

Confesso la mia impreparazione a parlare in questa sede. Pur avendo avuto una discreta frequentazione con Cesare Scurati, non sono mai entrato in rapporti stretti di lavoro o amicali come è invece avvenuto per altri Colleghi e amici, in specie per quanti hanno avuto, ad esempio, con lui anche la colleganza accademica. Mi riesce perciò difficile ricorrere a ricordi autobiografici attraverso cui rileggerne la storia umana e culturale. Faccio questa premessa perché sono convinto che la memoria delle persone non può essere solo affidata alla loro produzione scientifica. C'è anche da considerare la storia più intima e personale di chi ricordiamo.

C'è un ulteriore motivo di imbarazzo: a fronte dell'imponenza quantitativa degli scritti – anche dei soli libri e saggi di maggior mole, senza contare la straordinaria capacità divulgativa di Cesare affidata a riviste e giornali magistrali – mi dichiaro del tutto impreparato a delinearne, sia pure a grandi tratti e limitatamente a qualche passaggio, la biografia culturale e pedagogica. La varietà, poi, delle tematiche considerate in mezzo secolo di militanza educativa – dalla storia pedagogica alla politica scolastica, dai temi della professionalità docente ad alcune tematiche dell'extrascolastico – fanno di Scurati uno studioso che ha attraversato così tanti territori della pedagogia italiana tra secondo '900 e i primi anni del nuovo secolo da renderlo una personalità poliedrica i cui interessi sono meritevoli di essere tenuti nel debito conto da parte di quanti, in futuro, affronteranno la ricostruzione storica di questi decenni.

Mi sono perciò ritagliato uno spazio molto circoscritto volto più a prospettare qualche possibile e certamente non esclusiva linea di ricerca per chi, come mi auguro, si accingerà tra qualche tempo a ricostruire l'apporto di Cesare in relazione ai tanti ambienti che hanno avuto la fortuna di potersi avvalere della sua intelligenza e competenza. Credo si possano individuare due passaggi in un certo senso ormai storici dei quali non fu solo testimone ma anche diretto protagonista. Richiamarli serve a cogliere le caratteristiche dell'apporto di Scurati alla cultura pedagogica e scolastica del nostro Paese.

Essi si riferiscono a due diversi contesti, l'uno di carattere generale e cioè la transizione pedagogica tra gli anni '60 e '80 segnata dalla forte immigrazione della pedagogia statunitense nella nostra storia educativa e l'altro più specificamente rivolto alla sua partecipazione al movimento pedagogico cattolico.

Chi nella nostra generazione tra la fine degli anni '50 e l'inizio del decennio successivo s'inoltrava per i sentieri pedagogici d'ispirazione cristiana aveva di solito due principali punti di riferimento: il personalismo filosofico e l'attivismo pedagogico.

Il fondamento filosofico era impregnato di personalismo e, nello specifico, della lettura di Jacques Maritain i cui saggi *Umanesimo integrale* e *L'educazione al bivio* fornivano la cifra culturale per dimensionarsi sulle pedagogie progressiste cui faceva da contraltare il rilancio di una pedagogia cristiana vista non solo in funzione contrappositiva, ma capace di una sua intrinseca vitalità. Accanto a Maritain c'erano anche altri autori che tenevano il passo con il forte richiamo alla centralità della persona: basta pensare agli scritti di Nosengo, don Gnocchi, La Pira e, sul piano accademico, alla riflessione di Stefanini e alle proposte pedagogiche di Agazzi, Flores d'Arcais, Corallo e un poco dopo Perucci e Mencarelli.

Dietro l'approccio personalistico c'era in genere la preoccupazione di assicurare un fondamento metafisico al soggetto umano in alternativa all'individuo – anche l'impiego delle parole non era ovviamente casuale – disegnato dalle filosofie e pedagogie neoilluministe o al soggetto collettivo tracciato dall'ideologia marxista.

