

## LA SCUOLA E L'INFANZIA

Andrea Bobbio

Cesare Scurati  
ha ritracciato  
i confini della pedagogia  
modificandone profondamente  
la struttura



**P**edagogia della scuola e pedagogia dell'infanzia costituivano per Cesare Scurati due fuochi davvero privilegiati della sua indagine pedagogica che, per la verità, ha abbracciato ambiti sterminati: dallo sport alla bioetica, alle didattiche disciplinari, alla didattica generale, alla filosofia e storia dell'educazione, fino alla musica, alle tematiche connesse all'utopia, alle tecnologie, alla pedagogia del lavoro, all'orientamento scolastico, allo scoutismo, alla poesia, alla religione<sup>1</sup>.

### LA SCUOLA

L'infanzia e la sua scuola (soprattutto elementare e dell'infanzia) sono gli interessi che, tra tutti gli altri, si sono più incarnati nell'esperienza di vita e di riflessione dello studioso<sup>2</sup>. Anche sotto il profilo associazionistico Cesare Scurati ha brillato per essere stato uomo di scuola: le sue collaborazioni con Fism e Aimc (ma anche con l'ATEE *Association for Teacher Education in Europe*) sono state continue e sistematiche, così come culturalmente decisive sono state la direzione di riviste scolastiche specializzate.

Come accademico, Cesare rimarcava le sue origini di maestro elementare: un'elementarietà, tuttavia, da intendere qui non come ciò che è facile, scontato, banale e da insegnare con fare didascalico e stile ottativo, ma come attenzione ai fenomeni strutturali, a ciò che regge grammaticalmente un discorso e gli assicura massima coerenza ed economicità linguistica, un po' alla maniera di Don

Milani. Soggetto, verbo, predicato amava ricordare a ogni suo tesista o collaboratore quando rivedeva i suoi testi! Comuni ai due termini della nostra analisi, infanzia e scuola, sono **l'ideale del servizio** cui la pedagogia e la sua cultura dovrebbero rispondere. Un servizio declinato costantemente in termini di professionalità, ovvero di un sapere tecnicizzato, non estemporaneo, tantomeno disincarnato da ideali antropologici e valori di fondo. Rinneamento deciso, quindi, di quell'idea di insegnamento inteso come mera attrazione estetica e culturale, dittocrazia, incontrollabile disposizione dell'anima, forma soltanto estetica della relazione educativa. In questo, Scurati, in modo decisivo, supera un certo personalismo estetizzante dalle venature idealistiche - basta perseguire le finalità educative generali e le metodologie verranno di conseguenza ("...il presupposto idealistico della assoluta adeguatezza della soluzione puramente concettuale delle problematiche educative") - per approdare a una visione dell'educazione, e quindi della scuola, moderna, uno schooling pensato come condotta razionalizzata, quindi, ove l'idea di progetto, di metodo, di comunità di apprendimento trovano una loro declinazione in termini di curriculum, di ricerca, di valutazione.

**Gli ideali di fondo** che sorreggono questa svolta, insieme professionalizzante e umanistica, Scurati li mutua da autori antropologicamente 'ottimisti' (Baden Powell, Don Bosco, Rogers, Pestalozzi, Freire, Mencarelli, Agosti, Milani), valorizzando anche gli apporti dei più aperti depedagogizzatori (Illich, Skinner) e non dimenticando i grandi classici del pensiero pedagogico: da Comenio (non a caso ripreso anche da Bruner, per il suo ideale panpedico) a Pestalozzi a Dewey. Più analiticamente, del primo, Comenio, Scurati valorizza l'ideale pansofico di un modello educativo valido *erga omnes*, "...che affida alla scuola il compito della più piena umanizzazione dell'uomo, esperienza assolutamente necessaria in relazione al suo destino ultimo"; da Pestalozzi ricava l'idea che assegna alla scuola il compito di superare "condizioni d'indigenza, povertà, ignoranza, superstizione ed abbruttimento intellettuale e morale" e dall'impostazione attivistico-deweyana, mutua la convinzione che attribuisce alla scuola un triplice compito: quello tecnico-didattico (di ottimizzazione nella trasmissione dei contenuti e nella loro rielaborazione critica), quello "etico-normativo (di scelta dei valori da trasmettere) e quello etico-sociale (aprire una strada ad una cultura più aperta ed universalmente distribuita)"<sup>3</sup>.

