

NUOVA SECONDARIA RICERCA

7

marzo
2017

L'ASSISTENZA SOCIALE NELL'ANTICHITÀ

LA PERMANENZA DELL'ANTICO
NEL MODERNO:
ULISSE MOLTIPLICATO

GRANDI DONNE DEI TEMPI DEL PROFETA

LA DISEGUAGLIANZA ECONOMICA
NEL TERZO MILLENNIO

LA SIMMETRIA IN CRISTALLOGRAFIA

NUOVA SECONDIRIA RICERCA

7 marzo
2017

- ANNA LAZZARINI pp. 1-11
La casa, soglia della formazione
- ALICE SCOLARI pp. 12-19
Perché e come integrare le esperienze di lavoro nell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera
- STEFANO SPENNATI pp. 20-27
L'azione del *leader* di una organizzazione per la crescita dei suoi componenti
- ROSANNA CIMA pp. 28-36
Narrare l'esperienza del lavoro di cura tra formazione e ricerca
- PAOLA GRAZIOLI pp. 37-48
La figura dell'educatore e le professioni sociali. Problemi e prospettive
- ILARIA TORZI pp. 49-90
La certificazione delle competenze della lingua latina: competenze strettamente linguistiche?
- GLADYS PACE, VALENTINA STORARI pp. 91-98
L'esperienza dei laboratori di scrittura e cura
- SAMUELE PINNA pp. 99-115
"Maestro" e "testimone". Jacques Maritain negli ultimi scritti (2012-2016) di Piero Viotto

La casa, soglia della formazione

Anna Lazzarini

Muovendosi fra discipline diverse (filosofia, storia delle idee, psicoanalisi, letteratura), il saggio analizza i presupposti filosofici della relazione fra spazialità e formazione. La formazione, che è l'itinerario aperto, costruttivo, inquieto del farsi-soggetto, si dispiega nei luoghi che rispondono a un duplice ordine di esigenze: il rifugio e la relazione.

Fra questi luoghi, la casa è uno dei più significativi nel processo di costruzione della propria identità. È il crocevia delle storie individuali, ma anche il nodo che tesse la trama delle relazioni, indispensabili per elaborare il rapporto con il mondo.

The essay aims at analysing the philosophical premises of the relation between space and education and is, therefore, moving between different disciplines (philosophy, history of ideas, psychoanalysis and literature).

Education – that is the open, constructive and troubled path of growth, of forming one's self, unfolds in places which meet double requirements: shelter and relation.

Among these places, the house is one of the most significant in the construction process of one's own identity. It is the intersection of the individual stories, but also the knot able to intertwine the weave of relationships, crucial for establishing the relation with the world.

1. Luoghi e formazione

L'esperienza umana si condensa e si esprime nei luoghi, il mondo che abitiamo e che predisponiamo ad accogliere forme di vita e di incontro. I luoghi sono spazi viventi, vissuti.

Costruiti o naturali, essi sono costitutivamente impregnati della capacità simbolica dell'uomo. La spazialità è già da sempre investita di una dimensione simbolica, di una rielaborazione culturale: nella storia gli uomini hanno utilizzato sapientemente lo spazio circostante per caccia, raccolta, produzione e difesa, ma soprattutto hanno proiettato sullo spazio visioni culturali, forme di organizzazione sociale, ideologie, credenze religiose, valori. La spazialità, intesa sia come mondo naturale sia come mondo costruito, cessa di apparire come pura estensione, al limite caratterizzata da funzionalità pratica: diventa spazio reso significativo dall'attività formatrice dell'uomo, che in esso si stratifica. La spazializzazione è dunque l'esito di un'attività umana dipendente da pensieri, credenze, ideologie, immagini, interessi e poteri.

I luoghi sono anche il contesto vitale che accoglie, ospita e nutre il processo di costruzione identitaria degli individui e delle

comunità¹. Sedimentazione dinamica e cangiante di temporalità e intenzionalità simboliche e funzionali, di scale e orientamenti differenti che si intrecciano, i luoghi sono un elemento decisivo della costruzione della propria identità. Lo stesso processo di formazione del sé accade nei luoghi: «ha luogo», prende corpo dentro spazi pronti ad accoglierla e soprattutto capaci di contribuire alla co-costruzione del percorso, in un reciproco risponderci e riconoscersi, volto alla conoscenza e all'incontro con il mondo fuori.

È la nostra natura corporea, la nostra dimensione fisica più originaria, che ha bisogno di luoghi entro i quali prendere forma, situarci, soggiornare. Le ragioni del corpo ci spingono a ricercare luoghi: essi consentono l'intimità, lo stare presso di sé, la protezione dell'individualità, l'incontro, l'appartenenza a una comunità.

Michel de Certeau riconosce una qualità eminentemente narrativa nei luoghi: essi, infatti, accadono e si lasciano comprendere nelle forme molteplici del racconto. In particolare, i racconti di luoghi assumono la forma di *bricolage*, perché sono fatti con «i resti del mondo»²: si

¹ Cfr. A. Lazzarini, *Polis in fabula. Metamorfosi della città contemporanea*, Sellerio, Palermo 2011.

² M. de Certeau, *L'invenzione del quotidiano* (1980), trad. it. di M. Baccianini, Edizioni Lavoro, Roma 2001, p. 163.

articolano attraverso lacune, scarti, compongono storie frammentarie, non sempre leggibili. Sono racconti aperti a continui spostamenti-slittamenti, costruzioni-ricostruzioni, letture-riletture. Allo stesso modo, è possibile rinvenire la matrice spaziale delle forme narrative: lo spazio prende a poco a poco la forma di un racconto. Passo dopo passo. I luoghi sono articolati, attraversati, organizzati, selezionati, integrati attraverso percorsi e itinerari che prendono corpo in testi e racconti.

Proprio questa matrice narrativa propria dei luoghi motiva quel processo di formazione del sé, che può esprimersi nei termini di un'articolazione narrativa del senso, dell'organizzazione narrativa del racconto.

La formazione è il farsi del soggetto, il suo prendere forma: un percorso instabile, aperto e incompiuto, che si sostanzia in un processo di oggettivazione di sé nella cultura, ma anche in una riappropriazione personale, in una sintesi vitale che dà forma al soggetto³. La formazione è l'itinerario aperto, costruttivo, inquieto del farsi-soggetto; attiene certo alla cultura in tutte le sue forme espressive, ma anche alla *cura sui*⁴.

Tale prendere forma del soggetto si struttura come un percorso insieme di oggettivazione e di soggettivazione: l'elaborazione del rapporto fra sé e mondo, fra dentro e fuori, assume i tratti del processo di radicamento dentro una storia, una cultura, un contesto, ma, allo stesso tempo, della capacità di ri-elaborazione, di progettazione libera e creativa di sé, volta alla propria fioritura. Tale percorso si dispiega nei luoghi che, quali spazi dell'abitare, rispondono a un duplice ordine di esigenze: il rifugio e la relazione.

I luoghi (della formazione) sono contesti significativi in cui identificarsi, per i quali si manifesta attaccamento: sono luoghi sentiti come parte di sé e delle proprie esperienze di vita. Sono luoghi dove vivere e dimorare, capaci di garantire riconoscimento (continuità del luogo e consistenza dell'individuo) e radicamento, rassicurazione e difesa. Così intesi, tuttavia, possono correre il rischio di favorire chiusure identitarie, veicolare paura dell'incontro e della

possibilità di scambio e contaminazione. È dunque necessario concepire anche le identità dei luoghi come costitutivamente aperte e in divenire: ogni luogo è già da sempre in grado di ospitare ciò che è altro, che sta fuori, già da sempre disposto a lasciarsi attraversare.

Il rapporto fra educazione e spazialità, fra ogni processo di formazione e l'articolazione degli spazi, è stato al centro di importanti riflessioni. Michel Foucault⁵ negli anni '70 ha individuato nella microfisica del potere quell'organizzazione reticolare di strategie e tecniche di governo volte a controllare e dirigere la condotta degli individui. Il regime disciplinare comporta la diffusione capillare di un principio di controllo e sorveglianza, di un insieme di pratiche che intervengono sui corpi, come sull'organizzazione degli spazi e dei tempi individuali e collettivi. Le discipline, che erano specifiche del regime di detenzione e di ricovero ospedaliero, si diffondono nel corpo sociale per assoggettarlo. Così, dalla sfera della produzione materiale all'elaborazione e trasmissione dei saperi, agli apparati amministrativi e militari, il tessuto sociale appare come una microfisica di relazioni di potere. Tale potere non si identificerebbe con una istituzione per disseminarsi piuttosto in una serie di pratiche (discorsive e non discorsive) che operano attraverso le istituzioni (ospedali, scuole, fabbriche, prigioni...). In particolare, l'uso dello spazio, la sua organizzazione, il suo ordinamento e il suo regime di controllo, sono fra gli ambiti più interessanti in cui il potere disciplinare si rende riconoscibile, anche esercitando la propria violenza reale e simbolica. A partire da questo genere di riflessioni, le scienze dell'educazione si interrogano in modo specifico sugli spazi della formazione, che non si identificano solo con alcune istituzioni, ma che sono distribuiti e diffusi sul territorio. I luoghi e l'organizzazione degli spazi entro la città o nel territorio possono diventare elementi significativi del dispositivo pedagogico.

⁵ Per una ricognizione della ricca elaborazione di Michel Foucault relativa alla società disciplinare e alla nozione di dispositivo, si rimanda a M. Foucault, *Sorvegliare e punire* (1975), trad. it. di A. Tarchetti, Einaudi, Torino 1976; Id., *Microfisica del potere*, A. Fontana, P. Pasquino (a cura di), Einaudi, Torino 1977; Id. *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)*, trad. it. di P. Napoli, Feltrinelli, Milano 2005; Id., *Nascita della biopolitica (1978-1979)*, trad. it. M. Bertani, V. Zini, Feltrinelli, Milano 2005.

³ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 158.

⁴ Cfr. M. Foucault, *La cura di sé. Storia della sessualità*. Vol. 3 (1984), trad. it. di L. Guarino, Feltrinelli, Milano 2001; inoltre cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.

In Italia è stato Riccardo Massa⁶ all'inizio degli anni '90 a riconoscere le potenzialità critiche dell'applicazione del concetto di dispositivo disciplinare in ambito pedagogico e a delineare specifici programmi di ricerca a questo riguardo. Il dispositivo pedagogico, quale struttura materiale ed epistemologica, è costituito dall'insieme di tutte quelle dimensioni che nel loro intreccio determinano il fatto educativo: l'organizzazione dei tempi, il controllo degli spazi, la disciplina dei corpi, le norme, la gerarchia che controlla, la sanzione normalizzatrice. In particolare, il dispositivo strutturale articola le dimensioni spaziali, temporali, corporee e simboliche. Uno spazio decisivo di tale articolazione è la scuola⁷.

Non solo. La riflessione pedagogica si interroga sulla funzione dei luoghi dell'educazione (formali e informali) e sul progetto (necessario) della loro integrazione. A partire dall'analisi delle trasformazioni avvenute negli ultimi venti anni in ambito socio-culturale, antropologico, economico e politico – come l'allungamento dei cicli di vita, la nascita della società della conoscenza e della democrazia cognitiva, l'esplosione della cultura simbolica, lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, l'irruzione delle società multiculturali – Franco Frabboni⁸ ha elaborato

⁶ Cfr. R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987; Id., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997. Sul contributo del pensiero di Foucault in ambito pedagogico, cfr. inoltre A. Mariani, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano 1997.

⁷ Questo costituisce anche un terreno di incontro fra pedagogia e architettura, poiché dare forma e struttura all'umano ha profondamente a che fare con gli spazi e i linguaggi del suo dispiegarsi. In questa prospettiva, è possibile rileggere il legame fra interessanti realizzazioni architettoniche e le teorie pedagogiche che le hanno ispirate. Pensiamo alla cura nell'organizzazione degli spazi e nella forma, nella funzione e nella disposizione degli arredi nelle scuole di Rudolph Steiner o Maria Montessori. In particolare, infatti, l'attivismo e le scuole attive hanno riservato da sempre grande attenzione alla dimensione ludica e creativa dell'educazione, dimensione che appare strettamente correlata anche all'articolazione degli spazi, all'utilizzo di particolari materiali didattici e, più in generale, all'adozione di un approccio esperienziale che sappia valorizzare forme di espressività corporea, sensoriale, pratiche laboratoriali e sperimentazione che avvengono ben al di là del lavoro in aula.

⁸ F. Frabboni - F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia*

una proposta teorico-pratica volta all'integrazione e al coordinamento fra agenzie intenzionalmente educative e territorio. È il «sistema formativo integrato» che, sul piano istituzionale, mira alla costruzione di un'alleanza pedagogica fra le agenzie intenzionalmente formative (scuola, famiglia, enti locali e associazionismo) nell'intento di perseguire un progetto complessivo di integrazione, raccordo e interdipendenza formativa; sul piano culturale, comporta il disegno di un modello pedagogico che si affermi nel coordinamento fra i diversi luoghi dell'educazione, segnati ciascuno da una propria dominanza formativa⁹. Tale progetto riconosce nella città lo spazio reale e metaforico con cui le agenzie educative possono interloquire, un laboratorio politico di grande interesse, benché non privo di insidie: si tratta di un contesto ricco di occasioni, pratiche e relazioni che, se adeguatamente articolate, possono costituire un sistema educativo in cui interagiscono associazioni, organizzazioni e soggetti che si occupano di promozione sociale, culturale, artistica e ricreativa, sportiva, di partecipazione politica. La direzione è quella di una disseminazione, differenziazione e indispensabile integrazione dei molteplici luoghi dell'educazione.

Fra le diverse declinazioni entro cui si esprime il nesso fondamentale fra educazione e luoghi, la nostra prospettiva intende valorizzare le dimensioni immaginaria e simbolica profonda sottesa alla spazialità e alle sue forme. Ci sono luoghi e forme dello spazio il cui sostrato simbolico agisce a livello individuale e collettivo e che hanno plasmato l'immaginario: luoghi che tutti conosciamo e riconosciamo, luoghi in cui ci riconosciamo, ai quali facciamo riferimento a livello psichico, che orientano i nostri pensieri e segnano in profondità i nostri vissuti, poiché su quei luoghi si proiettano ansie e paure, sogni e speranze. Sono i luoghi simbolizzati e illustrati nel mito e nella fiaba, e poi elaborati dalla cultura letteraria e non solo. Franco Cambi li chiama «i luoghi dell'anima»¹⁰. Si tratta di topografie reali e immaginarie che agiscono come simboli, assumono significati e codificano pensieri e immagini, nutrono la nostra stessa

generale, Laterza, Roma-Bari 2002, pp. 423-488.

⁹ *Ibi*, pp. 441-442.

¹⁰ F. Cambi, *Formarsi nei "luoghi dell'anima". Itinerari e riflessioni*, «Studi sulla formazione», 1 (2016), Firenze University Press, pp. 155-169.

immaginazione. Luoghi che abitiamo e che abitano in noi fin dall'antichità. Luoghi decisivi in cui ne va del senso di sé e del proprio rapporto con gli altri, con il mondo.

Fra questi luoghi, la casa è uno dei più significativi nel processo di costruzione della propria identità. È il crocevia delle storie individuali, ma anche il nodo che tesse la trama delle relazioni e dei significati di cui si nutre la vita umana, indispensabili per elaborare il rapporto con il mondo fuori.

La casa è il luogo che accoglie la vita umana e il suo divenire, è un deposito di cose e significati articolati negli spazi, resi vitali da gesti e rituali: prende forma come l'immaginario vivo dell'abitare di ognuno, fatto dall'intreccio di pratiche, usi, oggetti, ambienti, creazioni, simboli, affetti e valori.

In particolare la casa, con i suoi muri, la sua porta, costituisce una soglia, quel confine fluido che si apre e si chiude sul mondo, nel movimento continuo fra dentro e fuori, fra privato e pubblico.

Particolarmente evocativa, l'immagine della soglia consente di problematizzare quel paradosso di apertura e chiusura che caratterizza la casa. Luogo di sosta e passaggio, segnato dall'incertezza che accompagna ogni varco, la soglia è lo spazio di un'ambiguità fra dentro e fuori, fra interno ed esterno. L'esperienza della soglia è un'esperienza liminale, di sospensione: è lo spazio reale e materiale in cui elaborare la relazione fra interno ed esterno.

Molti luoghi manifestano questa caratteristica e veicolano esperienze di soglia. La casa è precisamente uno di questi. Entro e oltre la casa prende forma quello scambio simbolico fra il soggetto e il contesto che costituisce il processo di formazione. Conoscere i luoghi nei quali tale scambio accade è un aspetto decisivo per comprendere significati simbolici, dinamiche e pratiche sottese alla costruzione del sé e della relazione con gli altri. L'abitare segna la nostra originaria appartenenza a un luogo, a partire dalla quale altre appartenenze saranno dispiegate.

2. Abitare

Si abitano i luoghi. Perché il luogo, solo, è il contesto dell'abitare. È quella porzione di terra dotata di qualità irriducibili a qualunque altra

porzione di terra. È lo spazio vissuto, inseparabile dall'esperienza che se ne ha. È quel tessuto di conoscenze, quel patrimonio simbolico, conscio e inconscio, che fa di un posto il contesto in cui vivere. Un luogo esiste in quanto è abitato, attraversato, percepito, immaginato: la sua consistenza è l'intreccio di pensieri, paure, speranze, desideri, azioni e progetti che riesce a suscitare.

Ciò che contraddistingue i luoghi è la loro qualità di significazione, la loro qualità simbolica e antropologica: la loro straordinaria capacità di connettere spazi e forme di relazione, pietre, paesaggi e persone, persone fra loro, di intrecciare trame di significati, di storie, di vite.

Abitare significa trasformare una superficie terrestre, uno spazio fisico in territorio, un serbatoio di significati, simboli, valori.

Abitare è dunque il modo d'essere dell'uomo, il suo accadere spazio-temporale. Da qui le modalità dell'abitare diventano interrogazione sul senso dell'esistere.

In questo senso Martin Heidegger, nel suo saggio *Costruire Abitare Pensare*, scrive: «Il modo in cui tu sei e io sono, il modo in cui noi uomini *siamo* sulla terra è il *Buan*, l'abitare. Esser uomo significa: essere sulla terra come mortale; e cioè: abitare. [...] L'abitare ci appare in tutta la sua ampiezza quando pensiamo che nell'abitare risiede l'essere dell'uomo, inteso come il soggiorno dei mortali sulla terra»¹¹. Heidegger rovescia la sequenza logico-cronologica di costruire-abitare (quale sintomo di un dominio tecnico-strumentale) in favore di una priorità tutta umanistica dell'abitare: l'abitare originario appare dunque come un modo di essere nel mondo dal quale derivano le altre prassi (fra le quali il costruire).

Heidegger, attraverso una sottile disamina etimologica, mostra anche come il termine «*bauen*» conservi due ambiti di significazione: esso indica ad un tempo il «costruire», la pratica dell'edificazione, e l'attività di «custodire e coltivare il campo» che attiene alla tutela e alla protezione: «Un tal *bauen* [nel senso di coltivare] si limita a proteggere, a proteggere la crescita che porta di per sé i suoi frutti»¹². Seguendo questa linea argomentativa, egli

¹¹ M. Heidegger, *Costruire Abitare Pensare*, in *Saggi e discorsi* (1953), trad. it. di G. Vattimo, Mursia, Milano 1976, p. 97.

¹² *Ibi*, p. 98.

dischiude il senso più autentico e profondo dell'abitare come «avere cura»: «*Il tratto fondamentale dell'abitare è questo aver cura (Schonen)*, esso permea l'abitare in ogni suo aspetto. L'abitare ci appare in tutta la sua ampiezza quando pensiamo che nel'abitare risiede l'essere dell'uomo, inteso come il soggiornare dei mortali sulla terra»¹³. Abitare è avere cura.

Qui emerge un aspetto assai fecondo per la prospettiva con cui guardiamo all'abitare e all'abitabilità dei luoghi. La cura dispiegata sui luoghi è anche la cura che i luoghi dispiegano. I luoghi salvaguardano il soggiornare degli uomini favorendone la fioritura, la modalità attraverso cui ciascuno potrà dispiegare se stesso. I luoghi dischiudono un mondo che si fa abitabile per l'uomo, entro quel reciproco corrispondersi di cielo e terra, umani e divini¹⁴.

La dimora è la figura essenziale dell'abitare. È necessario abitare luoghi in cui sostare, ritrovarsi, riconoscersi. La casa è il luogo per eccellenza: riparo accogliente, intimo, in cui nascono, crescono e si intrecciano le relazioni. La casa è grembo capace di ospitare, nutrire, generare incontri, legami.

La casa è una sorta di idea regolativa per ogni forma di vita associata, perché è luogo da cui occorre separarsi per dare inizio al nuovo, ma cui sempre si tende a tornare. *Hestia*, la dea del focolare domestico, presidia e custodisce un centro: il focolare è il cuore della dimora, della città, della terra stessa. La casa, in particolare, può essere assunta come immagine archetipica, ma anche come idea regolativa con cui si pensa alla città.

Nella *Poetica dello spazio*, Gaston Bachelard riconosce nella casa il luogo in cui avviene il nostro «primo radicarsi nell'universo»¹⁵, quell'«angolo di mondo» entro cui nasce e cresce l'umano.

Per Bachelard, l'uomo soggiorna originariamente nel grembo materno, che è casa, culla, nido. È questo lo spazio primario che protegge l'essere e lo dispone a esperienze quali

l'immaginazione, la *rêverie*. La casa è questa immagine di intimità protetta, rifugio, riparo, cura: la poetica della casa diventa una sorta di topografia del nostro essere più intimo.

L'esperienza originaria dell'uomo non è dunque il suo essere-gettato nel mondo, bensì l'essere depresso nella culla della casa: nelle sue *rêveries*, la casa è dunque nido, guscio, lo spazio felice dell'inizio.

Ogni spazio abitato ha in sé rinchiusa in profondità l'esperienza della casa. Entro una perfetta circolarità, le immagini della casa sono in noi e allo stesso tempo noi siamo in esse. In particolare, scrive Bachelard, «la casa natale è fisicamente dentro di noi, è un insieme di abitudini organiche»¹⁶.

L'abitare è dunque fin dal principio un abitare onirico, che si genera nel più profondo desiderio di protezione, di calore e di cura. L'intimità e tutte le immagini e i sogni in cui si rappresenta trovano nella casa la propria forma originaria, quella forma che offre riparo alla *rêverie*, protegge il sognatore. Questa casa onirica è all'origine di una costellazione simbolica che si riverbera in tutti i luoghi dell'intimità.

Il nido è l'immagine poetica che meglio corrisponde all'idea di protezione e rifugio, quale nucleo irrinunciabile di ogni autentico abitare. E tuttavia, proprio tale immagine di sicurezza viene da un oggetto fragile e malcerto, poiché insicuro, sospeso e in precario equilibrio. Tuttavia, la sicurezza non è nell'oggetto, ma nell'esperienza interiore del soggetto, illuminata di immagini e sogni.

Inoltre proprio il desiderio di sicurezza e protezione non si esprime nella volontà di una chiusura al mondo di fuori: al contrario costruire il nido, che è rifugio gracile e provvisorio, è un gesto di fiducia nel mondo. Così, scrive Bachelard, «Costruirebbe l'uccello il proprio nido se non possedesse l'istinto di fiducia nel mondo? Se comprendiamo tale appello, se facciamo del riparo precario che è il nido – paradossalmente, senz'altro, ma nello slancio stesso dell'immaginazione – un rifugio assoluto, torniamo alle sorgenti della casa onirica. La nostra casa, assunta nel suo potere onirico, è un nido nel mondo»¹⁷.

Questa natura ambigua della casa, la sua qualità di soglia, intesa come rifugio protettivo e slancio verso il mondo, è al centro della riflessione di

¹³ *Ibi*, p. 99.

¹⁴ Si tratta del riferimento al *Geviert*, la Quadratura. Scrive Heidegger: «Nel salvare la terra, nell'accogliere il cielo, nell'attendere i divini, nel condurre i mortali avviene l'abitare come il quadruplice aver cura della Quadratura. Aver cura significa custodire la Quadratura nella sua essenza» (*Ibi*, p. 100).

¹⁵ G. Bachelard, *La poetica dello spazio* (1957), trad. it di E. Catalano, Edizioni Dedalo, Bari 2006, p. 32.

¹⁶ *Ibi*, p. 42.

¹⁷ *Ibi*, p. 132.

Emmanuel Lévinas. Egli mostra come la casa non sia il fine dell'attività umana, ma ne sia la condizione di possibilità, in un certo senso, l'inizio, la posizione di partenza:

Il raccoglimento necessario perché la natura possa essere rappresentata e lavorata, perché essa si delinei come mondo, si attua nella casa. L'uomo si situa nel mondo come se fosse venuto verso di esso partendo da una sua proprietà, da una casa sua nella quale può, in ogni istante ritirarsi. [...] Ma non è brutalmente gettato e abbandonato nel mondo. Contemporaneamente fuori e dentro, si pone all'esterno partendo da un'intimità¹⁸.

Dimora e dimorare, dunque, come posizione di partenza propria dell'interiorità. Ma posizione che porta in sé anche una mancanza, poiché ha bisogno di ciò che è fuori, del mondo.

3. L'archetipo della casa nella fiaba

La fiaba ha un tempo e uno spazio suoi propri. Sospesi, lontani e vicinissimi, materiali e onirici. Il tempo e lo spazio della fiaba rievocano strutture profonde che appartengono all'inconscio individuale e collettivo. La fiaba tradizionale, infatti, è una delle matrici fondamentali della cultura, crocevia essenziale nella sua struttura transtorica e transculturale¹⁹. Franco Cambi insiste non solo sul carattere autenticamente formativo della fiaba (sulla capacità di parlare di formazione e di agire sulla formazione), ma soprattutto sulla sua complessità, intesa quale molteplicità di livelli cognitivi ed espressivi, intreccio di piani semantici, di tempi e di spazi diversi, capaci di esprimersi come unità: «complessità che si manifesta come il carattere dominante e più specifico di questo racconto relativo a un percorso di esperienza (o viaggio) costellato di prove e sviluppato in una dimensione tra reale e fantastica, in cui l'eroe si afferma come vincitore, e sempre facendo approdare il

racconto al lieto fine»²⁰.

In particolare, proprio l'immaginario spaziale della fiaba è costituito di luoghi tipici e di luoghi simbolici, *tópoi* che rappresentano delle invarianti culturali: pervasività e pregnanza sono le caratteristiche di queste figure dello spazio, che diventano vere e proprie matrici dell'immaginario fiabesco, nonché letterario e poetico. La natura archetipica di questi luoghi ci consente di argomentare circa la loro sostanza atemporale, astorica e dunque paradigmatica²¹: indubbiamente legati a un tempo e a un paesaggio preciso, il mondo agricolo tradizionale, questi luoghi assumono tratti di universalità.

È il mondo feudale europeo che costituisce lo sfondo delle tre famose raccolte di Basile, Perrault e dei fratelli Grimm²², che riscrivono testi popolari, riorganizzandoli al fine di far emergere un genere letterario preciso, con le sue strutture, i suoi procedimenti narrativi. La forma e la costruzione narrativa del paesaggio della fiaba popolare manifestano un carattere comune,

²⁰ F. Cambi, *Struttura e funzione della fiaba*, in F. Cambi (ed.), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, ETS, Pisa 1999, p. 15

²¹ A proposito del contrasto fra l'uso della fiaba come documento storico, per un'analisi storico-geografica-sociale, e la focalizzazione dei motivi ricorrenti, delle strutture narrative profonde, Italo Calvino sembra proporre una mediazione originale. Nel suo saggio *La tradizione popolare nelle fiabe* (cfr. I. Calvino, *Sulla fiaba*, Mondadori, Milano 1996), scrive che, diversamente da altre narrazioni popolari, «il racconto di meraviglie magiche, dal "c'era una volta" iniziale alle varie forme di chiusura, non ammette d'essere situato nel tempo e nello spazio» (*Ibi*, p. 117). Tuttavia, illustrando il processo di formalizzazione comune alle indagini di Propp, Lévi-Strauss e Greimas, Calvino non pregiudica affatto la possibilità di utilizzare la fiaba in una prospettiva storica. «È vero il contrario: ridurre la fiaba al suo scheletro invariante contribuisce a mettere in evidenza quante variabili geografiche e storiche formano il rivestimento di questo scheletro; e lo stabilire in modo rigoroso la funzione narrativa, il posto che vengono a prendere in questo schema le situazioni specifiche del vissuto sociale, gli oggetti dell'esperienza empirica, utensili di una determinata cultura, piante o animali di una determinata flora o fauna, può fornirci qualche notizia che altrimenti ci sfuggirebbe, sul valore che quella determinata società attribuisce loro» (*Ibi*, p. 121).

²² Cfr. G. Basile, *Lo cunto de li cunti* (1945), Einaudi, Torino 1976; C. Perrault, *I racconti di Mamma Oca* (1697), Hoepli, Milano 2011; J. e W. Grimm, *Fiabe* (1812-1815), G. Cocchiara - C. Bovero (eds.), Einaudi, Torino 2005.

¹⁸ E. Lévinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (1961), trad. it di A. Dell'Asta, Jaka Book, Milano 2006, pp. 155-156.

¹⁹ Cfr. V. Propp, *Morfologia della fiaba* (1928), trad. it. di G.L. Bravo, Einaudi, Torino 1966; inoltre cfr. M. Lüthi, *La fiaba popolare europea. Forma e natura* (1947), trad. it. di M. Cometta, Mursia, Milano 1979.

la tipizzazione. Per quanto riguarda la forma del paesaggio fiabesco, esso si presenta come un paesaggio generico, astratto, perfino indeterminato, ma segnato da scansioni naturali e sociali fisse e legate alle società tradizionali (agricole, premoderne e patriarcali). Per quanto riguarda il processo narrativo, anch'esso è segnato da una riduzione per generi e tipi: il paesaggio è ridotto ai suoi elementi essenziali che diventano tipici; in questo modo esso si universalizza, si fa modello. Quello di cui si racconta è un paesaggio arcaico, fisso e altamente simbolico²³. Questi luoghi sono: la casa, il bosco, la strada, il mare, il giardino, la città e la campagna, l'isola.

È interessante notare come proprio il moderno sia all'origine di una riscoperta della fiaba tradizionale e popolare. Tale riscoperta avviene secondo una triplice chiave di lettura: culturale, pedagogica e narrativa. Il mondo arcaico è oggetto di nostalgia da parte del moderno. La modernità è, infatti, un'esperienza dai tratti ambivalenti, in cui si scontrano e convivono caratteri opposti, addirittura contraddittori. Come suggerisce Charles Baudelaire: «la modernità è il transitorio, il fuggitivo, il contingente, la metà dell'arte, di cui l'altra metà è l'eterno e l'immutabile»²⁴. L'ambivalenza è uno dei tratti più significativi del moderno: da un lato, la spinta a cambiare, a trasformare se stessi e il mondo; dall'altro, la paura di essere disorientati e addirittura travolti dai mutamenti; il confronto fra un'adesione entusiasta al nuovo e lo sgomento, la nostalgia per ciò che sembra scomparire per sempre.

Da qui l'esigenza di una lettura pedagogica²⁵: il moderno pedagogizza il mondo arcaico e rurale delle fiabe, ne interpreta e ne diffonde le morali presso le giovani generazioni: la fiaba si fa racconto per l'infanzia. E infine è a partire dalla fiaba che prende forma il genere moderno per eccellenza, il romanzo. Il romanzo reinterpreta alcune strutture del genere fiaba, come il viaggio iniziatico e, non a caso, una delle sue prime manifestazioni, che accompagnerà l'intera

evoluzione del romanzo moderno, sarà proprio il *Bildungsroman*, il romanzo di formazione²⁶.

Nella fiaba d'autore, in cui la fiaba si dilata e si ibrida con generi diversi, in un gioco immaginativo più libero, che attenua il realismo e mobilita il fantastico, anche l'immagine del paesaggio si trasforma in profondità. Nell'opera dei grandi autori dell'Ottocento, come Andersen, Carroll o Collodi, il paesaggio perde alcuni caratteri di fissità e storicità e si differenzia, si fa più complesso: una molteplicità di luoghi diversi irrompe sulla scena dei racconti e si mescola con i luoghi classici della fiaba. In un certo senso, la fiaba d'autore smaschera il procedimento narrativo e fantastico per il quale il paesaggio fiabesco emerge come un mondo a sé, un mondo altro. Infine, la fiaba del Novecento (da Calvino, a Rodari a Saint-Exupéry), presenta un repertorio assai ricco e variegato di paesaggi, costruiti attraverso dispositivi come la tecnologizzazione e la virtualizzazione, da un lato, ma anche la radicalizzazione fantastico-surreale, dall'altro.

Fra i luoghi simbolici che la fiaba ripropone, esemplare è senza dubbio la casa. Spazio del rifugio che può diventare anche spazio del pericolo, luogo che protegge e che opprime, che accoglie e che soffoca, che cura e che soggioga, la casa è segnata intrinsecamente da una radicale ambivalenza.

Dalla casa si parte e alla casa si torna. A volte tutta la fiaba accade nella casa: in *Cenerentola* il viaggio iniziatico femminile è tutto interno all'ambito domestico.

La casa è il *tópos* costitutivo: è il luogo del rifugio e degli affetti, il luogo in cui si costruisce l'identità, il luogo della crescita, in cui il soggetto si forma, ma che deve lasciare, pur continuando a sentirlo come lo spazio proprio, lo spazio del sé.

La casa è il luogo in cui la storia prende forma. Scrive Franco Cambi: «Il "c'era una volta" delimita, prima di tutto, uno spazio come luogo: con una sua specificità e una sua funzione di origine, di *a quo* dell'esistenza umana»²⁷.

In realtà, sotto il termine polimorfo «casa», la fiaba raccoglie una serie di realtà diverse e per

²³ Cfr. F. Cambi, *Un paesaggio atemporale e astorico?*, in F. Cambi - G. Rossi (eds.), *Paesaggi della fiaba. Luoghi, scenari, percorsi*, Armando Editore, Roma 2006, p. 15.

²⁴ C. Baudelaire, *Il pittore della vita moderna* (1863), in *Le arti figurative: saggi di critica estetica*, S. De Simone (ed.), UTET, Torino 1961, p. 420.

²⁵ F. Cambi, *Un paesaggio atemporale e astorico?*, cit., p. 15.