All'attivismo, poi, si guardava, in specie, attraverso gli occhiali di Eugène Devaud e le iniziative delle sorelle Agazzi e di Maria Boschetti Alberti, del metodo naturale di Marco Agosti e della *Didattica* di Mario Casotti. Sul piano dell'attivismo, per così dire, militante il movimento si traduceva nelle esperienze dei gruppi dei maestri sperimentatori raccolti periodicamente a Pietralba

e, per i maestri più giovani, occasioni di contatto con l'innovazione didattica erano gli incontri di Monteverlo.

Per chi oltrepassava il recinto degli autori di stretta osservanza cattolica lo sguardo andava preferenzialmente verso Ginevra e l'Istituto "Jean Jacques Rousseau", Piaget e Dottrens, verso Decroly e le iniziative della cosiddetta seconda generazione dell'attivismo. Dietro a tutti stava poi, silente, ma nei fatti ancora assai presente, la lezione di Giuseppe Lombardo Radice, rintracciabile nella dimensione popolare della scuola primaria, nella figura del maestro, nella immagine del bambino "tutto intuizione e fantasia" rilanciata dai Programmi per la scuola elementare del 1955.

L'itinerario culturale di Cesare percorre una strada in parte diversa, invero non del tutto diversa e tanto meno alternativa, ma certamente una strada diversa. Essa prende avvio con gli studi su John Locke e si snoda sul versante della pedagogia anglosassone fino ad allora poco nota in Italia e spesso guardata con molto sospetto negli ambienti cattolici per la sua matrice comportamentistica e il suo naturalismo filosofico. Dewey e i suoi allievi diretti e indiretti non erano molto praticati e forse anche poco noti anche per la difficoltà della lettura in lingua originale, quell'inglese che invece Cesare possedeva molto bene. Ma su Dewey e la pedagogia anglosassone in genere pesava, inoltre, l'uso spesso polemico verso il mondo cattolico (e la politica scolastica democristiana) che ne facevano gli studiosi raccolti intorno ai circoli pedagogici neoilluministi, in particolare l'ambiente fiorentino e quanti, a più ampio raggio vi si riconoscevano.

Con lo sguardo rivolto verso il mondo anglosassone Scurati si avvia invece lungo un percorso abbastanza inedito nel mondo cattolico o praticato in termini prevalentemente critici come dimostrano gli studi di Gino Corallo su Dewey e la scuola statunitense degli anni '50. Bisogna riconoscergli un certo coraggio perché non era facile rompere certe incrostazioni intellettuali e accettare senza pregiudizi il confronto anche con studiosi e correnti di pensiero che andavano via via acquisendo spazi sempre più ampi nella cultura educativa occidentale e che aprivano nuove prospettive, ma si ponevano in modo alquanto diverso rispetto allo spiritualismo personalistico sia sul piano delle scelte antropologiche sia sul piano della pedagogia concepita come scienza sperimentale.

In questa direzione, come è risaputo, si svolgono gli studi di Scurati su Skinner, Bruner e lo strutturalismo e le proposte dei teorici del curriculum sui quali rende conto in articoli, saggi e volumi in specie dagli anni '70. Bisogna dire che la via battuta da Cesare non era del tutto solitaria o inedita, ma era percorsa anche da qualche altro studioso cattolico come, per esempio, da Mauro Laeng e Sergio De Giacinto. Quanto scarsa fosse tuttavia, in termini generali, la conoscenza della cultura pedagogica anglosassone o, con una interpretazione meno drastica, quanto questa fosse sottostimata nel mondo pedagogico cattolico risulta evidente dai saggi che compaiono nell'edizione del 1977 del volume di più autori *Nuove questioni di storia della pedagogia* che vi dedicano poche note.

Alla base dell'immersione nell'anglofonia pedagogica di Cesare stanno varie istanze. In primo luogo va certamente posto l'impegno intellettuale di cimentarsi con autori e tematiche non ancora compiutamente esplorate e meritevoli, al tempo stesso, di attenzione. Gli va dato merito di aver aperto strade ancora sconosciute o poco conosciute con autori, per fare un solo esempio, come Aldous Huxley e Carl Rogers. Ogni studioso ambisce a darsi una propria specificità con la quale viene riconosciuto e legittimato dalla comunità scientifica. Anche Cesare non sfugge a questa regola.

