

Cesare Scurati

Giuseppe Bertagna

1. Aldo Agazzi, classe 1906, che ebbe Scurati come allievo fin dal suo primo incarico di insegnamento in Cattolica, nel 1963, ben prima, quindi, di succedere come ordinario a Casotti, nel 1967, nella Facoltà di Magistero dell'ateneo milanese, glielo rimproverò per tutta la vita (fino a quando morì, a Bergamo, il 10 dicembre del 2000): essere sempre rimasto dentro l'orizzonte della scuola allora ancora «elementare»; non tanto essere stato, ma aver voluto rimanere soltanto prima «maestro» e poi «direttore didattico», rifiutando il confronto con l'esperienza dell'insegnamento in altri ordini di scuola, in particolare all'Istituto Magistrale nel quale avrebbe potuto svolgere l'insegnamento del tirocinio e della filosofia e pedagogia, in una realtà organizzativa e sociale, quindi, affatto diversa dalla scuola «elementare».

2. Agazzi, a proposito del valore dell'esperienze di insegnamento nella scuola, condivideva con Scurati due idee, una generale e una specifica. Idee alle quali Agazzi si vantò sempre di aver fatto corrispondere le sue scelte sia scientifiche sia professionali.

Quella generale è stata comune a tutta la cultura accademica italiana almeno fino agli anni ottanta del secolo scorso. Secondo questa prospettiva, il docente universitario non doveva nascere in università. Non doveva essere un autoreferenziale pollo accademico allevato in batteria. Doveva, al contrario, giungere alla cattedra universitaria solo dopo aver avuto esperienze di insegnamento nelle scuole precedenti, naturalmente e preferibilmente nelle scuole secondarie, i licei in particolare. Ciò avrebbe in seguito aiutato non solo la qualità della didattica universitaria, ma anche la ricerca scientifica in senso stretto. Soprattutto, inoltre, avrebbe assicurato un'osmosi salutare e reciprocamente qualificante tra studi secondari e studi superiori. Osmosi non a caso oggi o perduta o molto adombrata.

L'idea specifica, invece, era stata una costante della pedagogia di Casotti (con cui Cesare si era laureato nel 1960), nonché vero e proprio leitmotiv della tradizione pedagogica bresciana (Chizzolini, Agosti, Scuola Italiana Moderna, Gruppo di Pietralba). Riguardava il ritenere impossibile la pedagogia senza la pratica educativa e di insegnamento. L'essere convinti, in altri termini, che il pensiero critico, anche e soprattutto in pedagogia, non può che nascere, sempre, dalla realtà dell'educazione così come essa è di fatto storicamente praticata tra soggetti nelle istituzioni scolastiche e non scolastiche, con le sue verità, da scoprire, consolidare e trasformare in metodi, tecniche e virtù intersoggettive, e con i suoi errori, da inibire e da impiegare soltanto come occasioni per fare crescere le verità metodologiche, tecniche ed etiche che la pedagogia è chiamata poi a sistematizzare e ad accreditare sul piano delle teorie scientifiche.

Scurati, tuttavia, se condivideva l'idea generale al punto di trasmetterla anche ai suoi più diretti allievi, non se la sentì, più per motivi pratico-biografici che per obiezioni teoriche, di corrispondere alla seconda. Poteva, infatti, arricchire la sua esperienza scolastica andando ad insegnare in un Istituto Magistrale. Preferì, invece, per varie ragioni, non ultime quelle economiche, un più comodo posto di direttore didattico. La circostanza convinse Agazzi che, nella formazione di Cesare, sarebbe mancata per sempre la cosiddetta «sensibilità» educativa esperienziale di natura scolastica «secondaria», quella che, a suo avviso, poteva nascere solo toccando con mano i problemi educativi, didattici, organizzativi, epistemologici e, in genere, culturali posti all'apprendimento dei giovani da un insegnamento specificamente «secondario», allora peraltro molto diverso da quello richiesto per «le scuole elementari».

Forse Agazzi sbagliava. Era un suo pregiudizio. O un'assolutizzazione idiosincratica delle proprie scelte professionali biografiche (aveva rinunciato nel 1934 all'incarico di direttore didattico e nel 1947 al posto di ruolo per fare, prima della guerra il maestro, e, dopo la guerra, il professore di

pedagogia e filosofia nelle Magistrali). Non si può dire, tuttavia, che questa convinzione non abbia pesato su Cesare. E non abbia influito in due sensi su di lui.

