

Per non “educare in nome di nulla” To avoid “educating in the name of nothing”

Cosimo Costa

Università LUMSA | costa@lumsa.it

ABSTRACT

Nietzsche's critical and educational perspective, aims to bring to light the need to think of school not so much as a place of notions and skills but as a “cultural” environment in which meanings and values are generated and shared. Within this framework, the critical issues arising from an idea of school that is often focused on specialised and professional preparation will be analysed and the importance of adopting a pedagogical perspective capable of increasing the cultural and human dimension in students for an active and critical participation in society will be emphasised.

L'articolo, nutrito dal pensiero di vari autori e in particolare dalla prospettiva critica e educativa di Nietzsche, si pone l'obiettivo di portare alla luce la necessità di pensare la scuola non tanto come luogo di nozioni e competenze quanto come ambiente “culturale” in cui si generano e si condividono significati e valori. Entro questa cornice si analizzeranno le criticità che derivano da un'idea di scuola spesso incentrata sulla preparazione specialistica e professionale e si sottolineerà l'importanza di adottare una prospettiva pedagogica capace di accrescere negli studenti la dimensione culturale e umana per una partecipazione attiva e critica alla società.

KEYWORDS

Culture | educator | education | school | human
Cultura | educatore | istruzione | scuola | umano

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Costa, C. (2024). Per non “educare in nome di nulla”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 73-80. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-10>.

Corresponding Author: Cosimo Costa | costa@lumsa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-10

Received: 31/3/2024 | **Accepted:** 18/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

Premessa

È ormai abbastanza noto che il vasto mondo della pedagogia sta attraversando una nuova e significativa fase di cambiamento da cui emergono non pochi conflitti e confusioni circa i ruoli relativi sia all'istruzione sia all'educazione¹. Di fronte all'emergente scenario penso che la questione non debba riguardare tanto la scelta tra due opzioni, quanto una riflessione concreta sulla natura intrinseca di entrambe le dimensioni.

Riprendo, a tal fine, l'analisi di Riccardo Massa in alcune "qualificazioni", da attribuire sia all'"istruire" sia all'"educare", importanti, secondo chi scrive, per avviare un processo di riflessione e revisione. In essa, da un lato, si osserva l'istruzione come caratterizzata da approcci scientifici, permeata da forze della necessità, dall'avanzamento illuministico, da concezioni positivistiche ed empiriste, guidata da istanze di tipo razionale, da intellettualismo e oggettività (Massa, 2000, pp. 38-39); dall'altro, si guarda all'educazione come contrassegnata da proiezioni ideologiche e tendenze irrazionali, accompagnata dalla confusione del caso, da un retaggio di tipo romantico, da dottrine idealistiche, da volontarismo e soggettività (*Ibidem*).

Sono contrapposizioni che non si limitano soltanto a riflettere differenti approcci metodologici ma rivelano anche importanti criticità soprattutto se proiettate nel campo scolastico. Ciò che ne deriva è infatti un'istruzione intesa come baluardo contro eccessi di sentimentalismo e ideologismo che porta in sé il rischio d'incoraggiare un tecnicismo superficiale e alienante, e un'educazione come prospettiva più umana e inclusiva che può altresì cadere vittima di ambiguità e mancanza di rigore.

Sorge la necessità di "ripensare la scuola" non più e soltanto come luogo di trasmissione di conoscenze ma anche come contesto "culturale". Le parole di Massa a tal proposito illuminano e direzionano: "la scuola è cultura. Ma la cultura scolastica non è quella dei programmi di studio. È produzione di un universo di scambi simbolici e culturali, [...] è sistema procedurale capace di produrre mondi vitali" (Massa, 1997, p. 87). La riflessione induce a considerare la parola cultura sia nel senso ampio di *Weltanschauung* (visione oggettiva del mondo) che particolare di *Lebensanschauung* (visione, concezione, valutazione propria della vita), facendo così intendere la scuola non più e soltanto come luogo di antinomie tra educazione e istruzione, ma come ambiente che implicitamente porta in sé i significati e i valori della stessa cultura.

