

# Il Sussidiario

APRILE 2025

## Indice

1. Terzoli Nora: *SCUOLA/ Il vero dirigente non è un ingranaggio, ma tiene vivo il fuoco* (1 aprile 2025)
2. Delfino Ezio: *SCUOLA/ Autonomia e dirigenti, la sfida degli "io" non è fatta per i burocrati* (2 aprile 2025)
3. Mereghetti Gianni: *ADOLESCENCE/ La miniserie tv che parla di realtà e smarrimento degli adulti* (3 aprile 2025)
4. Pedrizzi Tiziana: *SCUOLA/ Nuove Indicazioni, com'è difficile salvare le "humanities"* (4 aprile 2025)
5. Paggi Raffaella: *SCUOLA / "Metodo Grossman", un'apertura leale di fronte ai fatti che cambia la ragione* (7 aprile 2025)
- 6.

## 1. SCUOLA/ Il vero dirigente non è un ingranaggio, ma tiene vivo il fuoco

Nora Terzoli Pubblicato 1 aprile 2025

*Dal 3 al 5 aprile ad Arezzo si terrà il convegno nazionale di Disal "Guidare sistemi per la persona". Nella scuola il dirigente ha un ruolo irriducibile*

Nella percezione diffusa di molti le istituzioni assumono il volto freddo della burocrazia, del calcolo, dell'aridità e vengono dunque vissute come vincoli alla libera espressione del singolo, alla sua creatività. Ci potrebbe essere però una prospettiva diversa.

Lo ricorda all'inizio di un suo recente libro *Il vuoto e il fuoco* (Feltrinelli, 2024) Massimo Recalcati, citando [Pier Paolo Pasolini](#): "Poiché le istituzioni sono commoventi: e gli uomini in altro che in esse non sanno riconoscersi. Sono esse che li rendono umilmente fratelli".

La scuola è senza dubbio un'istituzione fondamentale per qualsiasi Paese, anche per l'Italia. Un'istituzione che persegue la crescita degli studenti grazie all'istruzione e non solo.

La [cura delle relazioni](#), la capacità di collaborazione e la promozione di una fattiva collegialità tra i docenti sono risorse irrinunciabili per la generazione di una comunità educante che sappia farsi carico della crescita complessiva degli studenti e dell'istituzione.

Si tratta di una finalità che appare fondamentale in un contesto culturale in cui i giovani – ma per la verità non è molto diverso anche per gli adulti – vivono spesso nella bolla di un digitale che fa crescere la solitudine e nell'incapacità di stringere relazioni vere. [L'io è sfaldato](#), fatica a incontrare un tu e a costruire cammini di dialogo reali in cui sia possibile crescere nel riconoscimento dell'altro da sé.

Nella costruzione di una scuola – istituzione "commovente", come la definisce Pasolini – ha un ruolo fondamentale il [dirigente scolastico](#), che, all'interno di una sfida educativa capace di andare oltre la semplice gestione amministrativa, non può tralasciare la cura delle relazioni.

Il libro di Recalcati, che non si riferisce in modo specifico alla scuola quanto a una pluralità di sistemi organizzativi, offre interessanti riflessioni sulle dinamiche psicologiche e relazionali che possono aiutare il dirigente scolastico nella costruzione di una comunità aperta alle relazioni.

La capacità del dirigente di riconoscere e valorizzare la dimensione relazionale è certamente cruciale per il buon funzionamento dell'intero sistema educativo. Si tratta, per usare il linguaggio di Recalcati, di trovare un equilibrio tra [la Legge e il desiderio](#).

Il dirigente scolastico rifugge dall'assolutezza della Legge quando non interpreta il suo ruolo in funzione dell'esercizio di un potere, non si pensa come l'unico uomo o donna al comando, ma non consente neppure la prevalenza del desiderio sulla Legge, perché con questa opzione "avremo invece un'organizzazione animata da desideri singolari incapaci di costituire una comunità di lavoro poiché esigono la loro soddisfazione allucinatoria immediata (...). Se il sintomo più tipico provocato dalla prevalenza della Legge sul desiderio è quello dell'intrappamento omogeneo e della conseguente perdita di creatività, quello della prevalenza del desiderio sulla Legge consiste, invece, in una sola apparente libertà d'azione individuale che però non tiene in nessun conto l'insieme" (p. 34).

