



**UNIVERSITÀ
DI PARMA**

DIPARTIMENTO DI DISCIPLINE UMANISTICHE,
SOCIALI E DELLE IMPRESE CULTURALI
UNITÀ EDUCAZIONE

RICORDANDO CESARE SCURATI
ATTUALITÀ E PROSPETTIVE

Venerdì 14 maggio 2021

ABSTRACT DEGLI INTERVENTI AL SEMINARIO

COSTRUIRE RELAZIONI EDUCATIVE

Michele Aglieri (*Università Cattolica di Milano*)

Una delle possibili chiavi di ingresso al tema della *costruzione di relazioni educative* all'interno della vasta produzione di Cesare Scurati è il termine *ambiente*, con il quale «si sogliono indicare [...] le condizioni storiche e sociali della vita pertinenti all'uomo ed alla sua libertà, condizioni dell'azione stessa dell'uomo e create e continuamente ristrutturate». L'educatore, secondo questa lettura, è parte dell'ambiente dell'educando, tanto che l'educazione «è una realtà ambientale, e pertanto la teoria dell'educazione non potrà prescindere dallo studio attento dell'ambiente in cui si deve operare». Si tratta allora di comprendere le condizioni di utilizzo ottimale 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.

Nel dato ambientale la relazione educativa fa agire l'*autorità*, vista come un diritto, dato non «eliminabile o sostituibile» che si esercita quando si ha «una persona che comunica dei valori ad un'altra sulla base di una comune intelligenza per cui [...] essa postula la cooperazione ed ha come unica fonte di legittimazione l'autenticità». Il diritto all'autorità viene messo in crisi dai momenti dell'affermarsi dell'iperautoritarismo e della crisi dell'autorità, in relazione a cui si comprende l'imperativo dell'inverare un'«autorità liberatrice», che è «promozione dell'autonomia responsabile del soggetto libero, in un rapporto fra persone che si costruisce in nome del diritto di ognuno alla propria originalità ed al proprio itinerario di vita».

All'interno della dimensione ambientale, la categoria dell'*artificialità* si fa parola critica dinanzi alle tradizionali costruzioni pedagogiche: 1) vi è il pericoloso potere di derive deterministiche, parabiologiche e parainformatiche; 2) la progettabilità deve darsi dei precisi criteri valoriali e limiti deontologici; 3) il rapporto tra informazione ed essenzialità deve tenere conto dei concetti irrinunciabili di un determinato contesto culturale; 4) la «sovradeterminazione economica» allontana da una gestione ragionevolmente umana delle azioni educative; 5) il tema dell'affettività e dell'emotività, oggi molto in voga, porta al rischio che si verifichi «un cedimento ad una certa ricerca della facilità, dell'appoggio a tutti i costi, dello star bene»; 6) vi è una difficile costruzione di «categorie di controllo» dinanzi all'odierno rapporto fra uomo e tecnica, che sempre più spesso sostituisce la macchina all'uomo; 7) la protesizzazione rimanda al rischio indiscriminato del dato tecnologico e al compito di educare al senso del limite e alla tutela del «diritto all'esercizio».

Secondo queste letture, l'educazione dunque 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, non procedere verso l'autonomia rimanderebbe all'alienazione o all'oppressione. Interviene la distinzione scuratiana fra società «educante» e società «educativa», perché 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?».

L'educazione deve rimanere, dinanzi alle molte derive del presente, un'azione a difesa dell'umano, davanti a cui – e non va dimenticato – «quello che interessa è lo spirito di autentico servizio al bene comune».

Giombattista Amenta (*Università di Enna "Kore"*)

Ho conosciuto il prof. Scurati nel 1999, quando ho proposto il mio primo manoscritto all'Editrice La Scuola di Brescia. Dopo, ho avuto modo di interagire con lui poiché mi ha invitato più volte a preparare contributi per le riviste da lui dirette. Del prof. Scurati si apprezzava la sua grande attitudine maieutica.