A partire da queste suggestioni Scurati elabora una pedagogia della scuola che è **sguardo culturale** insieme critico, sintetico e prospettico. Più analiticamente, in *Strutturalismo e scuola*, Scurati definisce con precisione la dizione pedagogia della scuola "intendendo con tale termine quel complesso di problematiche educative, metodologiche e didattiche inerenti alla particolare natura del rapporto educativo e insegnativo in quanto realizzatesi nell'ambito delle istituzioni scolastiche"<sup>4</sup>.

Per lui la scuola è e rimane, oggi sempre più criticamente, un luogo carico di senso poiché archetipo pedagogico, forma storicizzata e istituzionalizzata di una particolare e specialissima relazione educativa. La scuola, segnatamente, è un *topos* contraddistinto da sue specificità, che sono tali in virtù del mandato culturale cui essa adempie e che la distanziano da altri modelli (idealtipi) quali scuola-azienda; scuola-fabbrica; scuola impresa:

- è un *luogo morale*: la moralità inevitabile della scuola nasce dalla sua non impersonalità, dal fatto cioè di non potersi in nessun modo, nemmeno volendolo, limitare i suoi effetti alla pura e semplice razionalità tecnico-trasmissiva delle norme di studio e della condotta; essa è sempre e ineluttabilmente anche rappresentazione, immagine e anticipazione della vita;
- è *luogo mentale*: l'educazione della mente sta a indicare che la progressione che connette la terminalità del conoscere, del comprendere e del capire è una progressione decisiva, che non può essere riduttivamente rinchiusa nei fasti illusori di un cognitivismo vecchia maniera;
- è un *luogo non esaustivo*: al centro della civiltà pedagogica sta la visione finalmente chiara di una scuola forte nei suoi limiti nel concerto di una società educativamente responsabile in tutti i suoi territori; Scurati, come testimonia *Volti dell'educazione*, non restringe la progettualità pedagogica al solo binomio famiglia-scuola, ma la apre all'intera società educante e all'insieme dei suoi dispositivi educazionali.

Pur con le ragionevoli limitazioni di cui sopra, si è detto che la scuola è e rimane per Scurati **centro di mediazione** fondamentale tra persona e cultura, quindi organizzazione finalizzata a identificare i contenuti e i processi strutturali dell'insegnamento e dell'apprendimento. Ogni sapere, infatti, ed è qui la venatura bruneriana del pensiero di Scurati, poggia su un'idea costruttrice, architettonica, produttiva dei nuovi progressi dell'alunno e stimolatrice di nuove capacità di comprensione. Identificare tali idee, "sommamente vere ed esemplari", significa impossessarsi delle chiavi che rendono tale sapere insegnabile, cognitivamente intellegibile e didatticamente maneggiabile (Bruner). Tale concezione, che potrebbe debordare in una prospettiva soltanto trasmissiva dei contenuti culturali, trova in Scurati un bilanciamento su almeno due fronti: quello dell'innovazione democratica, declinata nel paradigma della ricerca/azione,<sup>5</sup> e quello dello sviluppo professionale dell'insegnante, con innesti e mediazioni ricavati tanto dall'attivismo pedagogico (si pensi alle sue riflessioni sulla didattica agazziana) quanto dalle suggestioni ricavate dalla psicodidattica e dalle teorie non direttive, soprattutto di impianto rogersiano<sup>6</sup>.