L'attenzione alla promozione di una fattiva collegialità libera da azioni individualiste, dall'assolutizzazione del desiderio del singolo, a volte giustificate con l'invocazione della libertà di insegnamento, diviene foriera, quando sostenuta da una chiara e condivisa vision di scuola, di interventi didattici e formativi più cogenti ai bisogni degli studenti. Le problematiche di una

classe, i bisogni formativi di uno studente hanno come interlocutori, solo per fare un esempio, un consiglio di classe, non il singolo docente.

La comunità educativa a scuola deve essere capace di dialogo, pratica ormai desueta nella maggior parte dei contesti, dove il dialogo è sostituito dallo scontro ideologico o dal "parlarsi sopra", come accade nei talk show televisivi. Lasciarsi interrogare dai problemi che si incontrano nella quotidianità scolastica e cercare insieme tentativi di risposta, oltre l'assolutizzazione del proprio punto di vista, sono atteggiamenti di un'efficace collegialità che il dirigente deve favorire e sostenere.

Il carisma del dirigente si palesa nella capacità di valorizzare, di accogliere gli apporti creativi e soprattutto nel favorire processi di innovazione, non cadendo nella trappola dell'adattamento, del rifugio in una comfort zone.

L'adattamento è il rischio insito di ogni istituzione, che nel tentativo di salvaguardarsi tende a difendersi dal nuovo. Al dirigente spetta – si potrebbe dire usando l'immagine di Recalcati – di accendere e tenere acceso **il fuoco del desiderio**, dell'iniziativa, della ricerca di senso.

L'efficienza organizzativa, la ricerca di un ordine non sono alternative a espressioni di creatività e di innovazione. In caso contrario il dirigente rischierebbe di soffocare, in un eccesso di controllo e di conduzione verticistica, quanto di vivo circola tra le mura scolastiche.

Facendo riferimento al codice materno, Recalcati ricorda che "La dimensione della cura in un'organizzazione si misura innanzitutto dalla circolazione della parola e non tanto dei comandi. Mentre, infatti, la finalità di un comando mira alla realizzazione di determinati obiettivi, rivolgere la parola mira a preservare la dimensione umana della relazione" (p. 52).

Il codice materno invita a non confondere il nome proprio con il numero. In questa prospettiva si tratta non solo di personalizzare l'insegnamento e l'apprendimento, di permettere l'espressione dei diversi talenti degli studenti, ma anche di riconoscere le differenti potenzialità del personale scolastico, in particolare dei docenti e di consentirne l'espressione.

Il riconoscimento di talenti e potenzialità, negli attuali contesti segnati dalla solitudine e dalla difficoltà a costruire rapporti significativi, è essenziale per consentire la crescita della persona e della comunità.

La cura non è sinonimo di maternage, è invece l'attenzione a farsi carico di tutte le espressioni della persona. Non è l'immagine di **scuola facilitata**, in cui tutti i compiti e le responsabilità vengono spianati, è piuttosto la tensione a generare soggetti liberi e curiosi della realtà, capaci di parola e di dialogo.

La promozione delle relazioni a scuola chiede al dirigente di concepire confini porosi sia verso il territorio sia verso i nuovi docenti e il resto del personale che annualmente vengono ad aggiornare la comunità scolastica. Una comunità che deve essere capace di accogliere, di inserire nel suo dinamismo e nella condivisione della sua vision. Non hanno senso atteggiamenti di conservazione, di protezione da parte delle "vecchie leve", che rischierebbero di pietrificare l'offerta formativa di un'istituzione scolastica.

Il dirigente scolastico non esercita un comando dall'alto, ma, per usare un'espressione centrale nel testo di Recalcati, che incontriamo già nel titolo, deve garantire "la rotazione discorsiva, il passaggio da un discorso all'altro" (pag.142) e quindi il dialogo, come strumento per non cadere nell'ideologia, nella proposizione autoritaria di visioni finalizzate alla conservazione dell'esistente. Per questo l'esercizio autentico della funzione dirigenziale consiste nella responsabilità, che è ben altro dal comando.

Non solo preservare il vuoto, ma anche essere custode del fuoco, a partire dal suo desiderio di uomo o di donna e di professionista. L'attenzione al proprio desiderio è condizione essenziale per riconoscere il bisogno di conoscenza e di senso degli studenti e di coinvolgimento e di creatività dei docenti. Solo il riconoscimento di questo fuoco-desiderio consente la costruzione progressiva di una comunità educante, in un dinamismo che avviene con l'effetto contagio. "Il desiderio assume qui la forza di un modo di essere che sa provocare trasporto" (p.167).

