

EDUCARE OGGI/19

LINO
Prenna

Educare ISTRUENDO

Un'idea di scuola

© 2022 Fondazione Apostolicam Actuositatem
Via Aurelia, 481 – 00165 Roma
www.editriceave.it – info@editriceave.it

Editing: Muriella Montanari

Progetto grafico e impaginazione: Redazione Ave-Faa

ISBN 978-88-3271-**308-4**

Presentazione

LUCIANO CAIMI*

Libro di non molte pagine, ma assai prezioso, questo di Lino Prenna! Cade in un momento storico drammatico. Stavamo iniziando a respirare dopo due anni di dura battaglia (non ancora vinta del tutto) contro la pandemia da Covid-19 e ci troviamo catapultati in una guerra europea stile Novecento. Entrambe le situazioni hanno investito, seppur a diverso titolo, anche la scuola.

Nel primo caso, il forzato ricorso, per ragioni sanitarie, a periodi di didattica a distanza ha portato con sé i ben noti problemi e polemiche (con le inevitabili strumentalizzazioni politiche). Di sicuro gli effetti ne-

* Già professore ordinario di Storia della pedagogia e dell'educazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, nella sede di Brescia.

gativi sulla regolarità dei percorsi di apprendimento e sulla dimensione socializzatrice dell'esperienza scolastica si sono fatti sentire.

Quanto alla guerra russo-ucraina, con le sue drammatiche conseguenze di morte e distruzione, il pensiero non può non andare innanzitutto alle vittime dei bombardamenti, incominciando dai minori. L'auspicio, guardando in casa nostra, è che gli insegnanti sappiano affrontare in modo appropriato una così atroce vicenda, cavandone spunti per percorsi didattici ispirati a sentimenti di pace e di umana fratellanza!

Il biennio pandemico, pur con gradazioni diverse da zona a zona, ha posto in luce limiti strutturali (pensiamo al problema degli edifici) e carenze diffuse (soprattutto, ma non solo, riguardo alle attrezzature informatico-digitali) del sistema d'istruzione nazionale. Ad essi si affianca una serie di esigenze rilevanti per la qualità funzionale del sistema stesso (rapporti con territorio, enti locali e famiglie, *governance* degli istituti, gestione di spazi e tempi intra-scolastici, competenze didattiche rinnovate del corpo docente ecc.). Certo, l'emergenza ha anche sollecitato parecchi insegnanti ad attivarsi per escogitare, soprattutto nelle settimane di didattica a distanza, soluzioni organizzative capaci, da un lato, di tenere viva la partecipazione dei discenti, dall'altro, di non spegnere l'esigenza socio-relazionale sia fra alunni sia fra costoro e gli insegnanti (a queste situazioni riserva qualche attenzione anche il testo in esame: cfr. pp. 58-60).

Orbene, le questioni indicate sono tutte sacrosante, da affrontarsi, con i dovuti modi, nelle debite sedi. Ma, l'emergenza pandemica ha posto sul tappeto un tema, per certi versi, ancora più centrale e urgente, di carattere pedagogico, civile e politico. Riguarda *significato e funzione della scuola*, anche alla luce dei sempre più complessi problemi configuratisi sul quadrante mondiale e gravidi di ricadute locali: dall'ambiente alle migrazioni, dalla rivoluzione digitale al lavoro, dalle disuguaglianze crescenti alle emergenze sanitarie, dalla tutela delle democrazie allo sviluppo di sovranismi e autocrazie, dalla fragilità delle famiglie alla crisi educativa. Quale ruolo debba assumere la realtà scolastica in questo turbolento «cambio d'epoca» (papa Francesco) non è scontato, né definibile una volta per tutte.