In linea con il senso tracciato e supportato da alcune riflessioni provenienti sia dalla filosofia sia dalla pedagogia, nell'articolo, inizialmente, si osserverà la scuola in alcuni suoi elementi critici che spesso l'allontanano dal suo significato educativo originario di formazione integrale della persona; successivamente, si prospetterà il ritorno a un "fondamento" capace di sostenere un rinnovato processo educativo-culturale. Questa parte finale si concentrerà su una rivisitazione di alcuni aspetti vitali del sistema scolastico: la rivalutazione dell'insegnamento inteso come "dono", il riconoscimento della natura umanante della comunicazione e la promozione della relazione come incontro autentico. Sarà questa una fase che culminerà nelle considerazioni conclusive riguardanti la figura dell'educatore inteso come "liberatore", quindi in grado di condurre gli allievi fuori dal "gregge".

1. Scuola e cultura

Friederich Nietzsche già all'inizio del 1872 rifletteva sull'importante nesso fra cultura, educazione scolastica e utilizzazione della forza lavoro intellettuale da parte della società e ai fini della società stessa. Rivolto alle tendenze della scuola del suo tempo, il filosofo scrive: "da un lato l'impulso ad ampliare e diffondere quanto più è possibile la cultura, e dall'altro l'impulso a restringere e a indebolire la cultura stessa" (Nietzsche, 1975, p. 31). Il motivo dell'ambiguità è chiaro: tra le diverse ragioni per le quali la cultura si estende predomina il guadagno. La cultura, in tal caso, è da definire come "l'abilità con cui ci si mantiene all'altezza

1 Nonostante il dibattito sia abbastanza conosciuto, rimando ai lavori di Massa (1997) e Mattei (2009) che definiscono la questione nell'ottica di una pedagogia critica.



del nostro tempo', con cui si conoscono tutte le strade che facciano arricchire nel modo più facile, con cui si dominano tutti i mezzi utili al commercio tra uomini e popoli" (*Ibidem*). Essa educa uomini "quanto più possibile 'correnti', nel senso in cui si chiama corrente una moneta" (*Ibidem*). Contrariamente, la vera cultura "sa sgusciare accortamente dalle mani di colui che vorrebbe impossessarsi come di un mezzo per i suoi fini egoistici" (Ivi, p. 86).

Ma è lo Stato a volere una più ampia diffusione della cultura. Nietzsche, infatti, considera quest'ultimo "come mistagogo della cultura" (Ivi, p. 77): si avvale di tutti i congegni possibili per spronare all'istruzione il maggior numero di scolari, allo scopo di formare i suoi funzionari. Diffondere nella quasi totalità dei cittadini una livellata cultura di Stato sarà anche motivo di prestigio, ma c'è un'enorme differenza tra questo genere di cultura e la vera cultura. La critica diviene aspra tanto da colpire ciò che il filosofo considera i fini nascosti dello Stato: "teme la natura aristocratica della vera cultura, [...] si vogliono spingere i grandi individui a cercare un esilio volontario, [...] cerca di sfuggire alla severa e dura disciplina delle grandi guide" (Ivi, p. 80).

In tale quadro, la scienza impone di concentrarsi su un unico settore altamente specializzato, tralasciando tutto il resto. Ma "un siffatto studioso [lo scienziato, lo specialista], [...], è simile all'operaio di una fabbrica, che per tutta la sua vita non fa altro se non una determinata vite e un determinato manico" (Ivi, p. 34). E non meno importante è la funzione del giornalismo: "vischioso tessuto connettivo" in cui "culmina il vero indirizzo culturale della nostra epoca" (Ivi, pp. 35-36).

Dall'alto del suo sapere, Nietzsche non conosce mezzi termini. Ma la sua analisi è chiarificatrice: indirettamente avvicina il concetto di scuola al profondo significato di "cultura" e con genialità rintraccia quei mali che la distolgono dall'essere "istituzione culturale" per avvicinarla a un'arida immagine di "industria" voluta da importanti logiche economiche al fine di esercitare influenza, persuasione ed egemonia.