Il leader-dirigente scolastico deve coltivare la dimensione generativa. Si tratta di un'espressione sintetica con cui si potrebbe identificare il suo compito: indirizzare ogni sua azione, ogni dimensione del lavoro, dagli aspetti gestionali a quelli organizzativi, alla generazione di soggettività, soggettività degli studenti e soggettività dei docenti.

Soggettività da perseguire in comunità educanti capaci di vision, di innovazione, di offerte formative in continua evoluzione, di curricula capaci di problematizzare le discipline per renderle tramite di incontro con la realtà.

"Questa, dunque, la affinità virtuale tra un leader e un maestro: decifrare l'enigma e, nello stesso tempo, preservarne il valore" (pag. 161). Preservare il valore dell'enigma significa proteggere il dinamismo di un'istituzione, non chiuderla – per riprendere altre espressioni utilizzate da Recalcati – in modo da non restare imbrigliati nella paranoia identitaria, nella burocratizzazione iperspecialistica o nella inconcludenza sterile (p.133).

Il presidio del vuoto e del fuoco configurano il compito del leader delle organizzazioni e quindi anche del dirigente scolastico identificabile con quello del testimone. "Nella vita concreta di un'organizzazione non può essere un titolo a fare di un capo un vero leader, ma solamente la capacità di generare effetti di testimonianza, ovvero l'effetto-soggetto. Per questa ragione la temporalità della testimonianza è sempre quella del futuro anteriore: c'è stata testimonianza solo se c'è stato effetto-soggetto. (pp. 175-6).

Una testimonianza mai riproducibile, mai finita, sempre mossa dal desiderio e aperta ad azioni nuove generate dal continuo appello della realtà e del contesto in cui si è inseriti.

## **2. SCUOLA/ Autonomia e dirigenti, la sfida degli "io" non è fatta per i burocrati**

Ezio Delfino - Pubblicato 2 aprile 2025

*Il convegno nazionale DiSAL ad Arezzo ripropone il tema della direzione pedagogica: a scuola i dirigenti devono guidare sistemi per educare la persona*

L'emergenza educativa e la complessità chiedono, oggi, una prospettiva pedagogica attorno alla quale articolare gli aspetti di direzione, organizzativi e didattici delle nostre scuole, mentre le norme che da 25 anni hanno introdotto l'[autonomia](#) e la dirigenza scolastiche hanno segnato una spinta verso la "de-pedagogizzazione" della figura del preside. Oggi la dirigenza in Italia rischia di essere appiattita in una [visione burocratico-esecutiva](#), a differenza di quanto avviene in tanti sistemi scolastici all'estero, dove è ben chiara la differenza di compiti tra preside e dirigente amministrativo.

Mentre questo *vulnus* resta, cresce, tuttavia, anche la consapevolezza della dirigenza pedagogica come risposta per interpretare e [guidare le attese formative](#) e la complessità odierna delle scuole. Dirigenza scolastica e autonomia sono valorizzate, infatti, solo in una visione pedagogica: ed è tutto l'impianto normativo che sostiene l'autonomia che fa riferimento a scuole concepite come "comunità formative".

L'affermarsi delle scienze dell'educazione negli anni Settanta e Ottanta del Novecento hanno lentamente depotenziato di fatto il contributo della pedagogia e il suo apporto all'impianto del sistema scolastico ed alla formazione di insegnanti e dirigenti.

Di questo tema si parlerà nel convegno nazionale promosso dall'associazione professionale DiSAL (Dirigenti Scuole Autonome e Libere) dal titolo: *Guidare sistemi per la persona. Direzione pedagogica, collegialità e reti* che si svolgerà dal 3 al 5 aprile 2025 ad Arezzo, rivolto a dirigenti scolastici, coordinatori didattici, dirigenti tecnici, docenti delle scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado provenienti dalle diverse regioni e dall'estero.

Un'occasione preziosa per riprendere il percorso verso una dirigenza pedagogica come "forma di pedagogia", come "forma di autorità che assicura che si prendano buone decisioni" e come "guida della compattezza morale della scuola", secondo le suggestive espressioni del pedagogista Cesare Scurati. Un'interpretazione del ruolo direttivo che abbia presente un perno unificatore attorno al quale orientare tutte le azioni dell'autonomia scolastica affinché ad ogni studente sia possibile trovare una proposta ed un luogo che corrisponda al suo desiderio ed al suo diritto di apprendere.