In questa sede intendo rivolgere l'attenzione su due preziosi "ingredienti" che contrassegnavano il suo modo di porsi e di relazionarsi con gli altri che ritengo doveroso analizzare e ricordare: la sua capacità di prendersi cura e il rispetto.

Per quanto concerne il primo aspetto, devo premettere che in diversi momenti di difficoltà, per una serie di vicissitudini talvolta perfino casuali, mi sono ritrovato vicino il prof. Scurati che non lesinava certo il suo sostegno. Per ovvie ragioni cito un solo episodio significativo. Mi trovavo a Milano tra Natale e Capodanno 2010. Il 30 dicembre, prima di rientrare in Sicilia, lo chiamai per chiedergli se potevo fargli visita. Accettò

volentieri e, pertanto, andai a casa sua. Mi accolse cordialmente come era solito fare e, nonostante fosse ancora giù, non mancava di arricchire i suoi messaggi con battute scherzose e perfino con brevi imitazioni di qualcuno. Per l'occasione, parlammo a lungo della sua condizione - aveva perso la moglie qualche mese prima - e, dopo, gli raccontai che ero reduce di un concorso non andato bene. Prima di salutarlo, gli dissi che mi avrebbe fatto piacere rivederlo in azione come prima e, soprattutto, che speravo che gli venisse in mente qualcosa in cui coinvolgermi per elevare il 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) che è nato per sua iniziativa. Questo era Scurati. Non solo era fine pensatore e profondo studioso, ma anche un uomo che non si limitava ad ascoltare. Era uno che interveniva in modo concreto e mirato per stimolarti, per aiutarti e per sostenerti. Negli anni successivi mi sono trovato spesso a riflettere sul modo in cui Scurati ascoltava e si prendeva cura. La prima sensazione, parlando con lui, era che un problema, quale che fosse, non era così insormontabile come poteva sembrare. Proponeva spesso qualche battuta che aiutava a ridimensionare. Dopo, interveniva in maniera pratica e concreta. Secondo me aveva quella rara capacità di cogliere realmente cosa potesse essere utile al suo interlocutore, cosa poteva realmente servirgli.

Per individuare la seconda dimensione che contrassegna il modo in cui il prof. Scurati interagiva con gli altri e, soprattutto, nei riguardi di chi non la pensava come lui, ritengo utile richiamare un altro importante episodio. Durante un incontro con docenti e dirigenti scolastici per la riforma dei programmi della scuola elementare, presieduto dal prof. Scurati, uno dei presenti non fece mistero delle sue perplessità e mosse alcune critiche. Il prof. Scurati non si scompose più di tanto e non disse nulla. Il giorno seguente, 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: «Credi realmente in quello che dici? Allora scrivilo e fammelo avere!». Il manoscritto che ne è conseguito, successivamente, è stato accolto e pubblicato dal Prof. Scurati in uno dei suoi volumi sui programmi della scuola elementare. Si tratta di un episodio che denota la presenza e l'utilizzo di una qualità cruciale, tecnicamente nota come "rispetto" (Gazda, 1990), raramente considerata in Italia.

Ciò premesso, quanto richiamato può rappresentare un importante stimolo per spiegare in cosa consiste e come si possa promuovere nella comunicazione interpersonale.

LINEE DI PEDAGOGIA IN CESARE SCURATI

Massimo Baldacci (*Università di Urbino “Carlo Bo”*)

Il saggio affronta la questione del curricolo nella elaborazione di Cesare Scurati.

In primo luogo, abbiamo ricostruito rapidamente il quadro storico-culturale entro cui sono sorti gli studi sul curricolo in America, e si sono diffusi in Europa e in Italia.

In secondo luogo, abbiamo cercato di individuare le matrici culturali dell'impostazione curricolare di Scurati, identificandole nella pedagogia cattolica e nella letteratura angloamericana.

