e verticale. Tale area si inserisce nel quadro dello sviluppo rinnovamento del capitale umano, della popolazione adulta da intendere come realizzazione di una nuova sintesi al fine di promuovere una cultura dell'apprendimento per tutte le età. Il fulcro del cambiamento consiste nel sostenere e rafforzare soggetto che apprende trasformando la cultura dei sistemi formativi e produttivi. Le persone vanno aiutate a individuare le opportunità di educazione e di formazione diffuse, gli incentivi per muoversi in una comunità formativa che ripensi le sue responsabilità verso l'individuo. Tutto questo esige mutamento pedagogico in cui non vi sia più la divisione tra bambini e adulti, scuola centrato e formativo, ma differenti combinazioni in cui è vitale l'accesso all'apprendimento.

L'educazione informale, che attraversa anche l'educazione formale e non formale, costituendone la dimensione implicita e non intenzionale, rappresenta l'insieme di tutte quelle esperienze che generano apprendimenti,

a prescindere dal grado di progettualità, intenzionalità e consapevolezza di chi vi si trova coinvolto. Ciò significa che non educano solo la scuola, i servizi, le differenti agenzie diffuse nel territorio, ma che è anche la vita quotidiana a condurre a esiti formativi rilevanti a partire dalla realtà familiare e del tempo libero.

Media, tecnologie, pratiche di consumo, gruppo dei pari, disposizione degli spazi urbani concorrono a costituire soggetti e determinare traiettorie di vita. La nuova cultura richiede che si elabori un concetto profondo dell'alfabetizzazione come accompagnamento nella vita; alfabetizzare infatti vuol dire accompagnare all'ingresso nei territori nei percorsi della cultura, adattare a vivere in un mondo di segni, far sentire a proprio agio in un universo di letture possibili. Introdurre cioè lungo la scala del conoscere, del sapere, del comprendere, dell'apprezzare e del vivere i soggetti che si avventurano in universo sconosciuto che viene via via perdendo ogni senso di minaccia. Accedere all'istruzione vuol dire svincolarsi dalla chiusura in cui si tende a chiudere l'apprendimento solo nella scuola per trasformare la vita in un processo nel quale si oltrepassano le modalità istintuali di apprendimento per entrare nell'orizzonte dell'accesso alla cultura nel senso umano, per cui essa diventa nella sua interezza disponibile a tutti (Scurati, 2008b, p. 75). Occorre riconoscere il valore del pluralismo culturale con una *chance* e non come un limite dell'educazione, progettando e diffondendo la pluralità delle istituzioni deputate a fornire proposte di formazione e di educazione permanente, non formali attraverso la condivisione delle risorse tra le agenzie educative, che istituiscono un repertorio di istruzione, formazione, divertimento e modi di godere la cultura.

L'individuazione dell'educazione informale come campo ad alta significatività formativa comporta, per Scurati (2001), alcune considerazioni: l'azione educativa della società in senso globale costituisce un processo complesso nel quale intervengono tanto il sistema formale quanto legate sottosistemi sociali; l'educazione è apprezzabile come variabile interveniente nei processi di cambiamento sociale quando se ne valuta l'effetto nel senso della partecipazione dell'individuo alla vita della società, per cui occorre centrare gli sforzi non soltanto sulla scuola, sull'insegnamento sistematico ma anche sull'altra agenzie che operano per i diversi livelli di età della popolazione.

Gli aspetti salienti dell'educazione informale consistono nel trarre i contenuti dalla vita quotidiana, di cui si sottolineano la rilevanza educativa dell'evento preso nella sua immediatezza, la valorizzazione dell'esperienza, l'apertura del processo formativo nel suo disordine del divenire. Nozione centrale è quella di «cammino critico» (Scurati, 2001, p. 207) cioè la progettazione di un itinerario nel quale si organizza il percorso di

apprendimento tenendo conto non soltanto della scuola e della formazione ma anche dei vettori di informazione e di apprendimento esterni, poiché a un sistema di vita altamente complesso si può rispondere soltanto con un sistema responsabilmente coerente di educazione diffusa.

Le organizzazioni educative non formali, per loro caratteristiche generali e specifiche, a partire dal fatto di essere centrate sulla persona e di dare grande importanza all'impegno della responsabilità di ciascun soggetto nel perseguire il suo sviluppo personale, si presentano come risorsa per la realizzazione di questa impresa. Assume una particolare rilevanza il concetto di contesto, cioè lo spazio culturale entro cui ha luogo un evento educativo, e l'insieme delle risorse messe a disposizione dei soggetti che vi transitano per la sua interpretazione (Melacarne, 2011). Caratteristiche definitorie sono la *volontarietà*, cioè l'adesione per libera decisione; la *motivazione* individuale, positiva sulla formazione del carattere; l'apprendimento per *esperienza* che fornisce occasioni dirette per affrontare situazioni reali, che permettano la scoperta delle proprie capacità e dei propri limiti; la progettazione per *tappe* progressive cioè l'adattamento individualizzato delle proposte; l'adeguamento del proprio processo di crescita in maniera *flessibile* e il ricorso al gruppo dei *pari* come struttura ideale in cui il soggetto può fare progetti e realizzarli assumendosi le responsabilità.

Di fronte all'ampliarsi del numero di enti, associazioni, aggregazioni sportive, religiose, musicali, artistiche, politiche, alcuni studiosi propongono la dizione di *sistema formativo policentrico* in cui la pluralità di agenzie e organizzazioni agiscono secondo specifici modelli educativi non considerando ancora la comunità come educante (Fornaca, 1990).

Viene delineandosi in quegli anni anche il progetto di un "sistema formativo integrato", interessato a creare interconnessione tra i luoghi dell'educare (scuola, famiglia, opportunità formative degli enti locali, associazionismo giovanile, personal e mass media, territorio in senso lato) che possono svolgere la funzione di vere e proprie aule didattiche decentrate (Frabboni, 1990). Nel concetto di sistema formativo integrato risiede il riconoscimento della necessità di ampliare lo sguardo a tutte le culture e a tutti i linguaggi, di rapportarsi all'ambiente come eco-socio-sistema.

Il concetto di "comunità educante" (Dalle Fratte, 1991) è stato assunto come idea-limite o come utopia e si dovrebbe costruire quando tutti i soggetti coinvolti si mettono in gioco con la propria specificità personale, generazionale, professionale, istituzionale per realizzare progetti di crescita e di cambiamento, in cui vi è un coinvolgimento e una responsabilizzazione complessiva e reciproca. La prospettiva si pone nel recuperare la dimensione locale della formazione, tenendo conto della specificità del contesto di vita del soggetto. L'attenzione all'ambiente di appartenenza fa riscoprire e

rivalutare il concetto di “comunità”, che si configura come luogo privilegiato per l’analisi e la rielaborazione culturale, in quanto al suo interno si rende possibile una partecipazione diretta all’organizzazione, alla fruizione e alla produzione della cultura (Tramma, 2009).

Nello scorrere della vita, scuola e lavoro rappresentano il “tempo occupato”, il dovere senza il quale l’esistenza non ha un senso; l’immagine dell’*homo faber* rappresenta la più diffusa delle interpretazioni della cultura moderna. A questa immagine si andata sostituendo progressivamente quella dell’*homo ludens* in cui, all’idea dell’uomo come fatica, oggettività e impegno è subentrato l’appello all’autorealizzazione, alla soggettività, all’espansione personale, alla libera fruizione dell’essere nel mondo, alla presenza rasserenante al proprio vivere (Scurati, 1986). La contemporaneità ha riconosciuto valenza a tutti gli ambiti di vita dei soggetti, a tutti i tempi che occupa, facendo o non facendo qualcosa, funzionale al suo stare bene, con se stesso e con gli altri.

Negli scritti scuratiiani il “tempo libero” si pone come ambito di educazione, qualora lo si intenda come tempo vissuto consapevolmente, criticamente e dinamicamente; tempo in cui affiora la dimensione della libertà nel suo significato più autentico, cioè come possibilità di determinazione dei propri atti e della propria vita verso fini di sviluppo personale. Per questo è necessario procedere verso la liberazione di tempo e di energia secondo una prospettiva che identifica il suo orientamento nel recupero delle energie consumate, in un insieme di valenze composto da gioco-ricreazione-libero impegno chiama per componenti una vera cultura e di una vissuta partecipazione sociale. Anche lo sport ludico è educativo, nonostante troppo spesso sia messo a rischio dalle pericolose derive adultistiche e da una mancanza di presa in carico pedagogica della cultura sportiva, dinanzi alle crescenti dinamiche di professionalizzazione e spettacolarizzazione che hanno invaso i diritti dell’infanzia e della gioventù.

Un corretto impianto del tempo libero, propone Scurati (1986) deve porsi al di fuori del semplice attivismo per evitare noia e sopportazione, al fine di puntare ai valori dell’originalità e della felicità nella vita. Soltanto in una società trasformata da un nuovo modello di sviluppo multilineare e aperto, ogni dicotomia tra tempo libero e tempo di lavoro sarà eliminata, con la presenza in entrambi del momento della creatività. Tanto il lavoro che il tempo libero rientrano infatti in un medesimo concetto di stile di vita, nel quale i due aspetti vengono a compenetrarsi e a mutuare l’uno dall’altro. L’universo del tempo libero assume la sua connotazione pedagogica soltanto se viene rivolto a recuperare le possibilità vitali, insite nel singolo, inserendosi in un quadro di progettazione esistenziale secondo un disegno che punti a tre finalità, consistenti nel formare alla vitalità, nello sviluppo dell’autonomia personale, nel recupero educativo dell’estetico.

È in questo contesto che si inserisce l'animazione, concettualizzata come un modo nuovo di educare e insegnare, che si caratterizza per il potenziamento del protagonismo, della partecipazione, della corresponsabilità nell'acquisizione critica della cultura e si sostanzia in uno stile pedagogico che vede al centro un'opera di coscientizzazione di potenzialità esistenti.

La progressione che va dall'organizzare all'animare si delinea in un itinerario pedagogico nel quale si presta attenzione all'interiorità, all'ambiente e alla realtà.

Fra le numerose iniziative di stampo pedagogico dedicate al tempo libero si possono ricordare gli scout, il turismo educativo (colonie di vacanza, soggiorni estivi, stage formativi), l'associazionismo sportivo.

### **3. Spazio e tempo dell'educazione, tra reale e virtuale**

L'exploit tecnologico della modernizzazione ha contribuito a modificare la cornice socio-culturale. Questo senso di cambiamento nell'epoca moderna è da molto tempo oggetto di un dibattito scientifico che si sviluppa fra preoccupazioni e entusiasmo, fra timori, legati al rischio della perdita dei valori passati e nuove opportunità.