Come richiamato nell'enciclica *Dilexit nos* da papa Francesco, chi guida una scuola, e chi la vive come docente, è chiamato a fare appello al "punto unitario" di ogni alunno, al suo "cuore", recuperando una preoccupazione educativa che non può ridursi solo al benessere dei giovani, né alla presunta perfezione della progettazione didattica, né a una *vision* di scuola ispirata a normative e [raccomandazioni esterne](#).

È, invece, richiesta l'interpretazione di un ruolo direttivo delle scuole che realizzi un modello di gestione e promuova da parte dei team di docenti, sviluppando momenti di reale collegialità,

una progettazione didattica finalizzata alla [sollecitazione degli "io"](#) degli studenti e che punti sulla loro partecipazione all'avventura culturale.

Ricchissimo e molto qualificato il gruppo di esperti del mondo accademico e della ricerca didattica nelle sessioni del Convegno di DISAL: Giorgio Chiosso, pedagogista di fama acclarata, per una rilettura dei [50 anni dei decreti delegati](#) e dell'evolversi di compiti della leadership scolastica; Andrea Bobbio, pedagogista dell'Università della Valle d'Aosta, con Mario Falanga, docente di diritto pubblico e legislazione scolastica alla libera Università di Bolzano, per un confronto sull'urgenza e le modalità di una nuova direzione pedagogica delle scuole; Damiano Previtali, presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, ed Emmanuele Massagli giuslavorista e docente alla LUMSA di Roma sui temi del raccordo scuola, territorio e lavoro. Molto atteso l'incontro con Manuel Banasayag, noto filosofo e psichiatra francese, che offrirà una lettura personalistica e sfidante delle tematiche di attualità sociale, proponendo un elogio della "non tranquillità".

Il convegno prevede anche la visita dei partecipanti alla vicina Cittadella della Pace di Rondine (AR) dove è previsto un dialogo tra il suo fondatore, Franco Vaccari, e Mariella Carlotti, preside del Conservatorio S. Nicolò di Prato, su nuove modalità di fare scuola. Un convegno, dunque, per rilancio del protagonismo dei professionisti della scuola e dell'associazionismo aperto alle sfide del momento e teso a contribuire al bene dei più giovani.

### **3. ADOLESCENCE/ La miniserie tv che parla di realtà e smarrimento degli adulti**

Gianni Mereghetti - Pubblicato 3 aprile 2025

*Si sta parlando molto della miniserie tv "Adolescence" e del tema che tratta. Anche se forse non lo si è compreso in pieno*

[Adolescence](#) è la miniserie televisiva ideata da Jack Thorne e Stephen Graham e diretta da Philip Barantini; proposta da Netflix è in questo momento non solo all'attenzione del grande pubblico, ma oggetto di discussione e di confronto sul tema della violenza giovanile.

La trama è molto semplice, è la storia di una famiglia e di una scuola sconvolte da un grave assassinio, quello che commette Jaime (Owen Cooper) accoltellando a morte una ragazza, e che fa emergere un mondo sotterraneo ma quotidiano di bullismo, di uso violento dei social, di depravazione sessuale.

È una miniserie che presenta un mondo giovanile al limite della follia e ne fa vedere in modo crudo la grande fragilità e le drammatiche contraddizioni, fino a mostrare la lucidità di un'inconsapevolezza della realtà; non risulta facile guardarla perché l'impatto è devastante e dialoghi e scene in certi momenti turbano la coscienza, però superando la naturale avversione a un'umanità così alterata si può trovare in questa storia una sfida che oggi ci riguarda tutti.

La miniserie ha come protagonista Jaime, un ragazzo di grande intelligenza, ma in cui il rapporto con la realtà è devastato: la regia è capace di descrivere attraverso dialoghi di una crudezza impressionante come un ragazzo possa perdere il rapporto con la realtà, tanto che vi è un momento di grande drammaticità quando la psicologa Briony Ariston (Erin Doherty) che lo interroga in un lungo colloquio gli chiede se lui sappia cosa sia [la morte](#). Lì si tocca la questione di Jaime: lui ha ucciso una ragazza e lo negherà fino alle ultime scene, ma lui non sa che cosa sia la morte, qui è il dramma, l'inconsapevolezza di ciò che si fa.

E così si tocca la questione giovanile oggi, che la violenza si genera là dove si perde il rapporto con la realtà, per questo l'unica possibilità per Jaime è ritrovare il rapporto con essa, cosa che nella miniserie si può notare presente come un filo rosso tutto ancora da tirare.