Anzitutto, sul piano della carriera accademica. Agazzi, in effetti, da allora, non si fece mai in quattro (anzi!), per promuoverla. Preferì senza dubbio seguire e favorire, per esempio, quella di Giuseppe Vico. Inoltre, non solo chiese a Scurati solo pochissime volte di scrivere per la nuova rivista per la scuola media («Scuola e didattica») che dirigeva dal primo numero del settembre 1955 presso l'Editrice La Scuola di Brescia, ma ritenne che nemmeno «Nuova secondaria», nata nel 1983, dovesse ospitare come significativa la collaborazione di Cesare. Insomma, se Agazzi lo reputava più che affidabile per parlare dei problemi pedagogici della scuola dell'infanzia e della scuola elementare, mantenne sempre un'opinione opposta sulla capacità del suo allievo di interpretare gli autentici nodi strutturali della pedagogia e della didattica «della cultura attraverso la cultura», che, a suo avviso, come si era fermamente convinto soprattutto negli anni di incarico nell'insegnamento all'università di Padova, frequentando Stefanini¹, dovevano essere tipiche dell'insegnamento «secondario». Non a caso Scurati partecipò da protagonista alle varie commissioni ministeriali per la riforma delle scuole dell'infanzia ed elementare (gli Orientamenti del 1992 furono elaborati da una commissione da lui presieduta; i Programmi della scuola elementare del 1985 lo videro in prima fila nella Commissione Fassino Laeng), ma non entrò mai nelle commissioni ministeriali per la riforma delle scuole medie, prima (tra il 1977 e il 1979), e secondarie superiori, dopo (tra il 1988 e il 2001), al contrario sempre presidiate direttamente o indirettamente, da Frascati (1970) in avanti, da Agazzi stesso o da altri suoi «allievi» a suo avviso più affidabili.

In secondo luogo, e ancora di più, la mai nascosta, nemmeno pubblicamente, persuasione agazziana finì per influire non poco sulla psicologia di Cesare. Ne divenne, infatti, nell'intimo, perché sull'esterno, soprattutto nei rapporti con colleghi di altre università non traspariva, quasi ostaggio, elaborando, in proposito, una specie di sindrome di Stoccolma. Si può dire, anzi, credo senza esagerare, che, nel foro interno, abbia passato l'intera sua vita accademica e pubblicistica per accreditarsi come pedagogista e didatta a tutto tondo, capace di smentire in linea di fatto e di diritto l'opinione del suo maestro. In fondo, è riconducibile a questo quasi edipico stato d'animo perfino il suo essere stato e il suo aver voluto a tutti i costi essere uno dei maggiori «pedagogisti della scuola» italiani, espressione nella quale sottolineava anche a livello teorico il singolare «della scuola», e non certo il plurale «delle scuole».

3. Cesare Scurati, lo sappiamo bene, grazie alla padronanza dell'inglese, cosa non comune nei docenti anche universitari della sua generazione, fu sempre un uomo di scienza con le antenne internazionali molto aperte. Come pochi suoi colleghi nazionali.

Grazie a queste sue antenne, egli intuì tra i primi nel nostro paese, e lo dimostra il volume con il censimento critico dei suoi scritti², l'importanza crescente che avrebbero via via assunto le tecnologie dell'istruzione e dei nuovi media nei processi educativi, l'educazione extrascolastica e quella permanente (a partire da quella familiare e del tempo libero), lo spazio formativo del lavoro e dell'impresa in una società che intendesse mantenersi industrialmente avanzata (tema specifico che consegnò da coltivare in modo specialistico al suo allievo Giorgio Bocca, morto prematuramente nel pieno della sua promettente attività di ricerca).

Egli, tuttavia, fu allo stesso tempo non solo convinto a livello personale, ma anche e soprattutto a livello scientifico e professionale che la positività educativa e pedagogica di tutte queste al suo tempo ancora incoate emergenze sarebbe stata direttamente proporzionale al ruolo centrale e strategico sempre più riconosciuto dalla società civile e politica «alla scuola», al «sistema formale di istruzione e formazione».

«Scuola» al singolare, come ricordavo, ancorché Cesare fosse stato tra i primi a rivendicare per tutti i giovani l'obbligo di istruzione a 16 anni; circostanza che, di conseguenza, implicava per ovvie

¹ «Ogni sapere è un sapersi, ma, nelle condizioni umane del sapere, non c'è sapersi senza sapere» (L. Stefanini, *Personalismo filosofico*, Morcelliana, Brescia 1962, p. 80).

² M. Aglieri, E. Scaglia, *Scrivere per l'educazione: le opere di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

ragioni la frequenza successiva di più «scuole» tra loro di grado ed ordine diversi, con fisionomie pedagogiche e culturali affatto diverse.