Infine, abbiamo analizzato il percorso attraverso cui, nel primo periodo della sua ricerca, Scurati è pervenuto alla prospettiva curricolare.

Damiano Felini (*Università di Parma*)

Sebbene Scurati non avesse tematizzato in maniera specifica (tranne, forse, il suo intervento al convegno di Scholé del 1982) la problematica epistemologica che investe la pedagogia, molti elementi si possono ritrovare per ricostruire da questo punto di vista la concezione che lo guidava e che mise in pratica nelle sue ricerche.

Nel contributo che consegnerò per la pubblicazione proverò a sviluppare tutto ciò, partendo da due frasi che ritornano nei suoi testi: «la pedagogia è la cultura dal punto di vista dell'educazione» (che era, in realtà, una citazione dal suo maestro Aldo Agazzi) e «la pedagogia è un modo di pensare», entrambe accomunate dalla medesima premessa, ovvero «la pedagogia non è una scienza, ma...».

Lasciandomi guidare da questi due spunti, proverò a rileggere la concezione epistemica di Scurati raccogliendola nell'idea “cubista” che la pedagogia necessita di una visione multiprospettica che consenta di osservare l'oggetto-educazione da molteplici punti di vista. Ogni visione monofocale, infatti, sarebbe insufficiente, distorta, fuorviante.

Attraverso questa chiave di lettura, ricostruirò tre aspetti della concezione epistemica scuratiana che mi sembrano particolarmente rilevanti:

- la sua adesione, critica ma tutt'altro che scontata nell'ambiente della pedagogia cattolica, al paradigma emergente delle scienze dell'educazione;
- la sua rilettura della pedagogia come “forma di cultura”, sia in chiave tematica che metodologica;
- il problema della circolarità prassi-teoria-prassi, che consente di capire il senso della ricerca pedagogica e di risolvere, almeno in parte, i dubbi sulla frammentazione della conoscenza che l'adesione a un paradigma multiprospettico poteva produrre.

ATTORNO A UN'IDEA DI SCUOLA

Daniela Maccario (Università di Torino)

Nel pensiero, nell'attività scientifica e nella biografia professionale del professor Cesare Scurati, la scuola, specie quella elementare e quella dell'infanzia, rappresenta uno fulcro fondamentale di interesse, in relazione al ruolo di primo piano che Egli vi attribuisce (in dialogo con altre istituzioni ed agenzie a vocazione educativa) nella formazione delle giovani generazioni e nello sviluppo sociale. Il mandato della scuola e degli insegnanti è inteso in prima istanza come leva umanizzante, di promozione del migliore potenziale personale degli alunni, e di elemento propulsore essenziale alla realizzazione di una società aperta e partecipata.

Nell'itinerario di ricerca del Professor Scurati, nel suo impegno – su vari fronti – in azioni di promozione dell'innovazione scolastica e didattica, anche attraverso il dialogo stabilmente coltivato con decisori e attori sul campo (in continuità con la sua esperienza di maestro e di dirigente scolastico), si riconosce la tensione ad esplorare l'esigenza e la praticabilità di un processo di alfabetizzazione culturale ad un tempo capace di intercettare le istanze proprie del mondo in cambiamento e le possibilità personali di comprensione proattiva e di auto-realizzazione da parte di bambini e ragazzi. La didattica scolastica, come sapere pedagogico che studia le possibili logiche, i principi, i modelli e formati di intervento che possono guidare gli insegnanti nelle loro scelte operative, ha il compito di indicare piste capaci di valorizzare il potenziale trasformativo derivante dal fare a scuola, da parte degli alunni, esperienza significativa del potere di comprensione dei saperi scientifico-disciplinari, da proporre ed acquisire secondo la loro struttura costitutiva (anche in chiave interdisciplinare e multiprospettica), in relazione ai processi di pensiero e alle possibilità conoscitive personali dei discenti. In questa cornice, uno snodo problematico di base, in grado di lumeggiare ancora l'oggi, con i suoi problemi educativi e le sfide che ne derivano, è quello relativo alle vie per la realizzazione di una scuola in grado di aiutare i propri alunni a "vivere-con-senso", anche con il supporto di una ricerca pedagogico-didattica più che "al servizio di", "servizio per" la realizzazione umana e sociale.