In anticipo sui tempi (Aglieri *et al.*, 2011), Scurati colse la grandezza crescente che avrebbero via via assunto mass media, tecnologie e nuovi media nei processi educativi, quali metodologie didattiche, strategie di diffusione dell'educazione e ambienti di apprendimento, come testimoniano le iniziative di fondazione e direzione di centri di ricerca sui media (Med<sup>1</sup>) e sulle nuove tecnologie nella didattica (Cepad<sup>2</sup>) (Scurati, 2000; 2002; 2009).

Per l'Autore la presenza dei media nella società è un dato ambientale che richiede di elaborare una pedagogia culturale, come strumento regolatore critico che raccolga spazi, tempi, opportunità della vita, abbracciando l'intero continuum dal formale all'informale, come situazioni formative da progettare.

Le posizioni che i media, dalla stampa all'eLearning, assumono nella vita quotidiana, si connotano sotto due aspetti: l'aspetto strumentale, nella veste di sussidi, mezzi di diffusione dell'informazione e l'aspetto di alfa-

1. Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione, nata nel 1996 dall'incontro di studiosi, docenti universitari, professionisti, insegnanti della scuola, educatori.

2. Centro di Ateneo per l'Educazione Permanente e a Distanza dell'Università Cattolica.

betizzazione culturale quale capacità di lettura, decodifica critica e valutazione personale. Ma non meno che il progresso tecnologico elabora nuovi strumenti, questi stessi entrano con pari dignità e diritto a far parte del patrimonio didattico della cultura. Accanto all'idea di società educante si può delineare quella di ambiente di apprendimento, nella quale viene ampiamente superato il concetto di sussidio a favore di una gamma di linguaggi di comunicazione, significando la conquista di una visione autenticamente democratica dell'orizzonte culturale inteso nella sua funzione di formazione pedagogica dell'intelligenza.

A più di vent'anni dalle prime riflessioni di Scurati (2000, p. 259) sulla possibilità dell'inserimento del virtuale nella didattica, l'esperienza della DaD<sup>3</sup> attivata massivamente negli anni 2020 e 2021 per "cause di forza maggiore" troppo spesso con modalità emergenziali e non pensate e progettate, rende ancora attuali alcune riflessioni promosse nel 1999, quando ha fondato il Centro di Ateneo per l'Educazione Permanente e a Distanza. L'avvio della Formazione a Distanza e dell'eLearning in Università Cattolica è rintracciabile nella seconda metà degli anni '90; infatti, alla fine del 1997 il Senato Accademico istituisce la commissione «Progetto Multimediale e formazione a distanza» presieduta dal prof. Scurati che pubblica una serie di raccomandazioni, costituenti l'avvio del processo attuale di eLearning.

I fattori chiave allora individuati consistono in un mutamento del metodo delle relazioni studenti-docenti e fra gli studenti stessi nel perseguimento della collaborazione e dell'interattività in particolare: impiego delle nuove tecnologie e delle loro potenzialità; insegnamento in accordo con le teorie dell'apprendimento sincrono e asincrono; nuove relazioni fra gli attori; visione partecipativa della formazione. Evidenze riguardano il tempo (formazione sincrona e asincrona), lo spazio (partecipazione a distanza), le relazioni (aumento delle relazioni sia verticali che orizzontali e potenziamento del gruppo come luogo di collaborazione), la conoscenza (il trasferimento dell'informazione secondario rispetto all'apprendimento dei modi di acquisirla valutarla e trasformarla), la diffusione (educazione assume una prospettiva globale), la collaborazione (creazione di alleanze strategiche) la valutazione (la verifica lascerà sempre più spazio alla valutazione dei processi e delle qualità professionali). Elemento determinante del successo è costituito dalla preparazione dei docenti e dei formatori, oltre alla necessità di avere a disposizione degli specialisti della produzione multimediale per

3. Acronimo di *Didattica a Distanza*, divenuto di uso comune dopo il lockdown del 2020, con cui si intendono diverse modalità di fare scuola e università utilizzando le potenzialità degli strumenti telematici.

costituire una comunità virtuale capace di collegare, dedicando attenzione ai metodi e alle procedure sottostanti alla comunicazione.

Elemento essenziale in senso qualitativo non è dato solo dalle condizioni spazio-temporali e dalle attrezzature, quanto dalla natura dei processi di apprendimento che nel caso educazione diffusa il punto nodale è costituito dall'accessibilità che sottolinea la particolare *domesticazione* della situazione di apprendimento che tende a eliminare le contingenze di allontanamento, gli impedimenti che spesso costituiscono ostacoli alla fruizione positiva delle opportunità di istruzione.

La struttura formativa viene fatta poggiare su una rete di rapporti e connessioni che potenziamo la dimensione sociale e dialogica, in cui le dimensioni della formazione permanente vanno ricondotte a un complesso orizzonte di significatività culturale umana. Devono essere i fini a controllare i mezzi: le tecnologie della comunicazione, infatti, non dipendono dalla struttura ma sono resi possibili da strutture tecnologiche che ne definiscono anche i limiti ma dipendono dalle convenzioni grammaticali e pragmatiche che nascono sulla base di queste tecnologie. Ciò che è essenziale ai fini pedagogici è diffondere l'azione e accompagnarla con la necessaria riflessione critica.

L'alternanza di grandi aspettative e grandi paure ha accompagnato il progresso e la possibilità di tutte le innovazioni, soprattutto riguardo alle perplessità legate agli aspetti più tradizionalmente umani dei rapporti educativi, ma questo non deve condurre a misconoscerne pregiudizialmente le enormi potenzialità. Il compito consiste nel condurre l'uomo al più completo possesso, dominio e perfezionamento delle proprie qualità umane (Scurati 2000, p. 34) recuperando la primarietà assoluta di un'educazione incentrata sulla vita e sulla sua pienezza, riconoscendo le diverse realtà del vivere.

## Bibliografia

- Aglieri M., Scaglia E. (2012), *Scrivere per l'educazione: le opere di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano.
- Aglieri M., Felini D., Parricchi M., Weyland B. (2011), "La pedagogia mediale di Cesare Scurati", *Media education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 2, settembre: 149-157.
- Dalle Fratte G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma.
- Dozza L., a cura di (2020), *Con-tatto Fare Rete per la Vita*, Zeroseiup, Bergamo.
- Dozza L., Ulivieri S., a cura di (2016), *Educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.

- Frabboni F., a cura di (1989), *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*, EIT, Teramo.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Istat (2017), *Indagine multiscopo sulle famiglie: uso del tempo*, [www.istat.it/it/archivio/202531](http://www.istat.it/it/archivio/202531) (giugno 2021).
- Loidice I. (2019), *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa R. (1977), *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire*, Unicopli, Milano.
- Melacarne C. (2011), *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana*, Liguori, Napoli.
- Scurati C. (1986), *Educazione extrascolastica*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1989), *Punteggiature e discorsi*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., a cura di (1996), *Volti dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., a cura di (2000), *Tecniche e significati*, Vita e Pensiero, Milano.
- Scurati C. (2001), *Fra presente e futuro: analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., a cura di (2002), *eLearning per una nuova Università: esperienze e prospettive*, Vita e Pensiero, Milano.
- Scurati C., a cura di (2008a), *Nuove didattiche*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (2008b), "Un'educazione di qualità per la società della conoscenza", in Malizia G., Tonini M., Valente L., a cura di, *Educazione e cittadinanza: Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Scurati C., Ardizzone P., a cura di (2009), *Information Computer Technology. Cultura Formazione Apprendimento*, Unicopli, Milano.
- Tramma S. (2009), *Pedagogia di comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Zago G. (2017), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento*. FrancoAngeli, Milano.

# Per un'architettura pedagogica

di *Beate Weyland\**

Tra le diverse attenzioni di Cesare Scurati al mondo della educazione, un aspetto che ha contrassegnato la sua ricerca e azione tra scuola e università è stata sempre quella di evidenziare le “pedagogie della didattica”, ovvero di rintracciare il pensiero pedagogico che guidava gli approcci didattici degli insegnanti ma anche quello sotteso alle teorie della didattica su cui si concentravano gli studiosi contemporanei, cercando di descrivere le tendenze e marcature della disciplina di quegli anni in Italia dall'approccio professionale di Paolo Calidoni, a quello problematicistico di Massimo Baldacci, a quello fenomenologico di Enrico Bottero e via dicendo (Scurati, 2011).

Questo spunto ha segnato nel tempo il mio lavoro di ricerca-azione con le comunità scolastiche, molto orientato a indagare e sviluppare con gli insegnanti una idea di scuola che poggi su solide basi pedagogiche, alla quale fare corrispondere precise scelte spaziali e organizzative, in modo tale che queste si rifrangano nell'atteggiamento e nell'azione didattica. Il contributo intende rileggere il contributo pedagogico di Scurati facendo particolare riferimento alla “sua” pedagogia della scuola e intrecciandolo ai miei studi sul rapporto tra pedagogia e architettura.

Ponendo attenzione alle indicazioni dello studioso, che definiscono già con grande anticipo e visione le coordinate europee dello “sviluppo della scuola”, insisteremo sul ruolo chiave della pedagogia e della didattica per la transazione delle istituzioni educative e formative verso un futuro in cui la progettazione dello spazio architettonico non sarà più un dettaglio, ma un compito fondamentale.

\* Libera Università di Bolzano.

## 1. Per una pedagogia della scuola corporea

È indubbio che il contributo di Cesare Scurati alla pedagogia della scuola sia stato determinante. Lo studioso nella sua lunga produzione scientifica ha approfondito largamente le ragioni dell'istituzione scolastica focalizzando in particolare il ruolo pedagogico del dirigente scolastico e definendo puntualmente il carattere pedagogico dei diversi soggetti della scuola. Nel 1997 ha sviluppato una vera e propria riflessione analitica sulla pedagogia della scuola, arricchita da una riflessione accurata sulle implicazioni didattiche e programmatiche in *Dai programmi alla scuola* (Scurati, Fiorin, 1997).