«Scuola», infatti, al singolare, al di là delle sue distinzioni interne a seconda delle diverse fasi dell'età evolutiva, perché intese sempre questo concetto alla luce complessiva del paradigma moderno, scaturito dall'intrecciato e aggiornato «combinato disposto» di tre fondamentali radici.

La prima rimanda alla convinzione ben espressa dal grande umanista ed educatore gesuita Juan de Bonifacio (1538- 1606) nella sua opera *Christiani pueri Institutio* del 1588, («*puerilis institutio est mundi renovatio*»), a cui seguì poi la *Ratio studiorum* (1599) della Compagnia di Gesù. La scuola, in altri termini, come sorgente di umanità integrale e, attraverso questa, di rinnovamento e coesione civile.

La seconda trova il suo nome e cognome eponimo in Amos Comenio, da Scurati sempre ammirato e studiato. Identificare e perimetrare, all'interno del mare sempre più esteso delle conoscenze e dei valori esistenti nella civiltà, il patrimonio culturale e morale ritenuto degno di essere insegnato alle nuove generazioni, per farle 'migliori'. Nell'arco dell'età evolutiva, poi, darlo «tutto a tutti»³, secondo un ordine razionale che ne stabilisca il “quanto”, il “quando” e il “come”, dedicando «un determinato tempo» alle materie di studio⁴, ripartendole poi «accuratamente in classi», «in modo che le prime spianino la strada e siano di chiarimento alle seguenti», programmando «i tempi (...) in modo che (...) niente venga tralasciato o invertito»⁵ e praticando ciò che, adesso, chiameremmo individualizzazione e *Mastery Learning*. Definire e applicare, insomma, il curricolo che, come specificherà sempre Cesare, uno dei pionieri di questa teoria, non è solo l'elenco delle discipline ritenute essenziali per l'insegnamento, ma è anche e soprattutto l'organizzazione didattica delle medesime, che “corre” diacronicamente lungo l'asse biografico-evolutivo dei ragazzi e istituzionale delle diverse «scuole».

La terza radice è in senso largo «politica» e si alimenta alla costruzione dello Stato moderno, con la sua progressiva centralizzazione amministrativa e, soprattutto, con la sua funzione grosso modo simile, sul piano storico, a quella del Dio di Malebranche, il più noto seguace di Cartesio: garantire l'armonia prestabilita tra la scuola come ambiente separato dalla società e dal mondo (una specie di *res cogitans*) e la società e il mondo stessi, con le loro dinamiche spesso opache e materiali (una specie di *res extensa*). Procedere, quindi, a ciò che Rousseau dichiarò, al contrario, impossibile: formare allo stesso tempo, nella sua integralità, l'uomo-persona e il cittadino, senza per questo ridurre i confini e le qualità del primo a quelli del secondo, e viceversa. Oppure procedere a ciò che Dewey, con l'avvento della democrazia liberale e sociale, renderà, invece, programmatica «opinione comune» per tutta la cultura non conservatrice e totalitaria del novecento: la scuola come strumento indispensabile e privilegiato di uguaglianza e di democrazia, come istituzione chiamata a formare all'uguaglianza e alla democrazia socio-politica attraverso l'esercizio esemplare dell'uguaglianza e della democrazia scolastica.

Uno dei corollari involontari di questa concezione centrata sulla «scuola», tuttavia, era proprio la disconferma performativa di quanto, invece, le aperture sulle nuove tecnologie della comunicazione e dell'istruzione, sull'educazione extrascolastica permanente e sul valore formativo dell'impresa e del lavoro proclamavano come necessario: l'avvaloramento senza più incertezze e reticenze del *long life learning*; la presa d'atto che il *Life wide learning* supera definitivamente ogni illusione di monopolio o, almeno, di predominio del tradizionale sistema formale degli apprendimenti rispetto a ruolo dei sistemi non formali, informali e occasionali.

Montini, uno dei papi molto ammirati da Scurati e a lui cari anche per le sue frequentazioni bresciane, scriveva nel 1921 che «la data del dottorato (*laurea, n.d.r.*) segna l'arresto della vera attività del pensiero vivo. Si ha un bel dire che a scuola non si studia e che i veri sforzi intellettuali si cominciano a studi compiuti; ma sta il fatto che per troppi studenti la ricerca della verità cessa nel

³ A. Comenio, *Grande didattica* (1632, ma pubblicata postuma nel 1675), tr. it. a cura di A. Biggio, La Nuova Italia, Firenze 1993, cap. X, 1, p. 125.