I problemi sono di tale portata che, una volta usciti dalla pandemia e dalla morsa crudele della guerra ucraina, non sarebbe inopportuno ipotizzare la messa in agenda da parte del competente Ministero di una nuova edizione della *Conferenza nazionale sulla scuola*, promossa a Roma nel 1990 (30 gennaio-3 febbraio) sotto la regia dell'allora ministro Sergio Mattarella, con oltre mille partecipanti esperti. Molte idee e proposte elaborate in quella sede, pur non trovando attuazione effettiva, alimentarono però i dibattiti successivi. Dibattiti stretti nelle maglie di un serrato confronto politico, con l'alternarsi nelle competizioni elettorali di due fronti, espressioni di visioni alternative della so-

cietà e dell'istruzione: da una parte, il centro-sinistra nella configurazione ulivista di Romano Prodi, impegnato in una riforma scolastica innovativa e coerente con i principi costituzionali; dall'altra, la destra neo-liberista guidata da Silvio Berlusconi (e sostenuta dalla Lega Nord di Umberto Bossi), interprete di una scuola a impronta pragmatico-aziendalistica (ricordiamo le tre "i" – inglese, impresa, informatica – assunte a icona di tale modello). Luigi Berlinguer (1996-2000), Letizia Moratti (2001-2006) e Mariastella Gelmini (2008-2011) i ministri che più hanno legato i loro nomi a quelle differenti visioni e progettazioni.

Poi fu la volta della *Buona Scuola*, ad opera del governo presieduto da Matteo Renzi (2014-2016). Una proposta controversa, approvata con legge 13 luglio 2015, n. 107. Ebbe comunque il merito di porre la questione scolastica al centro del programma di modernizzazione del paese, anche se alcuni tratti del testo legislativo non fuggivano del tutto l'impressione di una forma d'istruzione sensibile a logiche manageriali, care ai neo-liberisti. La fine del governo Renzi, a seguito della sconfitta nel referendum costituzionale (4 dicembre 2016), pregiudicava anche la possibilità di condurre a effettivo compimento le numerose deleghe attuative, assegnate all'esecutivo.

Nell'attuale legislatura, la scuola è stata all'ordine del giorno soprattutto per i suddetti problemi di gestione connessi alla pandemia, che hanno contraddistinto anche il dibattito spicciolo, perlopiù povero

di visioni prospettiche. Invece – come accennato – è necessario riprendere una seria riflessione sul tema. Fuori da anacronistiche nostalgie conservatrici per una mitizzata scuola che fu¹ e da ideologiche trattazioni pregiudizialmente avverse al riformismo di centro-sinistra².

Sulla linea qui auspicata si colloca, ad esempio, il saggio di Patrizio Bianchi (già rettore dell'Università di Ferrara, oggi Ministro della Pubblica Istruzione), *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*³. Possiamo dire la medesima cosa per il testo di Lino Prenna.

La tesi centrale è nello stesso titolo del libro, *Educare istruendo*, così sinteticamente specificata nell'introduzione: «la scuola diventa educativa nella misura in cui istruisce» (p. 20). Ovviamente, si tratta di precisare il significato dei due termini in gioco, considerati non in astratto, ma nel vivo dell'odierno contesto socio-culturale.

Ecco allora l'autore cimentarsi nell'individuazione dei caratteri distintivi dell'attuale società, con lo sguardo attento alle implicanze scolastico-educative. Il neo-liberismo, predominante non solo in Occidente, con la riduzione del mondo a mercato globale, mette a rischio anche una visione democratica e inclusiva della scuola. Su di essa hanno richiamato l'attenzione

¹ Cfr. E. GALLI DELLA LOGGIA, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019.

² Si veda P. MASTROCOLA, L. RICOLFI, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La Nave di Teseo, Milano 2021.

³ Editto da il Mulino, Bologna 2020.

autorevoli ricerche per conto di organismi internazionali, a partire dai primi anni Settanta⁴.