In questo quadro problematico, il presente contributo si concentra particolarmente sulla questione del "se" e "come" insegnare "per competenze" a scuola, problema posto a livello programmatico alla scuola, ai dirigenti e agli insegnanti, esplorato ormai da molta ricerca educativa a livello nazionale e internazionale, ma, presumibilmente, di risoluzione forse ancora piuttosto limitata, frammentaria, incerta, se guardiamo alla concretezza della vita delle classi, in ogni caso, alle ancora limitate conoscenze di cui si dispone su di essa. *La competenza può rappresentare una categoria pedagogico-didattica, ideale-pragmatica, per la realizzazione di una scuola e di una prassi didattica educative?* Intorno a questa domanda, fulcro di questo contributo, si passano in rassegna il problema delle possibili vie per una operazionalizzazione chiara e coerente in termini pedagogici del costrutto di competenza, che richiama la questione della relativa indefinitezza circa i processi di 'apprendimento competente' a scuola, ed il problema di forme coerenti di curricolarizzazione, considerandone cuore pulsante la realizzazione di situazioni e di eventi didattico-educativi qualificati anche da modi specifici di interazione insegnante-alunno/i, al di là di soluzioni nominalistiche o di riduttivismi tecnicistico-metodologici. Si evoca, infine, quale condizione per il miglioramento dei processi di insegnamento e di apprendimento scolastici, la necessità di individuare le migliori strade per coltivare sistematicamente e rigorosamente, secondo logiche di ricerca che si possano riconoscere come valide ed adeguatamente affidabili, il rapporto dialogico teoria-prassi, leva per consentire alla prima di trarre l'indispensabile alimento dalla seconda e a quest'ultima di intravedere, anche supportata dalle forme di conoscenza formalizzata messe a punto dalla prima, nuove piste per la costruzione di significati di supporto all'agire.

Beate Weyland (Libera Università di Bolzano) – Tra pedagogia, didattica, architettura e design

Quando ancora non avevo intrapreso il percorso di ricerca sugli spazi educativi Cesare Scurati mi propose di lavorare alle "pedagogie della didattica", ovvero a rintracciare il pensiero pedagogico che guidava gli approcci didattici degli insegnanti ma anche quello sotteso alle teorie della didattica in voga allora. Questo

spunto ha segnato nel tempo il mio lavoro di ricerca-azione con le comunità scolastiche ed è stato 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 i percorsi attivati con le scuole per lo sviluppo dei "concetti pedagogici spazi" in chiave scuratiana, con attenzione alle indicazioni dello studioso che definiscono già con grande anticipo e visione le coordinate europee dello "sviluppo della scuola" e che insistono sul ruolo chiave della pedagogia e della didattica per la transazione umanistica delle istituzioni educative e formative verso il futuro.

TESI SULLA DIDATTICA DI CESARE SCURATI

Elio Damiano (*Università di Parma*) - Una didattica per eccedenza

«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». Così Michele Aglieri (Aglieri e Scaglia, 2012, p. 31), l'ultimo fra quanti, molti, si considerano, ancora oggi, allievi di Cesare Scurati, afferma a proposito del suo Maestro, in un volume che raccoglie e commenta la sua vasta bibliografia, uno strumento prezioso che utilizzerò appieno in 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.