²⁶ Cfr. F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino 1999.

²⁷ Id., *La casa: luogo-chiave nella fiaba? Rileggendo le Fiabe dei Grimm*, in F. Cambi - G. Rossi (eds.), *Paesaggi della fiaba. Luoghi, scenari, percorsi*, cit., p. 60.

certi versi poco assimilabili: la reggia, il castello, la casetta nel bosco, il mulino, la capanna, la casa borghese. Al di là della connotazione descrittiva, la casa, in corrispondenza del suo uso realistico o simbolico, svolge la funzione di snodo verso due diversi movimenti. Il primo è un movimento verso l'esterno, che in genere è il più ricorrente nelle narrazioni: l'eroe lascia, spontaneamente o per inganno o per costrizione, la dimora genitoriale e si dirige verso un altrove in cui farà esperienze e incontri che decideranno di una nuova tappa della sua vita. Il secondo è un movimento verso l'interno, che è legato alla funzione simbolica della casa stessa: la casa in cui si entra non è mai un luogo ininfluenza ai fini del racconto, è sempre un luogo decisivo entro il procedimento narrativo.

La casa, la casa di famiglia, è origine e radice; lo spazio dell'infanzia e della formazione: il luogo da cui tutto ha inizio. In modo assai raffinato la fiaba ruota intorno al *tópos* della casa, poiché ne legge la complessa fenomenologia e la sottile simbologia. Nido per i primi anni della vita dell'uomo, spazio protettivo, che rievoca la protezione uterina, la casa, anche quando deve essere abbandonata, si ripresenterà sotto forma di lutto o di nostalgia del ritorno. È ad un tempo sicura e insidiosa, sospesa fra riparo e pericolo, fra amore e morte: culla e gabbia, grembo e prigione.

La casa costituisce un *tópos* straordinariamente significativo perché è il teatro della scena familiare e dei suoi conflitti, quelli che condurranno inevitabilmente l'eroe o l'eroina a uscire dalla cerchia domestica e intraprendere il viaggio in un altro ambiente, in un altro mondo.

Anche la casa o le case che l'eroe abiterà fuori, nel percorso delle sue prove esistenziali, spesso radicalmente diverse dalla casa in cui ha trascorso i primi anni di vita, sono sempre sostanzialmente il teatro delle sue prove, delle esperienze con le quali egli tenterà di fronteggiare e superare i problemi iniziali.

Evidentemente, proprio per la sua natura di archetipo, la casa, i suoi ambienti, i suoi oggetti e ornamenti interni, la disposizione degli spazi sono in qualche modo rappresentazioni simboliche dei processi interiori dei protagonisti, nonché delle relazioni fra loro. Pertanto nella fiaba, la semplice fuoriuscita dalla casa parentale deve essere accompagnata da un percorso esistenziale che conduca a superare dipendenza e immaturità.

L'ambivalenza che abita la casa assume forme

molteplici. In *Cappuccetto Rosso* la casa della nonna è il rifugio dal bosco, lo spazio sicuro e protetto degli affetti e, nello stesso tempo è anche il luogo in cui la realtà si rovescia in una finzione in cui avvengono camuffamenti e agguati: il Lupo si nasconde nel letto della nonna, ne indossa le vesti e ne simula la voce e le movenze.

In *Biancaneve* la vera casa non è quella dell'origine: la culla degli affetti è la casa ritrovata nel bosco, la casetta dei sette nani. La casa natia era il grembo protettivo prima della morte della madre: poi diventerà il regno della matrigna invidiosa.

L'ambivalenza della casa è figura dell'ambivalenza delle figure parentali. Bruno Bettelheim²⁸ riconosce come il bambino non possa tollerare tale ambivalenza, senza essere sopraffatto da gravi sensi di colpa e, nello stesso tempo, a livello psicologico, identifichi chiaramente nelle persone più care anche tratti non positivi, a volte perfino minacciosi. Per rappresentare questi aspetti senza distruggere l'immagine delle persone che devono amarlo e prendersene cura, il bambino ricorre a un espediente, un meccanismo fantastico assai sottile: disgiunge le figure che deve continuare ad amare in due figure, una buona e una cattiva. Attraverso la figura della matrigna, o della strega, la fiaba scinde la madre buona da quella cattiva, la madre affettiva dalla madre persecutrice: in questo modo permette al bambino di proiettare sentimenti negativi verso la madre cattiva senza senso di colpa. La fantasia della cattiva matrigna preserva così l'immagine della madre buona.

Questo meccanismo consente di conservare una buona madre interiore dalla bontà infinita e di detestare la cattiva matrigna senza rimorso. La fiaba suggerisce come il bambino possa controllare i sentimenti contraddittori senza esserne sopraffatto e senza compromettere i suoi rapporti familiari.

Ciò che avviene per la madre riguarda anche la casa, che spesso assume la forma della sua trasfigurazione.

In *Hänsel e Gretel* i genitori abbandonano i bambini nel folto bosco (in realtà, è la madre a decidere dell'abbandono dei piccoli), ma i bambini riescono a ritornare. E per la seconda

²⁸ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (1976), trad. it. di A. D'Anna, Feltrinelli, Milano 2000, pp. 69-70.

volta, la madre, ora divenuta «matrigna» li riconduce nel bosco e li abbandona di nuovo. Nel loro girovagare i bambini giungono in una radura dove si trova una «casina di marzapane, con il tetto di focaccia e le finestre di zucchero lucente». Naturalmente i due bambini cedono alla tentazioni di assaggiarla. Nei sogni, come nell'immaginario e nelle fantasie dei bambini, una casa viene a simboleggiare il corpo della madre. E la casa che *Hänsel e Gretel* mangiano è il corpo della madre buona da cui hanno ricevuto nutrimento. Ma la stessa casina di marzapane è in realtà abitata da una strega che deciderà di divorare i bambini.

Senza entrare qui più a fondo nell'interpretazione psicoanalitica (il cedimento agli impulsi incontrollati dell'*Es*, che si esprimono nella voracità sfrenata, il successivo riconoscimento del pericolo e infine il ritorno a casa), seguendo Bettelheim, è possibile comprendere come «la casa dei genitori “al limitare di un grande bosco” e la fatidica casa nei recessi della stessa foresta sono a un livello inconscio soltanto due aspetti della casa parentale: quello gratificante e quello frustrante»²⁹.

D'altra parte, proprio la stessa ambivalenza della casa, teatro degli affetti come pure dei drammi familiari, richiama le parole che Freud dedica all'analisi del perturbante, in particolare laddove ne ricostruisce l'analisi linguistica. Questa analisi comincia con il constatare che il termine *Unheimlich* (perturbante) è evidentemente il contrario il *heimlich* (patrio, nativo, familiare), da *Heim* (casa). Tuttavia, la disamina attenta dei significati di *heimlich*, termine dalle sfumature molteplici e sottili, mostra come esso appartenga a due aree semantiche distinte: una che attiene al familiare, alla sfera domestica, l'altra che attiene alla sfera del nascondere, mantenere celato, segreto. *Heimlich*, dunque, sviluppa il proprio significato in senso ambivalente: addirittura una delle due aree semantiche si sovrappone con quella del suo contrario, *Unheimlich*.

Smentendo pertanto il legame cogente esistente fra perturbante e ignoto, stabilito da Jentsch³⁰, Freud descrive tale sentimento come una «sorta di spaventoso che risale a quanto ci è noto da

lungo tempo, a ciò che ci è familiare»³¹. Ciò che in passato era per noi familiare, *heimlich*, irrompe nel sentire presente, percepito ormai come estraneo, *unheimlich*. Perturbante non è niente di estraneo o insolito, ma è anzi qualcosa di familiare alla vita psichica fin dai tempi più antichi, che è divenuto estraneo a motivo della rimozione. In questo senso, perturbante è anche qualcosa che avrebbe dovuto restare nascosto, ma riaffiora alla coscienza. Nell'uso linguistico accade dunque che ciò che è *heimliche* trapassi nel suo contrario, il perturbante (*unheimliche*). Entrambi presentano la radice di *Heim*, casa.

Infine Freud individua un'ulteriore conferma della propria concezione, facendo riferimento alla prassi analitica: riferisce, infatti, come la sessualità femminile riconosciuta da alcuni pazienti come perturbante (*unheimliche*) costituisca in sé l'antica patria (*Heimat*) dell'uomo, il luogo che è stato casa per lungo tempo, la sua prima casa. Perturbante è proprio ciò che un tempo fu familiare, natio: il grembo, il corpo della madre.

La casa stessa nasconde dunque la sua ombra. E la fiaba, archetipo della cultura, riesce a rivelarlo con chiarezza. Come rivela di tutti gli altri luoghi e paesaggi il senso entro il viaggio iniziatico, che è percorso educativo di crescita.

4. Casa, cose: la formazione del sé

L'ambivalenza della casa, il suo situarsi fra dentro e fuori, fra chiusura e apertura, fra la luce degli affetti più intimi e protettivi e il buio dei conflitti familiari che nasconde, fra il nido e la gabbia, si esprime compitamente nell'immagine e soprattutto nell'esperienza della soglia.

La soglia costituisce una forma di delimitazione dello spazio diversa dal confine. Essa non è, infatti, una linea, ma è una zona, un'area di passaggio. Scrive a questo proposito Walter Benjamin³²:

Rites de passage – così sono dette nel

³¹ S. Freud, *Il Perturbante*, in *Opere di Sigmund Freud*, Vol. 9, *L'Io e l'Es e altri scritti 1917-1923*, C. L. Musatti (a cura di), Bollati Boringhieri, Torino 1986, p. 82.

³² Sul rapporto fra il pensiero di Walter Benjamin e l'immagine della soglia, cfr. A. Lazzarini, *Immagini della modernità. Walter Benjamin e l'esperienza della soglia*, «Intersezioni. Rivista di storia delle idee», 1 (2016), il Mulino, Bologna, pp. 49-70.

²⁹ *Ibi*, p. 159.

³⁰ E. Jentsch, *Sulla psicologia dell'Unheimliche*, in appendice a R. Ceserani, *La Narrazione fantastica*, Nistri-Lischi, Pisa 1983, pp. 399-410.

folclore le cerimonie connesse alla morte, alla nascita, al matrimonio, al diventare adulti ecc. Nella vita moderna questi passaggi sono divenuti sempre più irricognoscibili e impercettibili. Siamo diventati molto poveri di esperienze della soglia. L'addormentarsi forse è l'unica che c'è rimasta. (E con essa, però, anche il risveglio). [...] La soglia deve essere distinta molto nettamente dal confine. La *Schwelle* (soglia) è una zona. La parola *schwellen* (gonfiarsi) racchiude i significati di mutamento, passaggio, straripamento, significati che l'etimologia non deve lasciarsi sfuggire³³.

La soglia è lo spazio del passare: è luogo di transito in cui si fa esperienza del mutamento.

Luogo misterioso e complesso, la soglia è abitata da una tensione: andare e stare, passaggio e sosta. Il riferimento ai riti di passaggio³⁴ è, a questo riguardo, assai esplicativo: un'esperienza liminale, uno spazio e un tempo in cui la persona si trova in uno stato di sospensione fra prima e dopo, dentro e fuori, fra una condizione che si appresta a lasciare e una che non le appartiene ancora. Dunque in-formazione³⁵.

La casa è, in questo senso, una soglia. Le fiabe mostrano chiaramente come il momento decisivo della costruzione del sé sia proprio la fuoriuscita dalla casa e dalla sicurezza del nido familiare, l'avventura del viaggio e il successivo fare ritorno.

Nella storia la casa ha interpretato la delicata funzione di soglia fra mondo interno e mondo esterno, accompagnando la stessa formazione dei soggetti, in modi diversi. Considerando la vicenda storica della casa, ossia la storia del senso di sé che si fa spazio³⁶, che organizza il

contesto dell'abitare secondo funzioni, gesti, gusti, sensazioni, proiettando sullo spazio materiale la cultura del tempo, l'immaginario simbolico, è possibile rinvenire una direzione di sviluppo assai interessante. La storia della casa è, infatti, il progressivo passaggio dal disordine all'ordine, dalla promiscuità all'intimità, dal pubblico al privato. Fra il XV e il XIX secolo la casa subisce radicali trasformazioni: da contesto indifferenziato e confuso dove personale e collettivo convivono disordinatamente, come dimostrano le rappresentazioni pittoriche e i resoconti storici (non c'è vita privata, ma familiare, e la famiglia comprende più generazioni di parenti insieme con i domestici; non ci sono luoghi di intimità, le stanze – o la stanza – appartengono a tutti e non ci sono differenziazioni di funzioni; non ci sono neppure funzioni private, che non possano essere espletate alla presenza degli altri; vita domestica e lavoro si sovrappongono, così come la casa e la bottega o l'ufficio del mercante), la casa si fa via via spazio ordinato, funzionale, organizzato, nucleo di una vita privata che si differenzia e si separa dalla vita pubblica.

Il senso della casa quale spazio privato emerge contemporaneamente a una nuova idea di infanzia e famiglia. Scrive Philippe Ariès: «Il senso della casa, dell'essere a casa propria, *at home*, [...] è l'altra faccia del sentimento familiare»³⁷. Nella casa aperta, promiscua, la famiglia costituisce una realtà sociale e morale, che svolge funzioni di tipo economico, assistenziali, educative, religiose, ricreative. In questa casa e in questa famiglia, l'infanzia non ha posto né ruolo preciso: «piccoli adulti in miniatura», o «adulti con riserva», pensati e rappresentati in funzione dell'adulto che li guarda, secondo i modi e i tempi della loro cura.

A partire dal XVIII secolo comincia a prendere forma la famiglia privata. E anche il carattere pubblico della casa, centro della vita sociale di un gruppo assai esteso di persone (famigliari e non) si trasforma: l'intimo, il privato si spazializza, le stanze della casa assumono precise funzioni. Parallelamente si diffondono spazi pubblici esterni alla casa dentro le città (caffè, club, teatri...). La coscienza dell'infanzia e della famiglia chiede aree di intimità e riservatezza materiali e simboliche.

³⁷ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (1960), trad. it. di M. Garin, Laterza, Bari 1968, p. 476.

³³ W. Benjamin, *Opere complete IX. I «passages» di Parigi*, trad. it R. Solmi, Einaudi, Torino 2000, p. 555.

³⁴ Cfr. A. Van Gennep, *I riti di passaggio* (1909), trad. it di M. L. Remotti, Bollati Boringhieri, Torino 2002.

³⁵ Sulla progressiva scomparsa dei riti di passaggio nelle società contemporanee e sugli effetti nell'ambito psico-sociale e antropologico, hanno recentemente riflettuto Marco Aime e Gustavo Pietropolli Charmet. Cfr. M. Aime, G. Pietropolli Charmet, *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Einaudi, Torino 2014.

³⁶ Una ricostruzione molto densa è offerta nel testo di Gisella Bassanini, che presenta una focalizzazione interessante: il punto di vista delle donne e del ruolo svolto nella casa. Cfr. G. Bassanini, *Tracce silenziose dell'abitare. La donna e la casa*, Franco Angeli, Milano 1995.

Esigenze di intimità e comodità si accompagnano all'emergere di spazi per sé e al progressivo individualismo dei costumi. Il XIX secolo è il secolo del privato: la casa, divenuta dimora dell'intimità, si articola in mille spazi riservati, intimi, trabocca di oggetti e suppellettili, vetrine chiuse a chiave, scritti, libri, ricordi, fotografie...

La letteratura offre straordinarie testimonianze della metamorfosi dell'universo domestico: la casa borghese con il suo pulviscolo di cose, le sue atmosfere ovattate, avvolge i protagonisti dei romanzi, che appaiono a tratti prigionieri dei ricordi e delle cose di casa. La casa è la casa del sé, che proietta sugli interni vissuti, ricordi, simboli: gli oggetti e le immagini sono espressioni di corrispondenze immateriali, sono le «intermittenze del cuore»³⁸ di Proust, capaci di evocare luoghi, esperienze, persone e interi mondi. Capaci soprattutto di accompagnare le vite di ognuno in senso materiale e simbolico.

*Infanzia berlinese intorno al Millenovecento*³⁹ di Walter Benjamin appare in questo senso esemplare. È il libro dei ricordi d'infanzia, che disegnano costellazioni di immagini in cui è leggibile l'affresco di un'epoca.

Non un racconto lineare di esperienze ed episodi autobiografici, bensì una successione di istantanee di interni ed esterni. Un mondo di immagini, luoghi, esperienze e oggetti dell'infanzia nascosti, ritrovati, salvati⁴⁰. Libri, giocattoli, abbecedari, fotografie, streghe, maestri, cuscini, fotografie, alberi di Natale, animali parlanti, marmellate e pan di zenzero, nascondigli segreti, gingilli e ogni genere di anticaglie: di tutte queste cose brulica la casa borghese d'inizio secolo, o come si chiama con un'espressione significativa, *l'intérieur*.

I ricordi di Benjamin dischiudono un mondo ottocentesco avviato irrimediabilmente alla fine e dunque denso di malinconia: la sua ricostruzione in frammenti restituisce le risonanze emotive che donano a quel mondo consistenza e colore. Nel racconto si intrecciano

visite allo zoo, bauli di libri e giocattoli, merletti e federe profumate, nonne e zie, trenini, lanterne magiche, scrittoi e calamai, porcellane *Limoges*, mobili *Biedermeier*, tram a cavalli, giardini segreti. Benjamin, grande collezionista, manifesta una straordinaria passione per le cose, per i dettagli più nascosti, per la loro capacità di disegnare lo spazio simbolico, di descrivere il contesto storico e culturale.

L'intérieur elegante e avvolgente è il nido della protezione familiare, è quel microcosmo saturo di suppellettili, immagini e prescrizioni, in cui il bambino si sente insieme protetto e prigioniero. È di nuovo l'immagine dell'ambivalenza della casa che chiude e dis-chiude ad un tempo; è di nuovo l'immagine evocativa della soglia. Per Benjamin è l'immagine del guscio del XIX secolo:

La difficoltà di riflessione sull'abitare deriva dal fatto che da una parte vi deve essere riconosciuto ciò che è antichissimo, forse eterno: l'immagine del soggiorno dell'uomo nel grembo materno. E che, d'altra parte, malgrado questo motivo storico-originario, nell'abitare deve essere compresa, nella sua forma più estrema, una condizione di esistenza del XIX secolo con la quale abbiamo cominciato a rompere. La forma originaria di ogni abitare è il vivere non in una casa, ma in un guscio. La differenza: questo reca in modo evidente l'impronta di chi vi abita. Nel caso più estremo l'abitazione diventa il guscio. Il XIX secolo è stato, come nessun'altra epoca, morbosamente legato alla casa. Ha concepito la casa come custodia dell'uomo e l'ha collocato lì dentro con tutto ciò che gli appartiene, così profondamente da far pensare all'interno di un astuccio per compassi, in cui lo strumento è incastonato di solito in profonde scanalature di velluto viola con tutti i suoi accessori. È quasi impossibile trovare ancora qualcosa per cui il XIX secolo non abbia ancora inventato astucci. Orologi da tasca, pantofole, portauovo, termometri, carte da gioco: tutto ha il suo fodero, la sua passatoia, il suo rivestimento⁴¹.

Anna Lazzarini
Università Iulm, Milano

³⁸ Cfr. G. Debenedetti, *Rileggere Proust. Un "diario critico" alla scoperta della Recherche*, Garzanti, Milano 1994.

³⁹ W. Benjamin, *Infanzia berlinese intorno al Millenovecento* (1932), trad. it. di E. Ganni, Einaudi, Torino 2007.

⁴⁰ A. Lazzarini, *Da bambini intorno al Millenovecento. Frammenti d'infanzia nelle riflessioni di Walter Benjamin*, «Studi sulla formazione», 2 (2015), Firenze University press, pp. 185-208.

⁴¹ W. Benjamin, *Opere complete IX. I «passages» di Parigi*, cit., pp. 947-948.

Perché e come integrare le esperienze di lavoro nell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera

Alice Scolari

L'articolo intende indagare, attraverso le riflessioni scaturite da uno studio di caso, l'apporto delle esperienze di lavoro all'apprendimento delle lingue straniere. Lo studio delle pratiche di lavoro, possibile anche a partire dalle esperienze di alternanza-scuola lavoro nella scuola secondaria di II grado, è alla base di proposte operative per l'autovalutazione dello studente e per la progettazione, da parte dei docenti, di interventi didattici di lingua straniera orientati alla pratica professionale.

The article aims to investigate, through a case study, the contribution of work experiences to the teaching and learning of foreign languages. The study of work practices, that can be developed starting from the school-work alternation experiences in senior secondary school, constitutes a basis for operational suggestions useful for students' self-evaluation and for teachers' planning of job-oriented language teaching.

Nella scuola secondaria di secondo grado, in virtù della legge 13 luglio 2015, n. 107, recante «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti», l'alternanza scuola-lavoro «si innesta all'interno del curricolo scolastico e diventa componente strutturale della formazione»¹ richiamando docenti e dirigenti scolastici alla «consapevolezza della propulsione innovativa che può efficacemente imprimere sulla didattica e sulla qualità della formazione»². Perché ciò non resti un adempimento “sulla carta”, ma diventi una reale occasione formativa, è necessario che si conduca una riflessione ragionata e approfondita dell'esperienza di lavoro svolta, nella duplice direzione dell'autovalutazione da parte dello studente/apprendista e dell'innovazione della didattica del docente disciplinarista. Uno studio

puntuale delle pratiche di lavoro osservate ed agite in alternanza consentirebbe l'individuazione dei punti di forza e delle carenze dell'apprendente in situazione di pratica, costituendo il punto di partenza per la progettazione di interventi educativi disciplinari personalizzati e motivanti.

Per quanto concerne lo specifico della lingua straniera, campo di interesse di questo articolo, Langé spiega, infatti, che

Per promuovere la capacità di riconoscere, comprendere e utilizzare le forme linguistiche appropriate ai diversi scopi comunicativi (*competenza linguistica e competenza comunicativa*), è necessario che l'insegnante proponga situazioni didattiche non solo idonee a tali fini, ma soprattutto rilevanti e significative dal punto di vista dell'allievo. La significatività di un'attività didattica nell'ambito della LS è legata a fattori di tipo contestuale e a fattori di tipo individuale. [...] strutturare un curricolo in funzione della competenza comunicativa dei discenti presuppone scelte coerenti riguardo all'approccio metodologico e alla selezione e organizzazione dei contenuti linguistici (funzioni, strutture, lessico) che devono essere utili e significativi perché gli allievi possano

¹ *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, MIUR, ottobre 2015, p. 6.

URL:

http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf [ultima consultazione: 24/08/2016].

² *Ibidem*.

partecipare attivamente alle situazioni di comunicazione³.

lingua?⁶.

«Utile», «rilevante», «significativo» sono gli attributi necessari alla didattica della lingua straniera per promuovere competenza spendibile in campo professionale. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento⁴, base comune in tutta Europa per la stesura di corsi, programmi, libri di testo per l'insegnamento e apprendimento di una lingua straniera, si propone di descrivere

ciò che chi studia una lingua deve imparare per usarla per comunicare e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace. [...] ha lo scopo di aiutare le persone che operano professionalmente nel campo delle lingue moderne [...] Fornisce [...] i mezzi per riflettere sulla loro pratica abituale, così da coordinarsi per rispondere ai bisogni reali degli apprendenti⁵.

Il soddisfacimento dei bisogni linguistici e comunicativi *reali* di apprendenti/attori sociali rappresenta un imperativo per l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera che va imparata «per essere usata», per «agire in modo efficace».

Nell'introduzione al QCER, si legge che

il Consiglio incoraggia tutte le persone impegnate nell'organizzazione dell'apprendimento linguistico a lavorare partendo dai bisogni, dalle motivazioni, dalle caratteristiche e dalle risorse degli apprendenti. Ciò comporta che si diano risposte a interrogativi quali:

- Che cosa dovrà fare l'apprendente con la lingua?
- Che cosa ha bisogno di imparare per usare efficacemente la lingua per quegli scopi?
- Quale motivazione lo spinge ad imparare la

L'ipotesi che si intende sostenere in questo contributo è che un contatto con la realtà lavorativa in concomitanza con il percorso di istruzione formale, in cui si privilegia la dimensione teoretica del sapere, offra allo studente l'opportunità di approcciarsi alle discipline di studio con rinnovata consapevolezza e con una motivazione solida maturata alla luce dell'esperienza concreta. Per dare risposte significative alle domande sopra riportate, può essere utile la rielaborazione critica delle esperienze professionali, partendo da un'analisi rigorosa, non improvvisata, delle pratiche di lavoro, dei compiti osservati e/o svolti di una determinata figura professionale e le competenze linguistiche e comunicative ivi richieste.

Soffermarsi sui «processi di lavoro» presuppone la concezione del lavoro come «sapere pratico» contestualizzato, relazionale e luogo di produzione di conoscenza⁷, e permette di cogliere, sebbene mai in modo esaustivo, i tratti della competenza, quegli ingredienti nascosti⁸ che si osservano nell'esperto e che fanno di un lavoro un «buon» lavoro⁹.

⁶ *Ibi*, p. XII.

⁷ La centralità della «pratica» si sposa con una concezione del lavoro «come un'attività situata, che ha luogo in un contesto in cui persone e tecnologie collaborano e confliggono e che si realizza grazie ad un insieme di pratiche discorsive. Al cuore del lavoro come attività situata sta il concetto di sapere pratico. Lavorare diviene allora sinonimo di saper fare, in maniera competente e orientata al raggiungimento di un fine collettivo (l'oggetto del lavoro). La conoscenza ha cambiato statuto nella società post-industriale ed essa può essere analizzata al pari di ogni altra attività umana. Lavorare è dunque conoscere e utilizzare conoscenza a fini pratici, assieme ad altre persone» (A. Bruni, S. Gherardi, *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 11).

⁸ Si rinvia al concetto di «*tacit knowledge*», «conoscenza inespresa» postulato da Polanyi per indicare un livello di conoscenza che comprende, all'interno dell'agire professionale, saperi nascosti, personali e difficilmente traducibili in parole. Cfr. M. Polanyi, *La conoscenza inespresa* [1966], Armando, Roma 1979; C. Laneve, *Manuale di didattica. il sapere sull'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2011, pp.31-41.

⁹ «In campo pedagogico-didattico è oggi ritenuto competente colui che ha trasformato le proprie capacità in un agire consapevole, autonomo e responsabile che

³ G. Langé, *Il curricolo verticale di lingua straniera*, I Quaderni della ricerca, 1, Loescher, Torino 2013, p. 16.

http://www.progettolingue.net/wp-content/uploads/Quaderno_01_3323.pdf [ultima consultazione: 24/08/2016].

⁴ D'ora in poi QCER.

⁵ AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 1 [corsi nostri].

Nel corso di questo articolo, andremo a riflettere su ciò che, nel concreto, le esperienze di lavoro possono offrire all'apprendimento della lingua straniera, ipotizzando modalità e strumenti per una reale integrazione degli spunti del lavoro all'apprendimento formale.

Per comprendere, dunque, perché e come integrare le esperienze di lavoro nei percorsi formali di insegnamento/apprendimento della lingua straniera proponiamo di seguito uno studio di caso, elaborato attraverso interviste semi-strutturate.

1. Il caso dell'ingegnere chimico

Il caso in esame riguarda un ingegnere di processo inquadrato come «*Principal Process Engineer*», responsabile tecnico della tecnologia di produzione idrogeno all'interno di una multinazionale. Si tratta, perciò, di uno specialista di un ambito non prettamente linguistico, che si è trovato ad imparare sul campo una lingua straniera (l'inglese) come mezzo necessario all'adempimento delle proprie mansioni.

Procediamo, innanzitutto, con l'individuazione e la descrizione dei compiti principali dell'ingegnere chimico impiegato presso una multinazionale, con clientela principalmente fuori dall'Italia, che si occupa di progettazione di impianti e siti per la sintesi o la distillazione di sostanze chimiche.

1.1 I compiti del «*Principal Process Engineer*»

F. è ingegnere chimico; i suoi compiti all'interno dell'azienda possono essere riassunti in 3 macro-aree principali:

- 1) tecnico e commerciale;
- 2) progettazione di un impianto;
- 3) sviluppo della tecnologia.

gli permette di affrontare “bene”, per sé e per gli altri, in una determinata situazione, la risoluzione di problemi, l'esecuzione di compiti, l'elaborazione di progetti, utilizzando al meglio tutto il sapere posseduto e le risorse interne ed esterne che sono a sua disposizione» (G. Sandrone, *Competenza*, in G. Bertagna, P. Triani (eds), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, p. 80).

Il primo compito indicato, definito «tecnico e commerciale», consiste nella partecipazione a *meeting* e conferenze per la presentazione dei prodotti dell'azienda a nuovi clienti o per la promozione di nuove tecnologie. Tale mansione porta F. a compiere numerosi viaggi all'estero: in Europa ma anche negli USA, Emirati Arabi, Cina, Russia. F. partecipa attivamente a conferenze a cui assistono centinaia di «addetti ai lavori», seguite da pranzi/cene di lavoro che, di fatto, costituiscono un vero e proprio prolungamento della conferenza tecnica e in cui spesso si giunge alla stipula di contratti e accordi commerciali. In questo caso, entra in gioco la competenza del «parlare in pubblico», essenziale per il negoziatore commerciale¹⁰. La partecipazione ai *meeting* non si limita all'esposizione descrittiva dei prodotti (quindi, non è solo produzione orale), ma implica anche la capacità di rispondere alle domande poste dall'auditorio/cliente, argomentandole in modo efficace (interazione orale, dove a dominare è la situazione comunicativa specifica).

F. ha dapprima osservato colleghi esperti, in seguito ha tenuto conferenze con clienti in azienda affiancato da colleghi (quindi in un ambiente “protetto”), infine è volato all'estero, prima accompagnato, poi sempre più spesso da solo, parlando pubblicamente in autonomia. La maturazione della competenza comunicativa del «parlare in pubblico» è nata dall'osservazione dell'esperto e si è costruita sulla riflessione su di essa e sulla rielaborazione pratica personale.

Con il secondo compito, la «progettazione di un impianto», entriamo nello specifico della professione dell'ingegnere chimico. La progettazione di un impianto destinato alla sintesi di sostanze chimiche richiede centinaia di passaggi tutti egualmente delicati che il *team* di lavoro deve eseguire con assoluta precisione, nel rispetto delle normative vigenti nel Paese di installazione. F. riveste il ruolo di coordinatore del *team* di lavoro e, come tale, deve controllare, armonizzare, gestire le attività dei suoi collaboratori nel corso di *meeting* tecnici

¹⁰ Cfr. L. Bellenger, *La boîte à outils du négociateur. Les meilleures techniques pour questionner, argumenter, réfuter*, ESF Editeur, Paris 2007; M.T. Zanola (ed.), *Savoir argumenter, convaincre, persuader. Textes de lecture*, Educatt, Milano 2013; C.H.R. Guyot-Clément, *Apprendre la langue de l'argumentation*, Belin, Paris 2012.

condotti in lingua inglese quando (e capita spesso) i membri del *team* sono di madrelingua diversa. Inoltre, deve curare la stesura delle schede tecniche in inglese, lingua in cui è redatta tutta la documentazione dell'azienda, sia quella destinata ai clienti sia quella interna.

Con «sviluppo della tecnologia», il terzo compito individuato, s'intende la ricerca tecnico-scientifica per il perfezionamento dei prodotti offerti dall'azienda. Tale mansione è svolta sia in autonomia, attraverso la consultazione di pubblicazioni scientifiche del settore (sottolineiamo che le pubblicazioni del settore sono in lingua inglese) e la riflessione sulle esperienze condotte nelle fasi di progettazione e avvio degli impianti, sia in *team* per la condivisione e il confronto delle idee. Anche in questo caso, durante gli incontri la lingua veicolare è l'inglese.

1.2. Spunti pedagogici

Nel corso dell'intervista, F. ha più volte sottolineato di aver costruito e rafforzato la competenza in lingua straniera necessaria per la sua professione prevalentemente "sul campo", nella pratica quotidiana. Dopo il disorientamento iniziale, come una sorta di "istinto di sopravvivenza", si innesca il motore dell'autonomia personale dell'apprendente/lavoratore, che attiva le proprie risorse (conoscenze pregresse, ricerca di materiale utile in Rete, ...) per riuscire nelle mansioni assegnategli. Un valido punto di partenza per la costruzione, mattoncino dopo mattoncino, di una competenza comunicativa efficace in lingua straniera, è stato il bagaglio di conoscenze acquisito¹¹ nel percorso universitario, soprattutto a livello terminologico. Infatti, pur non avendo frequentato corsi professati in lingua straniera (inoltre, l'esame di lingua inglese previsto al primo anno di corso era molto essenziale e prevedeva solo un'ideoneità), la bibliografia studiata per il settore di specializzazione era quasi esclusivamente in

¹¹ L'aggettivo «acquisito» è qui utilizzato secondo l'accezione di S.D. Krashen che, nei primi anni '70, distinse l'«apprendimento» (di breve durata) dall'«acquisizione» (stabile e profonda). Cfr. Voce «Acquisizione vs Apprendimento» in P.E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia 1999, p. 2.

lingua inglese. In tal modo, F. ha acquisito la terminologia specialistica in inglese che si è rivelata imprescindibile nella sua professione attuale.

L'autonomia del lavoratore/apprendente una lingua straniera, il desiderio personale di tenersi aggiornati e di perfezionare la propria professionalità (che, in questo caso, richiede la competenza in lingua straniera) è chiave di volta dell'apprendimento permanente¹²: ad esempio, F., nel tempo libero, segue programmi televisivi in inglese per «tenersi allenato». L'apprendimento sul posto di lavoro si colora delle tinte della motivazione, dell'autonomia, dell'«imparare a imparare» andando così a rifinire ed arricchire, passo dopo passo, il quadro delle competenze della persona come soggetto attivo del proprio *lifelong learning*.

1.3 Analisi linguistica

Diplomato perito industriale, dalle tre ore settimanali annuali di lingua inglese, F. afferma di aver acquisito «un minimo di grammatica; nozioni di letteratura», sentendosi, tuttavia, incapace di cavarsela «in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione»¹³.