Non si può negare che estensione della cultura, specializzazione e giornalismo (e dei media in genere), oggi, abbiano dato un decisivo apporto al piano democratico. Ma è anche innegabile che il senso della cultura, divenuta patrimonio di molti, sia anche molto cambiato dentro e fuori dalla scuola. Non intendo mettere in discussione le trasformazioni introdotte in essa negli ultimi decenni. Intendo piuttosto affermare che il fatto di puntare in maniera esclusiva su nuove forme di insegnamento, nuovi strumenti e nuove metodologie, spesso orientati a particolari obiettivi professionali e a una sofisticata preparazione tecnica, penalizza l'istituzione scolastica in quel suo significato originario di educazione integrale della persona.

Ciò che ormai chiaramente emerge è infatti un contesto plasmato da un'economia globalizzata guidata da specifiche richieste di professionalità. Massimo Baldacci (2021) fa notare che dai programmi personalizzati del ministro Moratti alla riforma della Buona Scuola del governo Renzi compare un duplice obiettivo: "formare il capitale umano necessario al sistema economico, e far interiorizzare agli studenti lo spirito della competizione" (p. 64). La conoscenza diventa il pilastro principale della produttività e la scuola l'istituzione impegnata a fornire agli studenti un bagaglio di competenze utilizzabili unicamente nel mondo del lavoro. E ancora, nella prospettiva detta, si promuove precocemente negli studenti uno spirito competitivo che "fa divenire la scuola un'arena meritocratica" (*Ibidem*): un approccio che richiede alle istituzioni scolastiche di funzionare come imprese con il fine di far divenire gli studenti imprenditori di sé stessi, competenti e competitivi, desiderosi di primeggiare sia nel mondo del lavoro sia della sfera sociale.

Il progetto è fortemente unilaterale, concentrato esclusivamente sulla formazione del produttore e incapace di considerare l'importanza di coltivare anche cittadini umanamente responsabili. Esso mira a preparare persone "competenti" ma prive di spirito critico, orientate al successo professionale a discapito di una cultura in grado di favorire la partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale.

2. Rischi, principi e prospettive

Di fronte a una società in continuo travaglio, lacerata, mutante e in cerca di equilibrio, a uno Stato che si pone nella necessità di "darsi un profilo accettabile e di legittimarsi di fronte ad una collettività in continua



trasformazione sussultoria” (Mattei, 2009, p. 36), si comprende che la scuola deve ritornare alla sua principale ragione sociale: costituire l’essenza stessa della conoscenza intesa come cultura al fine di educare integralmente un soggetto perplesso, attonito, stordito e in cerca d’autore. Contrariamente, riprendendo le parole di Giuseppe Acone (1992), il rischio è “educare in nome di nulla” (p. 128), non considerare la scuola come luogo fatto di e per soggetti che hanno una testa, un cuore, un corpo.

Resta viva la considerazione di Ivan Illich (1993): “fin quando non ci renderemo conto del rituale con il quale la scuola plasma il consumatore progressivo [...] non potremo né spezzare l’incantesimo di questa economia né foggjarne una nuova” (p. 29). Da qui la necessità di riconsiderare la scuola secondo i principi della libertà, dell’innovazione, della creatività, della partecipazione, del pensiero critico, dell’apprendimento continuo, del dialogo. Principi in grado di rendere i soggetti liberi da sistemi di poteri e saperi; restituire agli studenti il gusto di inventare, creare e sperimentare, partecipando attivamente alla sfida della vita; popolare la società di tanti “Socrate” e non più di tanti “Meleto”.

La necessità non è sconosciuta alla letteratura accademica. Si guardi agli studi condotti da Gert Biesta (2009; 2015; 2022). In essi si osserva un modello tripartito di obiettivi che si distribuisce tra qualificazione (intesa come fornire agli studenti determinate conoscenze, abilità e competenze), socializzazione (l’educazione prepara gli individui a integrarsi pienamente in un dato contesto sociale) e soggettivazione (educare il soggetto in modo personale, sviluppando così la sua capacità di agire in modo responsabile). La proposta si fonda sull’idea secondo cui l’educazione presenta tre domini di finalità che si “sovrappongono” l’uno sull’altro. Tale dominio oscilla fra l’aver un valore intrinseco a livello pedagogico e antropologico – la soggettivazione si orienta in questa direzione – e l’essere in qualche modo strumentalizzato rispetto a logiche sociali o economiche.