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 (Antonietti e Triani, 2012, pp. XXVII-XXVIII) – 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 ad 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 Scurati, tra didattica e scienze 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 ad 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, i quali la rappresentano – in un loro lavoro collettivo a lui dedicato – mediante la metafora del «crinale» (Bobbio e 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 ed ottativo o analitico-descrittivo) e la didattica, disciplina finalmente autonoma ed incisiva, ma con legami deboli (o nulli) a quei riferimenti di senso umanistico ed assiologico in grado di coglierne e svilupparne anche i significati educativi e le responsabilità pedagogiche» (Bobbio e Calidoni, 2009, 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 sarà presentato e pubblicato si può definire un'indagine sulla pedagogia di 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 Cesare Scurati, quelli che mi sembrano più pertinenti allo scopo di evidenziare le sue opzioni epistemologiche: per una pedagogia che, anche se con eccedenza, resta comunque una *didattica*.

Paolo Calidoni (*Università di Sassari*)

La parabola professionale di Cesare Scurati, – come scrive Damiano – «animatore pedagogico degli insegnanti per quarant'anni, vigile e ricettivo come se fosse sollecitato dall'ansia di perdere qualcosa di nuovo da segnalare», attraversa l'arco di tempo che, non solo in campo pedagogico, è andato dal paradigma dell'unicità a quello della contemporanea frammentazione. Nel contesto di tale processo si colloca la sua

testimonianza di vigilanza e discernimento critico orientato all'apertura dello sguardo, alla comprensione di dinamiche, alla tessitura di legami piuttosto che alla definizione di confini, se non intesi come punti di contatto, relazione ed osmosi. Anche la didattica, quindi, viene vista, si qualifica e si definisce dinamicamente - nell'impegno fattivo di Cesare - grazie alle relazioni da cui è generata e che genera tra persone, saperi, mezzi e fini, volti e sguardi, realtà e forme.

L'EDUCAZIONE DIFFUSA

Pasquale Moliterni (*Università di Roma "Foro Italico"*)

Quello educativo è il 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.

È 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*). L'educazione si sviluppa pertanto in ogni luogo in cui è possibile concorrere allo sviluppo dell'esperienza umana attraverso un contributo significativo all'evoluzione consapevole e sempre più competente della persona quale membro della comunità sociale e cittadino del mondo.

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) e che, pertanto, occupa uno spazio rilevante della vita della persona.

Ciascun luogo dovrebbe essere, quindi, un contesto di incontro fecondo e di esperienza significativa, capace di dare un contributo, diretto e indiretto, alla educazione di ogni essere umano, nessuno escluso, a prescindere dalle condizioni fisiche, psichiche, sociali, economiche e culturali.

C'è il rischio, invece, che essi diventino non-luoghi, caratterizzati da relazioni interpersonali poco educative e persino diseducative, assenti o ancor più di tipo competitivo e prevaricatorio, 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 valori educativi non innati ma che si sviluppano durante tutta la vita e che, dunque, vanno perseguiti attraverso una intenzionale e diffusa formazione, volta ad 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.

Tutto ciò a cominciare dalla famiglia, con genitori che vedano nell'educazione non solo un diritto ma, soprattutto, un dovere da perseguire con attenzione e sensibilità competente, per proseguire poi nei nidi e nella scuola, con operatori e insegnanti che sappiano essere educatori, capaci di mediazioni pedagogiche nella proposizione di significative esperienze culturali, nei mass-media, con giornalisti ed operatori che dimostrino responsabilità educativa nella scelta e nella proposizione delle informazioni, fino agli amministratori dei social media.

Quella educativa è una sfida per l'intera società, che richiede buoni operatori in ogni situazione.

Per farvi fronte è necessario incrementare, dunque, ai vari livelli, la consapevolezza di far parte di un ecosistema educativo e che ciascun attore deve prendersi cura (*caring*) dell'ambiente e dei contesti in cui vive, considerandosi componente attiva di una comunità educativa e educante che ha a cuore il bene di ogni persona e del mondo e che, quindi, è capace anche di autoeducazione.

Educare significa aiutare a trovare il senso ed il significato di ogni accadimento attraverso la ricerca del bene, del bello e della verità, con fiducia, speranza e capacità di collocare ogni esperienza nel giusto verso, imparando ad essere saggiamente resilienti e in grado di apprezzare il valore della vita in un'ottica di ecologia integrale.