Alla Facoltà di Ingegneria, F. riconosce di aver acquisito la terminologia specialistica del settore attraverso lo studio di testi in lingua inglese: i prodotti della ricerca nel campo dell'ingegneria chimica sono quasi esclusivamente pubblicati in inglese; inoltre, l'italiano pratica una sempre più massiccia assimilazione dei prestiti inglesi nell'ambito chimico («il 90% dei vocaboli tecnici è reso in inglese»). Pertanto, F. afferma di non avere difficoltà nella comprensione di un testo scritto inerente il proprio settore di specializzazione.

Da lavoratore, F. ha frequentato alcuni corsi proposti dall'azienda della durata di circa 40 ore

¹² «In linea con le indicazioni dell'Unione europea, per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale» (L. 92/2012, art. 4 co. 51).

¹³ Si tratta di uno dei fondamentali descrittori del livello B1 (livello soglia) del QCER. Cfr. *Livelli comuni di riferimento: scala globale* in AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., p. 32.

ciascuno: corsi frontali in piccolo gruppo (4 o 5 persone) diretti da un docente madrelingua e centrati su argomenti grammaticali e sulla conversazione (interazione orale); corsi *online* su argomenti grammaticali, comprensione del testo e con una sezione destinata alla conversazione.

Tuttavia, fermo restando l'apporto dell'insegnamento formale nell'Istituto Tecnico Industriale e nei corsi aziendali, così come l'apprendimento "indiretto" per mezzo della bibliografia universitaria, F. ribadisce che «impari facendo».

Di seguito, dopo aver descritto i compiti specifici del professionista in esame ed averne ricavato osservazioni di natura pedagogica, proponiamo un'analisi dei contesti situazionali d'uso della lingua straniera, delle attività di comunicazione linguistica e delle tipologie di testo con cui lavora l'ingegnere chimico di processo. Andremo ad indagare, per gli scopi di questo articolo, solamente il dominio professionale d'uso della lingua straniera (e non anche il dominio pubblico, che esula dalle specificità del professionista, ma che può accomunare chiunque si trovi a lavorare, studiare o semplicemente soggiornare per periodi più o meno lunghi all'estero)¹⁴.

Le *attività di comunicazione linguistica* che F. deve compiere riguardano le seguenti abilità linguistiche¹⁵:

- produzione orale: enunciare un monologo articolato (argomentare in un dibattito); discorsi rivolti ad un pubblico;
- produzione scritta: stendere relazioni;
- ricezione orale: comprendere una conversazione tra parlanti nativi e non (anche al telefono); ascoltare come componente di un pubblico; ascoltare mezzi di comunicazione

¹⁴ L'ambito pubblico afferisce, per quanto riguarda il caso in esame, al primo compito del professionista in esame, ossia quello tecnico e commerciale, che porta il lavoratore all'estero per partecipare a *meeting* e convegni. Esso comporta brevi scambi essenziali per viaggiare quali comprendere annunci all'aeroporto; chiedere informazioni semplici alla *reception* di un hotel; etc. Per il concetto di «dominio» in quanto area della sfera sociale entro cui possono svolgersi gli atti linguistici si rimanda a AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., pp. 57-59.

¹⁵ Le categorie utilizzate sono tratte dal QCER. Cfr. AA.VV., *Quadro Comune Europeo di riferimento*, cit., cap. 4, pp. 55-124.

audio;

- ricezione scritta: leggere la corrispondenza; leggere per informarsi e argomentare;
- interazione orale: comprendere un interlocutore parlante nativo e non; conversazione; discussioni e incontri formali; cooperazione finalizzata a uno scopo; scambio di informazioni;
- interazione scritta: corrispondenza; appunti e messaggi;
- mediazione scritta: traduzione letterale.

Le *tipologie di testo* incontrate sono altrettanto numerose:

- all'orale: discorsi pubblici, esposizioni; dibattiti; dialoghi e conversazioni interpersonali; conversazioni telefoniche;
- allo scritto: articoli su riviste scientifiche; manuali di istruzioni; opuscoli, prospetti; dizionari (monolingui e bilingui); lettere e fax commerciali e professionali; saggi; promemoria, relazioni e ricerche; appunti e messaggi.

Quanto finora esposto traccia un profilo professionale completo e articolato dal punto di vista delle abilità linguistiche: per l'adempimento dei compiti individuati, F. deve esercitare abilità di produzione scritta e orale, ricezione scritta e orale, interazione scritta e orale nonché mediazione scritta (quando si traducono le mail con le richieste e i parametri dei clienti per la progettazione di un impianto).

Ne consegue che F. deve mettere in atto quotidianamente molteplici *strategie per la comunicazione in lingua straniera*: durante gli interventi ai *meeting* sono fondamentali la pianificazione dell'intervento; la compensazione di eventuali lacune lessicali; il controllo e la riparazione delle strutture grammaticali e morfosintattiche; per comprendere le domande poste dall'auditorio è necessario individuare indizi e fare inferenze (le varietà linguistiche diatopiche¹⁶, soprattutto a livello fonologico, possono creare ulteriori difficoltà nella comprensione di un messaggio orale); durante una discussione con un cliente, così come nel

¹⁶ La variazione «diatopica» di una lingua è dettata dalla posizione geografica. Secondo il modello tripartito della variazione linguistica prodotto negli anni '70 del secolo scorso dal linguista romeno E. Coseriu, esistono anche le variazioni «diastratiche», legate a classe sociale, età, sesso, etc. del parlante, e le variazioni «diafasiche», connesse alla situazione comunicativa (ai parlanti, al contesto, all'argomento, etc.). Cfr. E. Coseriu, *Lezioni di linguistica generale*, Boringhieri, Torino 1973.

lavoro in *team*, è fondamentale rispettare i turni di parola, cooperare, chiedere chiarimenti laddove necessario.

2. Spunti linguistici: perché l'esperienza di lavoro è utile per l'apprendimento della lingua straniera

Rielaborando le informazioni raccolte nello studio di caso qui esposto, sono emersi alcuni aspetti interessanti per il docente di lingua straniera che intenda proporre interventi didattici spendibili in ambiente lavorativo.

Innanzitutto, è stato possibile considerare contemporaneamente l'apprendimento della lingua specialistica e della lingua d'uso.

L'inglese è la lingua veicolare che F. utilizza quotidianamente sia allo scritto sia all'orale, è la "lingua ufficiale" dell'azienda per la stesura di qualsivoglia documento, per la comunicazione coi clienti (per lo più stranieri) e per la collaborazione con i colleghi (anch'essi provenienti da Paesi diversi) all'interno dei *team* di lavoro. L'utilizzo dell'inglese specialistico (la terminologia specifica del settore di appartenenza) è tale che F. dichiara che «scrivere in italiano, ormai, mi sarebbe più difficile»; si sente sicuro nell'uso della terminologia tecnica, sia all'orale nella produzione e ricezione (ad esempio quando interviene nei convegni esponendo la sua presentazione, rispondendo alle domande dei clienti, trattando con loro le questioni tecniche relative alla progettazione di un impianto secondo le loro richieste e i loro standard), sia allo scritto nella comprensione di documenti e testi specialistici (per l'innovazione e la ricerca, così come per la progettazione di un impianto).

F. ritiene di poter parlare con sicurezza, senza limitazioni, su argomenti tecnici inerenti la sua professione: si può, quindi, definire competente dal punto di vista del linguaggio specialistico. Al contrario, per quanto riguarda la lingua d'uso, egli riscontra notevoli difficoltà ad affrontare una conversazione informale: «il linguaggio tecnico mi viene naturale; la conversazione privata sarebbe un po' una forzatura».

Anche durante i numerosi viaggi all'estero, F. afferma di ricorrere quasi esclusivamente alla lingua di specialità: la comunicazione col cliente, fatta eccezione per un breve *small talk* iniziale, verte essenzialmente su argomenti

tecnici (i pranzi di lavoro diventano vere e proprie «prosecuzioni dei *meeting*» per «sfruttare tutto il tempo a disposizione»).

Affermare la preminenza della lingua specialistica nella professione in esame non significa, però, semplificare o ridurre quantitativamente e/o qualitativamente la competenza linguistica richiesta. La mansione indagata, infatti, è molto complessa e, come si è visto nel corso dell'analisi linguistica, chiama in causa tutte le abilità linguistiche. Non è sufficiente saper leggere un documento specialistico (comprensione scritta), ma è necessario produrne a propria volta (produzione scritta), rispettando le esigenze e i vincoli del cliente e confrontandosi con i colleghi (interazione); la commercializzazione dei prodotti e la negoziazione col cliente avvengono in presenza e/o al telefono (produzione, comprensione e interazione orale), ma anche via mail (comprensione, produzione e interazione scritta).

Lo studio puntuale e sistematico delle pratiche di lavoro permette di comprendere appieno, con riferimenti concreti e, in caso di esperienze di alternanza, direttamente osservati e vissuti, le attività linguistiche coinvolte e le abilità linguistiche necessarie per il loro svolgimento. La motivazione ad apprendere la lingua straniera per il futuro lavorativo ne può, così, ricavare nuovo vigore e una più matura consapevolezza.

In secondo luogo, abbiamo potuto osservare che proprio dall'agire pratico sul lavoro trova piena ragione d'essere il primato dell'azione come nuovo fondamento della glottodidattica attuale¹⁷.

¹⁷ Sul tema della prospettiva dell'azione in glottodidattica si vedano a: C. Puren, , *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, in «Le Français dans le monde», 347, sett.-ott. 2006, pp. 37-40. Fiche pédagogique correspondante, *Les tâches dans la logique actionnelle*, pp. 80-81. Paris: FIPF-CLE international. Articolo pubblicato sul sito personale dell'autore. URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/> [ultima consultazione: 29/08/2016]. *Id.*, *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique*, in «Le Français dans le monde», 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-44. Fiche pédagogique correspondante, *Entrées libres*, p. 91. Paris: FIPF-CLE international. Articolo pubblicato sul sito personale dell'autore. URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006h/> [ultima consultazione: 29/08/2016]. *Id.*, *Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde: l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle*

F. riconosce di possedere una buona scioltezza nell'uso della lingua inglese per trattare, sia all'orale (conferenze tenute in inglese; coordinamento di *team* di lavoro in lingua inglese) sia allo scritto (redazione di documentazione tecnica; corrispondenza), temi tecnici specialistici del proprio settore; può dichiarare senza esitazione che la sua competenza linguistica per l'inglese è adeguata per l'adempimento delle sue mansioni. Eppure, nonostante l'efficacia delle sue *performance* linguistiche, F. rileva ancora «serie lacune dal punto di vista della pronuncia e della grammatica [...] spesso dico strafalcioni [...] il bel parlare mi manca [...] tendo a semplificare la grammatica». Tuttavia, «sul lato pratico ciò non costituisce un problema»: egli riesce a svolgere le sue attività utilizzando una lingua semplice con forme grammaticali essenziali, poche parole chiave spesso ripetute.

Inoltre, F. sottolinea che, tra colleghi e clienti, riscontra spesso il medesimo livello di competenza linguistica che privilegia l'efficacia a scapito del "bel parlare". Ciò ci rimanda con sempre maggiore evidenza ed urgenza a quanto illustrato nel QCER: l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera conscio del primato dell'azione. Non si tratta, però, di screditare l'apprendimento e l'uso di una lingua formalmente corretta, tra l'altro ricercata dai professionisti che, per affinare la propria competenza e per colmare le lacune riscontrate attraverso un'autovalutazione delle proprie *performance*, si iscrivono per scelta¹⁸ a

(Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia: l'esempio del passaggio dall'approccio comunicativo alla prospettiva dell'azione), Conferenza presso il Seminario Nazionale LEND (Lingua e nuova didattica), Bologna 18-19-20 ottobre 2007. Pubblicato sul sito personale dell'autore. URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007d/> [ultima consultazione: 29/08/2016]. *Id.*, *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*, maggio 2011. Pubblicato sul sito personale dell'autore. URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/> [ultima consultazione: 29/08/2016]. *Id.*, *Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE*, maggio 2013. Pubblicato sul sito personale dell'autore. URL: <http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/050/> [ultima consultazione: 29/08/2016].

¹⁸ Intendiamo qui il passaggio da un «bisogno» di competenza linguistica di natura "dispositiva", dettato cioè dalle contingenze situazionali professionali, ad un «desiderio» di competenza linguistica, legato alla

corsi formali di lingua straniera; al contrario, le riflessioni sviluppate invitano il docente di lingua straniera ad accordare, nella sua progettazione didattica, spazio ed importanza alla competenza linguistica così come viene percepita e vissuta nel mondo del lavoro¹⁹, dove non è protagonista e fine, ma mezzo per l'azione.

3. Proposte operative per l'integrazione delle esperienze di lavoro nella didattica della lingua straniera

Quanto finora esposto ha mostrato il valore delle esperienze di lavoro per la costruzione della competenza comunicativa in lingua straniera; lo studio di caso ha evidenziato come anche uno specialista di un settore non prettamente linguistico eserciti tutte le abilità linguistiche all'orale e allo scritto. Calando queste consapevolezze nella dimensione della scuola secondaria di II grado, riteniamo che dalle attività svolte in alternanza scuola-lavoro, opportunamente rielaborate ed analizzate, si possano delineare interessanti percorsi per l'autovalutazione dello studente e per la revisione della didattica della lingua straniera. Si tratterebbe di un itinerario per concretizzare la personalizzazione degli apprendimenti, attraverso la riflessione guidata e l'autovalutazione dell'alunno sul proprio agire e, quindi, sulla manifestazione delle proprie competenze e i margini di miglioramento, ma anche per stimolare la motivazione, soddisfacendone soprattutto il bisogno di stima e di autorealizzazione²⁰. La circolarità che si può

volontà della persona, ossia intenzionalmente, razionalmente, liberamente e responsabilmente scelto in quanto buono per sé. (Cfr. A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011, p. 157).

¹⁹ Ad esempio, Desoutter analizza la comunicazione aziendale, evidenziandone la tendenza, soprattutto all'orale, a superare rigide classificazioni nella scelta di una lingua veicolare e a preferire la mescolanza di più lingue nella medesima interazione. Cfr. C. Desoutter, *L'interazione scritta plurilingue: riflessioni su prassi osservate in ambito aziendale*, Repères DoRiF, n. 4, dicembre 2013. URL: http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=142 (ultima consultazione 03/09/2016).

²⁰ Maslow ha collocato il bisogno di stima e di autorealizzazione al vertice della sua piramide motivazionale. Per un approfondimento sul concetto di "bisogno" in relazione alla motivazione, si rimanda a:

così attuare riguarda la scuola e il lavoro, il singolo e la collettività, l'allievo e il gruppo in cui è inserito.

A livello operativo, il punto di partenza è l'analisi delle pratiche di lavoro osservate ed agite dagli alunni nei settori in cui hanno trascorso il periodo di alternanza.

Per identificare le competenze linguistiche richieste nel mondo del lavoro, proponiamo un cammino a più tappe che lo studente potrà seguire accompagnato dal docente disciplinarista e dal tutor aziendale:

1. Studio della figura professionale di riferimento

- a) Analisi dei processi di lavoro e identificazione (elenco e descrizione) delle attività svolte da una determinata figura professionale;
- b) individuazione delle competenze, delle abilità e delle conoscenze dapprima professionali generali e poi linguistiche necessarie alla figura professionale in esame.

2. Studio della propria esperienza lavorativa

- a) Elencazione e descrizione dei compiti assegnati; individuazione delle attività linguistiche, delle tipologie di testo incontrate e delle strategie per la comunicazione in lingua straniera osservate e/o attuate;
- b) individuazione delle competenze, abilità e conoscenze²¹ linguistiche utilizzate, apprese, ampliate, da rinforzare (autovalutazione di lacune e punti di forza);
- c) raccolta e spiegazione dei materiali utilizzati (corrispondenza; brochure; schede tecniche; etc.).

Guidare i propri alunni nella riflessione dei periodi di lavoro secondo questo schema può offrire orientamenti generali utili per il docente. L'indagine sui processi di lavoro dell'ente ospitante e la collocazione della figura

A.H. Maslow, *Motivazione e personalità* [1954], Ed. Armando Armando, Roma 2010.

²¹ Si considerino le definizioni di «competenza», «abilità» e «conoscenza» indicate in *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Commissione europea, 2009. URL di consultazione: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf [ultima consultazione 27/08/2016].

professionale a cui si è stati affiancati in termini di mansioni assegnate e di competenze, abilità e conoscenze dapprima professionali generali e poi, nello specifico, linguistiche fornisce al docente di lingua straniera indicazioni circa le professioni, i settori produttivi e i processi di lavoro più richiesti e sperimentati dagli alunni in alternanza scuola-lavoro. Da ciò deriva l'occasione di individuare i compiti linguistici maggiormente svolti e le competenze, abilità e conoscenze implicate che potranno essere oggetto di recupero e/o approfondimento in classe. Inoltre, gli alunni potranno condividere materiali autentici, consultati, prodotti in lingua straniera per assolvere compiti non linguistici.

Lo studio sistematico qui proposto per la riflessione sull'esperienza "sul campo" orienta il docente verso un intervento educativo su misura, nell'ottica della personalizzazione degli apprendimenti²².

Infatti, il docente potrà costruire il proprio intervento didattico declinandolo sulle professioni e sui processi lavorativi che gli studenti conoscono non solo teoricamente, ma anche praticamente, avendoli sperimentati in prima persona: si viene, così, ad invertire lo schema unidirezionale per cui la teoria precede la pratica, la scuola il lavoro, il formale il non formale, l'informale e l'occasionale. La sfida che s'intende intraprendere è quella della progettazione dell'apprendimento formale a scuola a partire dagli indirizzi sollevati dall'informale e dall'occasionale delle esperienze lavorative.

Alice Scolari

Dottore di ricerca in "Formazione della persona e mercato del lavoro"

²² Cfr. G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

L'azione del *leader* di una organizzazione per la crescita dei suoi componenti

Stefano Spennati

L'articolo affronta il tema della leadership nel contesto dell'apprendimento organizzativo. L'articolo affronta il tema della leadership nel contesto dell'apprendimento organizzativo. Dopo aver descritto cosa si intende con Learning Organization, l'autore si interroga sui fattori utili per il leader di una organizzazione, affinché il non conosciuto possa diventare una risorsa e non un problema o una minaccia. Il saggio si concentra così su quello che viene definito il Transactional Learning, un approccio che permette di affrontare le barriere che si presentano attraverso una conoscenza day-by-day e grazie alle interazioni con le persone.

The article addresses the issue of leadership in the context of organizational learning. After describing what is meant by Learning Organization, the author questions about the factors relevant to the leader of an organization, so the unknown can become an asset and not a problem or a threat. The essay focuses as well on what is called the Transactional Learning, an approach that can address the barriers that arise through a day-by-day knowledge and due to the interactions with people.

«Il fulcro del successo di una organizzazione è la sua abilità di rinnovarsi autonomamente»¹.

Da un punto di vista scientifico, può essere interessante prospettare il percorso che l'educazione permanente affronta, al fine di rispondere alle esigenze e alle sollecitazioni esterne, per un apprendimento di natura informale, che accompagni la vita della persona, nel suo percorso personale, in particolare lavorativo².

Il contesto organizzativo è caratterizzato sempre da una figura che deve orientarne la guida.

Il *Transformative Learning* può essere fondamentale per comprendere come migliorare la vita dei singoli nel gruppo, ma non è sufficiente se non si riferisce ad un contesto relazionale più ampio. Per questo motivo, è necessario analizzare le attività del singolo, all'interno di un gruppo, meglio se corrispondente ad un'organizzazione. Al suo interno il *leader*, che ha il compito di guidare i membri del gruppo, deve migliorarsi giorno dopo giorno, per rendere la sua organizzazione all'altezza dei risultati che vuole raggiungere.

Cosa si intende per organizzazione? Con il

termine organizzazione si intende «un governo o una città, un'agenzia che può avere al suo interno una sola linea di azione, come essere il contenitore di una serie di membri, che rendono viva la stessa organizzazione, o semplicemente un artefatto di immagini»³.

Un'organizzazione è una entità che non cambia ed è in continua interazione tra le persone.

Grazie alle interazioni umane tra le persone, al suo interno si producono altre interazioni. Questo processo viene definito *complex responsive process of relating* ed è presente in tutte le forme di interazione tra persone⁴.

Un'organizzazione è tale se i propri membri parlano a nome e per conto dell'organizzazione, ossia se si sentono parte di essa tanto da mettere da parte il proprio singolo pensiero o la propria singola voglia di affermazione, per sacrificarla al fine di costruire un percorso comune con i propri colleghi/amici/altre persone che condividono l'esperienza.

Secondo Mead la propria consapevolezza nella comunicazione tra le persone avviene attraverso l'interazione con il linguaggio comunicativo della gestura, che determina quindi domanda e risposta nell'interlocutore⁵.

³ C. Argyris - D. Schön, *Organizational learning*, Addison Wesley Publishing Company 1978, p. 10.

⁴ Cfr. P. Shaw - R. Stacey, *Experiencing Risk, Spontaneity and Improvisation in Organizational Change. Working Live*, Routledge, 2006.

⁵ Cfr. G.H. Mead, *Mind Self and Society*, Chicago University Press, Chicago 1934; *Ibi*, p. 11.

¹ J.W. Gilley - A. Maycunich, *Organizational Learning, Performance and Change*, Perseus Publishing, Cambridge Massachusetts 2000, p. 31.

² Cfr. M.L. De Natale - V.J. Marsick, - S. Spennati - C. Simonetti, *Transformative Learning e Pedagogia degli Adulti*. Educatt, Milano 2015.

All'interno dell'organizzazione vige il principio del controllo, definito anche *Single – loop learning*, attraverso il quale i membri dell'organizzazione partecipano alla correzione di quegli errori o discrepanze presenti, attraverso, appunto l'apprendimento⁶.

Cosa significa veramente rendere un'organizzazione vincente?

Gilley e Maycunich lo spiegano nel loro volume *Beyond the Learning Organization* evidenziando come l'apprendimento per tutta la vita, denominato *Life Long Learning*, è la chiave per arrivare a rispondere agli obiettivi che vengono posti: efficienza, orientamento verso la richiesta del cliente, quindi il miglioramento della produttività dei lavoratori⁷.

Ma un ruolo decisivo rimane nelle mani del *leader*, cioè della persona che è a capo del gruppo di lavoratori o di persone all'interno di una organizzazione.

Gephart e Marsick in *Strategic Organizational Learning* evidenziano come non sia sempre facile la modifica di uno stato evidente di stallo all'interno del gruppo, attraverso il ruolo del *leader*⁸. Molti sono i fattori che determinano questa difficoltà, un esempio può essere la forza per cambiare questo stato da parte del *leader*, sebbene ci si renda conto che sia necessario farlo⁹.

È necessario, quindi, affrontare lo sviluppo di una organizzazione, che avviene secondo diversi traguardi, che determinano il passaggio da un'organizzazione tradizionale, verso un'organizzazione dell'apprendimento, fino a diventare un'organizzazione sviluppata.

Il passaggio avviene secondo tre fattori umani: l'importanza che viene conferita alle risorse umane nel raggiungere determinati obiettivi, la capacità dell'organizzazione a rinnovarsi e la volontà delle stesse di migliorarsi¹⁰. Si orienta tutto nella volontà di prevedere una strategia, a lungo termine, che possa identificare un percorso di crescita.

Il segreto si ritrova nell'obiettivo che il *leader* si

pone: Marquardt parla della necessità di arrivare a modificare l'ambiente circostante, pur di raggiungere l'obiettivo¹¹, quello che Gephart e Marsick chiamano con il termine "barriera", necessaria da superare direttamente o indirettamente, con strade e percorsi diversi. Attraverso l'apprendimento e quindi attraverso l'abilità di possedere quello si è appreso: *possedere skills*.

Ma cosa si intende con la parola *learning*? *Learning* indica quell'azione che entra in gioco quando si commette un errore o quando avviene uno scontro tra le nostre intenzioni e i risultati per la prima volta¹².

Il concetto di apprendimento, al fine di migliorare il proprio contesto lavorativo (organizzazione) viene affrontato da Argyris già negli anni '70 del Novecento, seppur con punti di riferimento diversi rispetto a quelli che esistono nel ventunesimo secolo.

Diversi, ma sempre attuali, se si pensa che Argyris parlava anche delle sfaccettature negative dell'apprendimento, come quella dei Governi per manipolare i cittadini, argomento attuale, con i cambiamenti che stanno avvenendo in diverse parti del mondo con guerre e rivolte.

È quindi fondamentale poter capire *in primis* cosa significa apprendimento o *learning*, per poi poterlo analizzare all'interno di contesti chiusi ma *changeable* come possono essere, nel corso del tempo, le organizzazioni.

Per fare questo Argyris e Schön hanno introdotto, per la prima volta, il concetto di *Teorie in azione*, che evidenzia come tutti gli esseri umani, non solo i professionisti, devono diventare competenti nel prendere l'iniziativa e imparare da questa attraverso la riflessione¹³.

Nel corso del tempo si è approfondito il tema sviluppando diverse teorie, su come si possa meglio arrivare all'obiettivo preposto. È del 2016 l'ultimo approccio sulla *leadership*, proposto da Gephart e Marsick¹⁴. Focalizzando l'attenzione sulle dinamiche del sistema, attraverso percorsi e approcci diversi da quelli istituzionalmente previsti, si arriva al modello *Strategic Leverage*

⁶ *Ibi*, p. 18.

⁷ J.W. Gilley – A. Maycunich, *Beyond the learning organization*, Perseus Book, Cambridge, Massachusetts, 2010, pp. 5-6.

⁸ Cfr. M.A. Gephart – J.V. Marsick, *Strategic Organizational Learning. Using System Dynamics for Innovation and Sustained Performance*, Springer, 2016.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ J.W. Gilley - A. Maycunich, *Beyond the learning organization*, cit., pp. 6-7.

¹¹ Cfr. M. Marquardt, *Building the Learning Organization*, McGraw-Hill, New York 1996; *Ibi*, p. 15.

¹² C. Argyris, *Knowledge for Action. A guide to Overcoming Barriers to Organizational Change* The Jossey – Bass Publishers, 1993, p. 3.

¹³ Id., *Organizational Learning*, Addison - Wesley Publishing Company, p. 10.

¹⁴ Cfr. M.A. Gephart - J.V. Marsick, *Strategic Organizational Learning*, cit.

through Learning.

L'attenzione viene a incentrarsi sui segnali esterni ed interni che possono servire per raggiungere l'obiettivo. Si può partire dal basso o dall'alto per analizzare il procedimento, ossia dai cambiamenti che possono determinare dall'alto processi di sviluppo nel piccolo o il contrario, cambiamenti, giorno dopo giorno che possono determinare un risultato all'apice diverso da quello precedentemente instaurato.

Il **saggio** si concentrerà sul secondo, ossia su quello che viene ad essere definito *Transactional Learning* che determina un cambiamento di struttura e quindi di *leadership* della stessa organizzazione (quando viene ad essere applicato in primis e strutturato poi)¹⁵.

Per *Transformational dynamics* si intendono quindi i comportamenti esterni, interni, le missioni che si pone l'organizzazione, le strategie e soprattutto la *leadership*¹⁶.

Transactional Learning, invece, come detto in precedenza sono le azioni che vengono svolte giorno dopo giorno, grazie alle interazioni con le persone¹⁷.

L'obiettivo di questo percorso, in entrambi i casi, sarà quello di portare la singola organizzazione, attraverso il suo *leader*, ad una performance di lungo periodo, attraverso l'acquisizione di competenze da parte dei membri della stessa organizzazione.

Il primo aspetto da affrontare per seguire entrambi i percorsi, ma nel nostro caso, quello relativo al *Transactional learning*, è quello delle barriere che vengono a crearsi verso la trasformazione.

Gephart e Marsick sostengono che, per esempio, la mancanza di comunicazione tra dipendenti e manager, sia una barriera, come il non volersi innovare, attraverso l'esperienza.

All'interno di questo passaggio, l'individuo deve avere la possibilità di apprendere, di modificare la sua posizione, il suo pensiero. Solo attraverso la riflessione del singolo è possibile arrivare a modificare l'apice del sistema. Quello che apprende l'individuo si aggiunge a quello che viene appreso dagli altri individui, che fanno parte dell'organizzazione.

È Mezirow che, nel suo *Dilemma Disorientante*¹⁸, sostiene che la crescita della

persona derivi dall'assunzione delle esperienze vissute, percorso che si esplicita nelle seguenti fasi:

- Partire dall'autoesame, che dà origine a dei sensi di colpa o di vergogna;
- Procedere con una valutazione critica degli assunti epistemologici, socioculturali o psichici;
- La scoperta che la propria scontentezza e il proprio processo di trasformazione sono comuni e che altri hanno già vissuto un cambiamento analogo;
- Esplorare le opzioni, che prospettano nuovi ruoli, nuove relazioni e nuove azioni;
- Pianificare un corso di azione;
- Acquisire conoscenze e competenze utili all'implementazione dei propri piani;
- Sperimentare provvisoriamente nuovi ruoli;
- Familiarizzare con i nuovi ruoli e con le nuove relazioni;
- Reintegrarsi nella propria vita, sulla base delle condizioni imposte dalla nuova prospettiva.

È quindi indispensabile poter comprendere dalle singole esperienze, quale possa essere il percorso più corretto per abbattere quelle che vengono definite *Transactional Barriers*¹⁹, cioè barriere che vengono a determinarsi ogni giorno nella nostra vita quotidiana all'interno di una organizzazione.

Bisogna evitare di perdere la motivazione per affrontarle, bisogna cercare di individuare percorsi alternativi o non istituzionali perché queste possano non essere determinanti nel nostro percorso di crescita all'interno di un gruppo.

Il modello proposto da Gephart e Marsick può essere applicato in tutti i contesti relativi ad una organizzazione: all'interno del contesto lavorativo, scolastico, istituzionale o di comunità. Quindi analizzare il problema (la cosiddetta Barriera), affrontarlo dando vita a piccoli cambiamenti che però possono determinare grandi trasformazioni nel suo insieme.

Simonetti, *Transformative Learning e Pedagogia degli Adulti*. cit., p. 76.

¹⁹ M.A. Gephart - J.V. Marsick, *Strategic Organizational Learning*, cit., p. 12.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Cfr. M.L. De Natale - V.J. Marsick, - S. Spennati - C.

Questi modelli e questi approcci possono essere compresi solo se inquadrati all'interno di un approccio dedicato alle risorse umane e al loro sviluppo. In particolare è necessario riferirsi essenzialmente alla terminologia “*Strategic*”, che definisce per le risorse umane un approccio duraturo e strutturato²⁰.

Per “*Strategic*”, applicato alle risorse umane, si intende «the process of facilitating organizational learning, performance, and change through organized interventions and initiatives and management actions for the purpose of enhancing an organization's performance capacity, capability, competitive readiness, and renewal»²¹.

La strategia deve essere applicata alle risorse, che ovviamente devono essere umane (crescita personale, apprendimento continuo) ma anche finanziarie (il profitto) e fisiche²². La strategia presuppone sviluppo e quindi sviluppo della conoscenza, delle competenze dei lavoratori, con il fine di evidenziare le loro capacità e le loro caratteristiche.

Non è solo la conoscenza che determina lo sviluppo, ma devono concentrarsi fattori diversi perché questo possa accadere. Gilley e Maycunich²³ definiscono l'incontro tra queste due realtà attraverso:

- l'azione dei lavoratori che partecipano con interventi e iniziative, che migliorano la loro conoscenza e competenze, garantendo quindi una migliore performance a lavoro.
- Attraverso l'azione dell'organizzazione che abbatta le barriere.
- L'organizzazione, che prevede e crea fattori motivazionali, al fine di migliorare le performance.
- L'organizzazione, che crea un ambiente lavorativo, sistemi e processi per migliorare la produttività.
- I capi, che analizzano i risultati dando ritorni e risultati continui ai loro dipendenti
- Quando si esamina il concetto del sistema di risorse umane si ritrovano al suo interno:

- l'apprendimento organizzativo

- il cambiamento organizzativo
- le performance organizzative

Tutti e tre i gruppi insieme determinano la valutazione dell'analisi, che permette l'avverarsi dell'approccio strategico alle risorse umane.

Questo avviene in quanto, per analizzare tutti gli elementi che permettono l'avverarsi di uno sviluppo coerente e approcciato all'obiettivo delle risorse umane, bisogna sempre considerare che queste vengono ad essere condizionate da aspetti interdipendenti tra loro²⁴.

Organizational Learning significa il cambiamento della capacità di un'organizzazione per poter fare qualcosa di nuovo²⁵. «How Learning occurs on an organization - wide basis»²⁶ che è l'opposto di una società dell'apprendimento, *Learning Organization*, che invece descrive i processi che portano la collettività ad apprendere.

Il concetto di *Learning Organization*, ossia di fase in cui l'organizzazione attua misure e processi per la sua evoluzione rientra anche nelle risorse umane.

*Organization learning represents the enhanced intellectual and productive capability gained through corporate wide commitment and opportunity for continuous improvement. It differs from individual and group team learning in two basic respects. First, organizational learning occurs through the shared insights knowledge and mental models of members of the organization. Second it builds on past knowledge and experience – that is on organizational memory, which depends on institutional mechanism used to retain knowledge. Third, organizational learning represents the enhanced intellectual and productive capability gained through corporate wide commitment to continuous improvement*²⁷.

L'apprendimento organizzativo rappresenta la migliorata capacità intellettuale e produttiva, ottenuta attraverso un impegno a livello

²⁴ *Ibi*, p. 20.

²⁵ Cfr. K. Watkins – V. Marsick, *Sculpting the learning organization*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1993; *Ibidem*.

²⁶ Cfr. M. Marquardt, *Building the Learning Organization*, cit.; *Ibi*, capitolo 5.

²⁷ Cfr. M.J. Marquardt, *Action learning in action: Transforming problems and people for world-class organizational learning*. Davies-Black Publishing, Palo Alto 1999; J.W. Gilley - A. Maycunich, *Organizational Learning, Performance and Change*, cit.

²⁰ Cfr. J.W. Gilley - A. Maycunich, *Organizational Learning, Performance and Change*, cit.

²¹ *Ibi*, p. 6.

²² Cfr. J.W. Gilley – S.A. Eggland, *Principles of human resource development*, Perseus Books, Cambridge, MA 1989; *Ibidem*

²³ *Ibi*, p. 5.

aziendale e opportunità di un continuo miglioramento.

Si differenzia per un apprendimento autonomo o in gruppo, attraverso due aspetti.