Ma questa umanissima istanza si accompagna alla preoccupazione modernizzatrice – destinata a accompagnarlo per tutto il suo itinerario di studioso – volta ad aprire la pedagogia dei cattolici alle istanze empiriche di impronta qualitativa (in primo luogo la "ricerca azione"), superando l'orizzonte puramente o prevalentemente filosofico o politico scolastico di molta pedagogia nostrana. Di questo intento si ha precisa documentazione nella importante relazione presentata nel 1982 al convegno di Scholé e dedicata al rapporto Teoria/Prassi.

Le indicazioni e le proposte che provengono d'oltre Oceano sulla scia degli autori che anziché di programma preferiscono parlare di curriculum sembrano a Scurati particolarmente adatte a

far compiere alla scuola e alla professione docente un deciso salto di qualità. Secondo Cesare al dilagante ideologismo della sinistra radicale e contestativa tra fine anni '60-inizio anni '70 – che, pur non condivise, sollecitavano tuttavia un cambiamento di rotta – oppose la centralità della gestione collegiale della scuola e la realizzazione di una comunità docente professionalmente impegnata a darsi obiettivi, a individuare strategie didattiche comuni, a condividere un'idea di scuola partecipata così da sottrarre la vita scolastica alla deriva ideologica e alla permanente conflittualità.

Cesare Scurati era abbastanza avvertito per non cogliere i potenziali limiti della programmazione curricolare e della pedagogia per obiettivi la cui matrice comportamentistica non era esente da rischi deterministici ed efficientistici. Ma nonostante questo vizio di origine (di cui non faceva mistero e che denunciava in molti teorici del curricolo e in molta pedagogia anglosassone, come è evidente nel suo bel volume *Profili nell'educazione*), Scurati pensò fosse comunque possibile ricorrervi per introdurre la scuola italiana – e quella primaria in specie – nella cultura della programmazione e della valutazione.

Come fosse possibile tenersi lontani dall'efficientismo tecnologico e dal determinismo pedagogico Cesare si sforzò più volte di dimostrare. A me pare che le affinità per la riflessione e le suggestioni di Lawrence Stenhouse che egli conorse a far conoscere in Italia (sua l'introduzione al volume tradotto da Armando nel 1977) costituisca un esempio probante di quanto intendo sostenere. Nello studioso inglese il curricolo si configura come intenzione, progetto, indicazione, idea di ciò che si auspica, che ci si propone di realizzare; in secondo luogo si configura però anche come quadro della reale situazione scolastica, di ciò che effettivamente accade a scuola, della "verità effettuale" della cosa scolastica.

La concezione di curricolo di Stenhouse è, dunque, meno rigida e schematica di quella dei suoi colleghi statunitensi nei quali prevaleva un rigido protocollo fatto di obiettivi formativi da raggiungere, contenuti disciplinari da trasmettere, strategie didattiche da implementare, strumenti di verifica e criteri di valutazione: lo studioso inglese infatti richiama il carattere sempre aperto del curricolo, la sua dimensione comunicativa, la sua possibile correzione alla luce della pratica.

Questa impostazione sembrava a Cesare poter calzare con la svolta partecipativa degli anni '70 e il modello di scuola elementare meno "ministeriale" che stava sorgendo dal basso con le esperienze di tempo pieno o il moltiplicarsi delle iniziative interattive tra scuola e territorio.

Vista con il senno di poi la cultura curricolare aprì – o forse spalancò – le porte all'invasione di cultura psicopedagogica anglosassone che in forma quasi irresistibile d'allora in poi attraversò le province scolastiche italiane fino agli eccessi proceduralistici che sono sotto gli occhi di tutti e al rischio di affidare la scuola alla regia non più degli insegnanti e dei pedagogisti ma in quelle dei valutatori, degli esperti di statistica, di economia applicata all'educazione che si sforzano di stabilire quanti punti o frazioni di punti del PIL scontiamo in seguito alle inefficienze scolastiche.