Questo è ciò che sembra essere *Adolescence*, la storia di Jaime, e in parte è vero, ma vi è un'altra parte, quella degli altri tre protagonisti, il padre Eddie Miller (Stephen Graham), la madre Manda Miller (Christine Tremarco) e la sorella di Jaime, Lisa Miller (Amélie Pease): sono loro i veri protagonisti della miniserie, è il loro dramma, quello di non aver capito chi fosse Jaime, quello di non aver avvertito quale fosse la sua domanda, quello di non aver capito dove avessero sbagliato, perché a loro sembrava di aver fatto tutto giusto come la maggior parte degli adulti credono.

Sono loro i protagonisti e il loro protagonismo diventa avvincente quando raggiunge il vertice, quando nelle ultime scene diventa grido. È la domanda da dove ripartire e forse che finalmente Jaime abbia ammesso la sua colpa è la strada anche per loro, ciò che si è perso è la realtà, c'è da ripartire da essa, anche quando fa male.

Qui sta ciò che è estremamente interessante in *Adolescence*, in quanto non fa vedere solo degli adolescenti che hanno perso il rapporto con la realtà: i primi a perdersi sono stati, sono gli adulti, sono loro a dover non assorbire il colpo, ma sentire fino in fondo il bruciore della ferita che fa imbattere con la realtà.

Così il vero tema di *Adolescence* è la realtà: un adolescente oggi è fragile, la realtà gli fa paura, è difficile, non riesce ad accettarla, che una ragazza lo rifiuti è insopportabile, che un genitore dica di no non è nemmeno concepibile, tutto questo accade nell'adolescenza che può essere la difesa dalla realtà oppure la possibilità di ritrovare il rapporto con essa, e in questo che importanza decisiva possono avere gli adulti!

#### **4. SCUOLA/ Nuove Indicazioni, com'è difficile salvare le "humanities"**

Tiziana Pedrizzi - Pubblicato 4 aprile 2025

*Le nuove Indicazioni nazionali appaiono un tentativo di mettere al "riparo" la scuola italiana da derive in atto e retaggi distruttivi. Impresa non facile*

Le innovazioni che nei vari sistemi scolastici in questo periodo vengono proposte andrebbero collocate e giudicate nel contesto ampio della crisi dell'importanza dell'educazione nei Paesi occidentali. Non alla luce di schieramenti aprioristici e neppure talvolta delle dichiarazioni dei loro stessi promotori. Cosa pensare dunque delle nuove Indicazioni nazionali che, come tutto nel nostro Paese, sono state subito lette in una logica molto localistica, sulla base del solito schieramento guelfi-ghibellini?

In via preliminare tutti sappiamo che si chiamano "Indicazioni" non a caso, ma perché di fatto non sono cogenti, proprio nella loro fondazione teorica: il passaggio dai programmi (alle "Indicazioni") è stato dovuto all'ipotesi – tutta da verificare – che una maggiore possibilità di variazione da parte degli insegnanti potesse portare ad una maggiore efficacia dell'apprendimento, grazie alla possibilità di adattarsi ai diversi contesti ed esigenze.

La Costituzione c'entra poco. Si tratta di una variazione, se si vuole, della persistente mitologia della libertà di insegnamento, generata – giova ricordarlo – dall'opposizione alle pratiche totalitarie del periodo fascista.

Del pari tutti sappiamo che non c'è nelle norme quadro assolutamente nessun elemento di coerenza, né qualitativa né quantitativa, e che in Italia gli insegnanti, se vogliono, possono impunemente decidere di insegnare quanto, cosa e come vogliono. Del resto questa è una delle ragioni per cui si trovano ancora giovani disposti a farlo. Una volta la seconda prova dell'esame di maturità costituiva l'unica possibile pietra di inciampo relativamente significativa nel percorso scolastico, oggi neanche quella. Dopo i sogni degli anni 70-80 in cui l'insegnante doveva essere ricercatore ed autore del proprio libro di testo, oggi la realtà è che la libertà di insegnamento si sostanzia nella scelta del libro di testo, cui ci si attiene in modo significativo. E non è detto che questo sia un male.

Questo per dire che le operazioni sulle Indicazioni, più che desideri di controllo para-poliziesco, sembrano – da chiunque vengano perpetrate – soprattutto come un tentativo di egemonia culturale ed intellettuale e come tali vanno valutate.

In questo caso, l'area delle STEM è stata sostanzialmente risparmiata ed anche si può leggere la valorizzazione della formazione professionale per il lavoro, con il 4+2 come un suo rinforzo. Mentre l'area delle *humanities* è al centro – si dice da parte dei critici – di un tentativo anacronistico di ritorno al passato, abbandonando i progressi fatti.