Il primo, l'apprendimento organizzativo si realizza attraverso approfondimenti condivisi e modelli mentali dei singoli membri dell'organizzazione. Secondo, si costruisce sulla conoscenza passata e sull'esperienza – che è nella memoria organizzativa, che dipende dai meccanismi istituzionali usati per mantenere conoscenza.

Terzo, l'apprendimento organizzativo rappresenta la sviluppata capacità produttiva ed intellettuale ottenuta attraverso un impegno manageriale verso un continuo miglioramento.

All'interno della *Learning Organization* l'apprendimento può essere:

- Individuale
- Con e tra il gruppo (in questo caso l'apprendimento avviene per blocchi. Ossia, all'interno di una organizzazione ci sono realtà diverse che determinano gruppi e classificazioni differenti. Watkins e Marsick sostengono che questo aiuti a comprendere meglio e ad apprendere attraverso la condivisione di diverse opinioni e di diverse esperienze²⁸).
- A livello di organizzazione (ossia promuovere quell'apprendimento che aiuta l'organizzazione a crescere).

Con riferimento all'apprendimento con e tra il gruppo (*Team Learning*) l'apprendimento avviene secondo tre forme:

- Attraverso un apprezzamento del lavoro del team di lavoro – perché questo permette la condivisione di differenti idee, posizioni, al fine di costruire una idea condivisa comune.
- Grazie all'opportunità che viene data ai singoli di potersi esprimere.
- Diffusione dei principi che vengono ad essere creati all'interno del gruppo di lavoro/team²⁹.

Il contributo di Senge ha permesso alle

²⁸ Cfr. K. Watkins – V. Marsick, *Sculpting the learning organization*, cit.; *Ibidem*.

²⁹ J.W. Gilley - A. Maycunich, *Organizational Learning, Performance and Change*, cit., p. 111.

componenti della *Learning Organization* di entrare nelle strutture delle organizzazioni: la padronanza personale, i metodi applicati al pensiero, la condivisione di visioni, l'apprendimento in squadra, il pensiero strutturato in pensiero³⁰.

All'interno di questo percorso si ritrova il concetto di *leadership*, punto di arrivo dell'analisi di questo saggio. Perché nell'ultima fase del processo di apprendimento di una organizzazione un ruolo centrale rimane appunto quello del leader.

*Transformational leadership occurs when managers broaden and elevate the interests of their workers, when they generate awareness and acceptance of the purposes and mission of the group, and when they motivate their people to look beyond their own self interests for the good of the whole of the group*³¹.

La leadership trasformativa si verifica quando i manager migliorano ed elevano gli interessi dei loro dipendenti, quando generano consapevolezza e accettazione dei loro obiettivi e della missione del gruppo e quando motivano le loro persone ad andare oltre i loro singoli interessi, per guardare oltre.

È quindi fondamentale il ruolo del leader, che può manifestare i cinque sensi di Senge, come semplicemente motivare il proprio dipendente o persona che deve seguire, a raggiungere migliori risultati, dando così il suo personale valore aggiunto all'organizzazione e allo stesso tempo promuovendo la propria autonomia di persona libera e autonoma.

Secondo Rolls, una delle qualità di una leader deve essere quello di saper delegare. Questo determina quindi un senso di appartenenza maggiore all'obiettivo da raggiungere, grazie alla responsabilità che il singolo sente su di sé.

L'ultima fase dell'apprendimento di un'organizzazione è quella definita *Developmental Leadership*. Questa fase presenta al suo interno un leader carismatico, che riesce a

³⁰ Cfr. P. Senge, *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York 1990; *Ibi*, p. 36.

³¹ Cfr. J. Rolls, *The transformational leader: the wellspring of the learning organization*, in S. Chawla – J. Renesch, (eds.), *Learning Organizations: Developing Cultures for Tomorrow's Workplace*, Productivity Press, Portland, Washington 1995; *Ibi*, p. 52.

comprendere la necessità di evolvere la propria struttura e la propria organizzazione giorno per giorno. Che rischia, sapendo però che l'obiettivo da raggiungere è fattibile, che coinvolge la propria struttura in questo percorso.

Un'attenta e produttiva attività di sviluppo porta il *leader* ad avere dei compiti essenziali che ne determinano la sua effettività – *Effective Strategic HRD Leaders*.

Secondo Nadler e Wiggs³² ci sono alcune caratteristiche che un *leader* deve rispettare, come l'affrontare le sfide di lungo periodo, attraverso un piano per la valorizzazione (o utilizzazione) delle proprie risorse umane. Deve programmare obiettivi in un arco di tempo preciso e questi devono essere legati alle strategie dell'organizzazione. Deve scegliere quale tipologia di struttura è meglio per la propria organizzazione e deve comunicarla, insieme alle proprie idee, ai membri. Deve dare vita ad un sistema di sviluppo di informazioni all'interno e all'esterno dell'organizzazione e stabilire le performance da raggiungere.

Deve, infine, trovare la modalità migliore per rendere i propri membri esperti, come rappresentare se stesso verso gli altri come un punto di riferimento.

Tornando agli strumenti che sono necessari affinché un *Leader* possa guidare in maniera vincente la propria organizzazione verso risultati positivi, è bene ricordare come l'apprendimento o *Learning*, seppur istituzionalizzato, da solo non è sufficiente a raggiungere gli scopi preposti³³. Gephart e Marsick sostengono che *Learning* deve servire ad aiutare chi ha la guida dell'organizzazione per ridisegnare il percorso, come se fosse un libro bianco da completare. Questo è quanto viene ad essere previsto all'interno dello *Strategic Leverage Through Learning* il modello che prevede che, attraverso l'apprendimento, si possa arrivare all'innovazione, passando per lo spirito e le capacità individuali di ciascuna persona del gruppo. Questo si applica all'interno di ambienti che presentano la necessità di un percorso strutturale, che possa guidare i cambiamenti repentini e soprattutto insicuri, in quanto non controllabili.

³² Cfr. L. Nadler – D.G. Wiggs, *Managing human resource development*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1986; *Ibi*, capitolo 3.

³³ Cfr. M.A. Gephart – J.V. Marsick, *Strategic Organizational Learning*, cit.

Gli elementi che partecipano a questo percorso sono in questo ordine (ma anche nell'ordine inverso)³⁴:

External Environment – *Leadership* – *Culture* – ***Management Practices*** – *Climate* – *Strategy* – *External Environment*

o *Climate* – ***Structure*** – *Mission(Vision)* – *External Environment*

o ***Systems (Policies)*** – *Climate* – *Structure* – *External Environment*

In neretto vengono evidenziati i *Transactional Factors*, rispetto ai *Transformational Factors*.

Apprendere in questo caso significa per il *leader* sapere indicare i passaggi da seguire, per raggiungere la meta: il problema non è la mancanza di interesse, la non voglia di innovarsi, ma è la mancanza di *Know How* cioè il sapere come o cosa fare³⁵.

Nel modello quindi vengono previste queste fasi:

Livello 1: Variabili trasformativi - fattori esterni, missione, visione, strategia, *leadership*, cultura.

Livello 2: Variabili *Transactional* - Struttura, Management Practices, Sistemi e Clima.

Livello 3: Interim Org. Learning e Performance in uscita

Livello 4: Guide strategiche: Costo, qualità, soddisfazione del cliente.

Livello 5: Performance strategiche di lungo periodo.

All'interno di questi elementi si evidenzia che, per quanto riguarda il concetto di barriera, la cultura e la stessa *leadership* sono sempre state le più forti barriere trasformative. Questo deriva proprio dal loro carattere di staticità e dalla ricerca di sicurezza che, senza una guida (interna od esterna) capace di portare queste al cambiamento, tendono a non modificarle.

Per comprendere meglio quanto introdotto, si riprendono alcune definizioni presenti nel volume di Gephart e Marsick³⁶:

³⁴ Cfr. System-Level Factors di W.W. Burke – G.H. Litwin, *A causal model of organizational performance and change*, *Journal of Management*, 18 (3) 1992, pp. 523-545; *Ibi*, p. 10.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

1) **External Alignment** - Capacità dell'uso della conoscenza e di adattarla a differenti ambienti, al fine di raggiungere l'effettività.

2) **Internal Alignment** - Capacità di valorizzare l'effettività, integrando o allineando obiettivi, strategie, e processi di differenti unità, valutando gli effetti delle azioni in una parte del sistema o in un altro.

3) **Commitment** – L'intero sistema si impegna verso una visione, una missione, degli obiettivi e delle strategie, al fine di avere successo.

4) **Learning** – Capacità dei gruppi e del sistema di imparare dalle proprie e dalle altre esperienze per risolvere i problemi, aumentare miglioramenti e cambi fondamentali.

5) **Knowledge/Expertise creation and sharing** - Capacità di generare, cercare, catturare e condividere l'uso tacito ed esplicito dell'esperienza e della conoscenza.

6) **Innovation** - Capacità di riconoscere i bisogni e le opportunità per nuove idee e per nuovi approcci per aumentare l'effettività del risultato.

7) **External Environment** - Forze del mercato, forze competitive, dinamiche industriali.

8) **Mission/Vision** - L'obiettivo centrale dell'organizzazione che riflette i valori di base.

9) **Management Practices** - Comportamenti e pratiche giornaliere di manager e controllori e il loro messaggio da trasferire, in merito all'autonomia, alla collaborazione, all'apprendimento, alle performance.

10) **Systems - Politiche** - Meccanismi che permettono all'organizzazione di accedere, catturare e condividere conoscenza. Supporta sistemi pensando e generando apprendimento. Sistemi, politiche che supportano tecnologia, talent/ management performance.

11) **Climate** - Percezione condivisa di cosa è positivo, supportato e aspettato. Norme e regole sulla collaborazione, l'apprendimento, il prendere il rischio e provare nuove cose, includendo lo stabilire fiducia e apertura, come anche il comprendere l'esistenza e la presenza delle

differenze.

12) **Leadership** – Sviluppo articolato che ispira confidenza, modello che rappresenta la volontà di imparare, che cerca input e li ascolta e che aiuta i lavoratori a stare insieme per comprendere come gli obiettivi personali possano rientrare all'interno degli obiettivi dell'organizzazione. Un aspetto importante è quindi comprendere quali sono le difficoltà che può incontrare un leader.

Per comprendere meglio questo aspetto è necessario osservare quelle che vengono definite le *Defensive Routine*. Sono sempre esistite ed essenzialmente sono tutte quelle azioni o fattori che limitano l'agire: un esempio sono le diverse realtà che devono essere considerate nel personale, da quelle culturali a quelle raziali. La diversità anche nelle professioni porta ad una tendenziale frizione nell'agire verso il cambiamento.

Si possono quindi riassumere in azioni che³⁷:

- Limitano le unità individuali e organizzative dal vivere situazioni imbarazzanti o di minaccia/pericolo.
- Contemporaneamente limitano le persone dall'identificazione del cambiamento che deriva dalle situazioni imbarazzanti o di minaccia/pericolo.
- Vengono prese per assicurate.

Sono derivate dall'incontro di comportamenti e strutture che insieme danno vita a comportamenti negativi o controproducenti.

L'unico rimedio è cercare di portare il nostro pensiero rispetto a quello degli altri, evitando quindi che la propria visione del mondo (delle azioni, del gruppo) possa influenzare negativamente l'approccio che invece lo stesso gruppo si pone di condividere.

Viene disegnato, infine, un modello che può riassumere tutte queste difficoltà che il manager/capo/leader incontra: *Forecasting Game Action Map* (Robert Putnam).

Il modello presenta al suo interno diversi gruppi che identificano quali sono le diverse aspettative. Ci sono informazioni che derivano dal sistema centrale verso tutti i gruppi e informazioni che ciascun gruppo elabora. L'obiettivo è che

³⁷ Cfr. R. Putnam, *Unlocking Organizational Routines that prevent Learning*, «The systems Thinker», 6 (1993), vol. 4.

attraverso il lavoro e le informazioni, ciascun gruppo possa affrontare le aspettative.

Per concludere partirei da una frase di Goethe "Quello che non conosciamo, non lo possediamo". Cosa porta la singola persona a potersi aprire a quello che non conosce? Quali sono i fattori che vengono ad essere utili per il leader di una organizzazione, affinché il non conosciuto possa diventare una risorsa e non un problema/minaccia?

Queste sono le riflessioni che questo saggio ha voluto esaminare, con particolare attenzione verso le forme comunicative che devono essere utilizzate, per raggiungere questo obiettivo: apertura, condivisione, riflessione.

È questa la via che può aiutare il leader ad essere persona riconosciuta del suo ruolo da parte del gruppo e soprattutto a dargli gli strumenti affinché i membri del gruppo si sentano veramente parte di esso.

Le barriere che ogni giorno si presentano devono essere affrontate attraverso una conoscenza *day-by-day*, secondo l'approccio definito *Transactional Learning*.

È necessario affrontare il percorso attraverso uno apprendimento strategico, uno *Strategic Leverage Through Learning*³⁸.

È necessario poter affrontare le tre fasi dello sviluppo di una organizzazione, da quella tradizionale, a quella dell'apprendimento fino a quella dove l'organizzazione si è sviluppata, quindi si è aperta alle innovazioni.

C'è un passaggio della famosa storia *Alice nel Paese delle meraviglie* dove il gatto dice ad Alice «If you don't know where you are going, any road will get you there»³⁹. Senza obiettivi che si vogliono raggiungere è difficile essere protagonisti del proprio futuro e quindi rendere la nostra organizzazione attiva e vincente.

Improve, Adapt, Structure, Plan and Support sono, dunque, i cinque elementi chiave del percorso:

Adaptable: metodi utilizzati per una varietà di obiettivi nelle organizzazioni o nelle comunità, che includono la pianificazione, la strutturazione

e il miglioramento.

Planning: metodi che aiutano l'organizzazione e la comunità a formarsi insieme.

Structuring: metodi che si organizzano insieme per creare un futuro desiderato.

Improving: metodi che migliorano l'efficienza, nel lavoro, nella produttività, come nelle relazioni.

Supportive: valorizzando anche l'efficacia di altri metodi a confronto.

Solo in questo modo si potrà dare efficacia al leader e alla sua organizzazione di conoscere ciò che non si conosce e quindi, di conseguenza, di possederlo.

Stefano Spennati
Dottorato in "Formazione della persona e mercato del lavoro"

Ulteriori riferimenti bibliografici:

C. Argyris – R. Putman - D.M.Smith, *Action Science : Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*, Jossey Bass, San Francisco, C.A. 1985.

C. Argyris – D. Schön, *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Wiley, 1992.

C. Argyris, *Reasoning, Learning, and action*, Jossey Bass, San Francisco 1982.

D. L. Cooperrinder – D. Whitney - J.M. Stavros, *Appreciative Inquiry Handbook for Leaders of Change*, II Edition, Crown Custom Publishing Inc, 2008.

W. Noonan, *Discussing the undiscussable: A guide to overcoming defensive routines in the workplace*, Jossey Bass, San Francisco 2007.

T.G. North, *Making a Leadership Change*, Jossey-Bass Publishers 1988.

J.W. Rudolph - Steven S. Taylor - E.G. Foldy, *Collaborative Off-Line Reflection: a way to develop skill in Action Science and Action Inquiry*. Chapter 41, in *Handbook of Action Research*. Ed. Peter Reason and Hillary Bradbury, 2015.

D. Smith, *The elephant in the room: How relationship make or break the successful leaders and organizations*, Jossey Bass, San Francisco 2011.

Leadership on the Job – Guides to Good Supervision, American Management Association New York 1957.

- www.Actiondesign.com (14.8.2016)

- www.tc.columbia.edu (15.8.2016)

³⁸ Cfr. M.A. Gephart – J.V. Marsick, *Strategic Organizational Learning*, cit.

³⁹ P. Holman – T. Devane – S. Cady, *The Change Handbook, The Definitive Resource on Today's Best Methods for Engaging Whole Systems*, II Edition, Berrett-Koehler Publishers Inc., San Francisco 2007, p. 17.

Narrare l'esperienza del lavoro di cura tra formazione e ricerca

Rosanna Cima

In questo saggio si delinea come l'attivazione di un processo narrativo nella formazione-ricerca-partecipata, rivolta ai professionisti della cura, favorisca il racconto di una "nuova storia" su di sé e la creazione di un contesto relazionale e operativo generativo di incontri. Anche quando il linguaggio istituzionale definisce parti della popolazione come "fasce deboli" oppure "soggetti vulnerabili" o ancora "soggetti a rischio", l'approccio pedagogico alla narrazione permette di rinominare l'esperienza, indica delle pratiche possibili oltre i protocolli. Un tale passaggio simbolico consente ai professionisti di spostare lo sguardo e tracciare, nell'incontro con l'altro, percorsi di cura eccentrici. Il contributo trae origine dalle riflessioni maturate nei percorsi di formazione-ricerca-partecipata, condotti da alcuni anni con operatrici ed operatori impegnati nel lavoro di cura con i migranti.

This essay provides an outline of how the implementation of a narrative process in the participation oriented research training, addressed to care operators, favours the narration of a "new story" about oneself and the setting up of a relational context, which might generate new encounters. Even when the institutional language defines parts of the population as "disadvantaged" or "vulnerable" or "at risk", the pedagogical approach to narration allows to open up chances of encounter with oneself and the others, and rename the "experience". Such symbolic transition allows professionals to shift the glance and trace, in the encounter with other, eccentric care pathways. The contribution derives from reflections that have matured due to many participation oriented research training pathways, conducted over the years with professionals involved in care working with migrants.

1. Spostare il punto di vista

Sulla scia di altri Paesi europei e nordamericani l'Italia, più di vent'anni fa, ha messo in atto provvedimenti e servizi di mediazione per rispondere, inizialmente, ad una emergenza e, in seguito, dare un accompagnamento adeguato alle persone immigrate. Oggi la realtà migratoria è molto cambiata. Il radicamento delle famiglie, la presenza di seconde e terze generazioni, il flusso dei richiedenti asilo, danno dei nuovi volti alle migrazioni e portano istanze educative assai diverse dalle precedenti. Sono domande impellenti e, sovente, cariche di dolori e atroci sofferenze. La crisi finanziaria, inoltre, che colpisce le famiglie più deboli, le spinge in progetti di ritorno, non sempre felici e spesso fallimentari, lasciando in sospeso tra un qui e un là soprattutto i figli.

Far fronte a tali mutamenti è divenuto, per le istituzioni più sensibili, motivo di particolare attenzione, ripensando i propri servizi di cura,

formando il personale, collegandosi con centri di ricerca, predisponendo dei progetti per istituire laboratori e dispositivi etnoclinici, utilizzando la mediazione linguistica culturale, la mediazione etnoclinica o sociale, o interculturale a secondo dei contesti e delle situazioni¹. Più frequentemente però le professioniste e i professionisti dei servizi sociali, educativi e sanitari si trovano di fronte a situazioni complesse, in cui le modalità di lavoro consolidate spesso falliscono, soprattutto dove il disagio presentato dagli utenti si intreccia con problematiche inattese e generalmente congelate sotto il nome di "aspetti culturali". I saperi maturati nel lavoro e appresi dalla formazione di base si dimostrano non sufficienti, e divengono irrigidite anche le

¹ Cfr. R. Cima, *Abitare le diversità. Pratiche di mediazione culturale: un percorso tra territorio e istituzioni*, Carocci, Roma 2005; Ead., *Incontri possibili. Mediazione culturale per una pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2009.

risposte che le istituzioni offrono.

Molti operatori di fronte a questa stagnazione si sono posti delle domande, hanno avuto delle curiosità e hanno cercato di attuare percorsi di cura o di accompagnamento differenziati rispetto ai protocolli convenzionali. Non mancano però sentimenti di impotenza e, a volte, i professionisti affermano di provare indignazione di fronte a certe espressioni dei migranti. Sono reazioni che scaturiscono sovente da malintesi e da pregiudizi.

In altri casi si assiste ad un atteggiamento di rassegnazione o a comportamenti di difesa e il proprio lavoro è confinato nella sola dimensione della prestazione minima, fine a se stessa². La tendenza al ripiegamento su se stessi è spesso legata alla consapevolezza dell'influenza del contesto istituzionale e sociale e alla fatica a prendere voce, al prestazionismo richiesto dalle burocrazie. In questi frangenti le azioni di cura si possono allora trasformare in una risposta che tampona la richiesta di aiuto confinandolo in una "zona grigia e confusa" tra "l'aver agito secondo le disposizioni istituzionali" e il "sentirsi dei distributori di assistenza, come una sorta di bancomat del servizio". Sono espressioni emerse nella formazione-ricerca-partecipata rivolte agli operatori impegnati nei servizi di cura con i migranti³. Pur concentrandosi nei servizi socio-

sanitari la ricerca e l'elaborazione teorica conseguente ha messo in evidenza aspetti trasversali che riguardano anche il mondo della scuola, in particolare la relazione tra docenti, alunni e famiglie migranti.

In questi percorsi la pedagogia è chiamata a dare senso alle pratiche e a riconfigurare i contesti, segnando quella differenza che nell'altro, studente/utente/paziente, non alimenta l'inadeguatezza, l'invalidità o la dipendenza dalle istituzioni⁴. La differenza sta piuttosto nel sollecitare percorsi di partecipazione, di presa di coscienza delle proprie forze e limiti, nel saper riconoscere nell'altro il soggetto del suo desiderio nello stesso momento in cui il piccolo (o l'adulto) è oggetto della nostra cura⁵. Riconoscere nell'altro il soggetto del *suo desiderio* implica conoscere quali sono i desideri che abitano i professionisti, tenere conto del proprio sguardo che osserva e saperlo oggettivare⁶, permettendo la creazione di uno spazio d'incontro.

Per guadagnare un punto di vista nuovo bisogna spostarsi, scrive Marianella Sclavi⁷.

d'incontro e di accompagnamento. In particolare si sono analizzate situazioni di madri migranti, di vittime di tratta sessuale, di donne migranti pazienti dei servizi psichiatrici, di famiglie migranti e bambini all'interno della tutela minori. I percorsi di FRP si sono svolti nell'ambito 10 della bassa bresciana orientale (ricerca METESS - Mediazione Etnoclinica in ambito Educativo, Sociale e Sanitario); nel Comune di Verona e provincia (ricerca: Pensiero dell'esperienza e passaggi di trasformazione per una presa in carico a rete multisituata). Una parte dell'esperienza di ricerca è stata pubblicata in R. Cima - M.L. Alga, *Prostituées, mères: un travail «au noir» in Travail et maternité dans l'aire méditerranéenne: Réfléchir pour mieux agir*, collection: Histoire et perspectives méditerranéennes, Éditions L'Harmattan, Paris 2016 e R. Cima, *Culture della cura. Mediazione culturale ed etnoclinica in ambito educativo, sociale, sanitario*, edizioni presentARTs, Castiglione d/Stiviere 2014. Il gruppo di ricerca, da me diretto, è composto da: Maria Livia Alga, Eleonora Silvia Pittoni, Sandra Faith Erhabor.

⁴ Cfr. D. Zoletto, *Dall'interculturale ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

⁵ Cfr. F. Dolto, *Dialogues québécois*, Seuil, Paris 1987.

⁶ Cfr. P. Bourdieu, *Il mestiere di scienziato*, Feltrinelli, Milano 2003, (ed. or. *Science de la science et Réflexivité*, Parigi, 2001).

⁷ Cfr. M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

² Cfr. T. Bertotti, *Bambini e famiglie in difficoltà*, Carroci, Roma 2012.

³ Le espressioni qui riportate sono tratte dall'analisi dei contenuti emersi nei gruppi di discussione durante la ricerca finanziata dal FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini dei Paesi terzi), Comune di Verona, anno 2014. Più precisamente le formazioni e le ricerche partecipate si sono svolte nei comuni della Bassa Bresciana Orientale e nel Comune di Verona. Hanno partecipato professionisti dei seguenti servizi: Istituti Comprensivi, Servizi Sociali di Base, Centri di Aggregazione Giovanile, Consultori, Centri di Salute Mentale, Servizi per le Dipendenze, Tutela minori, Servizio Prevenzione, Ufficio di esecuzione penale esterna, cooperative del privato sociale. Gli operatori incontrati: assistenti sociali, educatori, ostetriche, psichiatri, infermieri, assistenti sanitarie, mediatrici linguistiche culturali. In questi anni sono stati coinvolti 140 professionisti che hanno seguito il programma di ricerca per sei anni (a Brescia dal 2009) e per cinque (a Verona dal 2010). La formazione-ricerca-partecipata (FRP) ha avuto come comune denominatore l'analisi dell'immaginario dei professionisti sulla popolazione immigrata incontrata nel proprio servizio a partire dalle situazioni di criticità e l'elaborazione di pratiche

Tuttavia non si tratta solo di un cambio di posto, ma di una più radicale revisione dei percorsi educativi e di cura che si mettono in atto. Un tale spostamento comincia quando si apprende ad osservare il proprio sguardo che osserva, primo passo per avere consapevolezza delle posizioni teoriche da cui si prende parola. È uno spostamento favorito proprio quando l'altro è percepito come "troppo" diverso. Nei percorsi formativi e di ricerca, condotti in questi ultimi anni con i professionisti dell'area educativa e socio sanitaria, il "troppo" è divenuto oggetto di riflessione e di trasformazione di pensiero e di operatività.

1.1 Lo sguardo pedagogico

Spostare il punto di vista, potremmo dire con Michel de Certeau⁸, è una disciplina interiore perché nega il rifugio nella certezza, presuppone un diverso e relazioni tra differenti, pone nell'attitudine di accogliere e accettare giudizi e punti di vista altri, richiede di saper soggiornare nelle nostre immagini interiori di straniero, di paura, di dolore, di fragilità, di vulnerabilità. Chiede responsabilità, poiché pone chi cura e chi è curato in un rapporto di conoscenza reciproca⁹. Ciò avviene quando i professionisti sono formati ad ascoltare che cosa provoca in se stessi l'incontro con chi percepiscono come "diverso".

Elaborare gli choc culturali che compaiono nelle interazioni con i migranti è attivare un primo punto di vista su se stessi. Tuttavia questa presa di coscienza non risulta essere sufficiente per rendere possibile un cambiamento di traiettoria delle azioni di cura. Nella formazione i professionisti sono stati sollecitati a ricercare come uscire dalle desuete dicotomie noi/loro, immigrato/autoctono, diverso/uguale per individuare un altro transito. Sono sorte altre domande, apparentemente scontate: che cosa ci stanno dicendo i nostri utenti? Come siamo in grado di capire? Chi è in ascolto di chi? Che cosa di noi è in ascolto? Che cosa ci succede quando li osserviamo? Quali sensazioni arrivano? In quali traiettorie

veniamo immessi? La storia di un migrante è solo una storia individuale o di una collettività? Riguarda una dimensione più ampia e geopolitica?

Le scene del lavoro quotidiano con le persone migranti, le domande, la ricerca di risposte e di adeguati accompagnamenti educativi o di prese in carico da parte di servizi specialistici, sono state quindi il principale oggetto di analisi. L'impegno a non fermarsi solo al *già conosciuto* o a quanto risulta "strano" per ricondurlo all'interno dei saperi codificati, o al non farsi catturare dall'aspetto "esotico" dell'altro, è stato orientato da alcune esperienze di ricerca e di studio esemplari che hanno fornito il taglio pedagogico e la postura formativa.

Riprendo solo alcune di queste esperienze in quanto foriere di una postura eccentrica rispetto alla centralità dei saperi "già dati", al sistema istituzionale in cui sono avvenute e, non da ultimo, alla portata politica del pensiero e delle azioni di chi le ha realizzate. Sono tutte esperienze nate in situazioni di marginalità, ad esempio Maria Montessori (1870-1952) che nei primi del Novecento fonda l'Antropologia Pedagogica. L'osservazione dei bambini con ritardo mentale ha aperto un campo di studi destinato a modificare spazi e teorie per educatori ed insegnanti poi applicate a tutti i bambini nella prima infanzia. Un altro esempio viene da Emmi Pikler (1902-1984), nel secondo dopo guerra, ha lavorato con i bambini orfani di guerra e abbandonati alla nascita; grazie al suo incessante studio nell'orfanatrofio di Lóczy, organizzò nei dettagli la collettività e gli spazi dei piccoli affinché ognuno potesse crescere nell'esperienza di essere conosciuto, atteso, amato in modo unico¹⁰. L'opera di Danilo Dolci (1924-1997) mostra che la ricerca comune di un'attenzione per le persone porta a inventare momenti di aggregazione o, ancora, come il "bisogno di esistere prevalga su ogni altro"¹¹. Sono aspetti questi che fondano la "maieutica reciproca" dolciana. Pensiamo a Don Milani (1923-1966) e alla pratiche di educazione cooperativa con i figli dei contadini poveri del Mugello, a Paulo Freire (1921-1997) e al lavoro educativo e politico attraverso la

⁸ Cfr. M. de Certeau, *Mai senza l'altro. Viaggio nella differenza. Viaggio nella differenza*, Edizioni Qiqajon Comunità di Bose 2007.

⁹ Cfr. L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

¹⁰ Cfr. G. Appel - M. David, *Una relazione educativa insolita: Lóczy*, Edizioni Junior, Bergamo 2011.

¹¹ Cfr. D. Dolci, (1966) *Conversazioni contadine*, Il Saggiatore, Milano 2014.

parola per dare voce agli invisibili. Ciò che accomuna tutte queste esperienze è riconducibile alla pedagogia critica, che problematicizza e decostruisce i processi educativi, fa ordine simbolico e contribuisce a costruire il cammino degli esseri umani, risignificando le cose e le azioni. Ciascuno degli studiosi nominati ha attuato uno spostamento, uscendo dalle cornici abituali, osservando un bisogno e proponendo una visione che pone l'altro come punto di forza, o meglio ancora, come una forza sottile capace di mostrare al mondo che esiste molto di più e di differente rispetto a quanto sia già stato "registrato".

Uscire dalle cornici che agiscono sia sugli sguardi di chi si occupa di elaborazioni teoriche, sia di chi lavora nelle istituzioni sanitarie, di assistenza, socio-educative e scolastiche è da un lato un imperativo e dall'altro un percorso che riguarda non solo l'esistenza di singoli individui, piuttosto una sfida verso una vita sempre più in connessione con le altre vite. Questo "slancio" pedagogico ha animato i percorsi formativi con gruppi di operatori, in quanto costruire processi di cura è al contempo ricerca e incontro con il mondo che l'altro (l'utente, il paziente, l'alunno) ci porta¹². Una direzione resa possibile da un lavoro di chiarimento tra le azioni educative e le teorie pedagogiche che, in primis, ha impegnato le formatrici¹³.

2. Nella formazione-ricerca-partecipata¹⁴

¹² G. Althabe, *Démarches ethnologiques au présent*, L'Harmattan, Paris 1998, p. 43.

¹³ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

¹⁴ In questo saggio non approfondisco la metodologia della ricerca, indico comunque le fonti di ispirazione quali le prospettive della ricerca partecipata, collaborativa e incarnata: E. Lawless, *Reciprocal ethnography: no one said it was easy*, «Journal of Folklore Research», v. 37, 2-3 (2000), pp. 197-205; R. Barbier, *La recherche action*, Edition Anthropos, Paris 1996; M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; M.L. Esteban, *Antropología encarnada. Antropología desde una misma*, CEIC 12, giugno 2004, disponibile: <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/12.pdf>; L. Lassiter,

Spostare lo sguardo ed individuare punti di forza e risorse nelle situazioni di marginalità e di vulnerabilità presentate dai professionisti è stato un lavoro costante, prodotto dall'incontro con il proprio sé e con lo "scontato culturale" con cui si osserva il mondo. Quando lo scontato emerge ed è circoscritto, prendono voce nuove interrogazioni, si nominano "altrimenti" le interazioni, si disegnano topografie inedite sulle quali riposizionare i ruoli professionali, le azioni della rete istituzionale, l'uso eccentrico delle normative. Attraverso l'utilizzo di strumenti visivi (mappe strutturate e semistrutturate), a livello individuale e di gruppo, si sono indagati i contesti in cui gli operatori percepiscono il proprio lavoro e soprattutto si sono aperti orizzonti più precisi sia su come nominare le proprie azioni, sia su come interagire con le risorse e le domande delle persone migranti¹⁵.

Impostare la ricerca e la formazione a partire dalle domande dei professionisti significa interrogare i modelli di incontro¹⁶, quali sono gli choc culturali degli operatori¹⁷, quali gli

The Chicago Guide to Collaborative Ethnography, University of Chicago Press, Chicago 2015.

¹⁵ Nei percorsi formativi si sono usati alcuni strumenti visivi che hanno coinvolto i professionisti nel mappare le proprie azioni all'interno dei servizi e della rete di servizi. Un esempio è stata la riformulazione della mappa di Todd (D. Todd, *Social networking mapping*, in W.R. Curtis, *The future use of social networks in mental health*, Social Matrix Inc, Boston 1970) che ha permesso di identificare la solitudine dei professionisti, di qualificare le interazioni, vedere le assenze e le presenze che si disegnano nel lavoro con i migranti. Un secondo strumento è il "foglio orientarsi" che permette ai professionisti di tracciare una mappa dei contenuti dei colloqui e di verificare i "vuoti" lasciati dalle domande che essi pongono agli utenti (riguardo all'uso di questi strumenti nella formazione è in corso di stampa il saggio in coautoria con Maria Livia Alga, *Un dispositif de prise en charge "multi-situé": repenser les parcours de soins pour les femmes migrantes en Italie*, in *La mediación intercultural en la atención sanitaria a inmigrantes y minorías étnicas. Modelos, estudios, programas y práctica profesional. Una visión internacional* a cura di Ramón Mendoza, Estrella Gualda, Markus Spinatsch, Díaz de Santos, Madrid).

¹⁶ Cfr. R. Cima, *Incontri possibili. Mediazione culturale per una pedagogia sociale*, Carocci editore, Roma 2009.

¹⁷ Cfr. C. Camilleri - M. Cohen-Emerique, *Choc de culture?*, L'Harmattan, Paris 1989.

immaginari dei servizi educativi e socio-sanitari. Si è interrogato il punto di vista relativo alle categorie e ai modelli interpretativi e il fare quotidiano, attraversando con gli operatori i significati delle loro parole. Si traccia, in questomodo, una “anatomia dello sguardo”¹⁸ che da un lato decostruisce i modelli, dall'altro identifica gli immaginari che si collocano tra le discipline apprese nella formazione di base, la cultura dei servizi nei quali si opera, il “senso comune” con cui si individua la presenza dell'altro¹⁹.