La forza del pensiero di Scurati, oltre che sul piano delle persistenze teoriche, possiamo registrarla nell'**incisività delle sue idee** nella concreta storia della scuola italiana.



Incisività che, purtroppo, è venuta meno con le riforme che si sono succedute e che hanno derubricato criteri e standard di qualità che si pensavano acquisiti in modo stabile e definitivo a costi e utopie. È venuta meno, per lo meno in ambito scolastico, un'accezione di pedagogia particolarmente cara a Scurati: "Pedagogia come interlocutore efficace: sapere socialmente rappresentativo e decisionalmente considerato".

Scrive Fiorin rispetto a tutto questo:

"Poi qualcosa è cambiato, nel nostro Paese. Una nuova visione dei compiti della scuola ha preso il posto di quella che, da protagonista, Scurati aveva coltivato, e contribuito a disseminare. L'opinione che oggi ha accesso al potere politico sembra essere guidata da una forte polemica nei confronti della linea di innovazione che, in questi ultimi trenta anni, ha guidato la trasformazione della nostra scuola di base. Si è scatenata una critica cattiva nei confronti delle idee pedagogiche che da allora si sono sviluppate, e, via via, sono stati smontati tanti 'pezzi' di un sistema non più legittimato: ecco, nella scuola primaria, la ricomparsa del voto, il ritorno dell'insegnante unico, la fine del gruppo docente ...; ecco, nella scuola dell'infanzia, una sempre maggior permissività nei confronti degli anticipi scolastici, le sezioni sempre più numerose, la scarsa considerazione della sua funzione sociale e culturale ...»<sup>7</sup>.

Più analiticamente ecco alcune idee di Scurati sulla scuola particolarmente inattuali e oggi desuete (ma che, auspichiamo, possano ritornare):

- il valore dell'elementarità: quanto più sono giovani gli studenti tanto maggiore deve essere il livello di mediazione culturale operato dal docente e, di conseguenza, la sua professionalità. La ricaduta di questa convinzione è consistita nell'istituzione dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e nella creazione, in quell'ambito, di figure, quali i *supervisor del tirocinio*, finalizzate proprio a fare esercitare *in situazione* gli aspiranti docenti in modo tale da immetterli immediatamente nel circuito teoria-prassi-teoria. La disapplicazione di tale idea possiamo rintracciarla nell'abbandono del doppio binario formativo infanzia/primaria e nel deciso viraggio contenutistico del piano di studi universitario in *Scienze della formazione primaria* a scapito delle competenze trasversali che innervano le intere Scienze dell'educazione e che conferiscono un valore formativo all'insegnamento disciplinare;
- *scadimento della componente culturale e pedagogica del management scolastico*, con una divaricazione tra mansioni direttive e ispettive, sempre più concepite come pratiche amministrative e di processo, e *leadership pedagogica*, ormai considerata residuale<sup>8</sup>. Indizi di tale deriva sono i contenuti dei recenti concorsi a dirigente scolastico e ispettore, ormai quasi privi di riferimenti culturali alla pedagogia e la composizione delle rispettive commissioni di reclutamento dalle quali i pedagogisti accademici sono stati quasi estromessi;