Il fatto è che il concetto di progresso in quest'area (oltre che in generale) è alquanto in crisi, e si può dire che negli ultimi decenni è sostanzialmente consistito in una forte intellettualizzazione ed astrazione del sotteso metodologico degli insegnamenti: grammatiche e strutture dell'insegnamenti storico-sociali sono state sottoposte a variazioni in questo senso.

Si pensi al viraggio strutturalista degli insegnamenti letterari, con operazioni prevalenti sul testo in un contesto destoricizzato ed all'impostazione degli insegnamenti storici orientati allo studio delle strutture delle società, secondo il modello degli studi sociali americani. Questo sulla carta, naturalmente. Il dubbio che è sorto è che questa ispirazione non sia stata vincente né efficace e che possa essere alla base dell'evidente crisi di questi insegnamenti. Donde l'ipotesi – che non è assolutamente solo del centrodestra italiano – di tornare, sia pure con le opportune variazioni, ad un modello di *humanities* più concreto, più coinvolgente anche emotivamente, abbandonando ipotesi quali quelle di fare degli allievi dei piccoli ricercatori o degli anatomisti dei testi, che si sarebbe rivelata infruttuosa anche presso una fetta consistente di insegnanti.

In attesa di riuscire a rispettosamente raccapazzarsi nel [profluvio di parole e di pagine](#) – forse davvero troppe e con una qualche enfasi, quasi come risultato della volontà di uscire da un complesso di inferiorità dovuto all'egemonia, nella scuola occidentale, tutta della parte avversa – qui due sole osservazioni.

Sicuramente nel campo della lingua e dell'uso della letteratura, già qui [Daniela Notarbartolo](#) ha passato in rassegna alcuni punti. Chiunque in questi anni abbia leggiucchiato sul tema non avrà certo trovato nelle Indicazioni novità clamorose e retribuite. Importanza dell'apprendimento a memoria, rivalutazione e difesa del corsivo, etc. non sono una peculiarità della destra politica italiana. Qui importa soffermarsi sull'uso dell'insegnamento della letteratura. Fra gli anni 70 e 80 nelle scuole si è registrato il trionfo della tendenza ad impostare questo studio in chiave di analisi strutturale. I residui cultori della materia ricorderanno il mitico *I/Materiale e l'Immaginario* in 10 volumi. Un testo probabilmente quasi inaccessibile agli universitari di oggi, che insegnanti progressisti e benissimo intenzionati hanno utilizzato in quel periodo soprattutto, ahimè, nei settori meno a ciò predisposti, cioè nella formazione tecnica e professionale, considerandolo come uno strumento di emancipazione sociale, per mezzo dell'accesso diretto ai livelli più alti ed intellettualmente sofisticati della cultura contemporanea. Un utilizzo della letteratura in chiave di analisi formale, coerente con tutta la cultura novecentesca del campo, sia in termini di analisi che di produzione.

Oggi, come reazione, assistiamo alla *revanche* della letteratura di narrazione, con molti titoli in testa alle graduatorie di vendita – dove una volta stavano Calvino ed Eco – che ricordano i mitici Salani degli anni Trenta. Non pare pertanto da rifiutare a priori un tentativo di utilizzare la letteratura in chiave formativa, anche come educazione morale ed affettiva. Le prediche benintenzionate, e probabilmente controproducenti, da somministrarsi agli adolescenti a proposito di tutte le più diverse educazioni sono forse meno efficaci dei famosi schieramenti su Achille ed Ettore che si facevano una volta alle medie, nei quali si delineavano con chiarezza i caratteri degli allievi e si mettevano in vera discussione le diverse posizioni morali.

Per non parlare di Robespierre, Danton, Marat e Napoleone. O di Cavour, Garibaldi e Mazzini. A riprova del fatto che non si tratta di invenzioni di una destra *revanchista*. Tutte queste tesi peraltro sono rinvenibili in Kieran Egan, *Getting it wrong from the beginning* (Yale University Press 2002).

[Quanto al latino](#), si sa che gli insegnanti italiani hanno continuato a somministrare le buone vecchie analisi grammaticali e logiche, anche se in forme sempre più astruse e complessificate, soprattutto grazie all'impostazione dei libri di testo. Il latino potrebbe essere visto come una forma di applicazione delle loro regole astratte sul terreno concreto di una lingua (potrebbe servire anche il tedesco, se è per quello). Dunque un ottimo esercizio di *problem solving*.