Si può continuare con altri validi studi: Blumsztajn (2020) sostiene che l’aspirazione all’uguaglianza delle opportunità finisce con lo strumentalizzare l’educazione; Dworakowska (2020) pensa che l’educazione rischia di esaurire il suo compito per le forze di svuotamento di senso che operano a partire dalla modernità; Vlieghe & Zamojski (2020) riflettono sull’importanza di separare la sfera dell’educativo da quello dei propositi di carattere politico; Oliverio (2020) delinea un quadro teorico, prettamente deweyano, per riscattare l’educazione dai pericoli di strumentalizzazione e riflettere sul nesso scuola-tecnologia.

Sono questioni di notevole importanza che spesso trovano riscontro nel chiuso ambito accademico e nei tanti testi universitari ma non sempre corrispondono all’effettivo significato della realtà scolastica: c’è una dimensione della nozione di senso che va oltre e precede il fine. Qui non posso non riportare le parole di Edda Ducci (2008) quando scrive della necessità di “affrontare il problema dell’umanarsi dell’uomo radicalmente, come momento che fonda e non affatto indipendente dal concretarsi della situazione” (p. 14).

Ritorno pertanto ad alcune domande, forse elementari ma legittime, che portano in sé problemi quotidiani, concreti e vissuti: cosa è la scuola? Quali sono i propositi che dovrebbero animarla? Come compaginare esigenze pedagogiche e umanistiche con quelle di socializzazione e preparazione al mondo del lavoro? La scuola può e vuole occuparsi di tutto il soggetto o ha ormai accettato di considerare gli studenti come segmenti funzionali, dissolti nel mondo della tecnica, chiamati ad applicarsi in un mondo appiattito sulle nuove condizioni socioeconomiche? Che tipo di relazione con le tecnologie digitali è conveniente ai propositi della scuola? In cosa consiste il carattere pubblico della scuola?

Sono interrogativi che pongono il ripensamento della comunità scolastica in un rinnovato scavo attorno al tema del soggetto e inducono velatamente a riconsiderare quel puro e semplice “umano troppo umano”. È per tale motivo che le risposte dovranno ricercarsi in una base assiologica capace di sostenere il principio che anima, impulsa e giustifica il processo culturale-educativo: il diventare umano dell’uomo sia in quanto singolo, sia in quanto responsabile della qualità della convivenza.



3. La scuola come laboratorio di vita

La scuola come luogo in cui produrre mondi vitali, in cui non dimenticare che l'uomo è intero, fa esperienze multiple e concrete, è multidimensionale, ha mani per lavorare ma anche per pensare. Forse, si tratterà di un livello pedagogico troppo ingeneroso rispetto alle facili soddisfazioni che si possono ricavare dall'apprestamento di metodologie didattiche che spesso mentre soddisfano l'azione tendono anche a omologarla con rischiose conseguenze per l'educando; dalla gratificazione di qualche narrazione psicologica o anche dalla concretezza delle contingenze politiche. Il certo è che sarà un livello che guarda al principio umano e culturale su cui e per cui la scuola sin dalle sue origini è stata posta in essere.

Ma alcune questioni guidano l'intento che qui prospetta la scuola a essere laboratorio di vita. Esse riguardano la rivalutazione dell'insegnamento posto come componente cruciale dell'istituzione; la "comunicazione di potere" ma anche l'impersonale "comunicazione di sapere"; la tanto teorizzata relazione educativa troppe volte limitata a utili ma frammentate mediazioni metodologiche o alla sola trasmissione di specifiche nozioni.