Nell'area della ricerca e riflessione pedagogica che inquadra sistematicamente la scuola nella nostra cultura affrontandone i contenuti e i dibattiti più rilevanti sotto il profilo strutturale, professionale e organizzativo (Scurati, 1997; Bobbio, 2008; Altrichter *et al.*, 2016; Calidoni, 2018; Castoldi, 2020; Schratz, Steiner Löffler, 2001; Simmel, 2019), si possono evincere gli elementi chiave di uno processo di sviluppo della scuola sui quali è possibile innestare un percorso interdisciplinare. Le più attuali riflessioni sull'intreccio tra pedagogia e didattica, architettura e design (Weyland *et al.*, 2019) intendono inquadrare l'elemento corporeo, ovvero fisico-spaziale del progetto scuola a partire da pensieri ancorati solidamente alla cultura dell'educazione.

### 1.1. *Gli insegnamenti fondamentali*

Gli insegnamenti di Scurati in tutti gli ambiti della professionalità educativa tra l'universo accademico e quello scolastico, poggiano su quattro elementi chiave, in parte cristallizzati nei testi scientifici, in parte frutto di un affiancamento vivo, di una dialogo durante le lezioni e gli incontri.

*Cosa è la pedagogia:* «la pedagogia è l'esercizio critico della ragione sulla realtà sotto il profilo dell'educazione, una scienza euristica e propositiva che si sostiene con le altre scienze descrittive» indicava lo studioso durante le lezioni accademiche.

Sembra una frase ovvia, eppure in essa si cristallizza un fatto fondamentale: l'idea che la pedagogia sia la scienza che più di tutte si occupa del progetto dell'individuo in divenire. Come tale si configura con un'anima profondamente progettuale, volta al continuo miglioramento e sviluppo della personalità umana. Diversamente dalle altre scienze, alle quali attinge continuamente per conoscere la persona, non ha un intento analitico-descrittivo, ma si orienta allo sviluppo del potenziale umano.

È interessante notare che tra gli “impegni” proposti da Scurati in *Pedagogia della Scuola* (1997, p. 179) vi sia la richiesta di una profonda congiunzione tra pedagogia e politica: la prima con il compito di esplorare “l’educativo”, ovvero “il campo d’azione dei soggetti reali che adempiono alla funzione educativa, in quanto necessità ineliminabile della crescita umana”; la seconda con il compito di provvedere al “corpo educativo”, quindi alle strutture, al funzionamento e agli impianti organizzativi del sistema educativo. Pedagogia e politica entrambe presidiano sulla possibile educazione dell’umano.

*Cosa è la didattica*: «sempre arte di piccole cose per grandi ideali [...] Una delle forme in cui si progetta, si attua e si analizza la problematica dell’educazione e momento riassuntivo finale in direzione operativa dell’intero processo con il quale l’intelligenza pedagogica affronta una problematica di educazione in senso lato e di istruzione in senso stretto» (Scurati, Fiorin, 1997, p. 27).

Su questo aspetto si impernano molte riflessioni che fanno riferimento a una pedagogia della scuola che vede l’insegnante come la figura chiave per l’evoluzione di un sistema studiato per lo sviluppo del potenziale umano. L’insegnante come soggetto responsabile, professionale, capace di scegliere tra vari modelli su cui sviluppare l’azione didattica, e soprattutto in grado di offrire argomenti solidi per descrivere gli elementi insieme interiori, esteriori e relazionali che guidano le scelte (Scurati, 1997, p. 134). I messaggi di Scurati hanno sempre puntato a sottolineare la necessità di consapevolizzare gli insegnanti nel reciproco confronto, per riconoscere il valore e la qualità dei pensieri pedagogici troppo spesso impliciti e inespresi che guidano le loro azioni.

*Essere in ricerca con le scuole*: «offrire assistenza progettuale e scientifica, intervenire per la formazione in servizio, utilizzare le competenze più avanzate, essere occasione per la valorizzazione di talenti e capacità» (Scurati, 1997, p. 145). Scurati è stato un uomo di scuola. Come tale raccomandava a tutti di fare esperienza concreta della didattica là dove questa veniva realmente messa in pratica. Lavorare nelle scuole e con gli insegnanti al fine di evitare di parlare di ciò che non si esperisce concretamente è stato sempre il monito che condivideva con i suoi allievi più stretti, al fine di creare il ponte con l’università e valorizzando gli insegnanti come “professionisti riflessivi” nello sviluppo di percorsi di insegnamento e ricerca sul campo (Calidoni, 2000).

*Dare parola alle cose*: nelle sue lezioni universitarie Scurati non mancava di descrivere una qualità tipicamente umana, che spesso dimentichiamo: «siamo dei, creiamo il mondo nominando cose e azioni». In questa frase si condensa la qualità della pedagogia e della didattica, che ha un

potere straordinario nell'accompagnare la generazione dei significati del mondo. Su questo aspetto si sviluppa il possibile connubio tra pedagogia e architettura (Weyland, Attia, 2015): attivando il potere "eudemonico" dell'uomo nella rinominazione e quindi risignificazione degli spazi della didattica si sviluppano nuovi scenari del fare scuola. Non più mensa, ma ristorante, non più atrio, ma soggiorno educativo, non più classe, ma aula, laboratorio, atelier. Addirittura non più "scuola", ma casa della conoscenza e della cultura.

## 1.2. *Un manifesto per la scuola e i suoi spazi oggi*

Il libro *Pedagogia della scuola* di Cesare Scurati ha ormai 25 anni. Un lavoro che potrebbe sembrare datato, ma che nel potere di "significare le cose" ha ancora molto da offrire. Non sono pochi i passaggi scuratiiani che vanno a delineare un manifesto oggi più che mai attuale sulla scuola e che si propongono come fossero i punti programmatici di un progetto ancora in divenire. Lo sforzo in questo saggio è quello di congiungere gli assunti pedagogici con una idea di spazio scolastico che ne rispecchi molto di più le qualità.

Alain de Botton, nel 2006, con il saggio *Architettura e felicità*, richiamando Stendhal e il suo aforisma secondo il quale «la bellezza è una promessa di felicità»; sostiene che bene e bello riescono a essere incarnati o quasi immortalati dall'arte e dall'architettura in maniera assoluta. Le sue categorie per definire le architetture belle ci paiono interessanti, perché trasferibili anche al mondo della formazione: *semplicità, coerenza, ordine, equilibrio, eleganza e ricerca* sono le qualità che desideriamo sia per un progetto di architettura, sia per caratterizzare una buona scuola.

L'architettura, da una parte, dà corpo e forma agli edifici attraverso un linguaggio espressivo, tutt'altro che strettamente funzionale, in cui gioca un importante ruolo l'estetica e l'armonizzazione con il contesto. La pedagogia, dall'altra, riesce a dare sostanza alle qualità funzionali degli spazi. Cosa è importante offrire ai bambini nella scuola? Dove vogliamo lavorare? Con quali strumenti? Quanto tempo si sta dove? Tutte queste domande descrivono a cosa servono gli ambienti e allo stesso tempo ci parlano di un modo di fare scuola e di concepire la relazione educativa (Weyland, Attia, 2015).

Il processo di intenso ripensamento degli spazi dell'educazione e della formazione in corso sta portando la scuola (dall'infanzia all'università) a non essere più un luogo predefinito e pressoché standardizzato, costruito secondo stereotipi dati dalla pragmatica dell'inculturazione e dalla conseguente logica dell'insegnamento frontale, ma piuttosto uno spazio da abi-

tare e da rendere il più aderente possibile a un nuovo modo di concepire il rapporto tra insegnamento e apprendimento. Un ambiente dove fare cultura attraverso la ricerca, il gioco e l'esplorazione e dove aprire nuovi orizzonti per dare significato al mondo.

Tim Ingold (2001), studiando come l'uomo abita il mondo, insegna che è solo abitando un luogo è possibile costruirlo. Abitare, infatti, non vuol dire semplicemente occupare uno spazio, è sentirsi a casa, è "dwelling", consapevolezza e appropriazione. Se applichiamo questa presa di coscienza alla scuola, comprendiamo come l'attuale grande sfida pedagogica sia proprio quella di progettarla sulla base di un modo di abitarla. Le comunità scolastiche si trovano dunque di fronte al compito di *scegliere* come volere abitare i propri edifici, in base a quale orientamento pedagogico-didattico e a quali proponimenti educativi.

Come generare dunque una idea di scuola "scuratiana", aderente a un manifesto pedagogico così ampio come quello indicato dal grande pedagogo milanese?

Nella seguente tabella, alle definizioni puntuali e chiare di Cesare Scurati su *cosa sia la scuola*, si affianca una loro possibile traduzione in spazi architettonici.

Tab. 1 - Manifesto per gli spazi di una scuola scuratiana

	<i>Manifesto da Pedagogia della scuola (1997)</i>	<i>Spazi auspicati</i>
1	La scuola è il luogo dell'alfabetizzazione culturale intesa in termini qualitativi come acquisizione degli elementi linguistico-strategici essenziali per intraprendere il percorso dell'intelligenza nei sentieri della cultura (p. 52).	Immaginiamo una scuola in cui esperire anche fisicamente "i sentieri della cultura", generando percorsi, non scompartimenti, collegamenti tra spazi, non divisori. La cultura è per sua natura interdisciplinare e reticolare, generiamo spazi più interconnessi tra loro in modo che possano offrire occasioni di interazione costruttiva.
2	La scuola si propone come "ambiente educativo di apprendimento" nel quale compiere esperienze significative di arricchimento e di rafforzamento dei poteri personali autonomi di comprensione e di ricerca ( <i>ibidem</i> ).	Incalziamo l'architettura nel disegnare per noi ambienti di apprendimento capaci di accogliere davvero soggetti diversi che si apprestano a "scoprire" i propri poteri personali di comprensione e di ricerca. Ambienti che stimolino le attività di esplorazione autonoma, e non di replicazione automatica. Stanze, non classi. Stanze diverse, destinate allo studio, al raccoglimento, al lavoro in gruppo, alla laboratorialità, al gioco, al relax, allo stare insieme ecc.