⁴ Ivi, cap. XVI, § 32, p. 211

⁵ Ivi, cap. XVI, § 50, p. 219.

giorno che non vi sono più obbligati dalla scuola»⁶. Aveva senza dubbio ragione per le abitudini del suo tempo e, forse, anche per quello giunto fin quasi alla fine del secolo. Se oggi, tuttavia, dovessimo concludere allo stesso modo, difficilmente tra cento anni i figli dei nostri pronipoti potranno rivendicare un progresso economico, sociale, culturale e civile anche solo analogo a quello compiuto dal nostro paese negli ultimi cento anni.

4. La nottola di Minerva esce per il suo volo sul far della sera, ricordava Hegel. Il pensiero si accorge di essere la realtà, e di comprenderla, quindi, solo quando essa si è ormai del tutto compiuta. Cesare è mancato nel 2011. Aveva lasciato l'università un anno prima. E un anno prima ancora, dopo una malattia non breve, aveva subito la perdita più grave di tutta la sua vita: quella della carissima e dolcissima moglie, architrave nascosta, ma portante, dell'intero suo vivere che, non a caso, dopo, cominciò a collassarsi rovinosamente.

Negli ultimi anni, quindi, proprio quando la sua vita perdeva le energie della maturità e vedeva accorciarsi la durata del futuro, aveva imparato sulla sua pelle personale il dolore lancinante provocato dall'imprevedibilità e dall'ineluttabilità del futuro. Non c'è addomesticamento prossimo o remoto che tenga, sul tema. La ragione umana, nelle sue dimensioni teoretiche, tecniche e pratiche, anche ai suoi massimi livelli integrati di perfezionamento, si rivela impotente. Il futuro si presenta e resta sempre e comunque a noi, nonostante tutti gli sforzi di segno opposto, gnoseologicamente inconoscibile e ontologicamente non determinabile.

L'unico spazio che ci è permesso per affrontarlo come si deve è quello di saper ogni volta ri-assumere criticamente il passato nel presente e, con gli insegnamenti di questa responsabile e spesso agonistica presa in carico, disporci ad affrontare il nuovo che, sempre, letteralmente avviene (ad venire, viene verso di noi) con la maggiore saggezza che siamo riusciti a costruire e a costruirci. «Gli uomini conoscono il presente. Gli dèi sanno il futuro, unici e assoluti detentori di ogni luce. Ma dal futuro i saggi colgono ciò che s'approssima. Il loro udito talora s'allerta d'improvviso nei momenti di più intensa concentrazione. A loro giungono le misteriose voci degli eventi che s'approssimano. E devotamente le ascoltano»⁷.

Posso dire che Cesare, attento, come è sempre stato, ai «segni dei tempi», con quella sua competenza quasi sociologica del prenderne atto quando si fossero rivelati irreversibili, soprattutto dinanzi all'eloquente periodo che stiamo vivendo caratterizzato dai travolgenti fenomeni della globalizzazione, delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'educazione, del crollo demografico e della conseguente migrazione dei popoli, fenomeni che stanno cambiando in profondità la fisionomia dell'Italia e della vecchia Europa, non avrebbe faticato a riconoscere la crisi senza ritorno della «scuola» basata sul paradigma formativo moderno ed ereditata dal passato. Soprattutto se appesantita, nella sua autoferenzialità, dallo statalismo quasi patologico italiano, nel quale ad un centralismo politico-istituzionale ne seguono altri non meno pachidermici di tipo amministrativo e sindacale. E si sarebbe lui stesso, con la lungimiranza che tutti gli hanno sempre riconosciuto, avventurato senza più reticenze nella ricerca di un nuovo paradigma formativo, capace di tenere insieme, senza più le gerarchie precostituite del secolo scorso, ma in piena e paritaria ricorsività integrata scuola-impresa-territorio-società.

⁶ Anno 1921, n. 708, G.B. Montini a A. Tedeschi, in «La fionda», 1 settembre 1921, con il titolo *Dopo la laurea*, in Giovanni Battista Montini-Andrea Trebeschi, *Corrispondenza (1914-1925)*, (Introduzione di Xenio Toscani, Ist. Paolo VI-Studium, Brescia Roma

⁷ Konstantinos Kavafis, *Premonizioni dei saggi*, Ed. Acquaviva, Milano, poesia ispirata a «Gli dei conoscono l'avvenire, gli uomini ciò che succede e i saggi quello che si avvicina» di Filostrato, *Vita di Apollonio di Tiana*, VIII, 7, Adelphi, Milano 1978.