Nei racconti viene messa in evidenza l'influenza delle “emozioni politiche” come la paura, la tristezza, la collera²⁰. Françoise Sironi usa l'espressione “emozioni politiche” riferendosi alla complementarità tra storie collettive e individuali. Le emozioni politiche sono determinate da avvenimenti politici, dalle tecnologie e dai modi di usarle, e sono vissute, spesso inconsapevolmente, dagli individui. Sono emozioni che si scatenano al seguito di certi avvenimenti (terrorismo, guerre, conflitti sociali), riguardano collettività, vengono condizionate attraverso i modi di pensare e di agire e sono facilmente strumentalizzabili. Esse riguardano sia i migranti che i professionisti. Far emergere questi aspetti de-colpevolizza i professionisti e sposta lo sguardo, spesso focalizzato sul fallimento delle proprie azioni, verso una lettura più complessa, che prende in considerazione anche il livello geopolitico e li spinge a ritrovare una maggiore forza nel gruppo di lavoro e nell'attuare scelte operative in comune. I professionisti, attraverso il lavoro di formazione e di ricerca, iniziano ad individuare nuove interrogazioni, come ad esempio: “Quali spazi intermedi tra il servizio e la condizione dell'utente si possono costruire affinché avvenga la sua presa di parola? Quale altro “peso” la parola dell'altro può acquisire all'interno del contesto di cura? Come migliorare i dispositivi di presa in carico?”

Le azioni formative sono state caratterizzate

dalla costruzione di gruppi di discussione, avvenuti dopo l'avvio di focus group per individuare e condividere i contenuti specifici della formazione. I gruppi di discussione sono di due tipi: gruppi allargati a cui partecipano professionisti di differenti istituzioni e gruppi ristretti (a cui partecipano professionisti impegnati nella presa in carico di una situazione specifica). Abbiamo scelto, in alcuni casi, di aprire la partecipazione ai gruppi allargati anche ad utenti “esperte”. Sono intervenute donne che della loro situazione di utenti hanno saputo raccontare una “storia maestra” e che, proprio per averla rielaborata in gruppo, ha costituito dei momenti formativi di alto spessore e di acquisizione di consapevolezza da parte dei professionisti²¹.

Questa modalità, che ha dato la possibilità di registrare un orizzonte nuovo anche per le formatrici, ha spinto ad adottare – oggi - una prospettiva etica radicale, centrata sulla scommessa che sia possibile ripensare le pratiche attraverso le narrazioni dei professionisti e degli utenti. Prendere la parola sulla propria esperienza non è automatico, richiede un lavoro di alfabetizzazione e coscientizzazione. La consapevolezza che è possibile costruire conoscenze dalla propria esperienza spesso si scontra, nei servizi, con una mancanza di tempo per pensare, di un lessico non acquisito e soprattutto con l'assenza di una postura di ricerca sul “partire da sé”²² che, nei percorsi formativi di base, raramente viene insegnata. La somma di queste mancanze ha favorito la scelta di un approccio narrativo all'interno dei gruppi di discussione.

²¹ La rielaborazione della propria storia di vita delle utenti è avvenuta e attualmente avviene all'interno dei laboratori narrativi condotti da Maria Livia Alga, Susanna Bissolo e Elena Migliavacca a “Casa di Ramia”, centro interculturale gestito dal Comune di Verona. La narrazione avviene in un gruppo multiculturale a cadenza settimanale. La rielaborazione della storia portata nel setting formativo riprende aspetti personali di una narratrice ma essi riguardano i punti nevralgici comuni alle storie di altre donne. Ciò che unisce queste narrazioni sono le diagnosi effettuate dai servizi e che vengono inserite in categorie sociali protette come ad esempio “senza fissa dimora”, “minori stranieri non accompagnati”, “vittime di tratta sessuale”, “minori con disturbi specifici dell'apprendimento”.

²² Cfr. Diotima, *La sapienza del partire da sé*, Liguori, Napoli 1996.

¹⁸ R. Cima - M. Muraca - M.L. Alga, *Anatomia dos olhares na pesquisa científica*, in Em Aberto, Brasilia vol. 27 n. 91, «Sustentabilidade: desafios par a educação científica e tecnológica», Brasilia 2014. p. 111-122.

¹⁹ Cfr. P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano 1994.

²⁰ Cfr. F. Sironi, *Violenze collettive. Saggio di psicologia geopolitica clinica*, Feltrinelli, Milano 2010.

3. Narrare nella formazione e nella ricerca

L'attenzione pedagogica e culturale posta al processo del narrare all'interno di spazi quotidiani non strutturati e strutturati ha ormai una lunga storia²³. L'approccio narrativo occupa un posto centrale, nella ricerca-formazione-partecipata ed è orientato ad analizzare non solo i contenuti che ogni operatore porta, ma anche i processi che costruiscono la narrazione stessa. Narrare una storia è poter ascoltare il suo contenuto ma anche "il mondo come si incarna nella storia"²⁴ e come essa può essere riformulata attraverso la narrazione di altre e altri²⁵.

Narrare è un'azione relativa al soggetto parlante e a chi lo ascolta, al gruppo di lavoro e ai fruitori di quel dato servizio²⁶. Essa contribuisce alla conoscenza di una realtà quotidiana e circoscritta, non costruisce teorie generali, tuttavia consente di prestare attenzione alle relazioni tra le persone e le cose e, se analizzata, permette di infrangere il "già dato" al fine di offrire senso al proprio agire e al reale in cui si opera.

Le condizioni per poter essere - per poter fare esperienza - sono determinate dalla "possibilità che ha il soggetto di raccontarsi a se stesso e agli altri"²⁷. Secondo l'approccio sociologico al "corso della vita"²⁸, l'individuo costantemente produce la propria biografia, come storia personale, dotata di senso, nella mediazione e interazione con gli altri e le circostanze in cui si trova a vivere. Noi siamo le storie che ci raccontiamo, le depositiamo e le possiamo rinnovare, ogni giorno, dentro e fuori di noi²⁹.

²³ Si indicano solamente alcuni degli autori che hanno dato un notevole apporto alla dimensione della narrazione come cura di sé e che sono di riferimento nella formazione e nella ricerca partecipata: Bruner Jerome, Duccio Demetrio, Marco Dallari, Carmen Leccardi, Anna Lisa Tota, Paolo Jedlowski, Maria Rita Rampazi.

²⁴ J. Bruner, *La Fabbrica delle storie*, Laterza Roma-Bari 2006, p. 6.

²⁵ Cfr. Id., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli Milano 2002.

²⁶ P. Jedlowsky, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano, 2000, p. 4.

²⁷ Id., *Il tempo dell'esperienza*, Franco Angeli, Milano 1986, p. 137.

²⁸ C. Saraceno, *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 22.

²⁹ Cfr. J. Hillman - M. Ventura, *Le storie che curano*,

Raccontare ci permette di collocarci, fare delle scelte, lavorare, di vivere la quotidianità³⁰. La facoltà di narrare è a disposizione di tutti, con più o meno abilità, "ci affidiamo ai racconti per trascendere i confini della nostra realtà e per elaborare la nostra esperienza, per riconoscerci e per farci riconoscere". Attraverso la narrazione avvengono molti passaggi che riguardano lo sviluppo di ciascun essere umano ed è possibile creare connessioni nuove per generare apprendimento. L'interesse pedagogico all'approccio narrativo in spazi educativi e socio-sanitari è dato anche dal poter accompagnare i professionisti nell'apprendimento dalla propria esperienza là dove avanza una logica strumentale e tecnicistica richiesta dai sistemi istituzionali.

3.1 Narrare nel gruppo

Narrare implica sempre scegliere di evocare alcuni fatti e tralasciarne altri. Nella formazione-ricerca-partecipata la scelta operata è relativa alla narrazione all'interno gruppi allargati (composti da circa 30 persone) e ristretti a cui partecipano circa 8-12 persone. Sono gruppi in cui sono presenti più professionalità e ciascuno è invitato a prendere parola su una data situazione, un caso presentato da un professionista o da un piccolo gruppo di professionisti che hanno in carico la famiglia migrante o una parte di essa. Prima di giungere al momento narrativo in gruppo ogni professionista dispone di uno strumento, che abbiamo nominato "orientarsi", al fine di potersi dare un orientamento alla narrazione della storia dell'utente che si desidera portare all'attenzione della ricerca. "Orientarsi" è un foglio ed è utilizzato in tre tempi, il primo riguarda il singolo professionista, lo strumento gli permette di disporre di un insieme di item che lo aiutano a raccogliere informazioni e sentimenti che nella relazione con quell'utente migrante si sono strutturati. Consente di elaborare delle domande di riflessione sia sulla storia che si è raccolta, sia su di sé, sia per evidenziare la relazione con l'eventuale rete di servizi attiva intorno all'utente. In un secondo tempo "orientarsi" può essere condiviso con

Raffaello Cortina, Milano 1996.

³⁰ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina Raffaello, Milano 1996.

altri colleghi e colleghe, attraverso un file di testo, usando colori differenti a secondo di chi scrive e, infine, viene portato come pre-testo per la narrazione nel gruppo di formazione-ricerca-partecipata. Trovano spazio di parola nei gruppi quelle situazioni che rappresentano per gli operatori una complessità da interrogare o che hanno segnato dei fallimenti o delle incomprensioni tra istituzioni e utenti e tra queste e le comunità (linguistiche, religiose, culturali) di appartenenza.

La narrazione in gruppo assume connotati particolari poiché non sono solo i fatti raccontati che permettono di raggiungere una maggiore consapevolezza dell'agire del professionista, è piuttosto il modo di in cui essi vengono osservati, il come le azioni sono messe in relazione ai contenuti. Nel gruppo si pongono delle domande che interrogano l'esperienza ma anche come essa può essere rappresentata attraverso una molteplicità di voci e di narrazione altre. La presenza dei differenti ruoli professionali e delle mediatrici linguistiche culturali ha contribuito notevolmente a dare una visione pluridimensionale al racconto. È un gioco di sguardi e rispecchiamenti realizzato grazie all'interazione con le persone presenti nel gruppo, gli strumenti usati per l'analisi permettono di mappare emozioni, relazioni, istituzioni, contenuti. Nel gruppo il narrare diventa un "luogo", un "testo" esistenziale grazie al quale è possibile apprendere su *di sé*, ma anche *per un noi* che si configura nel gruppo in apprendimento. Narrare è collocare quella data situazione in una storia più grande in cui capire, ascoltare, osservare l'altro dipende anche dal rapporto con le istituzioni, dalle questioni geopolitiche e dalla propria relazione, qui ed ora, con gli eventi, con quella parte di sé che si scopre proprio quando l'altra, l'altro è sentito tanto, troppo differente.

Il percorso formativo e di ricerca attraverso i gruppi di discussione non si configura come un deposito statico di narrazioni di esperienze, ma come possibilità di raggiungere una maggiore coscienza e conoscenza del sistema in cui ogni professionista lavora. Si tratta di una conoscenza che è intrecciata al sentire le emozioni, a riconoscerle e comprendere da dove esse giungono. Allo stesso modo si procede con le categorie che si usano per stabilire obiettivi a lungo e medio termine sui fruitori dei servizi. Si riconfigurano le cornici

di comprensione e le connessioni che ciascuno singolarmente e in gruppo compie quando si trova di fronte a situazioni in cui l'altro è sentito "diverso", "vulnerabile" "bisogno di una educazione speciale". Il gruppo di discussione contribuisce al contempo alla (auto)formazione dei componenti e permette di sperimentare una pratica dell'aver cura nella misura in cui diventa un luogo dove rielaborare i vissuti emotivi e li pone nella funzione di saperi-guida nelle pratiche professionali di cura³¹. Rendere visibili e nominare tali saperi è co-costruire pensiero dell'esperienza proprio là dove "i sentimenti interrogano l'esistenza"³². Pensarci *in relazione* e situarci in uno scenario più ampio rispetto alla storia individuale, contribuisce a dare un senso di responsabilità più condivisa al proprio lavoro.

La narrazione in gruppo offre la possibilità di riattivare i processi di riconoscimento permettendo di connettere la parte professionale con l'aspetto emotivo, la dimensione istituzionale e la dimensione umana del proprio lavoro. Attraverso questi passaggi di senso e di significato gli operatori possono essere riconosciuti e si riconoscono come persone, nel loro ruolo professionale, è questo un bisogno primario³³ che non sempre viene soddisfatto nelle organizzazioni.

Narrare le pratiche di accompagnamento degli utenti, cominciando proprio da quelle situazioni considerate complesse e a volte "impossibili", è una via regia per dare corpo a forme di pensare la cura che utilizzano le competenze di ciascuno, utenti e professionisti/e. Evidenziare le cronicità alimentate dalle stereotipie istituzionali è un modo per cominciare a superarle attraverso la messa in luce dei saperi situati, individuali e collettivi. Nominare questi percorsi e renderli esperienza fruibile, prima di tutto, all'interno del gruppo di ricerca e poi anche ad altri colleghi e servizi è un processo che ha bisogno di partecipazione e di fiducia reciproca.

³¹ Cfr. M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.

³² V. Iori, *Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva*, in *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Guerini, Milano 2006, p. 19.

³³ Cfr. A. Bellingreri, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

4. Narrare tra lingue differenti

Le riflessioni nate nel processo di formazione-ricerca-partecipata interessano in modo particolare anche il mondo della scuola. Insegnare è un lavoro di cura ampio e complesso³⁴ distribuito tra l'apprendimento di saperi e porre al centro la motivazione, tra l'incidenza delle emozioni e dare senso all'esperienza della scuola.

La scuola impegna studenti e docenti verso una comunicazione che tenga conto delle differenze e dell'incontro tra di esse.

Il docente riflessivo³⁵ è capace di sostenere quelle mediazioni necessarie per dare senso a tale comunicazione e una delle pratiche per creare un contesto motivante all'apprendimento è la narrazione³⁶. È nella scuola che sono iniziati gli studi della pedagogia interculturale per rispondere alle sfide portate dalla presenza di studenti figli di migranti. Fin dal 1980 i contributi pedagogici italiani hanno messo in evidenza i pericoli di un "alfabeto dell'esclusione"³⁷, evidenziando, da un lato, le difficoltà anche dei docenti e, dall'altro, le buone pratiche che hanno permesso deviazioni intelligenti dal pericolo di esclusione o di caduta nel culturalismo. Si tratta perciò di fare propri alcuni "punti di orientamento" teorici e pratici che guidano i professionisti nella relazione con tutti gli alunni, indistintamente dal luogo di provenienza.

Costruire un luogo del pensiero in cui le differenze possano dirsi e informarsi vicendevolmente, è un primo punto che si attiva attraverso la *pratica della mediazione*. Se è vero, come afferma Tobie Nathan, che la lingua mostra le frontiere, «ermetiche, delimitando negli universi di tutti i locutori un dentro e un fuori – coloro che la comprendono e coloro che ne restano sordi – [...] la lingua è un sistema culturale che sviluppa il gruppo sociale, [...] è anche vero che] permette ai simili di riconoscersi e di sentirsi inclusi in una stessa

entità»³⁸. A scuola la lingua che si insegna e che si impara è un potenziale, fatto di attese fiduciose, sospeso verso un divenire, privilegiato, delicato, dove i malintesi, le difficoltà, gli arresti diventano, per gli insegnanti e per gli alunni, aree di possibili narrazioni e sviluppo di nuovi rapporti e conoscenze reciproche.

Il secondo punto di orientamento è dato dalla *competenza a contestualizzare le parole*. Quando si usa una parola, ma non si sa coniugare i verbi, quando si ha un'informazione, ma non si è capaci di collocarla nel suo contesto, si arriverà sicuramente ad una informazione senza interesse, si banalizza, non si presta attenzione, non si costruisce, non si crea pensiero. «Si è allora obbligati – scrive Edgar Morin – a contestualizzare senza sosta»³⁹.

Quando si parlano lingue differenti (a scuola e in ogni servizio) contestualizzare deve essere una prassi. Noi pensiamo di "usare" una lingua per descrivere pensieri ed esperienze, in realtà le lingue in cui siamo immersi "determinano" i nostri pensieri e le nostre esperienze. Per questo dobbiamo pensare, che ogni volta che osserviamo il mondo attorno a noi, di fatto non svolgiamo solo una attività percettiva ma essenzialmente linguistica.

Un terzo punto di orientamento riguarda la consapevolezza di essere, nel modo di interpretare il mondo, etnocentrici e l'assunzione di una postura che richiede invece un *etnocentrismo eccentrico*. Adottare un atteggiamento in tal senso richiede di sapersi decentrare, ascoltare i propri moti emotivi interiori, che sopraggiungono quando si è di fronte a tutte le differenze che nella classe si mostrano. Richiede di collocare i saperi che si trasmettono agli studenti come *uno* dei punti di vista, ma non l'unico.

Un quarto punto riguarda la *cultura educativa dell'istituzione* in cui si lavora in quanto essa guida le azioni didattiche. Non sempre l'orizzonte culturale di riferimento di una istituzione è dichiarato e non sempre è conosciuto. Attivare progetti interculturali e percorsi di narrazione finalizzati solo agli

³⁴ Cfr. L. Mortari, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

³⁵ Cfr. D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.

³⁶ Cfr. R. Passoni, *A partire da un libro*, Edizioni Junior, Bergamo 2013.

³⁷ Cfr. F. Pinto Minerva, *L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, diversità culturale, emarginazione*, Dedalo, Bari 1980.

³⁸ T. Nathan, *L'influence qui guérit*, ed. Odil Jacob, Paris 1994, p. 144.

³⁹ Cfr. E. Morin, *Dialogue sur la connaissance - entretiens avec des lycéens*, Editions de l'Aube, Paris 2002.

studenti figli di migranti o solo per un determinato periodo dell'anno scolastico delinea un certo orizzonte culturale della scuola. Altra cultura educativa è concepire la scuola e la classe come il terreno in cui si realizza l'incontro tra lingue e culture differenti⁴⁰. Riflettere, tra professionisti, attraverso la pratica della narrazione sulla cultura educativa dell'istituzione e, se necessario, modificarla, permette di osservare meglio il contesto in cui si lavora e ricercare quali possono essere i processi didattici da attivare per migliorare il successo scolastico. In altre parole la dimensione narrativa nelle relazioni educative, finalizzate all'istruzione, così come nelle relazioni di aiuto (per i professionisti socio-sanitari) consente di nominarne senso e significato del proprio fare, innesca un processo continuo di correlazioni di informazioni, necessario per comprendere i singoli e il contesto della classe, ma anche i differenti mondi che gravitano intorno ad essa. Quando la scuola si apre alle biografie professionali attivando ricerche partecipate e cerchi narrativi tra docenti, permette la costruzione di passaggi fondamentali "sia per la messa a fuoco delle competenze acquisite ma tacite, sia per la condivisione di un processo di autovalutazione sugli strumenti e le pratiche messe in atto nei percorsi di cura"⁴¹.

(Ri)orientare lo sguardo

La formazione-ricerca-partecipata attraverso la pratica narrativa offre ai professionisti l'esperienza del *pensare in presenza*⁴². Una modalità del pensare che viene sollecitata dalla fiducia del dire e dirsi, attraverso la composizione di narrazioni analizzate ed elaborate in gruppo. Come scrive Hannah

Arendt, *il pensare non è possibile se non a seguito di un urto con la realtà*⁴³. Tale urto fa sì che sorga "vero pensiero", altrimenti si rimane nei pensieri già dati, già pensati. L'altro diverso è colui grazie al quale si avvera un'apertura verso nuovi orizzonti del pensare e del fare. Il ricercare insieme all'interno di un orizzonte formativo narrativo permette di costruire un *luogo in cui le differenze possano dirsi*, a partire dalla lingua che le nomina⁴⁴. Se questa affermazione mostra le frontiere segnate da ogni lingua, fornisce anche gli strumenti⁴⁵ perché tali differenze siano portatrici di modalità di cura eccentriche, capaci di uscire dai confini già conosciuti e attuare quel *decentramento* che sa *optare per un etnocentrismo eccentrico*⁴⁶. Guadagnare questa posizione dello sguardo richiede un apprendistato continuo, richiede di saper esitare rispetto al certificare l'altro all'interno di categorie date. Implica accogliere i limiti della propria conoscenza, passo necessario per poter incontrare l'altro.

Rosanna Cima
Università di Verona

⁴⁰ Cfr. M. Santerini, *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erikson, Trento 2010.

⁴¹ R. Cima - R. Frighetto - E.S. Pittoni - M.L. Alga. *Storie maestre: comporre un archivio per prendersi cura di chi cura*, in MeTis, 2016, disponibile: <http://www.metis.progedit.com/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/168-buone-prassi/850-storie-maestre-comporre-un-archivio-per-prendersi-cura-di-chi-cura.html>

⁴² Cfr. C. Zamboni, *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*, Liguori, Napoli 2009.

⁴³ Cfr. H. Arendt, *Vita Activa*, Bompiani, Milano 1964.

⁴⁴ Cfr. R. Finco, *Legami visibili e invisibili della lingua*, in R. Cima - R. Finco, *Insegnare e imparare tra lingue diverse*, La Scuola, Brescia 2014.

⁴⁵ T. Nathan, *L'influence qui guérit*, cit., p. 144.

⁴⁶ R. Cima, *Lingue migranti e successo degli insegnanti*, in R. Cima, R. Finco, *Insegnare e imparare tra lingue diverse*, cit.

La figura dell'educatore e le professioni sociali

Problemi e prospettive

Paola Grazioli

L'articolo tratta delle professioni sociali e, in particolare, dell'Educatore professionale socio-sanitario e di quello comunemente definito Educatore socio-pedagogico. Ad annosi problemi di visibilità e scarso riconoscimento delle professioni sociali si sommano nuove richieste di "manutenzione" ed aggiornamento delle competenze acquisite, configurando nei fatti un segmento del mercato del lavoro contrassegnato da evidenti fattori di criticità e di debolezza. Incertezza ancora più critica in una fase nella quale è fondamentale, per poterci adeguare alla normativa europea, garantire a tutte le figure professionali l'European Qualifications Framework, ossia quel sistema orientato a consentire un confronto fra le qualifiche acquisite nei diversi Paesi dell'Unione europea in base ai percorsi formativi previsti e renderle così leggibili a livello nazionale e internazionale. Per quanto riguarda l'Educatore, l'articolo dà conto di come è regolamentata la figura professionale in esame e degli elementi che la rendono confusa, essendo la stessa contrassegnata da due distinte formazioni, una in area sanitaria e l'altra in area di Scienze dell'Educazione e della Formazione. Questa situazione complica i processi formativi e crea tensione nell'impiego di queste figure. Il Disegno di legge A.S. 2443 «Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e di pedagogista», in corso d'esame in commissione Senato, cerca di dare soluzione al problema della coesistenza e dell'integrazione tra le figure dell'Educatore professionale socio-sanitario e dell'Educatore socio-pedagogico, disciplinando temi quali la formazione universitaria, i titoli, le competenze, la qualificazione, l'accesso al lavoro, la formazione continua, gli ambiti di lavoro... Le conclusioni dell'articolo evidenziano che entrambe le professioni, Educatore professionale socio-sanitario e Educatore socio-pedagogico, svolgono ruoli importanti anche nella realizzazione del sistema di integrazione socio-sanitaria e che, onde evitare sovrapposizioni di funzioni e compiti, è necessario ed urgente formalizzare profili e competenze al fine di favorire dialogo e collaborazione tra le due figure professionali.

The paper discusses the issue of Social professions and, in particular, the Educator in healthcare and social field and the Educator in social and pedagogical work. In addition to the age-old problems of low visibility and social professional recognition the demand arises for keeping ones' own skills updated, thus highlighting the presence of many weak points in such a sector of the regional labour market. This current situation is even more critical in a phase in which it is essential, in order to respect the European legislation, to ensure all the professional figures the European Qualifications Framework, as a reference tool for the comparison of qualification levels acquired in different EU countries, in the context of national education and training systems, and so make them readable at national and international level. With regard to the Educator's profession, the article discusses the current regulation that gives rise to a confused identity/role of the Educator, whom professional training is marked by two separate training courses, one in Health field and the other in Education field. This situation complicates the training processes and it creates tension relating to employ these professional figures. The draft law A.S. 2443 «Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e di pedagogista », under review by the Senate Commission, tries to find a solution to the problems of coexistence and integration between health educator and social educator, by regulating matters such as University training, skills, access to employment, continuing education, areas of work... The results of the paper suggest that both professionals, health educator and social educator, play important roles also in the realization of social-health integration and that, to avoid duplication of functions, it's necessary and a matter of urgency to formalize profiles and skills, in order to encourage dialogue and collaboration between these professionals.

In Italia la forbice tra ricchi e poveri è in costante aumento e il sistema di *welfare* opera in un quadro di crescenti disuguaglianze. Le difficoltà vulnerabilità della popolazione. Ai servizi sociali sono, quindi, richieste capacità di azione, che presuppongono efficienza delle risorse,

economiche e la crescente disoccupazione mettono a rischio l'autonomia delle persone e delle famiglie, crescono le nuove povertà e la investimenti sul versante professionale e organizzativo, al fine di ottimizzare il funzionamento dei servizi, nel rispondere al

meglio ai bisogni del territorio.

Gli operatori coinvolti sono, per la maggior parte, professionisti del lavoro sociale, con competenze e titoli di studio, portatori di un'esigenza continua di aggiornamento formativo e di affinamento dell'offerta.

Da queste premesse deriva la riflessione sulle prospettive del lavoro sociale, di cui si sottolinea la precarietà, motivata, in primo luogo, dalla costante contrazione delle risorse avvenuta negli ultimi anni, e, in secondo luogo, dal processo mai realmente portato a termine di riconoscimento del ruolo professionale delle professioni sociali¹ (su cui v. *infra*).

1. Il riparto di competenze legislative tra Stato e Regioni in materia di professioni

Nell'assetto originario stabilito dalla Costituzione, in ambito di ripartizione delle competenze legislative tra Stato e Regioni, la materia relativa alle professioni ed all'ordinamento professionale veniva ricondotta alla potestà dello Stato, titolare della competenza a legiferare in via unica ed esclusiva nell'ambito in oggetto.

E infatti, ai sensi della formulazione originaria dell'art. 117 Cost., la materia relativa alle professioni, non comparando nella lista di materie attribuite alla legislazione concorrente Stato-Regioni (tranne che sotto lo specifico profilo dell'"istruzione professionale"), era conseguentemente caratterizzata dalla competenza in via esclusiva dello Stato.

Con particolare riguardo alla figure che operano

nel sociale, la Legge n. 328/2000 «Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali» poneva le basi per un intervento normativo statale in materia di figure professionali sociali, rinviando a successivi atti normativi la disciplina di dettaglio. Con regolamento dovevano poi essere definite le figure professionali da formare con laurea, quelle da formarsi con corsi di formazione organizzati dalle Regioni, nonché i criteri per il riconoscimento e la equiparazione dei profili professionali esistenti. La competenza statale in materia veniva già ribadita dal precedente art. 9, comma 1 lett. c), della stessa L. n. 328/2000, che attribuiva alle funzioni di competenza dello Stato, tra le altre, anche quelle relative ai poteri di regolazione delle politiche sociali nella «determinazione dei requisiti e dei profili professionali in materia di professioni sociali, nonché dei requisiti di accesso e di durata dei percorsi formativi»².

Tale impostazione originaria è stata, come noto, modificata dalla riforma costituzionale che, nel corso del 2001, ha interessato il Titolo V della Parte seconda della Carta costituzionale. In particolare, l'art. 117, comma 3, Cost., così come modificato a seguito della riforma del Titolo V, approvata con L. cost. 18 ottobre 2001, n. 3, inserisce la materia «professioni» all'interno delle materie attribuite alla potestà legislativa concorrente dello Stato (per la determinazione dei principi fondamentali) e delle Regioni (per la relativa disciplina di dettaglio), offrendo così all'autorità regionale un nuovo ambito di competenza legislativa che in precedenza non le era stato attribuito³.

¹ Sulle professioni sociali si veda in particolare M. Molgora, *Le professioni sociali*, in R. Morzenti Pellegrini – V. Molaschi (eds.), *Manuale di legislazione dei servizi sociali*, Giappichelli Editore, Torino 2012, pp. 318-321; S. Casadei – M. Franceschetti, *Le professioni sociali in Italia*, Osservatorio ISFOL, I (2011), n. 3-4, pp. 69-87; P. Cinti (ed.), *Prendersi cura: indagine sulle professioni sociali*, Franco Angeli, Milano 2011; M. Bottaccio – A. Ferraro, *Voci e volti del welfare invisibile*, Morphena Editrice, Terni 2010; A. Luciano – R. Di Monaco, *Prevedere la domanda di lavoro e formazione. Il caso delle professioni sociali, Tra conoscenza e lavoro. Scenari e strategie nel rapporto tra formazione e occupazione*, «Sociologia del Lavoro», n. 120/2010, pp. 105 ss.; M. Ferrari, *I sistemi di welfare territoriale a dieci anni dalla l. 328/00: assetti e nuovi dilemmi*, «La Rivista delle Politiche Sociali», n. 4/2010, pp. 377 ss.; Formez, *Il lavoro nel settore dei servizi sociali e le professioni sociali*, per conto del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, 2009.

² È da sottolineare come l'assenza dei provvedimenti attuativi dello Stato abbia determinato una notevole eterogeneità da Regione a Regione, che non ha certo contribuito al consolidarsi di profili professionali chiari, ponendo l'esigenza di un riordinamento del sistema.

³ Sull'argomento si veda V. Lepore, *Il riparto di competenza tra Stato e Regioni in materia di professioni. Corte costituzionale, 11 dicembre 2009, n. 328*, <http://www.amministrazioneincammino.it>, 2010; E. Gianfrancesco – G. Rivosecchi, *La disciplina delle professioni tra costituzione italiana ed ordinamento europeo*, <http://www.astrid-online.it>, 2009; E. Bindi – M. Mancini, *Principi costituzionali in materia di professioni e possibili contenuti della competenza legislativa statale e regionale alla luce della riforma del Titolo V*, «Le Regioni», 2004, pp. 1320 ss.; G. Della Cananea, *L'ordinamento delle professioni*, in *Trattato di diritto amministrativo*, Parte speciale, vol. I, S. Cassese (ed.), Giuffrè, Milano 2003, pp. 1166 ss..

Rientra nella competenza esclusiva delle Regioni, invece, la materia dell'istruzione e della formazione professionale. Con riferimento a quest'ultima, si è assistito negli anni ad uno sviluppo dell'offerta formativa, volta a qualificare figure professionali prive di riconoscimento e di uniformazione del profilo.

Per quanto riguarda l'ambito sociale, sono ancora poche le professioni che hanno un titolo di studio riconosciuto a livello nazionale⁴, compiti e attività chiaramente identificati. Nella maggior parte dei casi, infatti, sono presenti profili professionali delineati in maniera differente da Regione a Regione, con percorsi formativi di durata variabile⁵.

In assenza di una regolamentazione quadro delle professioni sociali a livello nazionale, i sistemi di *welfare* regionali hanno, dunque, avvertito l'esigenza quanto meno di qualificare i servizi e gli interventi sociali, assicurando standard operativi, funzionali e professionali, in grado di garantire livelli uniformi delle prestazioni.

In conseguenza di ciò, si è verificata una differenziazione dell'offerta formativa e un proliferare di figure con denominazioni e profili differenti da Regione a Regione, con la contestuale difficoltà di un'effettiva mobilità dei lavoratori nell'ambito del territorio nazionale⁶.

Sul riparto di competenze normative in materia di «professioni», merita di essere ricordata la giurisprudenza costituzionale, chiamata più volte ad esprimersi sulla legittimità costituzionale di Leggi regionali. La Corte costituzionale ha ribadito che la potestà legislativa regionale concorrente nella materia delle «professioni» deve rispettare il principio secondo cui l'individuazione delle figure professionali, con i relativi profili, ordinamenti didattici, titoli abilitanti e l'istituzione di nuovi albi è riservata, per il suo carattere necessariamente unitario, allo Stato, rientrando nella competenza delle Regioni la disciplina degli aspetti che presentano uno specifico collegamento con la realtà regionale (*ex multis* Corte Cost. n. 98 del 2013, n. 300 del 2010, n. 131 del 2010, n. 138 del 2009, n. 328 del 2009, n. 57 del 2007, n. 424 del 2006 e n. 153 del 2006).

⁴ Le professioni sociali che hanno un titolo di laurea riconosciuto a livello nazionale sono solo sei: l'Operatore socio-sanitario, l'Assistente sociale, l'Educatore professionale, il Pedagogista, lo Psicologo, il Sociologo.

⁵ S. Casadei – M. Franceschetti, *Sistemi di welfare, professioni e offerta formativa sociale in quattro territori regionali. I casi di Abruzzo, Campania, Lazio, Lombardia*, <http://archivio.isfol.it/DocEditor/test/File/2010/Editoria%20digitale/Sistemi%20di%20welfare.pdf>.

⁶ M. Molgora, *Le professioni sociali*, in R. Morzenti Pellegrini – V. Molaschi (eds.), *Manuale di legislazione*

2. Il riordino dei profili professionali e i sistemi di certificazione delle competenze

Come si stanno evolvendo le professioni sociali⁷? Nel quadro descritto nei paragrafi che precedono, caratterizzato da forte e costante crescita della domanda e delle aspettative da parte di chi attraversa situazioni di disagio, diventa fondamentale comprendere il ruolo dei professionisti del sociale e, prima ancora, esaminare le modalità di acquisizione delle conoscenze e delle abilità, richieste nei vari contesti di lavoro. A seconda di come sono organizzati il sistema scolastico e quello della formazione professionale, si definiscono il tipo e il livello delle certificazioni che vengono richieste per l'accesso a determinate posizioni e la distinzione tra formazione scolastica e *training on the job*. È ormai largamente condiviso che ciò che decide della buona qualità delle prestazioni non sono soltanto le competenze tecniche in senso stretto, ma un insieme di altre caratteristiche di tipo cognitivo e relazionale. Su questo punto la riflessione teorica e l'esperienza di ricerca a livello internazionale hanno raggiunto una sintesi interessante nell'elaborazione dello *European*

dei servizi sociali, cit., pp. 318-321.