- 3 La scuola dell'infanzia e per l'infanzia si impernia sul principio della qualità della vita del bambino con le sue specificità relazionali e didattiche (ludicità, esploratività, concretezza), disponendole finalmente a un livello di piena personalità culturale (p. 48).
- 4 La scuola primaria avvia le potenzialità intellettuali, creative e critiche degli alunni al primo incontro consapevole con il mondo della cultura e offre un contributo prezioso e insostituibile alla fondazione della personalità in tutti i suoi valori (p. 53).
- 5 La funzione formativa della scuola secondaria si condensa nello scoprire, rafforzare e sviluppare le potenzialità personali dei giovani così da garantire la loro piena esplicazione anche oltre la frequenza della scuola, nel trasmettere la cultura in modo che risulti utile e produttiva per il progresso degli alunni e della società e nel fondere in una sintesi personale dinamica e aperta capacità, carattere, intelligenza e sensibilità dei giovani (p. 62).
- 6 La scuola è un ambiente da curare, nel quale la salute fisica e mentale viene promossa come un dato costitutivo stabile (pp. 58-59).
- Contrassegniamo la scuola dell'infanzia con spazi specificamente votati alle tre caratteristiche principali che descrivono i diritti e la qualità della vita dei bambini: ludicità, esploratività, concretezza.  
Creiamo stanze ludiche, dinamicamente interconnesse, capaci di incuriosire il bambino: luoghi da esplorare e in cui fare esperienze concrete con il corpo, usando nicchie, percorsi, alzate, pedane, soppalchi. Dando libero sfogo alla creatività anche nell'organizzazione dello spazio.
- Assegniamo alla scuola primaria un ruolo particolare, definendo spazi simbolici, che rappresentino davvero il primo importante incontro con il mondo della cultura e dell'intelletto. Ingressi preziosi, luoghi di introduzione al mondo della conoscenza affascinanti, ambienti in cui si possano esperire le ritualità delle grandi lezioni, come anche ambienti destinati all'avvio delle attività di ricerca, di studio e manuali.
- Arrischiamoci nel desiderare una scuola secondaria particolarmente votata all'incontro con gli adolescenti e con i giovani adulti, perché questi possano scoprire molto di più se stessi, con il proprio potenziale e i propri talenti. Una scuola in cui gli spazi relazionali, anche informali, siano prevalenti, in modo da offrire plurime opportunità di esplicitare ciascuno il proprio carattere, le capacità diverse, le intelligenze e le sensibilità. Offriamo spazio ai laboratori del fare, per limitare o accompagnare con più positività la scelta di uscire dal sistema formativo e di entrare in quello del lavoro.
- Pretendiamo scuole di ogni ordine e grado in cui la cura del corpo, quindi il movimento e la salute fisica, siano parimenti rispettati ed esercitati quanto quella mentale. L'esercizio della memoria corporea si esplica in luoghi in cui si sollecita l'azione offrendo al corpo diverse posture: in piedi, se-
-

- duti, sdraiati, in cammino, in equilibrio, ecc. Il congiungimento del corpo con la mente si trova in spazi adibiti ad accoglierli entrambi e a incalzarli in modi diversi. Studiamo una diversificazione degli ambienti didattici anche in base a queste disposizioni del corpo e scopriremo che si impara diversamente in piedi o a terra, alla finestra o in un luogo senza visuale. Dentro o fuori.
- 
- 7 La scuola ha il compito di offrire “l’educazione di base”, intesa come lo sviluppo delle potenzialità e capacità fondamentali della persona nella sua collocazione esistenziale. Il suo scopo principale è di aiutare ciascuna persona a prendersi carico della propria vita, abilitandola a sviluppare a pieno le sue potenzialità, a partecipare alla vita sociale attraverso lo studio continuo o l’ingresso nel mondo del lavoro e della cultura, a essere cittadini produttivi, efficienti e soddisfatti, a perseguire la propria educazione continua, a sviluppare una personalità creativa e una mentalità critica e a conseguire un benessere fisico e una buona salute mentale (p. 68).
- 8 La scuola è una istituzione aperta e flessibile, una comunità culturale la cui finalità educativa opera nei riguardi di tutti i soggetti che vi partecipano (p. 107).
- 9 La scuola si fonda su una didattica autenticamente educativa (fondata sull’attività, la comunicazione, la produttività), una didattica socializzata (esplorazione-ricerca-indagine in gruppo), orientata ai valori della multifunzionalità (polivalenza di funzioni cognitive, relazionale, affettiva, etica e
- Consideriamo la scuola come una vera e propria palestra di vita: una casa delle conoscenze e delle esperienze, in cui offrire luoghi in cui esercitarsi, lavorare, provare, fare. I laboratori siano i luoghi di una effettiva produttività, creati secondo l’estro e le possibilità delle singole scuole: piccole sartorie, artigianato del legno o di altri materiali, officine di meccanica o elettricità, atelier di pittura e scultura, biblioteche e caffè letterari... ogni manifestazione dell’espressività e dell’operatività umana potrà concorrere a sviluppare una personalità creativa, una mentalità critica e a conseguire il benessere fisico e mentale dei nostri allievi.
- Diamo corpo a una scuola autenticamente aperta e flessibile individuando gli spazi fisici in cui permettere ai cittadini di partecipare al progetto scuola entrandovi molto più spesso di quanto non si sia mai fatto. Abbattiamo i cancelli, che ci raccontano di un luogo “pericoloso” piuttosto che di un ambiente in cui difendersi dai pericoli esterni. Creiamo spazi di incontro continuo con la comunità, per abituarci tutti a una permeabilità dinamica della scuola con tutto ciò che le sta intorno.
- Se ci si vota a una didattica socializzata, le aule con i banchi in fila non basteranno più per promuovere la ricerca-indagine in gruppo. Bisognerà creare maggiori spazi destinati alla condivisione e alla coltivazione delle relazioni umane agapiche.

sociale), della dinamicità (atteggiamento aperto e propositivo), della culturalità (la cultura come comunità di pensiero e di azione con gli altri), dell'umanità (la relazione educativa autenticamente vissuta), dell'agapicità ("servire" con competenza e padronanza"), della condizionalità (compartecipazione, condivisione e interazione) (pp. 134-139).

- 
- 10 Le condizioni di un insegnamento autenticamente educativo sono l'attività (fondata sulle energie personali dell'allunno), la comunicazione (fondata sulla reciprocità), la produttività (dall'intenzionalità al prodotto, dall'ideale al reale) (pp. 134-135).
- Auspichiamo luoghi chiaramente destinati a esperire situazioni di attività, di comunicazione e di produttività. Ognuna di queste esperienze necessita di spazi progettati in modo diverso: per interagire con la conoscenza in modo più personalizzato e differenziato, per comunicare (in coppia, in gruppi di grandezze diverse) e per realizzare (manufatti, prodotti).
- 
- 11 La scuola si fonda sulla professionalità dei docenti, dei dirigenti, degli ispettori e dei funzionari amministrativi che osservano la coerenza tra teoria e pratica, non transigono sulla testimonianza dei fatti e che sono coerenti nell'agire, contribuendo insieme alla realizzazione di una multirealtà educante protesa alla promozione delle relazioni umane (p. 149).
- Gli spazi destinati al personale docente e non docente sono fondamentali. Simboleggiano la qualità della loro professione e necessitano di essere progettati con dignità, ricordando quanto essi siano coloro che passano più tempo in assoluto nell'edificio, progettano, condividono, valutano. I luoghi loro destinati è bene che si configurino come veri e propri "soggiorni" per lavorare, condividere, stare.
- 
- 12 La scuola va pensata come una comunità educativa capace di progettualità, dotata di sintesi creativa della diversità e ricca di spinta alla crescita umana e culturale di tutti i suoi componenti, sorretta da una istanza di personalizzazione, di autenticità, di collaborazione, di professionalità (p. 189).
- Prospettiamo l'idea di avere a scuola luoghi particolarmente destinati allo sviluppo della creatività: luoghi vuoti ma connotati, luoghi pieni ma ordinati e autogestibili, luoghi che invitano alla connessione con dimensioni che vanno oltre quella della cognizione, come lo sono stati le chiese e le foreste.
- 
- 13 La scuola è una comunità educante in ricerca che non rinuncia all'educazione ai valori (etica della giustizia, altruismo, diligenza, rispetto della dignità dell'uomo e fonti ultime della moralità) (p. 192).
- Apriamoci all'idea di progettare spazi destinati a una funzione tanto vecchia quanto nuova: la coltivazione del senso morale, l'etica, i valori. Luoghi ancora inesistenti, perché andranno oltre il concetto dei tribunali e dei parlamenti.
-

<i>Manifesto da Pedagogia della scuola (1997)</i>	<i>Spazi auspicati</i>
14 La scuola va sempre e comunque intesa e attuata non tanto come tecnologia sociale quanto come realtà umana, ovvero come mondo dei principi e dei significati, comunità nazionale-internazionale-ecumenica, profondità storica e struttura etica (p. 209).	Pensiamo a scuole diverse tra loro, ciascuna con il proprio carattere, la propria storia, il proprio contesto e la propria specificità. Gli edifici saranno il suo vestito fatto a misura.
15 La scuola è un vivaio di relazioni umane che si iscrive nell'avventura delle scommesse della persona su di sé (pp. 205-212).	Pensiamo a scuole diverse tra loro, ciascuna con il proprio carattere, la propria storia, il proprio contesto e la propria specificità. Gli edifici saranno il suo vestito fatto a misura.

### 1.3. Una nuova pedagogia degli spazi scolastici

Il tema dello spazio come dispositivo pedagogico è molto importante perché manifesta fisicamente la qualità euristica e propositiva della scuola. Offre infatti all'utente la possibilità di fare o non fare qualcosa, di scoprire e creare situazioni, di generare incontro, scambio, ecc. Loris Malaguzzi (1995) è stato il primo pedagogista che ha insegnato insieme ai suoi "cento linguaggi" anche l'esplorazione dello spazio ai bambini e l'incontro con l'ambiente educativo agli insegnanti, in ricerca per capire cosa questo racconta e quale può essere il suo potenziale per l'educazione, tanto da essere sempre ricordato per la celebre frase: "lo spazio è il terzo educatore". Questo mettersi in ascolto sulle qualità dello spazio non è molto diffuso in contesto pedagogico e c'è molto lavoro da fare.

Molto spesso gli architetti sono capaci di offrire uno scenario scolastico interessante, in cui esperire la relazione educativa. Un esempio eclatante in tal senso è stato quello di Herman Hertzberger (2008), che ha trasformato in spazio molto del pensiero pedagogico di Maria Montessori. In generale, oggi, se si tratta di progettare lo spazio pubblico, comunitario (le aule magne, gli spazi antistanti la scuola, i giardini, le palestre), le esperienze e sperimentazioni non mancano. Quando invece si tratta dello spazio didattico in senso stretto (le aule, i laboratori) gli architetti si fermano. La fantasia si interrompe e "irrompe" prepotentemente lo script della classe, come monade intramontabile.

È qui che una pedagogia della scuola, sostanziata dalle note traiettorie dello "sviluppo della scuola" o dell'"organizzazione che apprende" (Schratz, Steiner Löffler, 2001; Altrichter *et al.*, 2016), può rivelarsi determinante.

