

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

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

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,¹ 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 lavori².

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)³.

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 trittico: 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-

chiaro 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 neoidealista o personalista 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 mestiere⁴.

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. 1978⁴).
- 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. (1958³), *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. (2013³), *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. (2006²), "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).