Visto lo spazio, cerco di argomentarle brevemente. Circa la prima mi attengo all'etimo della parola insegnare. Già alcuni pedagogisti se ne sono occupati: Alberto Granese (2008), ad esempio, nel tentativo di promuovere un insegnamento basato "sulla spontaneità-creatività e sull'interesse dei discenti", ricorre all'etimologia della parola per notificare i caratteri di un'educazione fondata sul principio di autorità (p. 107); a sua volta, Luciano Corradini (2004) rileva l'origine religiosa di buona parte del campo semantico dell'insegnare: "*maestro... professore... vocazione e missione* hanno a che fare con le radici teologiche della società" (p. 213). In relazione soprattutto a quest'ultimo penso che quando si discute di insegnamento si debba osservare l'interessante prospettiva derivante da un termine a esso correlato: *consegnare*. La *consignatio* indica sia il segno della croce sulla fronte (= consegna a Cristo), sia la trasmissione delle "consegne" al neofita. È evidente che l'intensità di un termine come "signum" genera una ricca famiglia lessicale che include non solo insegnare ma anche designare, assegnare, consegnare, e altri ancora. Tale evidenza è il presupposto che deriva dalla connessione tra l'atto di trasmettere conoscenza e la dimensione spirituale dell'educazione. Il richiamo etimologico, meritevole di ulteriori approfondimenti, nel confermare le radici religiose della parola, prospetta l'insegnamento non più nei soli concetti di graduatorie, aggiornamento, valutazione... ma in un percorso qualificato che lo valorizza come "missione" capace di "segnare" la mente e il cuore dell'allievo.

La seconda questione l'affido a un interrogativo: quale comunicazione, se importa dell'uomo? La comunicazione umana è soprattutto una "comunicazione educante" e indagarla necessita di un particolare sentire diretto all'"umanazione" (Ducci, 2007a)². Essa comporta un'intrinseca forza di "costrizione" (Ducci, 2016, pp. 164-165) in grado di suscitare, come nel famoso mito platonico, l'attuazione delle infinite capacità del soggetto. L'aderenza alla realtà richiesta a tale tipo di comunicazione (di potere) è ben più profonda e problematica di quella richiesta alla comunicazione intellettuale o di sapere. Essa dipende da dimensioni e modalità che le provengono dal suo peculiare indirizzarsi a un singolo. E anche se volta al gruppo realizza quella unità che si attua nel far sorgere una voce-guida interiore, il momento più concreto dell'assimilazione vitale del valore. Il percorso dell'azione-comunicazione educante si estende per tutto l'arco della vita, anche se vanno previsti e riconosciuti tempi in cui essa è ricevuta più che data e momenti più o meno intensi nel darla e nel riceverla. Ha in sé una singolarità: riguarda tutti nella direzione del dare e del ricevere, ma per diventare lavoro qualificato prevede una competenza specifica e, forse, anche una genialità appropriata. Il modello di colui che comunica si potrebbe figurare come "maieuta, risvegliatore, emancipatore", modelli di umanità riuscita "capaci di cogliere, ognuno nella loro dimensione, uno dei sensi della stessa realtà per esplicitarla in un proprio sistema educativo" (Ducci, 2000, p. 25).

L'ultima delle questioni rimanda alla possibilità di intraprendere o cercare un incontro-terapia praticabile