Non ci si può nascondere però che, se reso opzionale, potrebbe costituire una forma di nascosta (e qui sta il male) canalizzazione anticipata, come è stato nei primi anni dopo la riforma della scuola media, soprattutto a causa della sua aura intimidente presso le famiglie.

Ha lasciato invece perplessi nel dibattito preliminare all'uscita delle Indicazioni stesse l'accanimento sulla geostoria. In realtà sotto questo nome stanno due tendenze che hanno poco a che fare con l'origine francese di questi studi (*histoire-géo*), che cercava di dare una lettura più profonda e strutturale degli avvenimenti umani, ma che probabilmente non pretendeva di essere somministrata tout court ad adolescenti indifesi.

Queste tendenze possono essere definite da un lato come una forma di terzomondismo spinto, che porta all'avversione all'Occidente, di cui sono evidente modello le università americane e britanniche; e dall'altro lato come una forma di svalutazione di apprendimenti specifici, in nome dell'"apprendere ad apprendere" senza contenuti.

Una buona impostazione dovrebbe ben riuscire a trovare una via di mezzo fra l'ossessione mnemonica di minuzie ed il vaniloquio dell'aria fritta. Ma siamo sicuri che gli insegnanti poi si

siano dedicati in questi anni allo studio della storia cinese o delle vicende islamiche, trascurando per questa ragione il povero Oberdan? In realtà, grazie alla forza di inerzia, i focus sono sempre stati su Italia ed Europa con particolare attenzione a... Sumeri e dinosauri.

In questo campo l'aspetto meno convincente è la forte sottolineatura dell'esperienza italiana. Abbiamo bisogno di comprendere la vicenda dell'Europa tutta e dell'Occidente più in generale, senza il quale contesto la vicenda italiana risulta poco comprensibile ed impoverita, oltre che decisamente meno interessante per gli allievi di oggi. D'altra parte gli uomini del nostro Risorgimento riuscirono nel loro intento per la loro caratura internazionale e per la loro capacità di collocarsi nel contesto europeo. Oggi abbiamo giovani che passano i weekend nelle capitali europee senza connettere ciò che vedono a ciò che accade nel loro Paese, nel complesso dell'Europa ed a ciò che accadrà nell'immediato futuro.

Il problema dell'insegnamento della storia in Italia è sempre stato peraltro la priorità data alla letteratura come unico elemento di unità del Paese, secondo l'impostazione desanctisiana (anni 60 dell'Ottocento!), e pertanto la sua marginalità. È sotto gli occhi di tutti il fatto che ancora oggi viene insegnata, nonostante l'esistenza delle lauree e delle facoltà di storia, soprattutto da letterati o filosofi e soprattutto considerata una materia di secondo livello intellettuale; proprio mentre operazioni di divulgazione come quelle di Alessandro Barbero riscuotono, nonostante tutto, un grande successo mediatico, testimonianza di un sincero interesse popolare.

In realtà nelle posizioni fortemente critiche che si registrano secondo schieramenti ormai ampiamente prevedibili, ha un grosso peso l'opposizione al sistema di valutazione più stringente che è stato reintrodotta e che con le Indicazioni ha un rapporto solo tangenziale. Un sistema che viene accusato di ogni nefandezza formativa e di crudeltà nei confronti di indifesi pargoli: si vorrebbe un primo periodo formativo completamente scevro di elementi di valutazione realistici e perciò, ove necessario, anche negativi. La scuola di base come "Paese dei balocchi", prodromo di una caduta agli inferi successiva.

Rimane da riflettere se questo tentativo di restituire le *humanities* all'onore del mondo possa essere efficace. In realtà è difficile combattere con le scienze e le tecnologie, che oggi sembrano aprire le porte al controllo dello spazio ed addirittura del corpo umano. Anche se c'è chi ritiene che, senza una cultura umanistica, i rischi possano essere molti. Forse sarebbe utile aver sentito parlare della greca *hybris*.

## **5. SCUOLA/ "Metodo Grossman", un'apertura leale di fronte ai fatti che cambia la ragione**

Raffaella Paggi - Pubblicato 7 aprile 2025

*Lo scrittore russo Vasilij Grossman offre un modello di ragione fedele ai fatti e alla storia. Una proposta delle scuole della Fondazione Grossman*

Russo di cultura, ebreo di famiglia, nato nel maggiore centro yiddish dell'Ucraina all'inizio del Novecento, Vasilij Grossman (1905-1964) studia all'università di Mosca presso il Dipartimento di fisica e matematica, ma nel corso dei suoi studi cresce in lui la passione per la letteratura e la vocazione alla scrittura, che coltiva come giornalista, corrispondente speciale di guerra presso *Stella rossa*, il giornale ufficiale dell'Armata Rossa.