Fra le varie formule descrittive dei cambiamenti intervenuti negli ultimi decenni, quella di *learning society* (società che apprende), con la variante, in italiano, di società conoscitiva o della conoscenza, è una delle prevalenti. Sennonché bisogna intendersi sul suo significato. Ed è, precisamente, l'intento di Prenna che, in una raffinata analisi anche di natura epistemologica, accoglie l'idea, purché la si concepisca, per altro, fuori da accezioni elitarie, come *società della cultura, da costruirsi tramite l'educazione*. Ora, la *cultura educativa*, sostanza e alimento della scuola, costituisce un sistema stringente di fatti e valori, dove la conoscenza obiettiva di fenomeni ed eventi va connessa all'interpretazione dei loro significati (momento ermeneutico), all'interno dei quali la componente valoriale viene, inevitabilmente, in evidenza.

Che l'educazione – e la scuola – debbano essere centrali in un «progetto di società» democratica e aperta è tesi fondamentale nel testo di Prenna. Egli argomenta in proposito, recuperando due nozioni chiave – *educa-*

⁴In ordine cronologico: E. FAURE et al., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma 1973²; J. DELORS et al., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma 1997; COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco su Istruzione e Formazione*, Bruxelles - Luxembourg 1995; UNESCO, *Rapporto mondiale sull'educazione 2000. Il diritto all'educazione*, Éditions Unesco - Armando, Paris - Roma 2000.

zione permanente e comunità educante – già del *Rapporto* di E. Faure. La prima allude alla coestensione dei processi conoscitivo e educativo lungo tutte le fasi dell'esistenza; la seconda richiama un modello di società dove famiglia, scuola e i vari gruppi, associazioni, enti (religiosi, culturali, sportivi, ricreativi ecc.) con i quali la persona, crescendo, stabilisce rapporti, dovrebbero convergere sulla condivisione di una, seppur articolata, corresponsabilità educativa. Facile a dirsi – annoto –, molto meno a realizzarsi, soprattutto pensando alla nostra realtà sociale, frammentata e “liquida”.

Ma, se, in un certo senso, tutta la società si configura come educante, il punto sta nel precisare le competenze specifiche dei soggetti/istituti chiamati in causa: nel nostro caso, la scuola. Essa, in che senso esprime originalmente la propria competenza educativa? Prenna risponde così: in quanto «luogo specifico delle conoscenze [...], educa attraverso il processo conoscitivo, compiutamente sviluppato nei percorsi esplicativi e interpretativi» (p. 55). Con l'ulteriore precisazione che la scuola è chiamata a manifestare la sua specificità «attraverso l'impianto delle materie e l'organizzazione dei tempi e delle modalità dello studio» (p. 56). In altre parole, l'ambiente scolastico, «assumendo la razionalità critica quale parametro conoscitivo, dovrebbe insegnare a “pensare”» (p. 56). Naturalmente vale anche in questo caso l'adagio oraziano: *est modus in rebus*. Cioè, la tesi prospettata, per evitare il rischio intellettualistico, richiede di essere pedagogicamente

e didatticamente declinata in rapporto ai vari gradi scolastici, cui corrispondono le diverse età evolutive del soggetto.

Acquisita l'idea relativa al compito specifico della scuola, si è compiuto un guadagno rilevante, ma ancora formale, bisognoso pertanto di approfondimenti. Il testo li organizza intorno a *due assi* ben identificabili: quello di uno sviluppo dell'indagine sulle materie/discipline d'insegnamento, a partire dalla connessa problematica epistemologica, e quello della dimensione storico-sociale dell'istituzione scolastica, con i relativi risvolti concernenti organizzazione dei curricoli e precisazione delle finalità educative.