2 Per approfondimenti si rimanda a *La maieutica kierkegaardiana* di Edda Ducci (2007b).



non solo dai professionisti ma anche da chi si prende cura degli altri con la viva consapevolezza che nella vera e autentica relazione educativa l'elemento assunto diventa proprio, intrinseco alla struttura del soggetto e al suo modo di essere. Penso che l'interpretazione levinasiana del rapporto con l'altro possa dare una direzione alla nostra questione. In esso ciò che si rende evidente è una forma di ricettività che appare quasi come una "passività": si è coinvolti senza che si possa operare una scelta. L'irrompere dell'altro crea una "dissimmetria" per cui "nessuno si può chiudere in se stesso: l'umanità dell'uomo, la soggettività, è responsabilità per altri" (Lévinas, 1985, p. 133). È come un'"ospitalità" (Lévinas, 1980, p. 25) fatta di contatti, gesti, supporto e coscienza, la cui traccia silenziosa e coinvolgente è presente sin dall'inizio "nel" volto dell'altro (Ivi, p. 48). Esso parla e interpella eticamente. È in grado di esprimersi come "nudità del povero, dell'orfano, della vedova" (Ivi, p. 75). Quel volto, quello sguardo possiede un elemento di "sacralità" nella sua nudità, nella sua fragilità, nel suo essere esposto. Ecco, dunque, che "riconoscere significa riconoscere una fame. Riconoscere altri significa donare" (Ivi, p. 73). È in questo genere di incontro che si sospendono le astrazioni concettuali, si rinasce nel desiderio, nello stupore e ci si incanta davanti all'alterità dell'altro per cercare la verità come *terminus ad quem*. L'incontro diviene la relazione giusta: un momento unico in cui cogliere con l'umano che è in noi l'umano fuori di noi. Che sia ancora in potenza o in pieno sviluppo poco importa. Ciò che conta è avvertirne il richiamo affinché si possa entrare in sinergia con l'altro, nelle tante dimensioni e nei tanti livelli che costituiscono la natura umana.

Sono questioni che aprono alla necessità di armonizzare lo sviluppo materiale e sociale con l'apporto di uno sviluppo più integrale, che coinvolga propositi di fioritura personale in zone spirituali di maggiore profondità. Esse rinviano a una scuola che si pone come finalità non solo le competenze, la sopravvivenza o l'inserimento sociale ma il contributo a vivere e convivere meglio.

4. "L'educatore è il liberatore"

Al termine di questa riflessione emerge la necessità di adottare una prospettiva concreta per articolare e rilanciare il ruolo della scuola nella società. Si è puntato a una idea di scuola in cui la dimensione culturale e umana ritorni a essere l'elemento cruciale. E a tal proposito le allusioni per il verbo "ritornare" sono tante. Riporto quelle maggiormente conosciute. A tutti è noto il libretto di Morin (1999) in cui si implora una "testa bene fatta". Non grande ma ben fatta. Come a tutti è nota la pagina delle *Confessioni* (9, 9, 21) di Agostino (2012) in cui si pensa a una "scuola del cuore" (*in schola pectoris*). Forse, meno nota è l'invocazione rilkeana del Maestro costruttore delle grandi cattedrali che costruisce Dio con "mani tremanti" (Rilke, 2007). Sono soltanto dei passaggi della storia della cultura occidentale che di certo, in questa sede, non hanno la pretesa di spiegare l'educazione alle emozioni o la maniera in cui queste possano condizionare l'intelligenza. Mirano piuttosto a perseguire, come è stato già evidenziato, un'educazione integrale, attraverso una "forza motrice" che la renda praticabile nella realtà.

Una "forza" che non posso non individuare nella figura dell'insegnante da intendere non più e soltanto come semplice esecutore di compiti ma come principio guida del cambiamento. Per definire l'intento, continuo con alcune riflessioni di Nietzsche. I pensieri del filosofo, come sottolinea Giovanni Maria Bertin (1977), sono essenziali perché presentano "elementi preziosi di riflessione pedagogica, validi ad illuminare problemi di fondo della nostra crisi educativa e ad approfondirne e ad ampliarne le prospettive di soluzione" (pp. 2-3).

Tralasciando i vari epiteti e tornando velocemente al testo *Sull'avvenire delle nostre scuole*, il problema da cui il filosofo prende le mosse è il seguente: esiste un enorme numero di posti d'insegnamento da occupare ma non esiste un uguale numero di persone che abbiano la preparazione e la vocazione a occupare quei posti (Nietzsche, 1975, p. 65). È questa una constatazione estremamente attuale a cui bisogna dare un'interpretazione. La scuola appare spesso un'istituzione che fa star male quelli che ci lavorano, siano essi allievi o insegnanti. I motivi più noti sono i seguenti: scarse prospettive di carriera, sproporzione tra sti-