Il comune bene educativo richiede alleanze e sinergie e la messa in campo della responsabilità collettiva.

Si tratta, dunque, di 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, frutto di un immaginario collettivo bello e positivo, che promuova continuità nello sviluppo delle potenzialità e delle responsabilità di ciascuno.

Va riconosciuta però la specificità delle professioni educative, per il contributo che possono dare all'innalzamento dello sguardo educativo nelle varie realtà socioculturali, valorizzando altresì l'apporto delle scienze pedagogiche.

Quella educativa non è una semplice emergenza, come pure si pensa, ma rappresenta una sfida, che richiede cura, sguardo attivo e responsabilità etica da parte di tutti.

Per il miglioramento e l'autorealizzazione personale in una civitas sociale collettiva, è necessario un impegno educativo continuo, diffuso e permanente.

Si tratta di promuovere un ecosistema educativo, un sistema integrato di reciproco miglioramento, in cui la qualità degli ambienti è frutto della qualità delle persone, e viceversa.

Monica Parricchi (*Libera università di Bolzano*)

L'educazione è un'esperienza che nella sua fattualità ed effettività accade nell'esistenza di ciascun individuo e della società nel suo insieme. L'educazione, 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...), organizzazioni di lavoro, ambienti virtuali.

Il profilo culturale e biobibliografico di Scurati accompagna gli studiosi in un viaggio 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. 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 scautismo; i media nella loro pervasività e funzionalità.

Tale pluralità implica una diversificazione talvolta significativa di orientamenti formativi, stili e modalità di attuazione. Nel tentativo di rappresentare la complessità dei luoghi dell'educazione, si utilizza convenzionalmente la tripartizione tra contesti, distinti in formali, non formali e informali.

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 Settanta, 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. Allo scolastico rimane il mondo della riflessione del distanziamento dell'acquisizione strumentale, mentre l'extrascolastico agisce sul mondo del completamento vitale personale, comune ad entrambi è il principio per cui la continuità e reciprocità fra i due mondi si realizza (Scurati, 1986).

Nell'ambito del *lifelong learning*, dalla prospettiva dell'informale a partire da quella familiare e del tempo libero, Scurati 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. 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 ad esiti formativi rilevanti. Media, tecnologie, pratiche di consumo, gruppo dei pari, disposizione degli spazi urbani concorrono a costituire soggetti e determinare traiettorie di vita. Negli scritti compare anche la riflessione sullo sport educativo, messo a rischio dalle pericolose derive adultiste 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.

In anticipo sui tempi, Scurati colse la grandezza crescente che avrebbero via via assunto le tecnologie e i nuovi media nei processi educativi, quali metodologie didattiche, strategie di diffusione dell'educazione e ambienti di apprendimento. 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 alfabetizzazione culturale quale capacità di lettura, decodifica critica e valutazione personale.

Per questo sosteneva la necessità di recuperare la primarietà assoluta di un'educazione incentrata sulla vita e sulla sua pienezza, riconoscendo le diverse realtà del vivere. Il modello di riferimento è quello del Sistema formativo integrato in cui a una educazione *lifelong* e *lifedeeep* si accompagna anche una educazione *lifewide*, diffusa nella molteplicità dei contesti di vita.

UNA LEADERSHIP “EDUCATIVA”

Giambattista Bufalino (*Università di Catania*)