⁷ Sul tema delle competenze delle professioni sociali, si veda in particolare R. Di Monaco – M. Demartini – A. Luciano, *Le figure professionali si osservano. Sperimentazione di un modello di analisi delle competenze*, «Autonomie locali e servizi sociali», n. 1/2012, pp. 51-65; F. Casadei – M. Franceschetti, *Le professioni sociali in Italia. Dimensione occupazionale e contenuto del lavoro*, Roma, Osservatorio Isfol, <http://www.isfol.it/DocEditor/test/File/2011/Osservatorio%20Isfol%20%2020011/05%20Casadei%20Franceschetti.pdf> (3/01/2012); Cnr - Irpps, *Il lavoro nel settore dei servizi sociali e le professioni sociali*, Roma. Commission of the European Communities (2005), *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Bruxelles, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultati_on_eqf_en.pdf (3/01/2012); Commission of the European Communities, *Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*, Raccomandazione approvata con Allegato dal parlamento europeo e dal consiglio, Bruxelles, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_it.pdf (3/01/2012); L. Fabrizi – P. Raciti - C. Ranieri, *Un modello di Osservatorio per il governo del sistema delle professioni sociali e lo sviluppo dei servizi alla persona*, «Studi Isfol», 4/ 2008.

*Qualifications Framework*⁸, che ha prodotto una definizione operativa del concetto di competenza, utile per consentire a livello europeo il reciproco riconoscimento di professioni e qualificazioni. La definizione si articola in tre livelli: quello cognitivo (*knowledge*), che implica l'utilizzo di teorie e concetti, ma anche le conoscenze informali e tacite acquisite attraverso l'esperienza; quello funzionale (*skill*) che riguarda ciò che si deve saper fare quando le conoscenze (competenze cognitive) vengono calate in un contesto professionale dato; quello dei comportamenti lavorativi (*competences*) che concerne il comportamento da adottare in un determinato contesto di lavoro. A questi se ne aggiunge un quarto che riguarda la dimensione etica, deontologica del lavoro.

Per quanto concerne il sistema di certificazione delle competenze, occorre peraltro ricordare che la strategia Europa 2020 pone lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze quale premessa per la crescita economica e dell'occupazione, al fine di migliorare l'ingresso e la progressione nel mercato del lavoro, facilitare le transizioni tra le fasi lavorative e di apprendimento, promuovere la mobilità geografica e professionale⁹.

⁸ Il Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente (EQF) è uno schema di riferimento per "tradurre" quadri di qualifiche e livelli di apprendimento dei diversi paesi e che agisce come dispositivo per renderli più leggibili. Si tratta di una meta-struttura rispetto a cui gli Stati membri sono chiamati, su base volontaria, a ridefinire i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo da collegare i sistemi nazionali di riferimento e l'EQF. Il Quadro si applica a tutte le qualifiche, da quelle ottenute in un percorso scolastico obbligatorio, ai livelli più alti di istruzione e formazione accademica/professionale. Dopo un lavoro preparatorio condiviso con i paesi, l'EQF è stato adottato formalmente con Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio il 23 aprile 2008. Il nucleo fondante dell'EQF è costituito da una griglia di otto livelli che descrivono conoscenze/abilità acquisite da chi apprende (*learning outcomes*), indipendentemente dal sistema che le certifica. I livelli di riferimento spostano il focus dall'approccio tradizionale, basato sui *learning inputs* (durata dell'apprendimento, tipo di istituzione ...), a un'ottica più concentrata sugli esiti dell'apprendimento. Con l'Accordo sottoscritto in Conferenza Stato-Regioni il 20/12/2012 è stato adottato il «Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro Europeo delle qualificazioni» (EQF), istituito con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.

⁹ A riguardo, si ricorda che le Conclusioni 2009/C 119/02

In tale prospettiva si afferma l'esigenza di costruire, anche a livello nazionale, un sistema di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze che permetta all'individuo di poter valorizzare e spendere le proprie competenze acquisite in un determinato contesto geografico, nel mercato europeo del lavoro e nei sistemi di istruzione e formazione.

Nel nostro ordinamento, il sistema nazionale di certificazione delle competenze è previsto dall'art. 4, comma 58, della L. n. 92/2012 che delega il Governo alla definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali, con riferimento al sistema nazionale di certificazione delle competenze e ne stabilisce i criteri e principi direttivi. I successivi commi 64-68 del medesimo articolo disegnano il sistema pubblico nazionale di certificazione delle competenze, mentre, il D.Lgs. n. 13/2013 ne disciplina l'attuazione¹⁰.

Il D.Lgs. n. 13/2013 costituisce quindi il "tassello" fondamentale per valorizzare il diritto delle persone all'apprendimento permanente, in un'ottica personale, sociale e occupazionale.

Da ultimo, il Decreto 30 giugno 2015 del

del Consiglio europeo del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»), confermando quanto già evidenziato dalle Conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 e dalle Conclusioni del Consiglio europeo di Santa Maria da Feira del giugno 2000 – hanno convenuto che «la cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione per il periodo fino al 2020 dovrebbe essere istituita nel contesto di un quadro strategico che abbracci i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente», in un quadro, cioè, di «apprendimento in tutti i contesti, siano essi formali, non formali o informali, e a tutti i livelli».

¹⁰ L'art. 2 del D.Lgs. 13/2013 definisce l'"apprendimento formale" (che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle Università e Istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, o di una certificazione riconosciuta), l'"apprendimento non formale" (caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi di apprendimento formali) e l'"apprendimento informale" (che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero).

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha recepito l'intesa Stato-Regioni del 22 gennaio 2015 sul riconoscimento delle qualifiche regionali a lavoratori e professionisti. Il decreto definisce il quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze. L'obiettivo è quello di concretizzare l'apprendimento permanente quale diritto della persona, fornendo strumenti concreti e univoci alle Regioni per il riconoscimento di tutti gli apprendimenti formali, non formali e informali e per la spendibilità delle qualifiche e competenze su tutto il territorio nazionale. In Regione Lombardia, ad esempio, il Quadro Regionale degli Standard Professionali (Qrsp) definisce e classifica profili e competenze professionali presenti nella realtà lavorativa lombarda, raggruppati in aree economico professionali. Il Quadro Regionale degli Standard Professionali, costruito secondo regole coerenti con i modelli europei e nazionali, rappresenta il riferimento univoco per la progettazione e la realizzazione dei percorsi di formazione continua, permanente e di specializzazione nonché per la certificazione delle competenze acquisite in qualsiasi ambito, che possano avere un riconoscimento "pubblico". Il Qrsp, quale insieme dei profili professionali esistenti sul territorio e comune riferimento per i diversi attori territoriali dei sistemi regionali dell'istruzione e formazione professionale e del lavoro, è finalizzato a sostenere i processi di progettazione formativa, di certificazione delle competenze, di lettura dei fabbisogni, di incontro tra domanda e offerta, di supporto alle transizioni lavorative e formative¹¹. Gli strumenti, di cui si è fatto brevemente cenno, consentono di valutare le pratiche organizzative in atto, volte a valorizzare le competenze degli operatori al fine di migliorare l'efficienza dei servizi. La qualità del lavoro sociale è, infatti, un elemento imprescindibile dalla qualità dei servizi e dagli interventi finalizzati all'inclusione sociale. In questo senso, gli interventi atti a regolamentare ed accrescere la *performance* delle professioni sociali hanno immediate implicazioni sul piano

della programmazione e dell'organizzazione dei servizi, così come i percorsi di definizione delle professioni sociali sono destinati ad incontrare e ad integrarsi con il percorso di definizione dei livelli essenziali delle prestazioni sociali.

In conclusione, il tema del riordino delle professioni sociali pone, in primo luogo, un problema di garanzia dei diritti dei destinatari delle politiche e dei servizi, laddove gli attori pubblici, nel definire le dotazioni organiche per i servizi, non hanno a disposizione un repertorio di figure con profili, competenze e percorsi formativi chiaramente individuati; in secondo luogo, la mancata definizione a livello nazionale dei profili professionali fa sorgere un problema di tutela del lavoro, nel senso che per tutti diventa prioritario ottenere un titolo di valore all'esperienza acquisita, che sia spendibile anzitutto nel mercato del lavoro. È evidente, pertanto, la necessità di dare pieno riconoscimento alle competenze professionali delle figure coinvolte attraverso un'effettiva rispondenza alle esigenze del mondo del lavoro.

3. Il profilo professionale, la formazione e gli ambiti di intervento dell'Educatore

La complessità del lavoro educativo, in relazione alla molteplicità degli interventi e dei soggetti coinvolti, unitamente alla compresenza di due tipologie di Educatore¹² – l'Educatore professionale socio-sanitario e quello comunemente definito Educatore socio-pedagogico – con la conseguente differenziazione dei percorsi formativi (su cui si veda *infra*) e l'ambiguità degli sbocchi lavorativi, evidenziano

¹² Ai sensi del Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998 n. 520 «È individuata la figura professionale dell'educatore professionale, con il seguente profilo: l'educatore professionale è l'operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà [...] L'educatore professionale svolge la sua attività professionale, nell'ambito delle proprie competenze, in strutture e servizi socio-sanitari e socio-educativi pubblici o privati, sul territorio, nelle strutture residenziali e semiresidenziali in regime di dipendenza o libero-professionale».

¹¹ Regione Lombardia con Decreto n. 12582 del 30/11/2016 ha aggiornato il Quadro Regionale di Standard Professionali con l'inserimento di nuovi profili e competenze, quale Repertorio regionale delle qualificazioni professionali, in coerenza con il Repertorio nazionale/Quadro nazionale, di cui al Decreto Interministeriale del 30 giugno 2015, nonché con il Sistema Nazionale di certificazione delle competenze, di cui al D.Lgs. n. 13/2013.

la necessità di fare chiarezza in ordine al ruolo della figura professionale in esame, al suo riconoscimento giuridico e all'inquadramento contrattuale per l'accesso alla professione.

La professione dell'Educatore è sempre più utilizzata nei servizi pubblici e privati, in organizzazioni del Terzo settore e nella libera professione.

C'è chi ritiene che l'Educatore sia una figura «liquida», con una «debolezza strutturale», non eludibile, ma comunque positiva e in via di continua definizione, interpretata come una costante «messa in discussione del proprio orizzonte di finalità, delle esperienze di vita, degli obiettivi, dell'universo dei soggetti ritenuti destinatari e/o costruttori dell'azione educativa»¹³. Pur distinguendosi la professione per alcuni elementi fondamentali, quali la metodologia, la finalità e la deontologia, si evidenzia, nel complesso, una rilevante differenziazione (per varietà e diversità) del lavoro educativo, in relazione a molteplici fattori «riferibili soprattutto alla tipologia di problemi e alla specificità della relazione educativa»¹⁴.

Per comprendere la diversità degli interventi, si pensi all'estesa varietà dei soggetti interessati dagli stessi: individui, gruppi, famiglie, reti di soggetti; si consideri, peraltro, la varietà degli interventi in relazione alle condizioni di spazio e tempo in cui si attuano, ovvero dal punto di vista dell'ambiente fisico, della durata del periodo e la natura, pubblica o privata, della committenza.

In considerazione degli obiettivi del presente contributo, si prende di seguito in esame il profilo professionale dell'Educatore, in relazione alla sua formazione, sottolineando l'esigenza di compiere una costante ridefinizione della figura da parte delle Istituzioni (le Università), al fine di definirne l'identità professionale.

Allorché si affronta il tema del ruolo professionale e della sua formazione, vengono in rilievo, come accennato in precedenza, le problematiche derivanti dalla compresenza di percorsi formativi sovrapposti, che assegnano alle due figure professionali coinvolte, Educatore socio-pedagogico con laurea L-19 e Educatore professionale socio-sanitario con laurea LSNT/2, un ruolo specifico.

Sono, infatti, previste due classi di laurea di primo livello che formano gli Educatori: la classe SNT2, sanitaria della riabilitazione, e la classe L19, nell'ambito di Scienze della Formazione. La prima classe di laurea risponde ai requisiti previsti dal D.M. n. 520/98, che definisce l'operatore «sociale e sanitario» e abilita all'esercizio della professione nella sanità; la seconda forma gli Educatori che possono esercitare la propria professione nel sociale, ma non nella sanità, conferendo una laurea a cui non corrisponde un profilo normativamente previsto.

Il fatto che la definizione normativa della figura dell'Educatore professionale sia avvenuta solamente in ambito sanitario continua a costituire elemento di dibattito in relazione alla possibilità che tale definizione non sia sufficiente a rappresentare le diverse dimensioni che sostanziano la professione e tale incertezza identitaria professionale produce effetti dannosi sia nella qualità dell'offerta educativa, che nelle possibilità occupazionali degli Educatori stessi.

Come evidenziato dalla dottrina¹⁵, la figura dell'Educatore professionale si trova davanti a più percorsi di definizione del profilo, che, se non armonizzati tra loro, rischiano di renderla frammentata. A questa complessità si aggiunge l'ambito penitenziario, che ha seguito nel tempo un proprio criterio per la formazione e l'acquisizione del personale educatore¹⁶.

¹⁵ Tra i numerosi autori si veda L. Vitillo, *L'educatore professionale e l'ANEP. I diritti di una professione, i doveri delle istituzioni* in F. Vitillo Crisafulli – L. Molteni – L. Paoletti – P.N. Scarpa – L. Sambugaro – S. Giuliodoro, *Il Core competence dell'educatore professionale*, Edizioni Unicopli, Milano 2010; W. Brandani - Massimo Cardini, *I risultati della prima indagine nazionale sulla figura dell'educatore professionale*, «Alss» 3/2005, pp. 525-538; W. Brandani – M. Tomisich, *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Carocci Faber, Roma 2005; W. Brandani – P. Zuffinetti, (eds.), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci Faber, Roma 2004; M. Cardini – L. Molteni, (eds.), *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*, Carocci Faber, Roma 2003; A. Nuzzo, *L'evoluzione dell'educatore professionale: lo sguardo dei suoi protagonisti*, «Animazione sociale», n. 5/2003; G. Sordelli, *Nuovi modi di prendersi cura? Evoluzioni della professione di educatore*, «Animazione sociale», n. 8/9/2001.

¹⁶ L'educatore penitenziario, qualificato «funzionario della professionalità giuridico-pedagogica», è ritenuto figura prioritaria nel campo dell'educazione dei soggetti detenuti, con il compito di programmare e seguire i percorsi educativi.

¹³ S. Tramma, *L'educatore imperfetto*, Carocci Editore, Roma 2008, p. 12

¹⁴ O. Gardella, *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*, Franco Angeli, Milano 2016, pp. 25-27.

Di seguito, si darà conto dell'evoluzione e del riconoscimento del profilo professionale dell'Educatore nel nostro ordinamento, sempre differenziando l'impiego dello stesso nell'ambito sanitario e in quello sociale.

La figura professionale dell'Educatore è stata oggetto di innumerevoli studi e ricerche, da quando, agli inizi degli anni cinquanta, ha iniziato a trovare occupazione.

Una delle più importanti ricerche è stata promossa dal Ministero dell'Interno, che attivò la Commissione Nazionale di studio per la definizione dei profili professionali e dei requisiti di formazione degli operatori sociali¹⁷, i cui esiti furono pubblicati nel 1984.

La Commissione è giunta a una definizione condivisa del profilo dell'Educatore professionale così delineato «L'educatore professionale è un operatore che, in base a una specifica formazione professionale di carattere teorico e tecnico-pratico e nell'ambito dei servizi socio-educativi e educativo-culturali extrascolastici, residenziali o aperti, svolge la propria attività nei riguardi di persone di diverse età, mediante la formulazione e attuazione di progetti educativi caratterizzati da intenzionalità e continuità, volti a promuovere e contribuire al pieno sviluppo delle potenzialità di crescita personale e di inserimento e partecipazione sociale, agendo, per il perseguimento di tali obiettivi, sulla relazione interpersonale, sulle dinamiche di gruppo, sul sistema familiare, sul contesto sociale e ambientale e sull'organizzazione dei servizi in campo educativo». Tale definizione, contrariamente agli obiettivi che si era posta la Commissione, non ha contribuito a produrre un profilo professionale giuridicamente riconosciuto. Nel 1984 il Ministero della Sanità, con il D.M. n. 1219/1984¹⁸, ha provveduto a riconoscere la figura dell'Educatore professionale, già presente e inquadrata nel sistema sanitario sin dal 1979 (il D.P.R. n. 761/1979 ne prevedeva l'inquadramento tra le professioni della riabilitazione), determinando l'obbligatorietà della formazione specifica per esercitare la professione nel settore sanitario, dando impulso allo sviluppo e

all'ampliamento di esperienze in tal senso orientate nell'ambito delle Unità sanitarie locali (ora Aziende sanitarie locali) e delle scuole professionali regionali, anche attraverso corsi di qualificazione in servizio.

La prima definizione normativa dell'Educatore professionale è, quindi, quella conferita dal predetto decreto, con il quale viene delineato il profilo e stabilito il percorso formativo¹⁹. Il Decreto Ministeriale in oggetto, che si intitola «Identificazione dei profili professionali attinenti a figure atipiche o di dubbia ascrizione» definisce la figura dell'Educatore professionale come colui che «...cura il recupero e il reinserimento di soggetti portatori di menomazioni psico-fisiche. Il requisito specifico (...) di ammissione al concorso è il possesso di un corso di abilitazione di durata almeno biennale svolto in presidi del Servizio Sanitario Nazionale o presso strutture universitarie, cui si accede con diploma di istruzione di secondo grado».

Dopo la riforma della sanità, avviata con il D.Lgs n. 502/1992, arriva con notevole ritardo rispetto alle altre professioni sanitarie la nuova definizione del profilo dell'Educatore con il D.M. 8 ottobre 1998, n. 520, «Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'art. 6, 3° c., del D.Lgs 30 dicembre 1992, n. 502». In base al medesimo Decreto Ministeriale, la Facoltà di Medicina istituisce un corso di laurea triennale a numero chiuso per Educatori professionali con abilitazione e albo. Da ciò consegue non solo la deprivatione del titolo "professionale" alla denominazione di Educatore per i laureati in Scienze della Formazione, ma la possibilità per gli stessi di partecipare ai concorsi banditi dalle Asl.

In seguito, il D.M. 27 luglio 2000²⁰ stabilisce che i diplomi e gli attestati conseguiti in base alla

¹⁹ Nel 1991 il Decreto in esame è stato dichiarato illegittimo dal Consiglio di Stato, poiché emanato in assenza di contrattazione sindacale; nonostante ciò, è rimasto nei fatti un riferimento sino all'entrata in vigore del Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998, n. 520 «Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'art. 6, comma 3, del decreto legislativo 30/12/1992, n. 502».

²⁰ Decreto Ministeriale 27 luglio 2000 «Equipollenza dei diplomi e di attestati al diploma universitario di educatore professionale, ai fini dell'esercizio professionale e dell'accesso alla formazione post-base».

¹⁷ Decreto del Ministro dell'Interno 9 maggio 1982.

¹⁸ Decreto Ministeriale 10 febbraio 1984, n. 1219 «Identificazione dei profili professionali attinenti a figure nuove atipiche o di dubbia ascrizione, ai sensi dell'art. 1, quarto comma, del decreto del presidente della repubblica 20 dicembre 1979, n. 761 che regolamenta lo stato giuridico del personale delle Unità sanitarie locali».

normativa previgente (D.M. n. 520/1998 – tra i quali titoli conseguiti al termine di corsi regionali) sono equipollenti al diploma universitario di Educatore professionale, ai fini dell'esercizio professionale e dell'accesso alla formazione post-base. Con un ulteriore e successivo Decreto²¹, emanato nel 2001, le professioni sono suddivise in aree e, per quanto qui interessa, l'Educatore professionale viene inserito in quella della riabilitazione²².

Con il Decreto Interministeriale 2 aprile 2001 sono poi definiti gli ordinamenti didattici dei corsi delle lauree delle professioni sanitarie, che collocano l'Educatore professionale (in base a quanto previsto dalla L. n. 251/2000 e dal D.M. 29 marzo 2001) nella classe SNT2, area della riabilitazione.

Con la determinazione delle classi delle lauree delle professioni sanitarie, avvenuta da ultimo con il D.M. 19 febbraio 2009, il profilo di Educatore professionale afferisce alle professioni sanitarie dell'area della riabilitazione (classe di laurea L/SNT/2, già classe 2).

Da ultimo, il D.P.C.M. 26 luglio 2011 – recependo l'accordo in Conferenza Stato-Regioni del 10 febbraio 2011, concernente i criteri e le modalità per il riconoscimento dell'equivalenza ai diplomi universitari dell'area sanitaria – effettuato ai soli fini dell'esercizio professionale, sia subordinato che autonomo - dei titoli del pregresso ordinamento (in attuazione dell'art. 4, comma 2, L. n. 42/1999) – esclude esplicitamente, tra gli altri, i titoli universitari rilasciati dalla Facoltà di Pedagogia/Scienze della Formazione per Educatore professionale, conseguiti dopo l'entrata in vigore della L. n. 42/1999.

Per quanto riguarda l'ambito sociale, le Facoltà di Scienze della Formazione²³, recependo i bisogni

delineato ad opera del D.M. n. 270/2004 (indicazione della Classe L-19 con corsi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione). In particolare, l'art. 4, comma 2, del Decreto del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca n. 270/2004, recante il vigente regolamento sull'autonomia didattica degli atenei, sono stati adottati, il 16 marzo 2007, un decreto ministeriale relativo alla determinazione delle classi delle lauree e un decreto ministeriale relativo alla determinazione delle classi di laurea magistrale.

In base al primo D.M., gli sbocchi occupazionali dei laureati nella classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione (classe L-19) riguardano attività di educatore e animatore socio-educativo nelle strutture pubbliche e private che gestiscono o erogano servizi sociali e socio-sanitari (residenziali, domiciliari, territoriali) previsti dalla legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali (L. n. 328/2000) e riguardanti famiglie, minori, anziani, soggetti detenuti nelle carceri, stranieri, nomadi, servizi culturali, ricreativi, sportivi, di educazione ambientale. Gli stessi laureati possono, inoltre, svolgere attività professionale come formatore, istruttore o tutor nei servizi di formazione professionale e continua, pubblici, privati e del privato sociale, nelle imprese e nelle associazioni di categoria, come educatori nei nidi e nelle comunità infantili, nei servizi di sostegno alla genitorialità, nelle strutture prescolastiche, scolastiche ed extrascolastiche e nei servizi educativi per l'infanzia e per la preadolescenza. In base al D.M. relativo alle classi di laurea magistrale, i laureati nella classe LM-50 operano nell'area del coordinamento di servizi educativi e socio-assistenziali con il compito, fra gli altri, di progettare, supervisionare e valutare progetti educativi e riabilitativi. Gli sbocchi occupazionali sono principalmente nei servizi alla persona, erogati da enti pubblici o privati, in campo educativo, sociale, sanitario e assistenziale, oltre che, con funzioni di alta responsabilità, in scuole, agenzie di formazione professionale, strutture socio-culturali e socio-educative di enti locali, regioni e pubblica amministrazione, cooperative, associazioni di volontariato, aziende sanitarie e socio-sanitarie.

I laureati nella classe LM-57 operano nell'area degli interventi e dei servizi formativi rivolti agli adulti e ordinati ad azioni di formazione e aggiornamento, riqualificazione, orientamento e bilancio di competenze, inserimento lavorativo. Gli sbocchi occupazionali sono prevalentemente in istituzioni ed enti pubblici e privati che erogano azioni, interventi e servizi di formazione continua, in aziende private, agenzie ed enti di formazione professionale, servizi alle imprese, servizi per l'impiego, servizi socio-educativi e culturali, organismi del terzo settore, servizi formativi della PA.

Per i laureati nella classe LM-85 gli sbocchi occupazionali sono in attività di ricerca educativa e di consulenza nella programmazione e gestione di interventi nelle scuole e nei servizi in campo educativo e formativo erogati da enti pubblici e privati e del terzo settore, e organismi di direzione, orientamento, supporto e

²¹ Decreto Ministeriale 29 marzo 2001 «Definizione delle figure professionali di cui all'art. 6, comma 3, del D. Lgs 30 dicembre 1992, n. 502, e successive modificazioni, da includere nelle fattispecie previste dagli articoli 1, 2, 3 e 4, della L. 10 agosto 2000, n. 251 (art. 6, comma 1)».

²² L'area della riabilitazione è composta dalle seguenti professioni: podologo, fisioterapista, logopedista, ortottista-assistente di oftalmologia, terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva, tecnico della riabilitazione psichiatrica, terapeuta occupazionale, educatore professionale.

²³ Negli anni '90 i nuovi Ordinamenti universitari (L. n. 341/1990) trasformano la Facoltà di Magistero in Facoltà di Scienze della Formazione; il D.M. n. 509/1999 attua la riorganizzazione dei Corsi di laurea, trasformando le lauree quadriennali in lauree triennali ed attivando le specialistiche; un processo che si è maggiormente

educativi e formativi espressi da una società in costante trasformazione, hanno formato la figura dell'Educatore (priva della dizione "professionale" per non confonderla con quella formata dalla Facoltà di Medicina), garantendo un'offerta formativa nel sociale chiara e competenziale.

Restano, tuttavia, le questioni problematiche relative alla mancanza di un albo professionale e al riconoscimento legislativo per i laureati presso i Dipartimenti di Scienze della Formazione, già Facoltà di Scienze della Formazione²⁴, categoria sovente esclusa dai bandi di concorso per accedere alla professione in ambito socio-sanitario.

A tal proposito, si ha modo di ribadire che lo sviluppo di Leggi regionali nel settore dei servizi sociali e le politiche di *welfare* dell'ultimo decennio hanno avuto notevole influenza anche per quanto attiene alla configurazione e all'evoluzione della professione dell'Educatore, non solo in ambito sociale.

Regione Lombardia, ad esempio, con D.G.R. n. 3612 del 21 maggio 2015 identifica il ruolo dell'Educatore all'interno dei servizi socio-sanitari della disabilità, precisando che, nel predetto ambito, possono operare sia Educatori professionali con percorso formativo di area sanitaria, che Educatori con percorso formativo di area pedagogica e umanistica. La D.G.R. ribadisce pure la titolarità dell'ente gestore nel modulare la composizione delle figure educative

controllo presso la PA.

Nello stesso ambito, si ricorda, peraltro, che, con decreti del MIUR, di concerto con il Ministro per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione, è stata stabilita l'equiparazione, ai fini della partecipazione ai concorsi pubblici, tra titoli del vecchio ordinamento (ante DM 509/1999) e titoli ex DM 509/1999 e ex DM 270/2004. In particolare, con D.I. 9 luglio 2009 è stata stabilita la corrispondenza tra la classe L-19 (ex DM 270/2004) e la classe 18 – Scienze dell'educazione e della formazione (ex DM 509/1999). Con ulteriore D.I. 9 luglio 2009 è stata stabilita l'equiparazione delle classi LM-50, LM-57 e LM-85 (ex DM 270/2004), rispettivamente, alle classi 56/S Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi, 65/S Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, 87/S Scienze pedagogiche (ex DM 509/1999).

²⁴ La L. n. 240/2010 (nota come "Legge Gelmini") ha stabilito una riorganizzazione generale della struttura delle Università, che abolisce la tradizionale articolazione in Facoltà assegnando il ruolo principale ai Dipartimenti, le strutture dedicate alla gestione della ricerca e della didattica universitaria.

coerentemente con i bisogni degli utenti.

4. La professione dell'Educatore nel Disegno di legge A.S. 2443 «Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e di pedagogista»

In data 31 marzo 2016 la VII Commissione della Camera (Cultura) ha licenziato il testo della proposta di legge C. 2656 Iori e C. 3247 Binetti, quale testo unificato (A.S. 2443), in corso d'esame in commissione Senato alla data del 31 gennaio 2017.

Per quanto qui interessa²⁵, il Disegno di legge in esame disciplina l'esercizio delle professioni di Educatore professionale socio-pedagogico (che subentra all'attuale Educatore), nonché, per alcuni aspetti, la professione di Educatore professionale socio-sanitario (nuova denominazione dell'attuale Educatore professionale). A tal fine, stabilisce, in particolare, che l'esercizio delle rispettive attività è consentito – salvo alcune previsioni transitorie rivolte a consentire, a determinate condizioni, l'esercizio della attuale professione di Educatore – solo a chi è in possesso delle relative qualifiche, attribuite all'esito del percorso di studi universitario specificamente indicato, abilitante solo per la figura dell'Educatore professionale socio-sanitario (v. *infra*).

Passando ai contenuti, l'art. 1 individua le professioni sulle quali il testo unificato interviene: l'Educatore professionale socio-pedagogico, la cui disciplina tiene conto dei livelli del Quadro Europeo delle Qualificazioni, e l'Educatore professionale socio-sanitario, la cui figura è disciplinata, per quanto non espressamente previsto dal provvedimento in esame, dalle disposizioni del Decreto del Ministro della Sanità n. 520/1998.

L'art. 2 definisce la professione di Educatore professionale socio-pedagogico (professionista di livello intermedio) come una figura caratterizzata da autonomia scientifica e responsabilità deontologica, che opera nel campo dell'educazione formale e di quella non formale, in regime di lavoro autonomo, subordinato o,

²⁵ Il Disegno di legge in esame definisce e disciplina anche la figura professionale del Pedagogista.

ove possibile, mediante forme di collaborazione, svolgendo interventi in vari contesti educativi e formativi, su individui e gruppi (di ogni età), nonché attività didattica, di ricerca e di sperimentazione.

In particolare, in base al combinato disposto dell'art. 2, comma 4, e degli artt. 7 e 10, l'esercizio della professione è consentito (fatte salve le previsioni transitorie di cui all'art. 13) solo a chi possiede la qualifica di Educatore professionale socio-pedagogico, conseguita all'esito del percorso di studi universitario specificamente indicato. Lo stesso principio si applica, in base all'art. 2, comma 4, anche per l'esercizio della professione di Educatore professionale socio-sanitario, subordinato al conseguimento dello specifico titolo di studio abilitante (v. *infra*).

Gli artt. 3 e 4 individuano gli ambiti dell'attività professionale. In particolare, l'art. 3 dispone che l'Educatore professionale socio-pedagogico opera nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nonché nei servizi socio-sanitari, limitatamente agli aspetti socio-educativi; l'Educatore professionale socio-sanitario opera nei servizi e nei presidi sanitari, nonché nei servizi e nei presidi socio-sanitari (e non anche, come invece attualmente prevede il D.M. n. 520/1998, nelle strutture socio-educative). L'Educatore professionale socio-pedagogico, oltre a quelli educativo e formativo, scolastico, socio-assistenziale, della genitorialità e della famiglia, culturale, giudiziario, ambientale, dell'integrazione e della cooperazione internazionale, può trovare, quindi, occupazione anche in ambiti sportivo, motorio, socio-sanitario e della salute, «con riguardo agli aspetti socio-educativi». Tale ultima precisazione è funzionale al fine di delimitare la competenza delle figure professionali operanti in campo pedagogico che svolgano la propria attività in ambito socio-sanitario e della salute e che si trovano, quindi, in una posizione evidentemente diversa da quella dell'Educatore professionale socio-sanitario.

L'art. 4, invece, elenca le diverse tipologie di servizi nei quali l'Educatore professionale socio-pedagogico opera, specificando che possono essere pubblici e privati. Si tratta dei servizi educativi per lo sviluppo della persona e della comunità territoriale; servizi educativi da 0 a 3 anni; servizi extrascolastici per l'infanzia, per l'inclusione e la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica; servizi educativi nelle scuole; servizi per la genitorialità e la famiglia;

servizi educativi per le pari opportunità; servizi di consulenza tecnica d'ufficio nei procedimenti giudiziari di diritto di famiglia; servizi educativi di promozione del benessere e della salute; servizi educativi, ludici, artistico-espressivi e del tempo libero per soggetti di ogni età; servizi per anziani; servizi di educazione formale e non formale per adulti; servizi per l'integrazione degli immigrati e dei rifugiati e per la formazione interculturale; servizi di educazione ambientale e sui beni culturali; servizi educativi nel campo dell'informazione e della comunicazione; servizi educativi nei contesti lavorativi e nei servizi di formazione, collocamento, consulenza; servizi per la rieducazione e la risocializzazione di soggetti detenuti e servizi di assistenza ai minori coinvolti nel circuito giudiziario e penitenziario; servizi per l'aggiornamento e la formazione iniziale di Educatori.

Il medesimo articolo specifica, peraltro, che, per le amministrazioni pubbliche interessate, tali previsioni non comportano l'obbligo di erogare servizi socio-educativi aggiuntivi rispetto a quelli previsti a legislazione vigente, né implicano autorizzazione a derogare alle vigenti facoltà assunzionali.

Gli artt. 5 e 8 riconoscono all'Educatore professionale socio-pedagogico le conoscenze, competenze e abilità proprie, rispettivamente, delle aree di professionalità del 6° e 7° livello del Quadro europeo delle qualifiche.

Gli artt. 6 e 9 – declinando quanto già stabilito agli artt. 2, 3 e 4 (ma con alcune differenze lessicali) – precisano le attività professionali e le competenze, dell'Educatore professionale socio-pedagogico. In particolare, all'Educatore professionale socio-pedagogico spetta, tra l'altro, programmare, progettare, attuare, gestire e valutare le azioni educative e formative dei servizi pubblici e privati e del terzo settore, di educazione e formazione, nonché concorrere alla progettazione dei suddetti servizi e di azioni educative rivolte ai singoli soggetti.

L'art. 7 disciplina la formazione universitaria, disponendo che la qualifica di Educatore professionale socio-pedagogico è attribuita a chi consegue un diploma di laurea nella classe di laurea L-19, Scienze dell'Educazione e della Formazione; la qualifica di Educatore professionale socio-sanitario è attribuita a chi consegue un diploma di laurea abilitante nella classe di laurea L/SNT/2, Professioni sanitarie della riabilitazione.

Le Università favoriscono l'attivazione di corsi

di laurea interdipartimentali o interfacoltà fra strutture afferenti all'area medica e strutture afferenti all'area delle Scienze dell'Educazione e della Formazione, per il conseguimento di un diploma di laurea nella classe L-19 o nella classe L/SNT/2 e favoriscono il riconoscimento del maggior numero di crediti allo studente che, possedendo già uno dei due titoli, intenda conseguire l'altro.