Quanto al *primo asse*, l'andamento del discorso presenta alcuni passaggi "tecnici", di epistemologia della conoscenza, che interessano la natura delle materie/discipline di studio, attraverso le quali si definisce il «processo di scolarizzazione delle culture» (p. 83). In breve, ogni disciplina del curriculum, individuata da un proprio *oggetto materiale* (ossia, il campo tematico di cui si occupa) e da uno specifico *oggetto formale* (vale a dire, il punto di vista da cui indaga tale campo) è espressione di quel sapere organizzato di conoscenze che chiamiamo scienza. Ma, per essere legittimamente assunta secondo la logica della scuola, va pensata e strutturata «nella forma della razionalità» ad essa inerente, rappresentata dall'*intenzionalità educativa*. Solo in tal modo, il *sapere scolastico* "allena" l'alunno/studente a un'«*abituale intelligenza della realtà*» (p. 86).

Con un'importante precisazione: tutte le materie/discipline, se finalizzate nel senso di un'istruzione educativa, concorrono a formare la «virtù della mente», intesa come «inizio della *libertà dello spirito*» (p. 82).

Da qui anche l'obiezione mossa dall'autore alla corrente visione dicotomica tra discipline propriamente educative (quelle umanistiche) e soltanto istruttive (quelle naturalistiche). Certo, sussistono differenze fra le une e le altre. È evidente, per esempio, che non si può chiedere alle scienze della terra il senso della vita (e chi pretendesse di farlo travalicherebbe il perimetro specifico di quei saperi); ma ciascuna disciplina, se insegnata con rigore e metodo, nel quadro della logica scolastica, ha in sé intrinseca valenza educativa: forma la mente alla capacità di analisi obiettiva, interpretazione e valutazione dei temi, problemi, eventi affrontati. Ciò costituisce anche argine contro distorsioni – tutt'altro che remote! – in chiave dogmatica, a-scientifica o “fanatica” del pensiero e della coscienza giovanili. Va da sé che una corretta formazione della mente riveste intrinseca eticità, la quale bene si salda con una visione democratico-umanistica dell'istituzione scolastica.

L'*altro asse* di sviluppo della riflessione svolta dall'autore concerne il profilo storico-sociale della scuola, chiamata ad essere partecipe attiva del tempo e del contesto in cui è inserita. Il rischio dell'omologazione alle mentalità correnti, come nel caso del suddetto indirizzo pragmatico-aziendalistico, è sempre incombente. Pren-

na lo avverte nitidamente. E il suo discorso è orientato con finezza non solo alla denuncia, ma anche alla prospettazione di alcune linee-guida, nel segno di una cultura scolastica aperta e innovativa.

Il punto di partenza resta l'«insostituibilità della scuola come ambiente educativo e presidio sociale sul territorio» (p. 61). Ciò consente all'autore di volgere un pur rapido sguardo sui vari ordini e gradi di scuola, nonché sugli specifici obiettivi da perseguire, nell'ottica della piena promozione umana di ciascun alunno/studente, avendo, per altro, sullo sfondo la visione unitaria del sapere e dell'educazione⁵. A tale proposito, le conoscenze letterarie, storiche, filosofiche, scientifiche, tecnico-tecnologiche, artistiche, linguistiche, religiose⁶, debitamente coniugate secondo i vari livelli e tipologie scolastici, costituiscono l'articolato orizzonte culturale cui attingere con la dovuta competenza didattica. In questa prospettiva, la scuola deve assumere un'ambizione alta: «educare le giovani generazioni a coniugare sapientemente tradizione e modernità, unità nazionale e pluralismo locale, vocazione europea e cittadinanza globale» (p. 65). Si radica qui il senso pieno dell'ineludibile compito di

⁵ Il tema dell'*unità dell'educazione* è tipico di Rosmini, pensatore a lungo studiato da L. PRENNA. Cfr. il suo testo *Dall'essere all'uomo. Antropologia dell'educazione nel pensiero rosminiano*, Centro Internazionale di Studi Rosminiani - Città Nuova Editrice, Stresa - Roma 1979.

⁶ All'insegnamento della religione cattolica nelle scuole il nostro autore ha dedicato importanti contributi, collaborando, fra l'altro, alla rivista «Religione & Scuola», sotto la direzione di Flavio Pajer.

socializzazione culturale, proprio dell'ambiente scolastico. L'autore lo esprime così: «trasmettere» ai discendenti «una memoria esigente del passato come condizione di esercizio del presente e di possibile controllo del futuro» (pp. 74-75).