- il valore della modularità dell'insegnamento, inteso come attività intensiva, organizzata e specifica, riconducibile alle forme collegiali di partecipazione e di ideazione didattica, richiamate tanto dall'idea di *team* (o gruppo) quanto da quelle di autonomia, innovazione, laboratorio e sperimentazione. Afferiscono a queste convinzioni, innovazioni quali l'istituzione di moduli nella scuola elementare, la didattica per laboratori, la flessibilità organizzativa e di ricerca introdotta con l'autonomia scolastica, la progettazione curricolare. Il rinnegamento di tale modello lo vediamo nell'impianto complessivo delle leggi Moratti-Gelmini, con il ritorno del maestro unico e della votazione in decimi;
- il valore della dinamica centro/periferia, intesa come collaborazione nella progettazione sempre più articolata, collegiale e consapevole, tra i diversi livelli e le diverse professionalità compresenti nell'organizzazione: funzionari, ispettori, dirigenti, *middle management*, insegnanti. La ricaduta di questa convinzione possiamo intravederla nell'enfasi riservata, in taluni momenti, alla continuità educativa e didattica, nell'istituzione degli istituti comprensivi, nell'attenzione alla funzione dirigente e ispettiva nella scuola di base. Il rinnegamento di tali ideali lo troviamo nel depotenziamento di fatto, per la scarsità di risorse, dell'autonomia, nell'attenuazione della caratura pedagogica delle *Indicazioni nazionali* rispetto ai più ben più robusti e mediatati *Orientamenti*.

## L'INFANZIA

Se la scuola, in particolare quella dell'infanzia e primaria, per Scurati, costituisce elettivamente un luogo del servizio dell'adulto verso il più piccolo, il bambino rappresenta la terminalità di tale relazione. Essa s'incarna in soggetto recettivo, intrinsecamente valido e attivo, interlocutore reale dell'adulto nei suoi rapporti con il mondo.

Ciò significa che il criterio della competenza rappresenta il riferimento centrale dell'ideazione umanistica e formativa della scuola; è in virtù di esso, infatti, che l'immagine del bambino si costruisce su aspetti di forza piuttosto che di debolezza e su contenuti di diritto e di capacità invece che su dimensioni di bisogno.

Di qui il concetto di bambino soggetto di diritti che Scurati declinava in *diritto alle radici*, e quindi diritto ad essere *generato* e non *prodotto*; diritto all'*esercizio*, attraverso un raffreddamento dell'entusiasmo protesico e tecnomorfo; *diritto alla quotidianità*, inteso come socialità naturale; *diritto all'alternativa*, *diritto all'identità*, *diritto all'autorità* e *diritto alla narrazione*<sup>9</sup>. Una serie di diritti ancora, che rimanda, dentro e fuori la scuola, a una progettualità sociale responsabile, ad un adulto responsivo, a una genitorialità diffusa, all'utopia di una città policentrica e educativa.

Ricordano gli *Orientamenti del 1991*:

*“Lo sviluppo armonico ed integrale di tale personalità implica il riconoscimento di esigenze di ordine materiale e, più ancora, non materiale, alle quali rispondono la costante attenzione e la disponibilità da parte dell’adulto, la stabilità e la positività delle relazioni, la flessibilità e l’adattabilità a nuove situazioni, l’accesso a più ricche interazioni sociali, l’acquisizione di conoscenze e di competenze, la possibilità di esplorazione, di scoperta, di partecipazione e di comunicazione, la conquista dell’autonomia, il conferimento di senso alle esperienze; tutto questo in un intenso clima di affettività positiva e gioiosità ludica”.*

L’educazione qui si connota dunque come atto umano integrale, in cui i dettami etico-deontologici e didattico-metodologici trovano un loro coagulo nell’agape e nella responsabilità esistenziale. Questo in una triplice prospettiva che Scurati, in *Punteggiature e discorsi*, tratteggia in modo icastico e assai efficace:

*«...quella dell’abilitatività: l’educazione è ‘consegna’ di capacità, alfabeti, strumenti culturali, saggezze vitali che servono per camminare da soli. È donare l’indipendenza; del sostegno affettivo: l’educazione è una forma dell’amore e dell’amicizia, si iscrive nel campo delle esperienze che fanno sentire la vicinanza dell’uomo all’altro uomo, che danno il senso profondo della fiducia nella vita e nel mondo; della non colonizzazione: l’educazione non è occupazione della personalità dell’altro, totalizzazione, intrusione nel suo pensiero ma liberazione, accompagnamento che evolve sempre più nelle forme dello scambio e della reciprocità».*

Un esempio, quello della lasciatioci dal prof. Scurati e condensato nella citazione poc’anzi presentata, e un auspicio: per un nuovo modo di essere della scuola, dei maestri e della pedagogia.