pendio e impegno, rigidità assoluta e mobilità selvaggia dei meccanismi di reclutamento e di assegnazione alle scuole, scarso rispetto sociale, programmi ministeriali non sempre adeguati, comportamento degli studenti, appiattimento dei ruoli nell'organizzazione scolastica. A essi si aggiungono altri fattori, forse meno noti. L'attività dell'insegnante è un mestiere a debole specificità professionale, una semi-professione che ha difficoltà nel correlare le caratteristiche dei docenti, le metodologie adottate e le prestazioni degli allievi. Si insegna perché qualcun altro impari. Ma il nesso tra i due processi è probabilistico e non deterministico. Gli insegnanti svolgono pertanto un lavoro insicuro e ambiguo. E chi è insicuro tende a stare sulla difensiva rispetto a tutto ciò che non riesce a controllare, spesso non è disposto a correre nuove strade che potrebbero portare a nuove insicurezze. Ne deriva che quella dell'insegnante è una professione in cui le tensioni e le contraddizioni tra ideali artigianali e realtà burocratica è molto forte. E questo anche perché chi entra nell'istituzione scuola non può che stare al gioco, accettarne gran parte dei rituali e dei dispositivi, nei confronti dei quali l'iniziativa individuale può sempre poco. Di fronte a quanto menzionato, spesso si crea ciò che George Steiner (2004) definisce come "anti-insegnamento": un insegnamento scadente, di routine, cinico, che purtroppo statisticamente è spesso la norma.

Diviene necessario riconciliare insegnanti, scuole e politiche centrali. Per ottenere questo le riforme non bastano. Esse appaiono come operazioni disperate che creano sempre più posti ma impongono anche e sempre più compiti, una non chiarezza dei compiti, una contraddizione nei compiti. La quantità di cose da insegnare appare tale che sembra che non ci sia più il tempo. La pressione, la velocità, la quantità, l'ansia delle valutazioni fanno sì che nella classe non ci sia più l'agio di un ritmo che è fatto anche di pause. Sono ragioni che impediscono agli insegnanti di controllare il proprio mestiere, o alla maniera di Nietzsche sono ragioni che rendono gli insegnanti impreparati a occupare quei posti. È quindi importante riportare il lavoro degli insegnanti al loro controllo, alla riflessione cosciente, alla progettazione consapevole, tale da poter essere restituiti a sé stessi come "educatori", ed essere così in grado di restituire a sé stessi gli allievi.

Ma si affaccia, a tal punto, un'altra importante questione: è possibile essere insegnanti senza essere anche educatori? Nietzsche ritiene di no tanto da criticare, come già in parte visto, coloro che si formano solamente come scienziati, o per usare un'espressione di Giuseppe Lombardo Radice (2020), come "mestieranti"³ per cui l'allievo "è una x, un nome e un cognome, un personcino che occupa un dato banco" (p. 81). Alla figura di questi servitori dello Stato, istruttori e cattivi educatori (Nietzsche, 1985, pp. 66-72), Nietzsche propone l'immagine del vero educatore che qui provo a riassumere nelle sue tre qualità fondamentali.

Fin dall'inizio della sua "terza inattuale" quando, ricordiamolo, aveva espresso la nostalgia per un maestro vero che non aveva avuto e non aveva trovato se non negli scritti di Schopenhauer, il filosofo propone un'equiparazione di educatore e liberatore tanto da affermare che "l'educatore è il liberatore" (Nietzsche, 1985, p. 7). A tal fine, il ritratto di Schopenhauer riassume bene gli elementi che danno il senso primo a questo particolare tipo di maestro. Essi sono: "sincerità, serenità e fermezza" (Ivi, pp. 13-15), e richiamano al senso del distacco come risultato di una lotta compiuta. "In fondo v'è serenità solo dove c'è vittoria, e ciò vale sia per le opere dei veri pensatori che per ogni opera d'arte" (*Ibidem*). L'educatore diviene un "vittorioso", e "all'uomo non può toccare in sorte niente di meglio e di più lieto che l'essere vicino ad uno di quei grandi vincitori, i quali, giacché hanno pensato le cose più profonde, debbono appunto amare le cose più vive e, come saggi, infine, essere disposti al bello" (*Ibidem*).