I suoi scritti, inizialmente apprezzati dal regime sovietico, lo portano in seguito ad avere problemi con la censura a causa del suo romanzo *Vita e destino*, di cui viene rifiutata la pubblicazione e ordinato il sequestro nel 1961. Per molti anni Grossman aveva cercato di adeguarsi al realismo socialista sovietico, pur in una chiave sempre umanitaria. E cade invece in disgrazia proprio nel momento di pubblicare la sua opera più importante. Che cosa è successo?

La trasformazione di Grossman come scrittore consiste in una progressiva crescita di consapevolezza della realtà e di sé stesso, in particolare scrivendo *Vita e destino*, romanzo in cui sviluppa una riflessione sul potere delle ideologie totalitarie, arrivando a cogliere una radice sostanzialmente identica nei regimi nazionalsocialista e comunista.

Grossman non elabora teorie sulle due ideologie che si scontrano nella Seconda guerra mondiale, semplicemente racconta fatti e vicende umane così come si propongono alla sua vista; parte sempre dall'osservazione della propria esperienza sul fronte e dai propri dialoghi con la gente del popolo.

L'opera di Grossman ha tanti pregi, ma in particolare il motivo per cui è stata intitolata a lui la Fondazione Grossman, che gestisce cinque scuole a Milano con sede in via Inganni 12, è la sua

concezione di ragione e di libertà: una ragione come apertura leale e profonda di fronte ai fatti, colti in tutta la loro complessità, e interessata all'uomo: "Ho scritto di esseri umani comuni, del loro dolore, delle loro gioie, dei loro errori e della loro morte. Ho scritto del mio amore per gli esseri umani e la mia simpatia per le loro sofferenze", scrive in una lettera a Chruscëv dopo il sequestro di *Vita e destino*.

Scoprire, cogliere [l'umano nell'umano](#) – espressione ripetuta con insistenza nel suo racconto intitolato *La Madonna sistina* – è ciò che rende liberi in qualsiasi circostanza, anche la più drammatica o tragica, ed è il compito più importante dell'educazione, intesa come introduzione del giovane nella vita, nella realtà, per esplorarla con lealtà e curiosità fino a coglierne il suo significato e quindi amarla.

Il motto della Fondazione Grossman è "Quando la ragione si fa scuola": non una ragione astratta e disincarnata, bensì quella [apertura all'essere](#) propria dell'uomo che si sorprende della sua umanità, dell'autenticamente umano, delle sue domande ed esigenze più profonde, implicandosi con passione nei particolari, osservando e interrogando le persone, i fenomeni naturali, le opere, i sistemi di pensiero, i fatti della storia.

Grossman è inoltre un irriducibile testimone di libertà, che nella sua opera è dimensione coesistente alla vita stessa, come si legge nel romanzo *Tutto scorre*, considerato il suo testamento: "Per grandiosi che siano i grattacieli e potenti i cannoni, per illimitato che sia il potere dello Stato e possenti gli imperi, tutto ciò non è che fumo e nebbia, destinato a scomparire. Rimane, si sviluppa e vive soltanto la vera forza, che consiste in una sola cosa – nella libertà. Vivere significa essere un uomo libero".

La concezione e l'opera di Grossman sfidano le scuole della Fondazione a essere un luogo di fiducia nella positività ultima della realtà, di passione per l'uomo, di esperienza di libertà.

–

*Martedì 8 aprile alle ore 18 le scuole della Fondazione Vasilij Grossman propongono un evento dedicato al grande scrittore russo dal titolo "Era rimasto ciò che era fin dalla nascita: un uomo". Vasilij Grossman e il dramma del realismo", realizzato in collaborazione con lo Study Center Vasily Grossman.*

*Durante l'evento verranno proposti brani, letti dagli studenti del Liceo scientifico, e interventi di approfondimento a cura di due importanti studiosi di Grossman, Maurizia Calusio (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) e Giovanni Maddalena (Università del Molise). L'evento si terrà presso l'Aula magna della scuola e sarà trasmesso anche in diretta streaming su Zoom. È obbligatoria l'iscrizione sia per partecipare in presenza ([cliccando qui](#)), sia per seguire la diretta streaming su Zoom ([cliccando qui](#)).*