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 intervento 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. Nel guidare, difatti, sta il senso del dirigere. Ripercorrerò, dunque, con un certo criterio espositivo, alcuni sviluppi e alcuni nodi tematici di questo “capitolo” significativo dell'analisi pedagogica ed istituzionale della leadership educativa che Scurati ha contribuito a scrivere. Fra questi: le “origini” e la svolta della metà degli anni Settanta (Decreti Delegati) con lo sviluppo del movimento della partecipazione collegiale; l'affermazione del principio della programmazione-progettazione curriculare; l'intensificarsi della ricerca internazionale della ricerca sulla dirigenza scolastica, a partire dagli impulsi autonomistici delle istituzioni scolastiche negli anni Ottanta e Novanta; l'enunciazione della visione di scuola come organizzazione sistemica e la conseguente definizione della dirigenza scolastica come “professione emergente” («il dirigente come uomo dei confini, come metodologo, come uomo d'atmosfera, come punto di riferimento»), che trova i suoi contenuti e i suoi tratti tipici nella dimensione dell'*educazionale* – campo distinto ma collegabile con l'“educativo” e l'“amministrativo” – nella *meta-didattica*, intesa come l'azione di guida del dirigente in relazione al lavoro degli insegnanti. Quanto fin qui detto giunge a un punto focale: la costruzione di un'area distinta e propria della professionalità della dirigenza scolastica che si snoda attraverso i versanti della funzionalità organizzativa e della relazionalità psicologica. Secondo Scurati, è in errore chi strategicamente intende riportare il profilo del dirigente a contenuti esclusivamente pedagogici, in senso stretto, quanto chi ritiene di perseguire modelli di “alta dirigenza” in senso burocratico. Difatti, per Scurati l'intreccio tra etica, teoria dell'organizzazione, andragogia e pedagogia della scuola rappresenta un elemento essenziale, una *composizione creativa*, e non soltanto compromissoria, della diversità indispensabile per percorsi di ricerca sulle organizzazioni scolastiche sempre più complesse. Tale prospettiva dialogante e democratica fioriva e si delineava nelle pagine della rivista “Dirigenti Scuola”, che lui fondò nel 1981 e che rappresentò un osservatorio privilegiato nell'avviare una riflessione sui cambiamenti in atto nel mondo della scuola e della professionalità del dirigente.

L'articolazione della sua riflessione sulla leadership educativa, arricchita da contributi di ricerca internazionale, lascia emergere una chiara prospettiva: la leadership educativa va ricondotta a un significato di “idealità”, intesa come capacità di portare idee e di condurre alla proposizione di un “cuore” culturale all'interno di una comunità scolastica “unica”, considerata come aggregato specifico di problemi e di valori.

L'eredità riflessiva consegnata da Scurati interroga il tempo presente e le attuali tendenze della ricerca internazionale e nazionale sulla leadership educativa (ad esempio, i modelli di leadership per l'apprendimento) contrassegnate 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. 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.

I panorami e gli sfondi nei quali va oggi inserita una considerazione pedagogica della leadership educativa sono diversi da quelli vissuti da Scurati, specialmente in considerazione della recente accelerazione tecnologica e di un ripensamento delle modalità dell'apprendere verificatosi con l'attuale situazione pandemica. In questo tempo di cambiamento, sono maturi i tempi per ripensare e sottoporre al vaglio critico e problematico l'essenza stessa della leadership educativa, i suoi linguaggi, le sue articolazioni fondative, le sue finalità, con lo scopo di ripensare il modo in cui essa può essere concettualizzata e reinterpretata. 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*). In effetti, la ricerca della leadership educativa è stata confinata a una serie di definizioni operative e semplificate o alla prescrizione riduzionistica di definizioni replicabili. Si tratta di "ingaggiare" nuovi modi di pensare la leadership, di "decostruire" la sua plasticità, le sue reificazioni per ricondurla alla sua cifra più alta, quella della critica riflessiva. L'analisi proposta approda ad una ri-fondazione pedagogica di questo complesso mondo tematico e ad una riflessione fondativa sul senso dell'*educere* e del *cumducere* di cui Scurati fu indubbio precursore.

Mario Falanga (*Libera università di Bolzano*)

La leadership educativa è *azione formativa*, cioè 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 carismaticità; essa poggia su una visione costruttiva dell'insegnamento e dell'apprendimento; dirigere perciò è un compito morale; è un'etica e un dono di sé; la preoccupazione educativa, nella sua essenza, obbedisce sempre alla legge di oblatività.