Ora, l'impresa conoscitiva, fulcro e cuore pulsante dell'educazione offerta dalla scuola, non è fine a sé stessa. Infatti, nutre (o dovrebbe nutrire) «la speranza di migliorare il mondo avendolo “conosciuto”, nella quotidiana condivisione del suo travaglio di crescita. *Sapere il mondo* è coltivare l'ansia di perfezionamento che lo abita» (p. 76), scrive efficacemente Lino Prenna.

In tal maniera, si prefigura un modello di *scuola educatrice*, consapevole della propria responsabilità storica, da far lievitare anche negli alunni/studenti. Una consapevolezza che, in un'ottica di «personalismo comunitario» e di «umanesimo plenario», la deve rendere capace di scelte non omologanti, anzi dichiaratamente controcorrente, quando, ai livelli socio-culturale e politico, sono in gioco i valori umani intangibili. In altri termini, la *scuola per la persona* non è a servizio della conservazione o della mera riproduzione sociale. A suo modo, cioè tramite la leva dell'*istruzione educativa*, si assume un ruolo di *testimonianza* e di *profezia*, additando prospettive inedite da esplorare e incoraggiando nei discendenti l'arte di coltivare “sogni”. Tutto questo mi sembra di cogliere fra le righe, quando l'autore osserva: «la scuola, mentre riflette la società, deve essere correttiva di modelli parziali e co-

struttiva di nuovi scenari, impegnati nella piena umanizzazione delle realtà sociali ed economiche» (p. 76).

Scuola e società, dunque: tema di perenne attualità. Nella scia di Dewey, Prenna, giustamente, ravvisa uno stretto nesso fra educazione e democrazia. Tesi che va estesa, senza dubbio, alla scuola. Sicché, si può sostenere: l'educazione (e la scuola) sono «una pratica democratica» e la democrazia è «un esercizio educativo[-scolastico]» (p. 67). Affermazione densa di risvolti, che meriterebbero adeguati approfondimenti.

Brevi ma succosi cenni sulla scuola cattolica in Italia chiudono il testo. L'autore evidenzia i passi in avanti compiuti al riguardo negli ultimi tre decenni, che hanno visto anche l'approvazione della legge 10 marzo 2000, n. 62, sulla parità scolastica. Restano però sul tappeto parecchi nodi da sciogliere: estensione del riconoscimento paritario all'aspetto economico; titolarità della comunità ecclesiale sulle iniziative scolastiche cattoliche, superando il regime sin qui invalso di una sorta di autonomo appalto a ordini e congregazioni religiosi; maturazione di una sempre più chiara consapevolezza circa il fatto che, in quanto scuola, anche quella confessionale deve misurarsi innanzitutto con le problematiche pedagogiche e didattiche sopra accennate; approfondimento delle implicanze connesse all'aggettivazione cattolica, rispetto alla quale la sintesi fra cultura e fede, da ricercarsi attraverso la mediazione delle discipline di studio, costituisce l'elemento originario del progetto educativo.

Possiamo ben dire, concludendo, che in questo saggio, sintesi di riflessioni pluridecennali, Lino Prenna ci offre uno stimolante quadro di *teoria e pedagogia* della scuola. L'insistenza sulla dimensione istruttiva come modo specifico di educare, proprio di questa istituzione, è particolarmente feconda. Rappresenta anche implicito richiamo agli insegnanti per un continuo affinamento della propria competenza culturale, disciplinare e didattica. Condizione, del resto, per fornire qualità ed efficacia al cruciale e delicato rapporto fra insegnamento e apprendimento. Nell'ottica di una scuola realmente promozionale, per tutti e per ciascuno, aperta al mondo e orientata a un futuro degno dell'uomo.