Incentrandosi sul concetto di “formare” o “dare forma” a una scuola in trasformazione, si genera l’occasione per creare un dialogo tra pedagogia e architettura. Formare può significare dare “forma fisica”, più spostata sull’architettura, o indicare l’“essere in formazione” con un approccio pedagogico orientato alla *Bildung*, superando le accezioni di “fare formazione, erogare formazione”. I concetti di forma concreta e formazione astratta, riuniti sotto il comune intento di “progettare il corpo scuola” offrono l’elemento della concretezza e della consistenza da una parte, la dimensione generativa ed euristica, etica ed estetica dall’altra. In entrambi i campi ci si occupa di *dare forma a un contenuto*, di *svolgere un’azione formativa* che si collega intimamente al concetto ampio di “learning”, che, come di nuovo spiega Cesare Scurati in un contributo sul metodo Pizzigoni e la sua “Scuola Rinnovata” (un mirabile esempio di connubio tra pedagogia e architettura), è «un verbo che ha un senso compiuto in sé, un senso che non ha l’italiano “apprendere”. Stando così le cose, che cosa c’è dietro quest’accezione dell’idea di organizzazione che apprende in quanto organizzazione e, siccome apprende, sopravvive, si sviluppa, continua, non muore, migliora la sua lettura sociale, “guadagna clienti”. Che cosa vuol dire applicare questo termine alla scuola?»<sup>1</sup>.

La formazione come *Bildung*, o come *learning*, e non come verbo transitivo (“apprendere che cosa?”) per imparare una cosa piuttosto che l’altra, ma come vivere una situazione di crescita continua, di espansione, di arricchimento culturale, di comunicazione con la ricerca, di rispetto per il divenire dell’uomo in ogni attività educativa, offre preziose ispirazioni all’architettura.

La proposta è quella di sollecitare la presa di coscienza dei diversi punti di vista sul progetto scuola, con l’idea che il contributo di tutti possa portare alla risposta migliore per la scuola che verrà.

Spieghiamoci meglio: il primo lavoro da svolgere con le comunità scolastiche impegnate nei processi di sviluppo di una nuova idea di scuola è quello di dare la parola a tutti. Sia in senso maieutico – perché ciascuno espliciti chiaramente la propria idea di scuola –, sia per creare un clima di collaborazione e rispetto reciproco. Prendere parola, spiegare le posizioni, indicare le problematiche, le responsabilità, i punti di vista diversi in una arena dinamica che stimoli la comunicazione permette a tutti di prendere consapevolezza sui diversi ruoli e compiti che si hanno nel progetto scuola (Calidoni, 2018). Le committenze hanno responsabilità economica, le scuole responsabilità pedagogica e organizzativa, gli architetti responsabilità

1. [www.operapizzigoni.it/testi-su-metodo-rinnovata/88-cesare-scurati-lineamenti-e-riflessioni-fra-pedagogia-e-didattica](http://www.operapizzigoni.it/testi-su-metodo-rinnovata/88-cesare-scurati-lineamenti-e-riflessioni-fra-pedagogia-e-didattica).

compositiva e strutturale. La conoscenza dei diversi compiti che ciascuno ha al tavolo della progettazione offre una base diversa per partire.

In un secondo momento, quando ci si conosce e riconosce nei compiti e punti di vista diversi sul progetto scuola, è importante sviluppare insieme un sogno per la scuola. Ispirandosi a Christopher Alexander (2004), un architetto che coinvolge molto le comunità per tracciare i centri nevralgici della scuola, è possibile davvero immaginare la nuova scuola, cercando un luogo al suo interno dove la persona individua il luogo in cui si trova proprio bene. Come è fatto questo luogo dal quale guarda la sua nuova scuola? Quale sensazione produce? Come si connette a tutto il resto? Cosa accade nella nuova scuola? Offrire l'occasione al sindaco, al bambino, all'insegnante, alla madre e al padre, al dirigente, alla bidella, all'architetto di esplicitare i propri sogni permette a tutti di scoprire quanto abbiano in comune e quanto poi non siano così diversi gli uni dagli altri. Tutti si sorprendono, si accendono, si scoprono. Ciascuno si incuriosisce e quando si inizia a lavorare in gruppi per sintetizzare le proposte, tutti tendono a rispettare i diversi sogni e a trovare punti di convergenza. È un processo commovente, perché nasce una nuova idea di scuola, allo stesso modo di come nasce un bambino. È giovane, indifesa, ha bisogno di essere curata e nutrita per crescere.

È molto importante lavorare in modo tale che l'universo pedagogico, rappresentato dagli insegnanti, dai dirigenti e dai genitori e bambini, sia pienamente attivo nel processo che porta alla nascita di una scuola. Non è più il tempo, come quello di Giancarlo De Carlo (2013), in cui bambini e insegnanti erano consultati dagli architetti per capire (sempre gli architetti) come vivevano e cosa volevano. Ora si tratta di lavorare insieme condividendo domande e responsabilità. Sono gli utenti stessi che devono capire come vivono e come vogliono vivere in futuro. La scuola deve essere pienamente responsabilizzata in un processo di sviluppo della propria identità. Questo comporta anche l'apprendimento nel fare i conti con il budget (problemi della committenza) e con le varie problematiche strutturali, compositive e estetiche (pensieri dell'architetto). Il nuovo compito pedagogico è dunque quello di maturare conoscenza e competenza anche in questi campi, ovvero padroneggiare il linguaggio progettuale architettonico di base per sostanziare concretamente una nuova cultura della progettazione e abitazione delle scuole.

La progettazione condivisa, non partecipata, è una questione di metodo, non di sistematizzazione (Weyland, 2018). A ogni scuola il suo vestito su misura. Si parte da una condivisione di intenti e da un riconoscimento dei diversi punti di vista e ruoli nel progetto. Si prosegue con una ricognizione sui bisogni (la partecipazione) e con una analisi collegiale dello

*status quo*. Si continua con possibili visite a casi di eccellenza o con la visione di proposte che mostrano modi di fare scuola (sia pedagogicamente che architettonicamente) molto diversi da quelli ai quali siamo abituati. Si sviluppa quindi il sogno e si lavora a sintetizzarlo nei temi che emergono cogenti. Gli ultimi passaggi si concentrano sull'armonizzazione del sogno con il budget, con lo sviluppo di schemi funzionali e di quantificazioni di massima. La legge è un tema, si interpreta. I soldi sono un tema, si fa quello che si può. Ma si ha una idea chiara di dove si vuole andare e cosa si vuole fare. È un po' come essere in famiglia e ragionare insieme sulla nostra nuova casa.

## Conclusioni

Se diamo una identità forte alla nostra scuola, come faremo con quelli che verranno? E se ce ne andremo, cosa diranno? Il fatto è che non stiamo pensando a creare un elemento del tutto fuori da ogni logica. Parliamo sempre di scuola, ovvero di un luogo in cui dovrebbe diventare molto più piacevole e ricca l'esperienza della conoscenza, dello scambio reciproco, dello sviluppo delle competenze, dell'amore per la cultura.

Sognare una scuola diversa non fa danni. Siamo sempre entro le regole dettate dal curriculum e dalle normative di edilizia scolastica. Le funzioni sono chiaramente definite dal numero delle persone (insegnanti e allievi), oltre che dalle discipline (Castoldi, 2020). È come quando si progetta un nuovo modo di organizzare un albergo o un ristorante: la funzione è chiara, ma il modo in cui questa viene concepita ed esperita può essere meglio definito e personalizzato.

Lo spazio della scuola oggi dovrebbe porsi ha l'obiettivo di agevolare lo sviluppo delle quattro direttrici delle *competenze globali* ampiamente sostenute dall'OECD<sup>2</sup>: orientamento alla domanda e alla ricerca, team building e empatia, relazioni sane, azioni responsabili (capaci di germinare nel mondo). Sono competenze che fino a ora non erano contemplate in questo modo così chiaro. La scuola è stata sempre il luogo in cui si coltivavano le buone risposte, in cui si lavorava da soli e non si copiava (e il banco ne è l'emblema), un luogo che non necessariamente presta attenzione alla salute dei corpi (muoversi, stare all'aria aperta, mangiare bene) e che di certo non sviluppava progetti con i bambini e ragazzi perché potessero sentirsi efficaci nel mondo. Tutto questo sta cambiando e tante scuole sono

2. [www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence](http://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence).

in cammino proprio per “informare” – dare forma – a queste direttrici. Il mondo è in corsa verso la fine. Si dice che non abbiamo più di cento anni davanti a noi (Mancuso, 2017). Ci vogliono buone domande, una ottima capacità di squadra, una grande attenzione alla salute e al benessere di ciascuno e una predisposizione a agire subito nel mondo per migliorarlo anche di poco.

Come devono essere fatte le scuole per poter vivere e sviluppare queste competenze? Forse le classi non ci bastano più, saranno sistemi di ambienti interconnessi tra loro ad accoglierci? Forse la scuola come isola a se stante non basterà più, sarà la città e il paese ad arricchirci? Forse la palestra sarà troppo piccola per contenere un movimento olistico dei nostri giovani, saranno i giardini, i boschi, le campagne, i laghi e il mare a darci di più?

La funzione della scuola ci sarà sempre ma la rinominiamo: da luogo dell’insegnamento a cattedrale della conoscenza e della cultura, luogo dell’incontro e dello scambio, spazio del potenziamento del genere umano, pensato per generare nuovi mondi.

Vale dunque ancora, e sempre di più il messaggio pedagogico scuratiiano che ci invita a considerare la scuola come «un insieme e un complesso unitariamente intessuto e intrecciato di elementi apporti e presenze, [...] non solo uno specchio della cultura e della storia ma anche una sua interpretazione e correzione secondo regole di natura pedagogica e didattica» (Scurati, 1997, p. 188).

## Bibliografia

- Alexander C. *et al.* (2004), *A pattern language. Towns, Buildings, Constructions*, Oxford University Press, New York.
- Altrichter H., Schley W., Schratz M., a cura di (2016), *Handbuch zur Schulentwicklung*, StudienVerlag, Innsbruck.
- Bobbio A. (2008), *Lineamenti di pedagogia della scuola. Problemi, dimensioni prospettive*, Vita e Pensiero, Milano.
- Calidoni P. (2000), *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia.
- Calidoni P. (2014), *Insegnamento e ricerca in classe. L'inevitabile condivisione*, La Scuola, Brescia.
- Calidoni P. (2018), *Generare contesti educativi: linee di prospettiva*, Junior, Parma.
- Castoldi M. (2020), *Gli ambienti di apprendimento*, Carocci, Milano.
- De Carlo G. (2013), *L'architettura della partecipazione*, Quodlibet, Macerata.
- Hertzberger H. (2008), *Space and Learning*, 010 Publishers, Rotterdam.
- Malaguzzi L. (1995), *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Parma.
- Mancuso S. (2017), *Plant Revolution*, Giunti, Firenze.