Si comprende che il tema dell'insegnante-educatore dovrebbe porsi come centrale nei tanti dibattiti e nelle tante proposte di rinascita della scuola. Oggi, si tende a considerare sempre meno la valenza dell'educatore che guida e sempre più l'approvazione e il consenso di chi dovrebbe essere guidato (gli studenti). Coerentemente con questa tendenza, il concetto di guida si svuota progressivamente di senso. Non può guidare chi non ha principi autonomi sulla base dei quali farlo; diversamente, il pericolo è finire egli stesso guidato dalle istanze di coloro che dovrebbe guidare.

3 Il termine e relativo significato si trova anche nei *Frammenti postumi 1869-1874* di Nietzsche (1992, p. 430).



L'auspicio, di fronte a quanto affermato, è quello di una scuola volta all'abbattimento delle "maschere" e all'"emancipazione" che sappia equilibrare lo studio e la riflessione individuale con la ricerca condivisa. Di una scuola che si presenti come "arte" in grado di integrare saperi e pratiche culturali, e funzionare quasi come una macchina del tempo in cui intrecciare passato (profondità temporale fondamentale da continuare a conoscere), presente (il mondo delle nostre vite qui e ora) e futuro (la grande incognita verso la quale siamo inevitabilmente protesi). Di una scuola che nel condividere il fattore umano ritorni a essere scuola grazie a un insegnante che non sia più considerato come semplice impiegato o "tecnico" della formazione ma come "Educatore" capace di conciliare le routine consolidate ed esprimere liberamente talento, competenza, inventiva e umanità nella propria "arte".

Bibliografia

- Acone, G. (1992). La paideia difficile del tramonto della modernità. In G. Acone, G. Bertagna & G. Chiosso (Eds.), *Paideia e qualità della scuola*, (pp. 85–128). La Scuola.
- Agostino (sant') (2012). *Confessioni*. Bompiani.
- Baldacci, M. (2021). La scuola attraverso Gramsci. *L'ospite ingrato*, 9(1), 56–66.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. La Nuova Italia.
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.
- Biesta, G. (2022). *World centered education. A view for the present*. Routledge.
- Blumsztajn, A. (2020). The empty form of fairness: Equality of educational opportunities as an instrumentalizing force in education. *Policy Futures in Education*, 18(7), 834–849.
- Ducci, E. (2000). Il volto dell'educativo. In E. Ducci (Ed.), *Preoccuparsi dell'educativo* (pp. 9–30). Anicia.
- Ducci, E. (2007a). Quale formazione, se importa dell'uomo. In E. Ducci (Ed.), *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare* (pp. 13–34). Anicia.
- Ducci, E. (2007b). *La maieutica Kierkegaardiana*. Anicia.
- Ducci, E. (2008). *L'uomo umano*. Anicia.
- Ducci, E. (2016). Paideia e metexis. In C. Costa (Ed.), *Sulla natura dell'essere. Le origini di una filosofia dell'educazione* (pp. 133–171). Anicia.
- Dworakowska, K. (2020). Is education exhausted? *Policy Futures in Education*, 18(7), 892–906.
- Lévinas, E. (1980). *Totalità e infinito*. Jaca Book.
- Lévinas, E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*. il melangolo.
- Illich, I. (1993). *In the Vineyard of the Text*. Chicago. University of Chicago Press.
- Lombardo Radice, G. (2020). *Come si uccidono le anime*. ETS.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza.
- Massa, R. (2000). *Educare o istruire?* Unicopli.
- Mattei, F. (2009). *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*. Anicia.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Nietzsche, F. (1975). *Sull'avvenire delle nostre scuole*. Adelphi.
- Nietzsche, F. (1985). *Schopenhauer come educatore*. Adelphi.
- Nietzsche, F. (1992). *Frammenti postumi 1869-1874* (v. III, t. III, p. II). Adelphi.
- Oliverio, S. (2020). The end of schooling and education for "calamity". *Policy Futures in Education*, 18(7), 922–936.
- Rilke, M. R. (2007). *Storie del buon Dio*. Passigli.
- Steiner, G. (2004). *La lezione dei maestri*. Garzanti.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Redefining education and politics: On the paradoxical relation between two separate spheres. *Policy futures in Education*, 18(7), 864–877.