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 un'allocazione burocratica ma si conquista e si testimonia in nome di effettive risorse di competenze e di prestigio.

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.

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 in vita delle giuste rotte e di proposizione dei richiami necessari perché non se ne perda la visione.

Il campo dell'educazionale richiede dalla parte del dirigente: a) una razionalità aperta (innovazione, ricerca, progettualità); b) facilitazione (nel lavorare insieme e nel sostenere il gusto dell'insegnare e dell'apprendere); c) valorizzazione (promuovere le qualità).

La dimensione metadidattica richiede queste altre capacità: a) additare la linea (attenzione su ciò che rende realmente didattica la situazione di scuola); b) controllo interno (richiamo alle aree interiori di valutazione, autovalutazione continua; ispirare il controllo esterno che 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 (conduzione del dirigente produttiva e umanamente positiva).

Il dirigente esprime la propria vocazione pedagogica nell'essere un *agente di formazione continua*, un agente di sviluppo formativo 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.

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.

L'idea di management 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.

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, volte cioè all'inserimento del momento didattico nelle logiche del progetto di scuola.

Il rapporto tra didattica e dirigenza scolastica è finalizzato ad 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 appunto una *comunità formativa* entro cui ha senso parlare di una dirigenza di natura pedagogica e non di altro tipo di direzione.

IDEE D'INFANZIA NELL'OPERA DI CESARE SCURATI

Susanna Mantovani (Università di Milano-Bicocca)

Partendo dai testi di Cesare che hanno accompagnato il lavoro comune al CIE, dai contributi elaborati negli anni degli *Orientamenti* e dai moltissimi, pieni di spunti anche se a volte brevi (come molti di quelli in "Scuola Materna"), sulla Scuola dell'infanzia nel corso del tempo, l'intervento metterà in luce gli elementi e le intuizioni che ritengo di particolare attualità per la Scuola dell'infanzia e il Sistema integrato 0-6: la continuità, la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, il nesso tra ricerca e formazione, la funzione del dirigente/coordinatore.

Andrea Bobbio (Università della Valle d'Aosta)

Il testo che si consegnerà alle stampe intende affrontare il contributo di Cesare Scurati in ordine alle problematiche connesse all'educazione infantile nel periodo tra la fine degli anni Ottanta e il primo decennio del Duemila. Il fuoco dell'analisi muove dai contributi che l'Autore ha offerto al mondo dell'educazione tanto sotto il profilo teorico quanto sotto quello operativo, soprattutto a partire dalla sua esperienza di Presidente della commissione ministeriale per i *Nuovi Orientamenti* del 1991.

Il tema dei 'nuovi' diritti del bambino, gli allora modelli emergenti d'insegnamento/apprendimento, l'idea di curricolo e il suo rapporto con le tradizionali pedagogie dell'infanzia novecentesche, colte nei loro risvolti storico-teoretici, costituiscono i fulcri ermeneutici scelti per leggere il contributo di Cesare Scurati in ordine alle questioni attinenti l'infanzia e la sua educazione in una stagione, quella di fine Novecento, sospesa tra post e ipermoderno, con le loro reciproche contraddizioni e interdipendenze.

In tale analisi si presterà una particolare attenzione alla prospettiva ermeneutica tipica del pensiero di Scurati: uno sguardo di carattere integrale (rispetto alla persona) e integrativo (in ordine al rapporto teoria-prassi), a scavalco tra pedagogia e didattica e attento a conciliare i portati della tradizione con le esigenze dell'innovazione nei dispositivi educativi e negli apparati istituzionali. Il perimetro dell'analisi, pur incentrato soprattutto sulla scuola dell'infanzia, avrà una portata di carattere generale, quindi indirizzato anche sui mondi della cultura e delle organizzazioni educative e educanti (famiglia, scuola, extrascuola).