L'art. 12 dispone che la professione di Educatore professionale socio-pedagogico rientra fra le professioni non organizzate in ordini o collegi, di cui alla L. n. 4/2013. L'articolo in commento stabilisce, altresì, che la stessa professione è inserita negli elenchi e nelle banche dati dei soggetti deputati alla classificazione e alla declaratoria delle professioni, nonché nel repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali. Al fine indicato, sono attivati specifici codici professionali – anche per l'Educatore professionale socio-sanitario – ed è unificata la classificazione delle professioni di Cnel, Isfol, Istat, Ministeri, Regioni e altri Organismi autorizzati. A tale classificazione devono attenersi anche gli Organismi di accreditamento e certificazione della qualità, le Associazioni professionali e i singoli professionisti. L'art. 13 reca norme finali e transitorie. In particolare, dispone che la qualifica di Educatore professionale socio-pedagogico è attribuita (direttamente) a coloro che, alla data di entrata in vigore della legge, sono in possesso di un diploma o di un attestato riconosciuto equipollente a un diploma di laurea della classe L-19 con Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali, da emanare entro 90 giorni dalla data di entrata in vigore della legge. È, altresì, attribuita (direttamente) a coloro che, alla data di entrata in vigore della legge, sono assunti con contratto a tempo indeterminato negli ambiti professionali indicati nel testo, e che abbiano o almeno 50 anni di età e 10 anni di servizio ovvero 20 anni di servizio. Si prevede, inoltre, che, in via transitoria – in casi diversi da quelli sopra indicati – la medesima qualifica è acquisita, previo superamento di un corso intensivo di formazione, da chi, alla data di entrata in vigore della legge sia inquadrato nei ruoli delle pubbliche amministrazioni, con il profilo di Educatore, a seguito di un pubblico concorso; abbia svolto l'attività di Educatore per

almeno 3 anni, anche non continuativi, dimostrata con dichiarazione del datore di lavoro, ovvero con autocertificazione; sia in possesso di un diploma abilitante rilasciato da un Istituto magistrale o da una Scuola magistrale entro l'anno scolastico 2001-2002. In particolare, il corso intensivo di formazione – da svolgersi presso le Università, anche tramite la formazione a distanza – deve essere intrapreso entro 3 anni dalla data di entrata in vigore della legge e comportare l'acquisizione di 60 crediti formativi. Le modalità di accesso e di svolgimento del corso e della prova scritta finale devono essere definite con decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali, da emanare entro 90 giorni dalla data di entrata in vigore della legge. Si stabilisce peraltro che il corso è organizzato dai Dipartimenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione e che le relative spese sono poste integralmente a carico dei frequentanti, con modalità stabilite dalle Università. Infine, si prevede che coloro che, alla data di entrata in vigore della legge, abbiano svolto l'attività di Educatore per almeno 12 mesi, anche non continuativi, documentata con dichiarazione del datore di lavoro, ovvero con autocertificazione, possono continuare ad esercitarla, senza potersi in nessun caso avvalere della qualifica di Educatore professionale socio-pedagogico. Negli ambiti professionali e nei servizi indicati dagli artt. 3 e 4 del provvedimento in esame, il mancato possesso della qualifica di Educatore professionale socio-pedagogico o di Educatore professionale socio-sanitario non può costituire, direttamente o indirettamente, motivo per la risoluzione unilaterale, o per la modifica (anche di ambito), in senso sfavorevole al prestatore, dei rapporti di lavoro in corso alla data di entrata in vigore della legge. L'art. 14 reca, infine, la clausola di invarianza finanziaria.

5. Verso il futuro

La pianificazione dell'intervento educativo o riabilitativo, rivolto alla persona e a gruppi con problemi di salute e con bisogni sociali, è compito primario dell'Educatore. Tale figura è diffusa nel mondo con la denominazione di "*social educator*", ma la comunità professionale italiana valorizza la più completa definizione di "*social and health educator*", muovendo dalla

convinzione della necessità di attuare interventi integrati socio-sanitari e dalla scelta positiva del legislatore di collocare la formazione di questo professionista anche in un corso di laurea compreso tra quelli delle professioni sanitarie.

I nuovi bisogni educativi necessitano, peraltro, di mirati interventi socio-pedagogici, supportati da un impianto epistemologico e metodologico qualificato, attraverso specifici percorsi accademici. La formazione dell'Educatore, che opera in tale ambito, risente, tuttavia, della poca chiarezza del percorso formativo, che, soprattutto nei decenni passati, ha caratterizzato l'accesso alla professione. I professionisti dell'educazione insistono da lungo tempo per vedere formalizzato e riconosciuto il lavoro educativo svolto quotidianamente, attraverso una legge dello Stato che disciplini la professione dell'Educatore. Nonostante, infatti, le molteplici indicazioni europee, la figura professionale in esame vive nel nostro Paese una situazione di profonda incertezza identitaria e professionale, sia per quanto riguarda gli Istituti preposti alla formazione, sia per quanto concerne l'inserimento nel mondo del lavoro, sia per il complesso e contraddittorio iter legislativo riguardante i titoli di studio. Rispetto alla formazione della figura professionale dell'Educatore, senza entrare nel merito del Disegno di legge A.S. 2443, ma con necessario riferimento anche ad esso, l'integrazione delle discipline e la definizione di modalità di collegamento e di collaborazione tra i Dipartimenti universitari di Medicina e di Scienze della Formazione (oggi sovente disattesa), come già richiesto, peraltro, dallo stesso D.M. n. 520/1998 del Ministero della Sanità, è sicuramente un punto di partenza e di forza nella tanto auspicata opera di definizione dell'identità e del ruolo dell'Educatore, che attua la piena valorizzazione di entrambe le professioni, quella di Educatore professionale socio-pedagogico e quella di Educatore professionale socio-sanitario.

La prospettiva potrebbe essere quella di rendere "ibridi" i due percorsi universitari, nel senso di offrire all'Educatore professionale socio-sanitario competenze epistemologiche e metodologiche, al fine di poter operare in ambiti più vasti e non solo in quelli socio-sanitari; per converso, formare l'Educatore socio-pedagogico con l'ausilio della scienza medica, (senza, tuttavia, eccedere nella "medicalizzazione" della materia), affinché acquisisca esperienza e preparazione per intervenire in quei settori da sempre riservati agli

Educatori professionali socio-sanitari²⁶.

L'obiettivo deve essere, anzitutto, quello di garantire il riconoscimento, la trasparenza e la spendibilità delle figure professionali in esame, nel quadro degli indirizzi forniti dall'Unione europea, per poter poi operare una «sinergia di sistema»²⁷ tra Scuola, Università e Società, per un verso, e tra formazione e mercato del lavoro, per l'altro, al fine di garantire omogeneità dei servizi e degli interventi a indiscusso beneficio dell'utenza bisognosa. La *governance* che ne risulta supererebbe, dunque, la settorialità, favorendo, peraltro, anche la coordinazione negoziata e condivisa del sistema socio-sanitario. Ciò induce, inevitabilmente, i professionisti, che lavorano in tale ambito, al ripensamento dei rispettivi ambiti di competenza²⁸. Da qui l'urgenza di una accurata definizione del ruolo e delle funzioni, per quanto qui interessa, delle professioni dell'Educatore professionale socio-sanitario e dell'Educatore socio-pedagogico, che, sebbene differenti per cultura, formazione e specifico campo giurisdizionale, tendono tutte a un obiettivo comune e sono, dunque, interdipendenti.

La definizione dei profili e delle competenze, il superamento della settorialità e della rigida separazione dei servizi a favore dell'integrazione fra gli stessi, il lavoro di rete, la multidisciplinarietà e la condivisione interprofessionale della cura, l'equiparazione dei sistemi di *governance* delle professioni sociali a livello regionale sono temi preminenti in uno scenario di cambiamento dei bisogni e delle domande dei cittadini, della formazione e delle politiche di *welfare* e del lavoro.

Paola Grazioli
Avvocato

²⁶ G. Bertagna, *L'educatore professionale socio-pedagogico (laurea L-19) e socio-sanitario (laurea L - SNT/2 delle professioni sanitarie dell'area della riabilitazione)*, Atti del Convegno *Professione educatore: proposte e prospettive*, Università degli Studi di Bergamo, 18 aprile 2016.

²⁷ S. Calaprice, *Professione educative e formative*, Atti del Convegno *Professione educatore: proposte e prospettive*, Aula Magna S. Agostino, Università degli Studi di Bergamo, 18 aprile 2016.

²⁸ L. Ridolfi, *Le professioni sociali e sanitarie nelle loro differenze di ruolo: nuovi modelli e strumenti di integrazione professionale*, «Paper for the Espanet Conference. Innovare il welfare. Percorsi di trasformazione in Italia e in Europa» Milano 2011, p. 2.

La certificazione delle competenze della lingua latina: competenze strettamente linguistiche?

Ilaria Torzi

L'articolo si propone di esaminare il significato e il valore della "Certificazione delle Competenze della Lingua Latina", confrontando i diversi modelli proposti in Italia fino all'anno scolastico 2015/16. Analizza poi più specificamente la struttura della Certificazione della Lombardia, focalizzando l'attenzione sulle conoscenze, abilità e competenze coinvolte, per dimostrarne la coerenza con le programmazioni scolastiche della materia alla luce degli OSA (D.M. 211/2010: Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali), delle competenze chiave suddivisi nei quattro 'assi culturali' del Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139 e infine dei suggerimenti della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/Ce).

The article aims at explaining the meaning and the value of the 'Latin Language Certification', comparing the different texts proposed in some Italian regions up to school year 2015/16. It analyses in particular the pattern used in Lombardy and it focuses on the knowledge, abilities and competences required to pass the test. The paper demonstrates that this model of 'Latin Language Certification' is perfectly coherent with the Italian Latin Syllabus, in accordance with the Italian school legislation (M.D. 211/2010; M.D. 139/2007) and the Recommendation of The European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/Ce).

1. I dubbi degli interessati e la sfida della (vera) "Buona Scuola"

La prima domanda che solitamente pongono gli insegnanti di fronte alla proposta di certificazione delle Competenze della Lingua Latina è "che cos'è?", pensando per lo più ad una forma di *certamen*, quella che formulano gli studenti è "ma a che cosa serve?". Credo si debba iniziare da questi interrogativi, legittimi, per presentare l'iniziativa che, a partire dalla Liguria, si sta diffondendo in alcune regioni d'Italia¹.

In primo luogo è opportuno specificare subito che non si tratta di un *certamen* né di una qualunque forma di gara, sicuramente

pregevole, ma volta a stabilire un vincitore e quindi una graduatoria di merito; si è invece di fronte ad un test che vuole, appunto, verificare il livello di conoscenza di una lingua straniera, paragonabile, *mutatis mutandis*, a quelli che attestano il grado di abilità e competenza nella comprensione e nell'uso delle moderne lingue europee. Dal momento che siamo di fronte ad un idioma non più parlato, se non in contesti molto limitati che definirei "artificiali", è assolutamente scontato il fatto che non si possa prevedere di verificare in modo del tutto analogo a quello utilizzato nell'inglese, tedesco, francese o spagnolo le quattro abilità, soprattutto a livello di produzione orale; ciò non toglie tuttavia che possano essere previsti esercizi che coinvolgano non solo la comprensione, ma anche la produzione o quanto meno la manipolazione della lingua latina. Non si tratta quindi di un concorso riservato alle eccellenze nella disciplina, ma di un esame che consenta a tutti, a prescindere anche dalla metodologia di apprendimento usata, di verificare a che punto si trovi la propria competenza linguistica.

È sicuramente più difficile dare una risposta alla domanda dei ragazzi, pronti solitamente a riconoscere solo l'utilità immediatamente

¹ Si dà conto in queste pagine dell'esperienza maturata negli anni scolastici fino al 2015/16. Attualmente la Cusl sta approntando un modello di certificazione nazionale, quindi con un riconoscimento ufficiale. Si possono leggere le linee guida emerse dalla riunione del 03.12.16 sul sito della Cusl (http://www.cusl.eu/wordpress/?attachment_id=902).

Sono previste parziali modifiche anche sulle prove delle singole regioni, per esempio della Lombardia, per l'a.s. 2016/17, di cui si tratterà in un articolo successivo.

spendibile, dal momento che, allo stato attuale, certo la certificazione di latino non apre a nuove possibilità di lavoro come quelle delle lingue moderne e, ancora, è più apprezzata, piuttosto che in Italia, all'estero, dove sono più inclini a valutare le competenze globali di una persona e la sua *forma mentis*, a prescindere dall'impiego che sceglie. L'unica valenza immediata può essere quella di ottenere un credito formativo nei singoli istituti che riconoscano l'iniziativa o, per l'autostima personale, "mettersi alla prova" e cercare di valutare quanto le comunque numerose ore spese nell'apprendimento del latino siano effettivamente state un buon investimento.

In realtà questo secondo interrogativo apre la strada alle vere sfide che sostanziano l'iniziativa e che si possono riassumere brevemente in due: da una parte aumentare la motivazione dello studio della disciplina, facendo leva sul prestigio e sull'utilità reale che questa può ottenere e, dall'altra, prevedere degli obiettivi di apprendimento standard cui mirare a prescindere dalla metodologia di insegnamento utilizzata.

Nel corso degli anni, a chi lavora nella scuola o a chi comunque, anche a livello universitario, si occupa di didattica del latino, non è sfuggito che il baricentro della questione si è spostato dal dibattito sulla maggior o minor efficacia del metodo "tradizionale" rispetto a quello induttivo², all'amara constatazione che il latino è sempre più bistrattato e meno imparato a prescindere dalla metodologia e dalla competenza degli insegnanti. Anche a distanza di qualche anno, continuo ad essere convinta della validità del testo di Milanese, per svelare l'"arcano" del fallimento didattico del latino: la disciplina non ha alcun riconoscimento sociale,

² Mi permetto di ricordare, in proposito, i corsi di aggiornamento tenuti in cooperazione fra il Cqia e l'Università degli Studi di Bergamo, meno di una decina di anni fa, che ho contribuito a organizzare e di cui ho curato gli Atti: I. Torzi (ed.), *Il Quaderno di latino. Quale didattica della lingua latina?*, pubblicazione online della rivista «Nuova Secondaria» (2008), ora «Nuova Secondaria Ricerca», 9, maggio 2014, (<http://nuovasecondaria.lascuola.it>) e I. Torzi (ed.), *Il Quaderno di latino 2. La gestione del recupero e delle eccellenze nella conoscenza della lingua e della cultura latina. Metodologie a confronto*, pubblicazione online della rivista «Nuova Secondaria» (2009), ora «Nuova Secondaria Ricerca», 10 (2013), (<http://nuovasecondaria.lascuola.it>).

a differenze dell'inglese o della matematica, appresi, o quanto meno studiati *oborto collo*, in quanto essenziali per affrontare le facoltà prestigiose che "garantiscono" un futuro brillante³. Ecco quindi che un riconoscimento dell'idioma in ambito europeo, non certo come lingua parlata, ma come una delle basi della tradizione comune, potrebbe spingere ad un impegno maggiore dei ragazzi, sempre più volti all'apertura internazionale o, forse banalmente, sempre più convinti che la "fuga" all'estero sia la panacea alla crisi nazionale.

Per quanto concerne gli standard cui mirare, mi si potrebbe facilmente obiettare che esistono già dei parametri europei, elaborati da Euroclassica, divisi in otto livelli che dovrebbero consentire agli studenti di spostarsi da un paese all'altro senza dover riprendere da capo l'apprendimento della materia; tuttavia essi sono applicati solo in alcuni stati e licei europei, non in Italia, dove i livelli, almeno per le scuole con un *curruculum* di latino forte, eminentemente il Liceo classico, risultano sottodimensionati⁴. Pertanto prevedere in prima battuta standard nazionali, adeguati al nostro tipo di istruzione superiore, non mi sembra una cattiva idea, per quanto sia perfettamente cosciente che non è di facile realizzazione, visto che attualmente ci sono già modelli diversi di certificazione in regioni diverse. La "quadratura del cerchio", tuttavia, potrebbe solo giovare sia alla media superiore sia all'università, da cui giungono "grida di

³ G. Milanese, *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in R. Oniga – U. Cardinale (eds.), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna 2012, pp. 67-82. Forse perché pessimista o semplicemente più vicina alla realtà scolastica degli ultimi anni, vedo poca possibilità di successo in uno degli elementi della "cura" proposta nell'articolo per cercare di risollevare le sorti del latino. Giustamente infatti l'autore vede lo studio del latino come funzionale ad un miglior apprendimento delle strutture linguistiche dell'italiano, mi sono accorta tuttavia che non solo l'italiano dei nostri studenti è povero e poco preciso, ma non c'è nessun interesse a migliorarlo, anche nella convinzione che serva di più un inglese mediocre, una sorta di pidgin come afferma qualcuno, che un italiano forbito.

⁴ Si tratta dell'Ecfrel (*A European Common Framework for Classical Languages*), che divide i livelli in base ad una nomenclatura che rimanda a Comenio (*vestibulum, ianua, palatium, thesaurus*) e prevede per ciascuno una *Can-do list* Cfr. http://pgsartori.altervista.org/glossario_competenze_framework_europeo.pdf.

dolore” per le carenze grammaticali evidenziate nei test di ingresso⁵; inutile dire che contribuirebbe inoltre a spezzare un circolo vizioso che vede non solo studenti, ma anche docenti sempre più demotivati davanti a risultati a dir poco deludenti. Certo il monte ore decurtato dalla riforma Gelmini in tutti i licei tranne il classico, con un taglio particolarmente significativo nel liceo scientifico in cui si è passati da 9 ore settimanali nel primo biennio (4 in prima + 5 in seconda) a 6 (3 in prima + 3 in seconda), non aiuta uno studio approfondito; tuttavia va riconosciuto che materie decisamente più quotate come l’inglese, con cui comunque gli studenti si confrontano già almeno da tre anni, non hanno un trattamento migliore e altre di indirizzo per lo scientifico, come la fisica, che può costituire la disciplina della seconda prova dell’Esame di Stato, ne hanno addirittura meno (2 per ciascun anno del primo biennio e 3 in ciascuno degli altri tre anni). Personalmente, devo ammettere che, dopo lo shock iniziale, mi sono resa conto della possibilità di svolgere un congruo programma di latino anche con un tale monte ore; il gruppo di materia di lettere della scuola in cui lavoro, il L.S.S. «Vittorio Veneto» di Milano, si è posto come obiettivo a fine seconda di completare la sintassi, esclusa la cosiddetta sintassi dei casi, che si può svolgere in terza; in più seconde, tuttavia, sono riuscita ad affrontare anche lo studio dei costrutti con nominativo e accusativo. Quello che veramente è impedito dal decurtamento è uno studio meno compresso con un maggior spazio dedicato all’esercizio in classe e a scorci sulla civiltà⁶.

⁵ Significativo in proposito l’articolo di A. Balbo, *Lauree triennali e insegnamento della lingua latina: riflessioni e proposte con il contributo di un’esperienza torinese*, in S. Rocca (ed.), *Latina Didaxis XXVI. Atti del congresso Genova-Bogliasco 15-16 aprile 2011: Per il latino*, D.AR.FI.CL.ET., Genova 2011, pp. 29-51. I dati considerati si riferiscono all’a.a. 2010/11, ma l’autore mi ha confermato che, dopo l’entrata in vigore della riforma Gelmini, sono ulteriormente peggiorati.

⁶ Ho già espresso le mie considerazioni sul post riforma nell’articolo *Latino - Liceo scientifico, linguistico, delle scienze umane*, «Nuova Secondaria», 1 (2012), XXX, pp. 76-79, anche se, a seguito della lettura del convincente lavoro di C. Moro, *Latino - Liceo scientifico, linguistico, delle scienze umane*, «Nuova Secondaria», 1 (2013), XXXI, pp. 57-60, mi sono dovuta ricredere sulla possibilità, riguardo alla quale avevo forti dubbi, di utilizzare il metodo induttivo anche in scuole diverse dal classico.

2. Che cosa offre attualmente il panorama nazionale?

Alcuni licei italiani nell’ultimo periodo hanno scelto di inserire anche il latino fra le materie che possono concorrere all’Igcse (*International General Certificate in Secondary Education*) di Cambridge, che non prevede una certificazione della lingua latina, ma l’uso dell’inglese come lingua veicolare in discipline diverse (insegnate in compresenza con madrelingua) e che consente, previo superamento di un esame di certificazione in almeno due, l’accesso a facoltà straniere⁷. Sicuramente, senza voler con questo offendere e denigrare le scelte degli Istituti, penso che sia un’operazione di *marketing* di forte impatto, sicuramente legittima e con delle notevoli potenzialità se ben condotta, tuttavia non credo che giovi davvero per l’apprendimento del latino, a meno che non si punti alla valenza di “passaporto per l’Europa” dell’eventuale superamento dell’esame della disciplina in inglese; ma torniamo così all’importanza di dare visibilità e valore alla lingua in ambito europeo, meglio, a mio avviso, degli idiomi europei.

Una pietra miliare, invece, sulla strada per raggiungere standard nazionali certificabili è stata l’esperienza della regione capofila, la Liguria, che già a partire dal 2012, ha firmato una convenzione fra la Cusl e l’Usr, per test di Certificazione Linguistica di Latino⁸. Essa, nata dalla constatazione di carenze nella preparazione di base a livello universitario e dalla necessità di ridare impulso alla didattica del latino nella scuola riformata, ha previsto un modello che testi sia le conoscenze più strettamente linguistiche sia quelle relative alla civiltà⁹. In Lombardia si è firmato un protocollo

⁷ Fra le scuole pilota si trovano il Liceo Classico «L. Galvani» di Bologna (www.liceogalvani.it) e il Liceo Scientifico «G. Salvemini» di Bari (www.liceosalvemini.it).

⁸ Consultabile a:

http://www.istruzioneeliguria.it/index.php?option=com_content&task=view&id=1718&Itemid=381.

⁹ Cfr. S. Rocca - M. Tixi, *Didattica del latino e competenza linguistica: una proposta di certificazione*, in R. Oniga - U. Cardinale (eds.), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, cit., pp. 159-174 e M. Tixi, *Prova di latino. Didattica delle competenze e certificazione linguistica*, in S. Rocca (ed.), *Latina*

d'intesa fra Usr e Cusl solo nel 2015¹⁰; l'attenzione è tuttavia spostata, nei test, eminentemente alle conoscenze di tipo linguistico, mentre quelle riferite alla civiltà sono considerate indispensabile *background* per la comprensione dei testi, senza che siano verificate in modo diretto. Inoltre, proprio per l'importanza riscontrata dai promotori di avvicinare l'esame a quello delle lingue moderne, in cui appunto il *focus* è posto sulla padronanza dell'idioma da certificare, si è voluto evitare, almeno nei primi livelli, la prova di traduzione, che implica la sinergia di competenze differenti, relative non solo alla lingua di partenza ma anche a quella d'arrivo¹¹. Al "modello lombardo" si rifà la provincia di Ferrara che ha firmato a sua volta, per l'anno scolastico 2015/16, un protocollo con la Cusl¹²,

Didaxis XXVII. Atti del Convegno Genova-Bogliasco 20-21 aprile 2012: Dove va il latino, D.AR:FI.CL.ET., Genova 2012, pp. 139-152. L'articolo, così come le prove del 2016, con le relative griglie di valutazione, sono consultabili sul sito Cusl alla pagina <http://www.cusl.eu/wordpress/?p=763>. Si veda inoltre S. Rocca, *Il latino per l'educazione linguistica di domani: la certificazione linguistica CUSL*, «Latinitas», 2 (2015), n.s. III, pp. 121-128.

¹⁰ Il protocollo (Prot. n. Miur AOODRLO R.U. 2134 del 19 febbraio 2015) e gli esempi sulla tipologia delle prove sono consultabili alla pagina: <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/certificazione-competenze-lingua-latina/> (nel momento in cui è stato scritto l'articolo, l'indirizzo era ancora valido e non era prevista un'area dedicata alla Certificazione delle competenze della Lingua Latina nel nuovo sito).

¹¹ Va specificato che nel precedente a.s. (2013/2014) la Lombardia aveva già sperimentato due modelli diversi di certificazione, uno patrocinato dalla Usr, più vicino a quello Ligure (Prot. n. Miur AOODRLO R.U. 15404 del 23 ottobre 2013, consultabile alla pagina http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo15404_13/), l'altro, analogo all'attuale lombardo, sorto dalla convenzione fra l'Ust di Milano e la Cusl, valido per Milano e provincia (Prot. n. Miur AOOUSPMI R.U.12648 del 3 ottobre 2013, consultabile alla pagina http://www.istruzione.lombardia.gov.it/milano/wp-content/uploads/2013/10/dec12648_13.pdf).

M. Ricucci ha dato conto di questa prima fase dell'esperienza lombarda a confronto con quella Ligure e Veneta in *Cronistoria culturale della certificazione linguistica latina per la didattica del terzo millennio*, «Latinitas», 2 (2015), n.s. III, pp. 111-120.

¹² Cfr. <http://www.istruzioneemilia.it/anno-2016/item/2069-protocollo-di-intesa-per-la-certificazione-della-lingua-latina-a-s-2015-2016.html>.

Un protocollo è stato firmato anche dalla Cusl con la regione Piemonte, non ne ho però trovato traccia nel web (tranne la citazione a proposito della circolare

mentre il Celil (*Certificazione Linguistica in Latino*), nato da una convenzione dell'Usr Sicilia con la Cusl e l'Università degli Studi di Palermo (16.02.2015), prevede tre livelli: il primo è incentrato sulla comprensione, al secondo si aggiunge la traduzione, nel terzo si hanno versione e commento¹³.

Con l'inizio del l'anno scolastico 2015/16 il dibattito sulla certificazione si è di nuovo acceso, come attestano incontri specifici; ne riporto alcuni, quelli di cui ho notizia, a carattere esemplificativo. Il primo a Rovereto, il 23 ottobre 2015, come prolusione ad un protocollo fra la Cusl e la provincia di Trento: il confronto non ha stabilito, almeno in quell'occasione, a quale "modello" rifarsi, successivamente, tuttavia, si è optato per quello ligure¹⁴. In seguito, il 17 novembre 2015, nell'ambito di un Convegno, *L'università e la formazione iniziale dei docenti*, tenutosi a Bergamo, promosso dal Cqia e dall'Ateneo, ho tenuto personalmente un workshop sull'argomento, mentre il 20 gennaio 2016, presso l'Università degli Studi di Milano, si è svolto un incontro in proposito, alla presenza dell'attuale presidente della Cusl, prof. De Paolis, dei promotori della sperimentazione

dell'Usr della regione Veneto per la riunione del 17.11.2016 in riferimento alla sperimentazione *Probat* delle competenze della lingua latina del 2017; http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2016/11/MIUR.AOODRVE.REGISTRO_UFFICIALEU.0020349.10-11-2016.pdf), né, a mia conoscenza, ha dato il via a prove di certificazione in quella regione.

¹³Cfr.

[http://www.usr.sicilia.it/attachments/article/2056/MIUR.AOODRSI.REGISTRO_UFFICIALE\(U\).0002381.17-02-2015.pdf](http://www.usr.sicilia.it/attachments/article/2056/MIUR.AOODRSI.REGISTRO_UFFICIALE(U).0002381.17-02-2015.pdf). Le prove somministrate nel 2015 e nel 2016 si possono consultare sul sito della Cusl (<http://www.cusl.eu/wordpress/?p=786>). Ringrazio la prof. R. Marino per avermi inviato e consentito di visionare i test prima della loro pubblicazione.

¹⁴ Con la deliberazione della Giunta Provinciale 195 del 16.02.2016 è stato approvato il protocollo d'intesa fra Cusl e Provincia Autonoma di Trento che ha portato allo svolgimento dei test in data 19.04.2016 (https://www.vivoscuola.it/c/document_library/get_file?uuid=3b3a1ab9-8bf3-4181-a276-c8328c072612&groupId=10137). Si possono vedere le prove somministrate nell'a.s. 2015/16 sul sito della Cusl

(<http://www.cusl.eu/wordpress/wp-content/uploads/2016/10/prove-con-griglie.pdf>).

Ringrazio la prof. G. Moretti per avermele comunque inviate e lasciate visionare prima della loro pubblicazione.

lombarda, proff. Gioseffi e Milanese e della prof. Papaleo, responsabile del progetto ferrarese¹⁵.

Un'altra esperienza interessante è *Probat* che, fino all'a.s. 2015/16, non aveva un riconoscimento ufficiale, ma preludeva ad un protocollo d'intesa fra Cusl e Usr del Veneto, come lasciava presagire la presenza del prof. De Paolis al *Probat Day*, del 25 febbraio 2016 a Padova. Negli anni precedenti, a partire dal 2013, esso era stato attuato dal Liceo «G.G. Trissino» di Valdagno (VI) e dal «Brocchi» di Bassano, che avevano seguito un modello vicino a quello ligure che non implica solo esercizi di comprensione e manipolazione linguistica¹⁶. Nell'aprile del 2016 si è avuta una sperimentazione *Probat* di certificazione delle competenze linguistiche di latino estesa a tutta la regione Veneto¹⁷.

Compare quindi evidente la percezione che “si debba fare qualcosa” per non perdere il patrimonio legato al latino ed al suo insegnamento, cosa che ineluttabilmente porterebbe ad un impoverimento generale della cultura di base dello studente liceale e, soprattutto, delle sue competenze linguistiche al di là dell'idioma a cui sono applicate. Vi è però anche la necessità, di cui si è fatta carico appunto la Cusl, di stabilire in un prossimo futuro un modello che valga su tutto il territorio

¹⁵ Per il dibattito e i resoconti su questi incontri risulta molto utile il sito <http://users.unimi.it/latinoamilano/>. In data 12.12.2016 si è tenuta una riunione aperta alle scuole della Lombardia di rendicontazione sugli esiti del 2015/16. Proprio in base a quanto emerso, oltre che alle linee guida promosse dalla Cusl, si apporneranno delle modifiche alle prove del 2017, di cui, come si è detto, si renderà conto prossimamente, attuando anche un confronto fra i risultati dei due anni.

¹⁶ Chiarimenti in proposito all'esperienza, con esempi di prove, si hanno in A. Bertoldi - N. Dal Lago, *Verso la certificazione di latino in Veneto*, in S. Rocca (a cura di), *Latina didaxis XXIX. Atti del convegno Genova 10-11 aprile 2014: La traduzione come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino*, D.AR.FI.CL.ET., Genova 2014, pp. 91-116.

¹⁷ Cfr. http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2016/03/Probat_21_aprile16.pdf.

Come si è detto, nel novembre del 2016 si è tenuta un'ulteriore riunione per portare avanti anche nel 2017 la sperimentazione *Probat* e per valutarne le modalità organizzative. Infine il 28.11.2016 è stato firmato il protocollo d'intesa fra Cusl e Usr Veneto (<http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2016/11/Protocollo-intesa-CUSL.pdf>).

© Nuova Secondaria - n. 7, marzo 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

nazionale con parametri certi e che abbia una spendibilità quanto meno nell'ambito delle facoltà umanistiche, per bypassare le prove di accertamento delle conoscenze di lingua latina, alla stregua della patente Ecdl per le competenze informatiche o, appunto, delle altre certificazioni per le lingue moderne.

3. Comprensione o traduzione? Le ragioni dei due “modelli”

È chiaro che i patrocinatori dei due diversi modelli di certificazione, quello che si focalizza esclusivamente sulla comprensione e quello che prevede invece la traduzione, hanno ciascuno delle ottime ragioni. Mi soffermo prima brevemente sul secondo, per poi passare più distesamente al primo che mi vede personalmente coinvolta: non sarò quindi imparziale!

Nessuno nega l'importanza della traduzione dal latino all'italiano, come dimostra ampiamente la pratica scolastica che si potrebbe definire “versio-centrica”, senza tuttavia voler dare un'accezione negativa a questo termine. La ragione è nota a tutti, non solo agli addetti ai lavori: anche nella *communis opinio* è chiaro che il latino non si impara per parlarlo né per comporre in quella lingua, ma per fruire dei testi a noi lasciati dalla tradizione. A chi è più esperto di glottodidattica, non sfugge inoltre la valenza formativa della versione di un testo “cristallizzato” in un contesto specifico, svincolato dal concetto di lingua come strumento di comunicazione immediata: l'attenzione è quindi focalizzata proprio sulle strategie del *vertere* e sullo spessore diacronico che assume la lingua¹⁸. Per la crescita degli studenti è senz'altro importante mantenere in ambito scolastico la prassi della traduzione dalle lingue antiche, molto marginalizzata nell'ambito di quelle moderne, per le evidenti necessità d'uso delle stesse; anzi è sicuramente auspicabile non limitarsi ad una versione “asettica” (e spesso non compresa nella sua reale valenza testuale), ma favorire il commento, l'analisi di testo e contesto, per

¹⁸ Cfr. J.Y. Guillaumin, *Traduzione del latino e competenze traduttive*, in S. Rocca (ed.), *Latina didaxis XXIX. Atti del convegno Genova 10-11 aprile 2014: La traduzione come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino*, D.AR.FI.CL.ET., Genova 2014, pp. 45-56.

giustificare anche le scelte lessicali¹⁹. In quest'ottica, come ricorda S. Rocca, «la comprensione del testo è il primo passo che l'allievo deve compiere per avviare quel processo interpretativo-produttivo funzionale alla traduzione»²⁰. Non bisogna infine dimenticare l'acceso dibattito che riguarda la possibile riforma della seconda prova di maturità del Liceo Classico, dal quale tuttavia risulta chiaro che nessuno intende eliminare la traduzione: il vero "oggetto del contendere" è se mantenerla come puro esercizio linguistico o integrarla con altre richieste che sondino anche le capacità di analisi, commento e contestualizzazione²¹.

Mi pare significativo, tuttavia, che il titolo delle giornate di studio da cui sono stati tratti i

contributi di Guillaumin, Cardinale e Rocca sia *La traduzione come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino*; proprio questo è, a mio avviso, il punto: la traduzione è una competenza trasversale, che può svilupparsi con un forte aiuto delle discipline classiche, che può beneficiare di contestualizzazione ed esplicarsi meglio in un commento, ma non è la prerogativa specifica del latino e soprattutto la conoscenza della lingua latina può al massimo essere condizione necessaria, senz'altro non condizione sufficiente per tradurre bene. Si pone infine un'altra obiezione non secondaria: se l'intento è quello di trovare un modello spendibile in Europa e con un riconoscimento che varchi i confini nazionali, in quale lingua andrebbe fatta la versione?