- Serreli S., Calidoni P. (2018). *Città e formazione. Esperienze tra urbanistica e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Simmel G. (2019), *L'educazione come vita. Per una nuova pedagogia della scuola*, Mimesis, Milano.
- Schratz M., Steiner Löffler U. (a cura di C. Scurati) (2001), *La scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1997), *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., Fiorin I. (1987), *Dai Programmi alla Scuola. Principi pedagogici e metodologici dell'azione didattica*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (2011), "Didattica 'tecnologica': riflessioni tra vecchio e nuovo", in Malusa L., Rossi Cassottana O. (a cura di), *Le dimensioni dell'educare e le dimensioni della scoperta nella ricerca*, Armando Roma.
- Weyland B., Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*, Guerini, Milano.
- Weyland B., Stadler-Altman U., Galletti A., Prey K., a cura di (2019), *Scuole in movimento tra pedagogia, architettura e design*, FrancoAngeli, Milano.
- Weyland B. (2018), "PAD Pedagogia, Architettura e Design per progettare la scuola insieme", *Ricercazione*, 10, 1: 29-51.

# L'educazione diffusa

di Pasquale Moliterni\*

## 1. Le ragioni di un'educazione diffusa tra luoghi e non-luoghi

La necessità di un'educazione diffusa è presente in tutta la produzione scientifica di Cesare Scurati. Le ragioni sono da rinvenire nel concetto di *educabilità della persona* e di *educazione come processo* che sollecita, accompagna e orienta lo sviluppo dell'essere umano nel suo essere, farsi e divenire persona consapevole, autonoma e responsabile verso sé, gli altri e il mondo.

Si tratta di aiutare la persona a essere libera, nel senso di superare le proprie contraddizioni, incertezze e superficialità, la ristrettezza di orizzonti e di prospettive, per imparare a modulare secondo la propria personalità un principio che non è stato lui a porre e imprimergli il contrassegno unico del suo originale divenire (Snyders, 1973, pp. 161 ss.).

Pertanto, l'educazione costituisce il processo attraverso cui ogni essere umano costruisce il significato della propria esperienza grazie alle interrelazioni tra sé e ciò che è altro da sé, nei vari contesti e lungo tutto l'arco della vita (*lifelong, lifewide & lifedeeep education*).

L'educazione origina come lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura, per dominarla e creare l'uomo "attuale" per la sua epoca, contro le abitudini, il dilettantismo, l'improvvisazione, le soluzioni oratorie e declamatorie (Gramsci, 1972). È dunque un processo di iniziazione ad attività e modalità di pensiero intrinsecamente degne di essere perseguite. L'educazione non è contemplazione, né puro svolgimento, né assenza di intervento. Al contrario essa è forma-

\* Università di Roma "Foro Italico".

zione vera e propria, intervento, costruzione intenzionale di una personalità ideale, è lotta contro la propria animalità (Scurati, 1986, pp. 43 ss.).

Occorre pertanto liberarsi della visione naturale e ingenua dell'esistenza nella quale la coscienza tende a rimanere attardata e invischiata se non viene debitamente sollecitata a uscirne, e questo appare essere proprio lo specifico della superiorità della scuola, intesa come istituzione mirante a formare un uomo educato con dottrine non oziose e con occupazioni non stupide (ivi, p. 45).

L'educazione costituisce dunque la realtà ambientale del processo evolutivo ed emancipatorio della persona; è fine, mezzo, forma e sostanza del disvelarsi dell'umano che solo potenzialmente è presente alla nascita in ciascuno di noi.

Il processo educativo, ovvero di umanizzazione, è quindi frutto delle condizioni storiche e sociali della vita, pertinenti all'essere umano e alla sua libertà, ha più facce e dimensioni, è plurifocale:

- è luogo della crescita della persona, nella sua singolarità (tensione alla libertà) e integralità (corporea, affettiva, cognitiva, etico-sociale, religiosa), dell'umanità plurale, con attenzione alla diversità e a difesa dell'umano che è in ciascuno e, dunque, del bene comune;
- è leva umanizzante per promuovere il potenziale di ciascuno e aiutare a star bene nell'essere bene;
- è luogo della coscienza individuale e comunitaria.

L'educazione è un problema e una *sfida* continua, non un assioma; è azione razionale, o meglio intenzionale, nel campo del possibile, che comporta dialogo, scelta e impegno verso un sistema di principi-valori, che aiutino a dare senso e significato all'agire di ogni persona.

Si intreccia, pertanto, con l'etica, l'estetica, l'epistemologia, nella ricerca del bene, del bello e del vero, nel concorso tra più discipline.

Si tratta di valori educativi non innati ma che si sviluppano durante tutta la vita e che, dunque, vanno perseguiti attraverso una intenzionale e diffusa formazione, volta a incrementare sensibilità e competenza educativa in ogni contesto di vita, facendo dell'*educazione un bene primario*, fondamentale per il processo di umanizzazione e civilizzazione di ogni essere umano.

Non solo la scuola, dunque, ma anche tutto l'extrascolastico deve contribuire a promuovere il bene generale, a illuminare, abbellire e spiritualizzare la vita (Hessen, 1958, pp. 7-11).

L'educazione si sviluppa infatti in ogni luogo dell'esperienza umana, attraverso un contributo significativo all'evoluzione consapevole e sempre più competente della persona quale membro della comunità sociale e quale cittadino del mondo.

Ciascun *luogo* dovrebbe essere, quindi, un *contesto di incontro fecondo e di esperienza significativa*, un vivaio di relazioni umane (Scurati, 1983), capace di dare un contributo, diretto e indiretto, all'educazione di ogni essere umano, nessuno escluso, a prescindere dalle condizioni fisiche, psichiche, sociali, economiche e culturali di ciascuno.

C'è il rischio, invece, che essi diventino *non-luoghi* (Augé, 1992), caratterizzati da assenza di relazioni umane e da disconoscimento dell'altro anche nelle situazioni più banali (si pensi all'ascensore e ad altri spazi ove si finge di non vedere l'altro), quindi da assenti o prevaricatorie relazioni interpersonali, dal clima sociale non positivo perché non improntato al perseguimento del rispetto e della valorizzazione di ciascuno, della cooperazione e della solidarietà.

Si tratta di innalzare, invece, una cultura generale intesa come educazione umanistica, come apprendimento di ciò che c'è di umano in ciascuno, di esaltazione dell'umanità di ogni persona (Scurati, 1983, p. 193), incrementando comunicazioni interpersonali positive, esperienze di piacere, autodecisione, fiducia reciproca, di libertà dall'ansia e dall'aggressività, favorendo il desiderio di essere accettati e apprezzati dagli altri, la speranza di incontrare persone più congeniali, il desiderio di trovare nel contatto con gli altri la possibilità di comprendere se stessi (Klafki, 1978, pp. 30-45).

Il criterio pedagogico è il sostegno continuo al divenire della persona attraverso relazioni di aiuto, organizzando la significatività, per il soggetto, dell'attività proposta, nella possibilità di assumere impegni e di autovalutarsi (Scurati, 1986, p. 37).

L'esperienza educativa deve esprimere dialogo interpersonale e intergenerazionale, per trovare sentieri per la vita e occhi per la realtà (Scurati, 2007, p. 127), da coltivare e curare con consapevolezza, dandosi la mano e sostenendosi a vicenda, con gratitudine (ivi, p. 304).

Dobbiamo operare per l'umanesimo della scuola (Scurati, 1983) e per la riumanizzazione pedagogica del postmoderno (Scurati, 2001, p. 17). Si tratta di umanizzare, ovvero di rendere umani tutti i luoghi in cui può svilupparsi la personalità di ciascuno.

## **2. Educazione come processo di corresponsabilità**

C'è pertanto necessità di un deciso recupero dell'educativo in ogni situazione di vita (Scurati, 1983, p. 53) e, dunque, di un sistema di educazione diffusa, in un vero e proprio ecosistema educativo.

*Quella educativa non è una semplice emergenza, come la cronaca evidenzia, ma costituisce una sfida, che richiede cura, sguardo attivo e re-*

*sponsabilità educativa ed etica da parte di tutti*; comporta l'impegno diffuso, congiunto e concorrente di tutti i soggetti implicati, nessuno escluso.

Si tratta di far leva sulla *società educativa*, in cui l'educante come fatto deve essere sempre giudicato dall'educativo come valore (Agazzi, 1965, pp. 13-36; Scurati, 2007, pp. 132-134).

Educare significa aiutare a trovare il senso e il significato di ogni accadimento, con fiducia, speranza e capacità di collocare ogni esperienza nel giusto verso, imparando a essere resilienti e in grado di apprezzare il valore della vita in un'ottica di ecologia integrale.

Pertanto, non va trascurato nessuno dei luoghi in cui può svilupparsi il processo educativo.

Sono *i luoghi del reale e del virtuale*, del *formale* (scuola e alta formazione), in cui l'educazione è intenzionale ed esplicita, del *non formale* e di libera elezione (famiglia, chiesa, sport, teatro e ogni altra attività sociale e culturale organizzata), e dell'*informale*, in cui l'esperienza educativa avviene in modo indiretto e tacito, incidentale e per immersione (contesti informativi e massmediali, marketing, social-media e ogni altra forma di esperienza della ordinaria vita quotidiana in ambito lavorativo, familiare e del tempo libero), che occupa uno spazio rilevante della vita della persona.

È necessario, pertanto, *pedagogizzare le sfere/dimensioni di vita*, nel continuum-discontinuum tra mondi (quello *scolastico*, ove avviene il distanziamento critico dalla realtà attraverso l'alfabetizzazione culturale; quello *extrascolastico*, che costituisce la sfera del completamento vitale della persona), distinti ma in interconnessione nell'educativo, di cui sono con-correnti e convergenti verso il sistema formativo integrato (Dewey, 1899-1976; Husén, 1976; Frabboni, Guerra, Scurati, 1999).

Si tratta dunque di operare *tra scolarizzazione e descolarizzazione*, tra utilizzazione della motivazione estrinseca e valorizzazione intenzionale della motivazione intrinseca che viene dal mondo dell'esperienza informale (Scurati, 1986, p. 166) e dei territori (ivi, p. 176).

