

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 Cuezaz 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 Margiotto †, 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 <i>Damiano Felini</i>	»	13
Una didattica per eccedenza , di <i>Elio Damiano</i>	»	35
Al servizio della formazione continua , di <i>Paolo Calidoni</i>	»	59
Cura e rispetto delle relazioni umane , di <i>Giombattista Amenta</i>	»	68
Volti e senso della leadership educativa , di <i>Giambattista Bufalino</i>	»	82

Percorsi

Una pedagogia del curriculum , di <i>Massimo Baldacci</i>	»	95
Una pedagogia dell'infanzia , di <i>Andrea Bobbio</i>	»	114
Per un'idea di scuola primaria , di <i>Daniela Maccario</i>	»	130
Comunità formative e dirigenza pedagogica , di <i>Mario Falanga</i>	»	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

Introduzione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il perimetro dell'operazione culturale qui proposta è sensibilmente ridotto rispetto all'arco degli interessi e dei discorsi proposti dall'insieme degli studi di Scurati, così come parziali sono gli scorci che i saggi hanno potuto delineare rispetto ai paesaggi cangianti e inquieti della formazione¹. Rimane il tentativo, che travalica l'accademia e sfocia nell'amicizia, di proporre un non aneddótico ricordo del nostro maestro, una memoria produttiva ancora capace di suscitare pensieri, idealità, progetti per trasformare il mondo e renderlo migliore.

Paolo Calidoni, Damiano Felini, Andrea Bobbio

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

Volti e senso della leadership educativa

di *Giambattista Bufalino**

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

1. Leadership educativa: prospettive contemporanee

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

* Università di Catania.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. La scuola come organizzazione e l'autonomia scolastica

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

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

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

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

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

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

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

3. La scuola come comunità

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

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

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

4. La rivista *Dirigenti Scuola*

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

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

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

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

Conclusioni aperte

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

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

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

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

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

Bibliografia

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