#### Note

<sup>1</sup> Si veda, ad esempio, il volume *L’educazione extrascolastica*, uscito a cura di Cesare Scurati nel 1986 per i tipi dell’editrice La Scuola.

<sup>2</sup> Ricorda Sergio Angori, nel suo omaggio al professore al convegno *Ricordando Cesare Scurati. Omaggio a un maestro*, svoltosi a Milano il 19 ottobre 2012: “Scurati, è stato sottolineato da più d’uno, è acutissimo uomo di scuola, osservatore e interprete delle esigenze che, nell’arco di tempo che va dagli anni ‘60 ad oggi, sono andate via via emergendo in tale contesto. La scuola, ma il discorso vale anche altre istituzioni educative, egli scrive nel 2008 in un contributo apparso con il titolo ‘L’innovazione’, in un volume da lui curato insieme ad Andrea Bobbio (*‘Ricerca pedagogica e innovazione educativa’*, ed. Armando), appare ampiamente in ritardo sui tempi, come accade per tutte le organizzazioni complesse. In ritardo perché “resistente” alle innovazioni; per sua natura, i sistemi di istruzione tendono del resto alla conservazione e all’autoreferenzialità”.

<sup>3</sup> C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia, 2003, p. 15. Anche l’idea di infanzia prospettata da Scurati risente di queste venature popolari: “appartiene interamente alla Pedagogia progressista (popolare e democratica) generata dai movimenti attivistici, sperimentali e postmodernisti del nostro Paese”. (F. Frabboni, *Ciao Cesare. La pedagogia ti deve molto*, in “Scuola Materna”, 1 settembre 2011, n. 2, anno XCIX, p. V). Scurati, ad esempio, parla apertamente di “proletariato scolastico, obbligato alla frequenza della scuola, ma non in grado di inserirsi con successo e di trarne un autentico frutto di formazione”. (C. Scurati, *Elementare e oltre*, La Scuola, Brescia, 1995, p. 19).

<sup>4</sup> C. Scurati, *Strutturalismo e scuola*, La Scuola, Brescia, 1972, p. 7.

<sup>5</sup> Si veda C. Scurati, G. Zanniello (a cura di), *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli, 1993.

<sup>6</sup> Si veda, a questo proposito, C. Scurati, *Non direttività*, La Scuola, Brescia, 1976.

<sup>7</sup> I. Fiorin, *Ricordando Cesare*, in “Scuola Materna”, 1 settembre 2011, n. 2, anno XCIX, p. III.

<sup>8</sup> Ricorda Luciano Pazzaglia: la sua competenza professionale acquisita sul campo “gli consenti di seguire con singolare attenzione i processi che, negli anni successivi, avrebbero segnato la figura del dirigente scolastico sotto la spinta delle innovazioni introdotte dai sistemi dell’organizzazione. Cesare si rendeva conto che anche questa figura avrebbe dovuto in qualche modo aprirsi al profilo del manager, ma non a scapito dell’ideale etico-professionale e pedagogico che l’aveva a lungo contraddistinta e ne rappresentava, a suo modo di vedere, l’elemento costitutivo”. (<http://dipartimenti.unicatt.it/pedagogia-prof-cesare-scurati-pazzaglia-l-amore-profondo-che-cesare-ha-provato-per-la-scuola>). Sul tema della dirigenza si veda, tra gli altri, C. Scurati, A. Ceriani, *La dirigenza scolastica. Vicende, sviluppi e prospettive*, La Scuola, Brescia, 1994.

<sup>9</sup> C. Scurati, *Tra presente e passato. Analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 17 e ss.

Andrea Bobbio - Docente presso l’Università della Valle d’Aosta.