La città, la *polis*, se si pone a misura d'uomo contiene un immenso potenziale educativo nei centri di produzione, nelle strutture sociali e amministrative, nelle reti culturali che rendono possibile immensità di scambi e che, se guidate da una tensione valoriale protesa al vero, al bello e al bene di tutti, possono essere scuola di civismo e di solidarietà, favorendo partecipazione, animazione socioculturale e sviluppo comunitario.

Ciò a cominciare dall'istituzione educativa formale per eccellenza che è la scuola, responsabile di sviluppare il processo educativo in modo intenzionale, facendo leva però sul confronto con la produzione culturale dell'umanità per favorire la crescita di ciascun essere umano in autonomia competente, attraverso il processo di scolarizzazione e la presentazione di

percorsi formativi mirati e significativi. Ma la logica curricolare non deve comportare lo svuotamento dei ruoli bensì la compenetrazione di funzioni educative, senza barriere tra ruoli e funzioni. La stessa funzione burocratico-amministrativa dovrebbe evolversi in una funzione di animazione e facilitazione dei rapporti interpersonali e fra ruoli, oltre che di gestione coordinata di procedimenti per loro natura complessi e implicanti pluralità di competenze e responsabilità (Scurati, 1977, pp. 122-123). Si tratta di scolarizzare, facendo leva sulla intenzionalità e sulla motivazione estrinseca, ma rendendo la scuola stessa una comunità (Scurati, 1986, p. 191), perno di una rete educativa (Scurati, 1986, p. 210), capace di promuovere alleanze e patti di corresponsabilità, sostituendo agli imbuti dell'istruzione scolastica trame o reti di opportunità e di rapporti, liberamente utilizzabili sulla base di opzioni e bisogni personali (ivi, pp. 23-41).

La scuola è sede di processi educativi anche in quanto comunità organizzata per il conseguimento di obiettivi di efficacia formativa (Scurati, 1983, p. 48); essa inoltre costituisce una "rete di professioni", variamente ascrivibili ai grandi settori dell'educativo, dell'educazionale e dell'amministrativo e collocabili nei campi dello scolastico e dell'extrascolastico (ivi, p. 96).

All'interno della scuola vanno sollecitate relazioni interpersonali significative, proprio perché è questo il luogo deputato a renderci liberi dalla schiavitù dell'ignoranza e consapevoli delle proprie decisioni e azioni attraverso un percorso di alfabetizzazione culturale orientato da principi e valori. Questo richiede la presenza della didattica e della pedagogia e un rafforzamento del loro rapporto, per lo sviluppo della persona nell'incontro e nel confronto con oggetti culturali sempre più formalizzati (processi mediatori didattici), ma nel quadro di significative relazioni interpersonali (processi mediatori pedagogici) (Moliterni, 2013).

E tuttavia, non si possono riversare sulla scuola tutti i problemi che la famiglia, la chiesa, l'economia, il sistema politico e sociale non riescono a risolvere, pena la trasformazione della scuola in una sorta di costosa pattumiera (Scurati, 1986, p. 35). La scuola deve operare come un termostato, offrendo le necessarie alternative critiche alle distorsioni dell'ambiente informativo e sociale (Postman, 1979).

Vanno pertanto recuperate connessioni tra la scuola e la più vasta comunità del mondo del lavoro (Scurati, 1983, p. 25), delle vacanze, dei territori e del turismo (Scurati, 1986, pp. 176-187), dello sport e del sistema museale (ivi, pp. 190 ss.), andando oltre l'aula (ivi, p. 226).

Si tratta di passare da un sistema formativo scuolacentrico a una realtà policentrica del sistema formativo e educativo (Cesareo, 1974, pp. 11-54; Cesareo, 1975, pp. 17-18), nella continuità-ripetitività dell'e-

sperienza scolastica, rispetto alla discontinuità-inventività tipica dell'educazione extrascolastica, dove l'educazione non formale e informale è prevalente.

Va tenuto anche presente che l'*educazione informale* attraversa il formale e il non formale; è implicita, ma se *lasciata al caso può generare dis-educazione/de-formazione*, pertanto deve impregnarsi di umanesimo, di diritti e doveri educativi.

Ciò comporta il recupero di un'attenzione e intenzionalità educativa anche nelle esperienze meno formalizzate, a cominciare dalla famiglia.

I genitori non possono intendere l'educazione solo come *diritto* ma anche come *dovere* da perseguire con attenzione e sensibilità, capendo che essa deve poi arricchirsi del contributo degli altri contesti progressivamente formali, come gli asili-nido e la scuola, con *operatori e insegnanti che sappiano essere altresì educatori*, capaci cioè di *mediazioni pedagogiche* nella proposizione di significative esperienze culturali, verso la costruzione delle qualità morali di comprensione e valorizzazione della realtà e dell'esperienza di ciascuno.

Si tratta di favorire la continuità dell'educativo tra extrascolastico e scolastico, attraverso l'autenticità e la pacatezza nelle relazioni interpersonali, una maggiore rilevanza motivazionale dei contenuti di conoscenza, maggior rispetto e attenzione per il carattere situazionale e organico del desiderio esplorativo. È importante attenuare le richieste formalistiche, facendo leva principalmente sulle possibilità offerte da comunicazione, amicizia e gioco nella riflessione sulle esperienze (Scurati, 1986, p. 48).

Le scelte curriculari dovrebbero pertanto valorizzare l'autodidassi e conciliare la continuità istituzionale e la discontinuità inventiva, tipici dell'educazione extrascolastica (ivi, pp. 49-53).

Si tratta di imparare a vivere educativamente il tempo libero, in modo autentico e non alienante, riscoprirne il valore e il significato, perseguire lo sforzo autorealizzativo, partecipare ed essere protagonisti dell'esperienza, recuperare lo spirito del gioco e il gusto della scelta autonoma, coltivare la capacità di proposta e di progetto in ogni attività dal ballo, al giardinaggio, all'ascolto e alla produzione musicale, alla fruizione museale e paesaggistica, ecc.: attività che pedagogicamente rivestono una funzione emancipatoria, in quanto opportunità per disvelare le qualità più profonde dell'io nell'attenzione all'ambiente e alle realtà della comunicazione (ivi, pp. 172-184).

Il processo educativo può arricchirsi significativamente solo attraverso forme di apprendimento spontaneo, libero, personale, fondato sulla pratica (Illich, 1972).

In effetti, famiglie, associazionismo, scuola, musei, teatro, musica, giornale, aziende/imprese, sport, pratiche di consumo, gruppo dei pari, spazi urbani, territorio, *con-corrono* a costruire traiettorie di vita reticolari in un *continuum-discontinuum* dell'esperienza, in una *poliarchia formativa* o, meglio, in un ecosistema educativo integrato, frutto dello sviluppo del triangolo della città educativa (Frabboni, Guerra, 1991; Moliterni, 2013, p. 247). È necessaria un'educazione ai media, anzi una *media education* (Scurati, 2001, pp. 148-173) non solo per i fruitori, ma altresì per i giornalisti e gli amministratori dei *social media* che dimostrino responsabilità nella scelta e nella proposizione delle informazioni, per far sì che tali mezzi/linguaggi/alfabeti culturali siano fonte di educazione e non di diseducazione.

È proprio il terzo vertice del triangolo, quello informale e massmediale, che da qualche decennio si va caratterizzando sempre più come non-luogo, perché guidato da logiche di potere e di mercato (audience, profitto pubblicitario, sollecitazioni istintuali) che nulla hanno a che fare con lo sviluppo del processo educativo e di umanizzazione delle persone. Il peso crescente assunto dalle agenzie per l'organizzazione del consenso, compresi gli attuali social media (Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp...), ci pone di fronte a una «scuola parallela» (Porcher, 1976) e a un'azione di proselitismo da parte di individui, movimenti e partiti politici (Scurati, 1986, p. 45). Ciò deve portarci a preoccuparcene pedagogicamente, per far sì che anche queste nuove forme e modalità espressive e partecipative possano contribuire alla promozione della persona.

### **3. L'educazione tra competenze specifiche e competenza diffusa**

Se quella educativa è una sfida, è necessario *innalzare in maniera diffusa la sensibilità e la competenza educativa*, introducendo elementi di conoscenza e di riflessione pedagogica in ogni campo della formazione, per *una città educativa*, espressione dell'impegno della comunità intera che nell'educare continua a educarsi (Moliterni, 2012, p. 236).

Bisogna incrementare, ai vari livelli, la consapevolezza di far parte di un *ecosistema educativo* in cui *ciascun attore si prende cura (caring) dell'ambiente e dei contesti* in cui vive, considerandosi parte attiva di una comunità educativa che ha a cuore il bene di ogni persona e del mondo e che, quindi, è capace altresì di autoeducazione. Perseguire il comune bene educativo richiede alleanze e sinergie e la messa in campo di una responsabilità collettiva.

Nell'attuale proliferante gamma di attività di carattere socioculturale è più che mai necessario poter contare su competenze di carattere pedagogico. Va pertanto incrementata la presenza pedagogica nella formazione di tutte le nuove professionalità (Scurati, 1983, p. 137) collocate sull'asse dell'educazione permanente e dell'educazione extrascolastica (ivi, p. 163).

Scurati, dunque, già nel 1983 sosteneva la necessità del riconoscimento della specificità delle professioni educative e la valorizzazione delle scienze pedagogiche nei percorsi formativi delle professioni a rilevanza sociale, al fine di innalzare l'intenzionalità educativa nelle varie realtà socioculturali. E tuttavia è stato necessario ben oltre un trentennio per il formale riconoscimento delle professioni educative (L. n. 205/2018, cc. 594-601).

Se quella educativa è un'azione pregnante che richiede competenze specifiche, l'ecosistema educativo non può prescindere da una diffusa sensibilità e competenza educativa tra tutti i soggetti chiamati a rispondere alla complessità di una sfida educativa che dura per tutta la vita e in ogni momento della stessa.

Non si nasce educatori ma lo si diventa progressivamente e, per evitare di procedere per tentativi ed errori, come avvenuto in epoca arcaica e talora ancora adesso, è necessario fare formazione pedagogica.

Per i genitori significa poter disporre di un'offerta sempre più ampia di corsi ed esperienze di riflessione pedagogica sulla genitorialità e sulle dinamiche della vita familiare.

Per altre categorie professionali a rilevanza sociale è necessario intensificare analoghe iniziative.