Il secondo contesto nel quale collocare la figura del prof. Scurati è quella particolare stagione del cattolicesimo italiano a ridosso del Concilio Vaticano II. Esaurita l'idea di una fede chiusa in se stessa e autosufficiente, i documenti conciliari, in specie la *Gaudium et Spes*, prospettavano una fede aperta e partecipe dei destini della comunità terrena. Si trattava di costruire la "città dell'uomo": ogni uomo è chiamato a divenire un uomo integrale, raggiungendo il massimo di sviluppo umano nelle concrete situazioni in cui vive e ciò può avvenire se si umanizza la città. Al cristiano è affidato il compito di partecipare al comune destino con la consapevolezza di lavorare in compagnia di Dio.

Questa nuova concezione della responsabilità del cristiano non lasciò insensibile la cultura pedagogica e, in particolare, l'interpretazione del personalismo. Gli esponenti più giovani del movimento – la generazione del secondo personalismo – sfumarono l'idea di persona già tutta preconstituita e definita e si orientarono a far transitare il personalismo pedagogico da "sistema" a "esigenza" e "prospettiva". Lo scopo era quello di mettere a punto una rinnovata giustificazione e identità capace di ricongiungere esperienze educative e valori della persona, ponendosi ormai "oltre" Maritain e Stefanini.

In questo contesto la nozione stessa di “pedagogia cristiana” fu sottoposta a un processo di revisione che si svolse tra comprensibili oscillazioni e tensioni ormai abbastanza lontana dalle prospettive che avevano nutrito la giovinezza e la passione educativa dei nostri maestri. Non ho mai avuto modo di approfondire con Cesare tale questione, ma credo che si possa onestamente dire che, a differenza di altri colleghi che si riconoscevano nel gruppo di Scholé, la questione della “pedagogia cristiana” o, come si cominciò a dire, della “pedagogia cristianamente ispirata” non fosse al vertice delle sue preoccupazioni. Posso dire che era forse più attento a come avrebbero potuto concretamente agire i pedagogisti che si dichiaravano credenti e intendevano restare coerenti con la loro appartenenza culturale ed ecclesiale.

La militanza cattolica – oserei dire la stretta militanza cattolica – di Cesare è certamente fuori di ogni discussione, tanto come docente dell’Università Cattolica del Sacro Cuore quanto come apprezzato consulente di organismi educativi espressione del mondo cattolico e certamente anche come uno tra gli autori più affermati della casa editrice La Scuola, quasi per definizione il riferimento più significativo della cultura pedagogica d’impronta personalista.

Ma essa si risolve più che in affermazioni di principio e di schieramento, nella modalità evangelica del lievito che fermenta. L’insegnamento evangelico è vissuto non come una bandiera da issare, ma piuttosto come una riserva di valori umanizzanti da porre laicamente a disposizione della comunità.

Il punto di vista pedagogico di Cesare – posto, ma non concesso, che Cesare fosse interessato a definire in via di principio questo aspetto del suo lavoro intellettuale – si situa perciò più che sul versante del personalismo come una filosofia in sé conclusa, in una prospettiva rispettosa della persona, nella vigorosa rivendicazione della scuola posta al servizio di chi la frequenta (anziché pensarla come strumento di regolazione economica o come occasione di scontro ideologico o, peggio ancora, come semplice opportunità di impiego dei laureati disoccupati), nella valorizzazione dei docenti verso cui, come è ben risaputo, egli orientò molte delle sue energie.

Nel 1983 Cesare Scurati diede alle stampe una raccolta di scritti che nonostante la loro apparente eterogeneità erano ben radicati intorno al tema scolastico e della professione docente. Al volume volle dare questo titolo *Umanesimo della scuola oggi*. In esso, così almeno a me pare, si può riassumere anche la vicenda umana di Cesare: nella costante e instancabile ricerca di fare della scuola il luogo dell’introduzione al senso dell’umano.

Giorgio Chiosso
Università di Torino