Da alcuni anni, la presenza di insegnamenti di pedagogia nei percorsi formativi, iniziali e in itinere, sta innalzando la sensibilità pedagogica di specifiche professionalità. Si pensi, per esempio, ai curricula di medicina e delle scienze sanitarie, ove la presenza di insegnamenti di pedagogia e pedagogia speciale sta facendo crescere l'attenzione alla persona e agli aspetti relazionali e interpersonali, contribuendo a vedere nel paziente non solo il malato ma la persona con problemi di salute, da curare sul piano medico (*curing*), ma di cui prendersi cura integralmente con attenzione a buone relazioni interpersonali (*caring*), anche per favorire la partecipazione consapevole e la cooperazione del soggetto ai fini della buona riuscita della terapia stessa.

È necessario dunque far sì che tutti i professionisti che si occupano delle persone nei vari contesti di vita possano operare per caratterizzare questi ultimi sempre meno come non-luoghi e sempre più come luoghi accoglienti, proattivi, umanamente significativi e, dunque, educativi.

Anche lo sport e le attività motorie devono impregnarsi pedagogicamente. Anzi, per Scurati lo sport deve essere proprio il luogo di espressione delle potenzialità della persona: un'esperienza educativa e umanistica, e non solo prestativa, agonistica e competitiva, con una presa in carico pedagogica della "cultura" sportiva e motoria (Scurati, 1983; 2009).

In definitiva, è necessario *incrementare la sensibilità pedagogica* nell'intera società verso una competenza pedagogica *di base* diffusa; formare educatori *competenti e alternativi* (Scurati, 2001, p. 23), che siano «padroni, nel senso di ospite che si pone nel segno del servizio ma anche in quello della forza, che sta in piedi e non in ginocchio» (Scurati, 1983, p. 91); è necessario pensare a educatori da ricondurre in un sistema di unificazione in chiave educativa delle varie figure professionali, il cui elenco era già ampiamente dettagliato in Laporta (1979) e Scurati (1986, pp. 242- 246).

## Conclusioni

Cesare Scurati è stato fine studioso, metodologo e professionista attento a esplorare e a promuovere prospettive in risposta alla complessità della società contemporanea, tra *teoresi e prassi*; un signorile promotore di cultura e tessitore di legami, che ha considerato i confini come elementi di congiunzione, più che di separazione, guardando alla Pedagogia come *scienza delle relazioni educative*, sapere poetico e studio pratico del cambiamento personale, nel rapporto tra mezzi e fini.

È stato guidato dalla concezione dell'*educazione diffusa come diritto* pedagogico, un diritto *alla qualità dell'educazione* (intesa sia come *e-ducere*, sia come *cum-ducere*), per consentire a ciascuna persona di coltivare il massimo della propria umanizzazione (Scurati, 2007, p. 124).

Egli ha fatto proprio il concetto di diritto all'educazione come diritto alla realizzazione della persona in una civitas sociale collettiva (Goodlad, 1996), come diritto all'emancipazione personale (*empowerment*) all'interno di *contesti significativi attenti all'educazionale*, ovvero alla *curvatura pedagogica degli aspetti organizzativi e funzionali*.

Ciò ha portato Scurati a teorizzare la possibile *attitudine transdisciplinare della pedagogia* (Scurati, 1972) e del suo oggetto: *l'educazione come cambiamento ed emancipazione della persona nello scolastico e nell'extrascolastico, in un impegno educativo continuo, diffuso e permanente*. Da qui la successiva specificazione dei contesti/luoghi dell'educazione a livello *formale, non formale e informale* e la *promozione di un ecosistema educativo integrato in cui la qualità degli ambienti è frutto della qualità delle persone e del reciproco miglioramento*.

In questo contesto è importante sottolineare la sua attenzione *al principio dell'educabilità* di ogni essere umano – tra libertà, responsabilità e progettabilità (Scurati, 2007, pp. 59-60) – e al *diritto pedagogico* (ivi, p. 196), come leve di un'educazione diffusa per un *umanesimo integrale in ambienti/contesti dal clima sociale positivo* (ivi, p. 228).

Si tratta di aspetti che rientrano nella concezione di un *Universal Design*, espressione di un'*Educazione inclusiva*, che costituisce il nocciolo della Pedagogia speciale, e che farebbero pensare a Scurati anche come pedagogista speciale. Non dimentichiamo, infatti, che fu proprio il riferimento al concetto di educabilità dell'essere umano a spingere il medico Jean Marc Gaspard Itard nel 1800 a prendersi cura pedagogicamente dell'*Enfant sauvage*, segnando così la nascita della pedagogia speciale (Crispiani, 2016) quale scienza che ha fiducia e lavora sullo sviluppo di ogni persona, intesa come essere speciale, capace di evolversi al di là delle proprie condizioni fisiche, psichiche e sociali, grazie proprio a un significativo processo formativo e, dunque, a un'educazione di qualità.

Voglio concludere richiamando quel concetto di *oblatività* e di gratuità, tanto caro a Scurati, che può costituire una sollecitazione a rendere ogni situazione e ambiente espressione di una educazione diffusa, nel rispetto di ogni essere umano e nella consapevolezza che ogni persona si evolve solo nella relazione con l'alter, con l'alter ego e l'ego alter, anche a livello intergenerazionale. Ciò comporta la necessità, a proposito di educazione diffusa, di recuperare il dialogo interpersonale e intergenerazionale, coinvolgendo maggiormente i giovani nella vita attiva ma non escludendo altresì le persone anziane come patrimonio di cui beneficiare.

## Bibliografia

- Agazzi A. (1965), "La società come ordine educante", in Aa.Vv., *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia.
- Augé M. (1992), *NonLieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Seuil, Paris (trad. it.: *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1996).
- Beebe B. (1983), "Mother-infant mutual influence and precursors of self and object representation", in Masling J., ed., *Empirical Studies of Psychoanalytic Theories. Vol. 2*, Analytic Press, Hillsdale, NJ.
- Boltanski L., Claverie E., Offenstadt N., Van Damme S., a cura di (2007), *Affaires, scandales et grandes causes. De Socrate à Pinochet*, Stock, Paris.
- Cesareo V. (1974), *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia.
- Cesareo V. (1975), *Sociologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Crispiani P. (2016), *Storia della Pedagogia speciale*, ETS, Pisa.

- Dewey J. (1899), *The School and Society* (trad. it.: *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949).
- Frabboni F., Guerra L. (1991), *La città educativa verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive*, Bruno Mondadori, Milano.
- Goodlad J. (1997), *In praise of education*, Teachers College Press, New York.
- Gramsci A. (1972), *L'alternativa pedagogica*, Editori Riuniti, Roma.
- Hessen S. (1958) *Fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma.
- Husén T., (1976), *La società che apprende*, Armando, Roma.
- Illich I. (1971), *Deschooling Society*, Calder, London (trad. it.: *Descolarizzare la società*, Mimesis, Milano, 1972).
- Klafki W. (1978), Extra-curricular. Youth work and the School, in *Education*, Tübingen, XVII/1978.
- Laporta R. (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Liotti G. (1985), "Un modello cognitivo-comportamentale dell'agorafobia", in Guidano V.F., Reda M.A., a cura di, *Cognitivismo e psicoterapia*, FrancoAngeli, Milano.
- Moliterni P. (2012), "Le scienze motorie e sportive tra trasversalità e specificità", in Antonietti A., Triani P., *Pensare e innovare l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Moliterni P. (2013), *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*, Armando, Roma.
- Morin E. (2014), *Enseigner à vivre*, Actes Sud, Paris (trad. it.: *Insegnare a vivere*, Raffaello Cortina, Milano, 2015).
- Porcher L. (1976), *La scuola parallela*, La Scuola, Brescia.
- Postman N. (1979), *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Armando, Roma.
- Scurati C. (2007), *Esperienza educativa e scuola*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1972), *Strutturalismo e scuola*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1977), *Un nuovo curriculum nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1983), *Umanesimo della scuola oggi*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., a cura di (1986), *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C., a cura di (1990), *Realtà e forme dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (1999), *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (2001), *Fra presente e futuro*, La Scuola, Brescia.
- Scurati C. (2009), "Per una pedagogia dello sport: riflessioni dall'Italia", *Educación y Educadores*, 12: 123.
- Snyders G. (1973), *Pédagogie progressiste*, PUF, Paris.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



A cura di  
**Paolo Calidoni,  
Damiano Felini,  
Andrea Bobbio**

**Cesare Scurati**

Nel decimo anniversario dalla scomparsa del Professor Cesare Scurati, il volume rilancia la ricerca e la riflessione sul contributo che questo maestro ha offerto a tanti livelli, concettuali, metodologici e operativi: dai temi dell'infanzia a quelli di una moderna concezione umanista della scuola; dalla metodologia della ricerca alle forme dell'insegnamento delle discipline pedagogiche; dalla curiosità verso i più disparati luoghi dell' "educativo" fino allo stile e all'etica del suo essere studioso e docente.

In Scurati, la ricchezza di questo affresco pedagogico rimanda alla vivacità di una stagione culturale che, nel superamento delle ideologie e degli steccati epistemologici, ha visto l'alba e il tramonto di un'epoca – il Novecento pedagogico – di cui tentò un'interpretazione produttiva e umanistica, pur con tutte le sue contraddizioni e i suoi limiti.

La pluralità degli ecosistemi formativi studiati da Scurati rimanda poi a una sua presenza effettiva, concretamente impegnata a riqualificarli, intrecciando riflessione accademica e formazione professionale, ricerca educativa, analisi delle concrete prassi istituzionali e uno sguardo, in chiave comparativa, agli stimoli provenienti d'oltre oceano.

Il volume si articola in tre sezioni: la prima, *Letture*, propone gli 'sguardi' di alcuni Colleghi sull'opera e la testimonianza di Cesare Scurati; nella seconda, *Percorsi*, si parla invece di scuola, soprattutto nella prospettiva curricolare e per quanto concerne l'educazione dell'infanzia e l'istruzione di base; la terza, infine, *Ambienti*, ospita contributi sui molteplici contesti dell'educazione diffusa.

Il volume intende dunque proporre un non anedddotico ricordo di un maestro, ancora capace di suscitare pensieri, idealità, progetti per trasformare il mondo e renderlo migliore.

*Saggi di:* Michele Aglieri, Giombattista Amenta, Massimo Baldacci, Andrea Bobbio, Giambattista Bufalino, Paolo Calidoni, Elio Damiano, Mario Falanga, Damiano Felini, Daniela Maccario, Pasquale Moliterni, Monica Parricchi, Beate Weyland.