4. Il modello "lombardo"

Vorrei subito sgomberare il campo da un equivoco: sicuramente è fondamentale che nella prassi didattica rimanga l'esercizio di traduzione dal latino all'italiano e sia portato avanti fornendo brani il più possibile "sensati", che trasmettano contenuti oltre ad acrobazie sintattiche, che siano contestualizzati dal docente e magari anche commentati dai discenti, ma soprattutto che siano almeno tradotti in un italiano reale, corretto e pertinente alla tipologia testuale. Non ritengo tuttavia possibile che, nella scuola del secondo decennio del Duemila, recentemente riformata, questo sia l'unico cemento a cui siano sottoposti gli studenti.

I motivi sono più d'uno: il più grave, se vogliamo, ma anche incontrovertibile è che gli studenti fanno sempre meno l'italiano, o, almeno, conoscono una lingua lessicalmente molto povera, né hanno una corretta consapevolezza sia a livello funzionale, sia a livello metalinguistico, dell'uso appropriato di modi e tempi della lingua d'arrivo, a prescindere dal fatto che siano o meno madrelingua²². Pertanto l'utilizzo del dizionario

¹⁹ Cfr. U. Cardinale, *Traduzione tra illusioni algoritmiche e orizzonti inesauribili*, in S. Rocca (ed.), *Latina didaxis XXIX. Atti del convegno Genova 10-11 aprile 2014*, cit., pp. 11-19, che ricorda anche come questo avrebbe un positivo risvolto "pratico", quello di scoraggiare e rendere inutile le copie da internet! (p. 18).

²⁰ S. Rocca, *Presentazine*, in Ead. (ed.), *Latina didaxis XXIX. Atti del convegno Genova 10-11 aprile 2014: La traduzione come competenza interdisciplinare: il ruolo del latino*, D.AR.FI.CLE.T., Genova 2014, pp. 7-7-10, in part. p. 9.

²¹ Cito, a carattere esemplificativo, l'articolo di M. Bettini, *Quelle inutili anzi dannose traduzioni greche e latine*, «Repubblica», 5 marzo 2015 (http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2015/03/05/quelle-inutili-anzi-dannose-traduzioni-greche-e-latine44.html?refresh_ce), che rimanda al sito del Centro Ama dell'Università di Siena (<https://antropologiamondoantico.wordpress.com>) per la documentazione su tre incontri, a Torino, Siena, Benevento, che il centro stesso ha organizzato con il sostegno della Direzione degli Ordinamenti Scolastici del Miur, proprio per patrocinare la riforma della seconda prova di maturità classica. Ricordo anche la più recente tavola rotonda sull'argomento tenutasi presso l'Università degli Studi di Milano il 14 ottobre 2015 (Cfr. la relazione sul dibattito di M. Venuti, *La seconda prova di maturità*, consultabile alla pagina <http://users.unimi.it/latinoamilano/>) e, da ultimo, il convegno svoltosi al Politecnico di Milano il 28 e 29 aprile 2016: *Il liceo classico del futuro. L'innovazione per l'identità del curricolo* (per il dibattito sulla seconda prova di maturità si veda il resoconto di O. Riva, *Maturità 2016, il futuro del classico e la lite sulle versioni di latino e greco*, «Corriere della Sera» on line, 29 aprile 2016 www.corriere.it/scuola/secondaria/16_aprile_29/futuro-liceo-classico-disputa-traduzioni-latino-greco-maturita-seconda-prova-60b98ffa-0dfc-11e6-91a4-bd67d1315537.shtml).

²² Ho già discusso l'argomento, cercando anche di proporre delle strategie didattiche, in I. Torzi, *Consecutio o persecutio temporum? I misteri della resa in italiano dei tempi relativi latini*, in A. Balbo - M. Ricucci (eds.), *I Quaderni della ricerca 16, Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino 2015, pp. 59-81.

diventa problematico, visto che spesso non capiscono le varie opzioni nella resa proposta del lemma cercato; a questo punto si pone un ulteriore problema di carattere “pratico”: di quale dizionario stiamo parlando? Benché gli insegnanti si sforzino in ogni modo di convincere gli studenti a servirsi, anche nei compiti a casa, del vocabolario “grosso” e cartaceo, non foss’altro che, in caso contrario, sono notevolmente penalizzati nelle verifiche scolastiche, è inevitabile che i discenti, come da sempre, facciano di testa loro e quindi, in buona parte, utilizzino, fino a quando possono, il “vocabolario” accluso al manuale del primo biennio e in alternativa quello *on line*, entrambi limitati, privi di esempi e, nel secondo caso, deleterio in quanto spesso fornisce anche le forme flesse, quindi non obbliga i ragazzi nemmeno allo sforzo di risalire autonomamente al lemma. La questione non è di facile soluzione, non solo perché non si possono, né sarebbe sensato, monitorare gli studenti durante il lavoro domestico, ma anche, cosa ben più stringente, perché risulta ormai anacronistico proporre o imporre ad una generazione “sempre connessa” l’uso esclusivo di uno strumento cartaceo.

Il dominio di internet solleva poi un altro problema, ben più grave rispetto al “peccato veniale”, se così vogliamo chiamarlo, dell’utilizzo di un repertorio digitale; mi riferisco alla pratica invalsa di scaricare direttamente la traduzione bella e pronta, disponibile ormai per quasi tutti gli autori e i manuali scolastici, anche se spesso pessima o in una lingua del tutto differente da quella che utilizzerebbero loro, quindi assolutamente riconoscibile come non originale. Questo comporta, nel migliore dei casi, la carenza di reale esercizio al di fuori dell’orario curricolare, nel peggiore, durante le verifiche in classe, la frode, che però non è sentita come tale spesso neanche dalle famiglie; comunque se ne ricava il fallimento dello sviluppo delle abilità traduttive e della conoscenza del latino. Certo gli insegnanti hanno escogitato tutti i mezzi in loro possesso per evitare il malcostume, dal coinvolgimento dei genitori nella vigilanza a casa, all’“educazione alla legalità”, alla consegna del cellulare durante le verifiche (ma si può chiedere solo quello ufficiale...), alle sanzioni disciplinari, alla modifica personale delle versioni somministrate; tuttavia i risultati

conseguiti, al di là della constatazione che gli studenti sono tecnologicamente sempre un passo avanti, sono scarsi e non giovano senz’altro alla causa del latino, anche se indubbiamente possono sviluppare altre competenze trasversali, soprattutto informatiche da parte dei discenti e investigative da parte dei docenti.

Ribadisco comunque che la versione, benché personalmente non sia in grado di fornire la panacea per contrastare le difficoltà sopra menzionata, non va affatto eliminata dalla scuola, proprio per la valenza di competenza interdisciplinare e, almeno per il momento, perché, anche se solo nel Liceo Classico, è ancora oggetto della seconda prova. Forse se si riducesse il “peso specifico” della traduzione in tutte le tipologie di scuole, però, si potrebbero migliorare anche la prestazione e l’approccio alla versione stessa.

Non va dimenticato, intanto, che il Classico è solo una delle scuole in cui si studia il latino; certo è quella dove lo si fa con più dedizione e impegno anche del monte ore curricolare, tuttavia gli studenti di questo liceo sono una minoranza rispetto a quelli, sommati, di Liceo Scientifico e delle Scienze Umane²³: tutti questi nel corso del secondo biennio e del quinto anno, non solo pressati da altre materie ma anche dalla studio della letteratura latina stessa, si allenano sempre meno nella versione, fino ad identificarla come una fatica improba ed inutile, e spesso a ricorrere ai mezzi fraudolenti di cui si è appena parlato. A mio avviso se si abituano i ragazzi, fin dal primo biennio, anche ad esercizi di comprensione di testi e di manipolazione delle strutture linguistiche, si ottiene, in primo luogo, una maggior dimestichezza con il lessico e le strutture sintattiche, che permane forse più a lungo nel tempo rispetto alle abilità traduttive spesso applicate a testi del cui contenuto non ci si interessa e su cui non si riflette minimamente. Si diminuisce inoltre nel tempo l’uso del dizionario, proprio per una superiore

²³ Non ho citato volutamente gli studenti del liceo linguistico, perché personalmente sarei più incline ad un insegnamento di civiltà latina piuttosto che di sintassi in questo tipo di scuola; ritengo che, in ogni caso, le conoscenze linguistiche acquisite in 132 ore di latino (2 alla settimana per due anni), 33 meno del monte ore del solo primo anno del liceo classico (165), possano difficilmente essere sufficienti per affrontare un qualunque test di certificazione.

conoscenza del lessico e un diverso approccio al testo: si parte dalla presupposizione che abbia un significato globale da intuire anche se non nel dettaglio, non si accetta che quello che si legge sia privo di contenuto e conseguentemente non si cerca sul repertorio pedissequamente ogni parola, ma si ragiona su quelle note, su quelle che si possono inferire da quanto si capisce, dalle somiglianze o le derivazioni in italiano o nelle lingue romanze studiate, o, infine, sui termini che si possono dedurre dal contesto in cui è inserito il brano.

In questo senso mi pare davvero che la comprensione del testo possa costituire, oltre che un valore in sé, anche un primo passo verso una eventuale traduzione consapevole, esercizio che può essere più o meno sviluppato a seconda della tipologia di liceo o delle competenze che si vogliono testare. Se si innesta così un circolo virtuoso, la versione stessa diventa meno problematica per una maggior consapevolezza delle strutture sintattiche, per un minor dispendio di tempo nell'uso del dizionario e per un minor senso di sgomento e di frustrazione di fronte al testo, in modo da scoraggiare le copiatore, si spera non solo in una visione utopica.

5. I livelli del modello “lombardo”

Nell'ambito di questa visione (forse troppo ottimistica?) si è mossa, come si è detto, l'Usr della Lombardia in accordo con la Cusl, istituendo una certificazione che, per i primi tre livelli, prevede esclusivamente la verifica delle competenze morfosintattiche e lessicali della lingua. Al momento essa è declinata in A e B con due gradi ciascuno, solo nell'ultimo dei quali, il B2, almeno fino alle prove del 2016, è presente un esercizio di versione e di produzione in latino nella misura di brevi risposte a domande sul testo dato²⁴.

Per il livello A si può ipotizzare uno studio del latino di circa 200 ore, che si ottiene solitamente entro la fine del primo biennio al Classico e entro la fine del terzo anno allo Scientifico o al

Liceo delle Scienze Umane; per il B, invece, è preferibile un apprendimento di circa 300 ore per il primo step (B1) e 400 per il secondo (B2): siamo quindi chiaramente nell'ambito del secondo biennio o ultimo anno. Va tuttavia specificato che l'intento non è quello di collegare il test ad un programma scolastico, né limitare le iscrizioni agli studenti di determinate classi²⁵: trattandosi di una certificazione linguistica, al pari di quelle delle lingue moderne, la si dovrebbe poter affrontare quando ci si sente pronti; è però altresì inequivoco che i partecipanti proverranno in numero maggiore dai banchi scolastici.

Tradotto in termini di conoscenze, il livello A dovrebbe avvicinarsi, anche se abbiamo già detto che non è esattamente sovrapponibile, a *Vestibulum* dei parametri europei stilati da Euroclassica, per quanto concerne il numero di vocaboli noti (ca 400), ma a *Ianua* per l'ambito morfosintattico (cioè la morfosintassi completa), ricordando tuttavia che il sistema citato si pone in un'ottica anche di traduzione²⁶. In questi primi anni di sperimentazione si è avuto modo di individuare quali siano gli esercizi più adatti a mettere alla prova non solo le conoscenze ma anche le abilità degli studenti, per verificare davvero se le competenze linguistiche siano solide. Così si è preferito sostituire un'iniziale scelta fra diversi riassunti italiani del brano proposto, con una batteria di risposte vero/falso in latino. Il fine è duplice, da

²⁵ Il problema di “tetto” per gli iscritti si pone al momento per un altro motivo: essendo le commissioni composte da membri che lavorano a titolo gratuito, in numero limitato e su base volontaria, ed essendo altresì le sedi d'esame fornite dalle scuole per benevolenza personale del Dirigente e con spese solitamente a carico dell'Istituto, non si è riusciti a garantire l'accettazione di un numero di iscrizioni pari a quello desiderato, nell'anno a. s. 2014/15, quando si è dovuto fissare un tetto di circa 15 studenti a Istituto per un totale di quasi 400, benché le richieste fossero state molte di più. Nel 2015/16 le cose sono invece andate meglio: si sono aggiunte nuove sedi d'esame e si sono così accolte tutte le iscrizioni, più di 700.

²⁶ Nell'a.s. 2015/16 ci si è attenuti, nella stesura della prova di livello A, ad un dizionario di base, di cui si riportavano poco più dei 400 lemmi più frequenti in latino; restava inteso, tuttavia, che erano considerati noti anche i vocaboli omofoni all'italiano e quelli comunemente utilizzati dai manuali scolastici “tradizionali”, benché forse meno frequenti nella letteratura latina. Tale lessico è stato preventivamente pubblicato sul sito dell'Usr Lombardia, perché i candidati ne potessero prendere visione.

²⁴ Andrà sicuramente previsto un livello, il C, che resterà presumibilmente appannaggio delle università e che dovrà inevitabilmente contemplare un uso più spiccato in termini di produzione in lingua, benché non si possa realisticamente supporre, a mio avviso, un colloquio in latino.

una parte articolare meglio la comprensione, evitando sia che l'unica risposta corretta possa essere individuata per caso fortuito, sia, all'opposto, che una sola svista comprometta un intero esercizio, dall'altra, non fornire in modo indiretto una versione di cui poi gli studenti possano servirsi per il prosieguo del test. Ancora si è scelto, vista la difficoltà incontrata da buona parte degli studenti, di aumentare la richiesta di trasformazioni di costrutti sintattici, proprio per spingere i candidati ad una maggior impegno in un esercizio che indubbiamente verifica più di ogni altro l'abilità di utilizzare in modo attivo le strutture della lingua. Infine si è eliminato l'esercizio di riconoscimento di immagini in quanto coinvolge competenze che vanno oltre quelle linguistiche; all'opposto, solo per raggiungere il livello A2, se ne è aggiunto uno di completamento di testo d'autore; si tratta quindi di inserire, flettendoli eventualmente in modo corretto, termini indicati in ordine casuale ai piedi del brano che costituisce una porzione successiva di quello dato. Rispetto ad un altro esercizio, contemplato sia in A1 sia in A2, cioè l'inserzione di parole scelte fra un numero maggiore rispetto alle necessarie per completare la parafrasi del testo dato, questo richiede un'abilità più raffinata sia di comprensione di un passo che è d'autore, sia di flessione degli elementi, benché essi non vadano tratti da un paradigma di possibilità più numeroso rispetto a quelle richieste²⁷.

Il livello B1 prevede delle conoscenze lessicali e grammaticali paragonabili a quelle di *Ianua* dei parametri europei stilati da Euroclassica, cioè ca 900 vocaboli noti e la morfosintassi completa, fatti salvi i distinguo già espressi per il livello A. Gli esercizi non si discostano molto da quelli del precedente step, anche se sono maggiormente articolati: per esempio nella parafrasi si debbono scegliere termini da flettere, che vanno inseriti in un brano in cui sono lasciati più spazi dei necessari. La comprensione generale è ancora verificata da

²⁷ In allegato si pone il testo della prova di livello A1 e A2 somministrato nell'a.s. 2015/16, consultabile, assieme a soluzioni e griglia di misurazione, anche sul sito Usr Lombardia (http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2015/03/Prova-LivelloA_2016.pdf e http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2015/03/soluzioni_e-GrigliaLivelloA_2016.pdf). (Allegato 1. e 2.)

una batteria di domande sul testo con alternativa vero/falso, cui si è aggiunta nell'a.s. 2015/16 l'opzione di uno fra più riassunti in italiano; la comprensione analitica, invece, con quesiti a scelta multipla sul significato specifico dei singoli vocaboli nel testo in oggetto. Le competenze lessicali sono sondate con la richiesta di indicare dei sinonimi per alcune parole del brano, mentre per le morfosintattiche si mira soprattutto a valutare la comprensione dell'articolazione del testo, tramite l'individuazione dei suoi punti di snodo, e ancora l'abilità di trasformazione di frasi con costrutti equivalenti²⁸.

Per concludere, il livello B2 verifica competenze più complesse: non più solo l'abilità di comprensione di un brano e manipolazione delle strutture linguistiche, ma anche le competenze nella resa in L2 e nella composizione in L1, benché di testi minimi. Siamo quindi nell'ambito del *Palatium* dei parametri europei stilati da Euroclassica, cui ci avviciniamo maggiormente rispetto ai precedenti livelli non solo per il numero di vocaboli richiesti (ca 1200) e per le conoscenze grammaticali previste, ma anche per l'uso appropriato del dizionario e la verifica della competenza interdisciplinare della traduzione²⁹.

6. Latino e competenze

²⁸ In allegato si pone il testo della prova di livello B1 somministrato nell'a.s. 2015/16, consultabile, assieme a soluzioni e griglia di misurazione, anche sul sito Usr Lombardia

(<http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2015/03/B1-per-la-stampa.pdf> e <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2015/03/griglia-B1-e-B2.pdf>). (Allegato 3. e 4.)

²⁹ In allegato si pone il testo della prova di livello B2 somministrato nell'a.s. 2015/16, consultabile, assieme a soluzioni e griglia di misurazione, anche sul sito Usr Lombardia

(<http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2015/03/B2-per-la-stampa.pdf> e <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2015/03/griglia-B1-e-B2.pdf>). (Allegato 5. e 4.). Una *Guida alla certificazione latina*, con suggerimenti per studenti e insegnanti su come affrontare e preparare gli esercizi inclusi nei diversi livelli, è uscita "a puntate" sul sito <http://users.unimi.it/latinoamilano/author/latinoamilano/>, a cura del prof. Gioseffi per il livello B e mia per l'A.

Presi in esame modelli e tipologie di test, paragoni e differenze con altre esperienze europee, anche se con *background* culturali diversi da quello italiano, rimane comunque una questione fondamentale da dibattere: nella scuola moderna, in cui tutto deve essere passato al vaglio della *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/Ce)³⁰ e, a maggior ragione, al successivo Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139: *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*³¹, che, fra l'altro, declina le "competenze chiave" all'interno di quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico sociale), come si pone il latino e quindi una Certificazione delle Competenze della Lingua? La risposta parrebbe scontata, soprattutto con il modello "lombardo": riguarda le prime due competenze chiave per l'apprendimento permanente, cioè la comunicazione in lingua madre e straniera, e, per quanto concerne il documento italiano, l'asse dei linguaggi e le competenze di comunicazione. Ad essere precisi, dal momento che il latino non è disciplina insegnata in tutte le scuole, per la certificazione delle competenze di primo livello al termine dell'obbligo scolastico, cui fa riferimento il D.M. 139/2007, si potrebbe non prenderlo in considerazione, ma sarebbe sicuramente poco proficuo, oltre che ipocrita, non evidenziarne la funzionalità laddove esso è presente.

Gli studenti della mia generazione e, sicuramente a maggior ragione, quelli della precedente, si sono sentiti ripetere che il latino «insegna a ragionare, a studiare»; l'obiezione, sensata, è che se una disciplina fallisce nell'insegnare i propri contenuti non può arrogarsi pretese di universalità, oltre al fatto che, sicuramente, anche altre materie concorrono allo sviluppo delle competenze logiche e di un corretto metodo di studio. Tuttavia è indubbio, come già si è accennato parlando delle competenze trasversali che si

implementano con la traduzione dal latino, che proprio l'apprendimento di questa lingua, in quanto ormai cristallizzata, si presta più di quello di altre discipline ad una riflessione metacognitiva.

Non è quindi peregrino vedere come il latino contribuisca a sviluppare tutte le competenze "europee", come già è stato fatto nell'ambito del *Latin Syllabus* delle *European Schools*, e, più specificamente, come l'apprendimento dello stesso e le prove di certificazione si inseriscano nelle competenze chiave italiane, articolate in più assi culturali del D.M. 139/2007.

6.1. *Latin Syllabus e competenze chiave per l'apprendimento permanente*

Come detto, nelle "Scuole Europee" che si trovano in alcuni Stati dell'Ue è stato stilato ed approvato nel febbraio del 2014 un *Latin Syllabus*, il cui ultimo livello è entrato in vigore il primo settembre 2016. Esso non si limita a dettagliare obiettivi disciplinari e contenuti dei diversi anni di studio, dal secondo al settimo della secondaria (12-18 anni), ma, prima ancora di enunciare i principi didattici cui fa riferimento, enumera gli obiettivi generali delle scuole europee, cui il latino, sia per quanto concerne più specificamente la lingua, sia per quanto riguarda la letteratura/civiltà, contribuisce nei seguenti modi (<https://www.eursc.eu/Syllabuses/2014-01-D-35-en-3.pdf#search=Latin%20Syllabus>):

1. *Communication in the mother tongue:*

The teaching of Latin offers pupils a unique opportunity to understand the way their own mother tongue functions: the relations between Latin and the mother tongue, through different ways of translating, which serve to consolidate and reinforce the lexical and syntactical bases leading to a firmer mastery of the mother tongue.

2. *Communication in foreign languages*

In addition, the teaching of Latin is a valuable and effective aid to the learning of third and fourth languages, and to developing methodically the linguistic competences of the second language (general and specialised vocabulary, syntax).

³⁰ Consultabile alla pagina <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

³¹ Consultabile alla pagina http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml.

3. *Mathematical competence and basic competences in science and technology*

The teaching of Latin (a language with declensions and a grammar that is both rigorous and flexible) always confronts its learners with situations demanding care and precision. The pupil must formulate analytical hypotheses, and find or construct accurate connections between disparate parts of a sentence. Along with Greek, Latin illuminates most scientific vocabulary, particularly that of medicine, as well as the origin of many academic and scientific areas.

4. *Digital competence*

Latin teaching, which has recently been radically overhauled, now makes extensive use of new technologies in fresh approaches to language-learning, in information data-bases, in knowing how to select the most relevant material, in producing texts and documents individually or in groups.

5. *Learning to learn*

As Latin is not primarily a language of oral communication, this can lead to a more reflective and distanced approach to language. Latin requires a precise attention to the details of words in all their dimensions, to their expression and meaning. It is an effective training in precision. As Latin has this particular position, its teaching provides creative learning situations which lead to independence of thought. The teaching of Latin provides a continuous cross-curricular approach through its interactive use of several disciplines at the same time; and as it is multidisciplinary by nature, Latin incorporates language, literature, history, and philosophy. As a result the knowledge and skills which develop Latin are transferable to other subject areas.

6. *Social and civic competences*

Learning Latin permits us to understand the contemporary world better: it brings unequalled insights, it compares our societies to ancient ones and it provides key insights into the economy, the law, religion, and social and political life. Europe today maintains relations of both cultural difference from, and identity with the Roman world: learning Latin, therefore, contributes to the development of this sense both of identity and of difference in the collective life of a more complex society. Such

knowledge enables the pupils to define more precisely the points of conflict in the contemporary world: this excursion to antiquity permits them to put the present into perspective, to relativize, and to free themselves from the tyranny of the present. It is a training in critical thinking. It is also a factor in the development of tolerance, as it involves an advanced level of knowledge of different types of society and religion.

7. *Sense of initiative and entrepreneurship*

To engage in the learning of Latin is a sign of taking an independent step: a sign of autonomy and originality, reaching beyond fashion and conformity, and far from a Utilitarian view of education.

8. *Cultural awareness and expression*

For the European Schools in particular, Latin (as well as Greek) is specifically an international language of culture: it particularly encourages the perception of the convergences and points of comparison between the cultures of Europe; it invites pupils to explore the foundation texts which have nourished and which continue to nourish the culture, the imagination and the arts of Europe and the world, yesterday and today. Beyond the acquisition of their cultural heritage, pupils taking Latin are encouraged to exercise their creativity in the performing arts, the visual arts and other art forms (ceramics, cinema, graphics, etc.).

Sicuramente anche la scuola italiana si ritrova completamente nelle affermazioni relative al contributo del latino per le prime cinque competenze; per quanto concerne la sesta mi pare particolarmente importante porre l'accento sul mondo latino come una delle basi di sviluppo dell'Europa, anche se senz'altro non l'unica. Questo vale a livello linguistico, si è appunto sottolineato all'inizio del contributo l'importanza di un riconoscimento del latino in ambito europeo non come lingua parlata ma come base di una tradizione comune, ma anche in senso antropologico più generale, ad esempio nella sfera del diritto. Non è poi secondario l'apporto dello studio dei vari aspetti di una civiltà antica alla costituzione di una mentalità storicistica, che si sta perdendo nelle nuove generazioni; permette infatti agli studenti di

focalizzarsi sia sulla sincronia sia sulla diacronia nell'analisi dei fenomeni e li abitua a riconoscere e a rispettare anche i punti di divergenza da una civiltà altra. Si attaglia meno al curriculum italiano quanto riguarda lo spirito di iniziativa e imprenditorialità, dal momento che la scelta di studiare latino non è personale, ma compresa nel "pacchetto" di alcuni licei, e spesso gli studenti, come si è detto, la affrontano senza alcuna motivazione; tuttavia sicuramente chi decide di conseguire una certificazione lo fa a ragion veduta e, come già sottolineato, con un desiderio di mettersi in gioco autonomo e, al momento, poco utilitaristico. Infine mi pare forse eccessivamente ottimistica la visione della materia come stimolo allo sviluppo della creatività nell'ambito di diverse arti, anche se sicuramente il latino e la classicità vanno recuperate, ora più che mai, in una prospettiva comparativista, come base di diversi generi letterari sviluppatasi nelle varie letterature moderne³².

6.2. La Certificazione delle Competenze della Lingua Latina nell'ambito degli assi culturali del D.M. 139/2007 e degli Obiettivi Specifici di Apprendimento (Osa)

Mi pare ora opportuno partire da una reale programmazione disciplinare³³, per focalizzare l'attenzione su come si inserisce la Certificazione delle Competenze della Lingua Latina, in particolare il modello "lombardo", nello sviluppo delle competenze chiave del D.M. 139/2007, articolate nei diversi assi culturali e su come risponda altresì alle esigenze delle linee guida della materia, stilate nel D.M. 211/2010: *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*³⁴.

³² Secondo me questo potrebbe essere un modo di valorizzare anche il curriculum di latino all'interno del liceo linguistico, dove mi parrebbe più proficuo, dato l'esiguo numero di ore, lasciar perdere la lingua a favore dello studio della civiltà e della lettura in traduzione dei testi fondanti di diversi generi letterari.

³³ Mi riferisco, per comodità, in quanto ho contribuito a stilare, a quella in vigore presso la scuola in cui lavoro, il Liceo Scientifico Statale «Vittorio Veneto» di Milano.

³⁴ Consultabile alla pagina

Si possono dividere le richieste dei test di certificazione in tre ambiti: quello lessicale, quello morfo-sintattico e quello di comprensione globale e più analitica.

Per il primo possiamo individuare due competenze disciplinare specifiche a seconda dei livelli: in particolare per A e B1 si tratta di comprendere almeno a grandi linee un testo d'autore, adeguatamente contestualizzato, di diverso argomento e genere letterario, individuando qualche elemento del lessico specifico. Si sviluppa questa competenza soprattutto negli esercizi che riguardano il completamento della parafrasi dei brani d'autore (per A e B) o in quelli che richiedono la scelta di sinonimi (B1); pure il B2 prevede competenze di comprensione ma anche un uso attivo del lessico, nella scelta delle parole più opportune per la composizione di brevi frasi. La competenza disciplinare che meglio si attaglia proprio a quest'ultimo livello è però quella di tradurre in un italiano corretto ed appropriato un testo d'autore, adeguatamente contestualizzato, di diverso argomento e genere letterario. Non va dimenticato poi, che, a questo step, le competenze non sono più esclusivamente di lingua latina, quindi senz'altro l'esercizio di traduzione porta all'acquisizione di una padronanza più consapevole del lessico della lingua italiana.

Tutto questo si inserisce a pieno titolo nell'asse dei linguaggi, in particolare nelle competenze legate alla comunicazione, e più specificamente, con i limiti del caso, «Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo»³⁵ e «Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi».

Che cosa suggeriscono invece gli Osa di classico, scientifico e liceo delle scienze umane in merito all'apprendimento del lessico? Possiamo estrapolare alcuni spunti, innanzitutto per il primo biennio raccomandano di conoscere il lessico di base con particolare attenzione alle famiglie semantiche e alla formazione delle parole e successivamente di acquisire dimestichezza con il lessico specifico dei

<http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-12-14&task=dettaglio&numgu=291&redaz=010G0232&tmstp=1292405356450>.

³⁵ Le citazioni di questo paragrafo sono tratte, se non diversamente specificato, dal testo del D.M. 139/2007 (specificamente dagli allegati 1 e 2).

diversi generi letterari. Ancora, riguardo alla traduzione, si pone l'accento sul cogliere lo specifico letterario del testo, riflettere sulle scelte di traduzione e di svolgere quest'ultima non in modo meccanico, ma per conoscere un testo, un autore e immedesimarsi in un mondo diverso dal proprio. Non va dimenticata infine l'attenzione all'analisi contrastiva con l'italiano e le altre lingue, per favorire in esse un ampliamento delle conoscenze lessicali e una maggior consapevolezza delle stesse.

Il rilievo sulla contestualizzazione dei testi e sul confronto fra epoche diverse a livello sia linguistico sia valoriale permette di inserirsi in un altro asse culturale, quello "storico-sociale" che prevede fra le proprie competenze quella di «comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali», ovviamente focalizzata sulla componente diacronica.

Se passiamo all'ambito morfo-sintattico, come prima competenza disciplinare specifica si può individuare la comprensione dell'articolazione fondamentale di un testo d'autore, adeguatamente contestualizzato, di diverso argomento e genere letterario, che presenti strutture morfosintattiche di media difficoltà; per il livello A essa viene sondata tramite l'esercizio di riconoscimento appunto delle valenze grammaticali di elementi del testo e, a livello produttivo, nelle trasformazioni di proposizioni; per il B1 è fondamentale, oltre appunto alle trasformazioni, l'individuazione dei punti di snodo del brano, mentre al B2 si aggiunge l'uso attivo delle strutture nella composizione di brevi frasi. Non va dimenticato infine che, in A, l'esercizio che prevede di scegliere e flettere elementi tolti ad un brano d'autore, che si pone a seguito di quello esaminato, coinvolge competenze sia lessicali sia morfo-sintattiche, così come il completamento della parafrasi in B.

Per il B2, ancora una volta si focalizzano specificamente competenze traduttive che si intrecciano con quelle evidenziate a livello lessicale, ma che puntano in particolare alla comprensione e la resa delle strutture morfo-sintattiche; anche per questo aspetto, infine, è rilevante l'analisi contrastiva con italiano e altre lingue straniere per affinarne le competenze grammaticali.

Indubbiamente siamo sempre nell'ambito dell'asse dei linguaggi, nelle competenze dedicate alla comunicazione: lessico e morfo-sintassi si compenetrano a vicenda per comprendere e produrre testi. Non si può negare tuttavia che l'aspetto più strettamente grammaticale faccia virare anche verso un altro asse, quello matematico, soprattutto per due momenti: il primo è quello di «Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche»³⁶ (qualora per esempio ci si serva dei grafi ad albero o di altro genere), il secondo «Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi». Ci muoviamo quindi nell'ambito di due altre competenze di cittadinanza evidenziate dal D.M. 139/2007: «Risolvere problemi», «Individuare collegamenti e relazioni».

Gli Osa a livello grammaticale postulano già per il primo biennio, forse più realisticamente per primo biennio e terzo anno per i licei diversi dal Classico, la conoscenza della flessione delle parti variabili del discorso, la sintassi dei casi e del periodo, studiata in parallelo con la morfologia. Nel secondo biennio e quinto anno si raccomanda poi il consolidamento delle competenze linguistiche attraverso la riflessione sui testi d'autore e infine si ricorda la necessità di acquisire dimestichezza con la complessità della costruzione sintattica non solo latina.

Infine, per quanto riguarda l'aspetto della comprensione, si focalizza l'attenzione sulla competenza disciplinare che prevede di analizzare brani d'autore secondo uno schema essenziale, che tenga conto della divisione in sequenze e dei connettivi più tipici dei diversi generi letterari; è infatti innegabile che, per comprendere nella sua interezza un brano, vadano individuati i punti di snodo, cosa che in un esercizio del livello B è chiesto specificamente di fare, ma che è implicito anche per la corretta esecuzione dell'A. Sicuramente per tradurre e comporre secondo quanto richiesto dal B2 è indispensabile l'individuazione delle sequenze, dei loro connettivi e l'uso degli stessi per articolare dei periodi sensati.

³⁶ Ovviamente non può riguardare il latino la parte successiva dell'enunciato della competenza: «usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico».

Inutile specificare che anche in questo caso si è a pieno titolo nell'asse dei linguaggi, ma di nuovo spiccano le competenze tipiche dell'asse matematico, analoghe a quanto detto a proposito dell'aspetto sintattico: «Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi» e «Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi», con le correlate competenze di cittadinanza evidenziate dal D.M. 139/2007, «Risolvere problemi», «Individuare collegamenti e relazioni».

Nella comprensione di un brano, però, può giocare anche un altro fattore, benché non sia esplicitamente testato dalla prova: le conoscenze pregresse legate alla storia, alla letteratura e alla civiltà in cui esso si situa. Questo sposta l'attenzione su un'altra competenza disciplinare: contestualizzare i brani d'autore, che, assieme alla prima citata, ne favorisce una terza: acquisire una padronanza più consapevole dell'analisi testuale in letteratura italiana e straniera, anche grazie all'individuazione di generi letterari e modelli latini nelle altre letterature. Ci muoviamo quindi nell'ambito di un diverso "asse dei saperi", quello storico-sociale, in modo non dissimile da quanto individuato per il lessico: «Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche». Siamo quindi vicini, per quanto concerne le competenze di cittadinanza del D.M. 139/2007, a quella che prevede di «Acquisire ed interpretare l'informazione».

Gli Osa, a questo proposito, raccomandano di interpretare e commentare testi, nella fattispecie si tratterà di prosa, con i diversi strumenti di analisi, ma anche collocando le opere nel rispettivo contesto storico e culturale. Ancora, e mi pare che questa esortazione non valga solo per la competenza specifica ma funga per così dire da sintesi anche per le altre che si sviluppano tramite la certificazione, le linee guida spingono a cogliere il valore fondante del patrimonio letterario latino per la tradizione europea.

È giustificata, a questo punto, la legittimità e l'utilità della certificazione delle competenze della lingua latina nell'ambito della programmazione scolastica; vorrei comunque

precisare in questa fase conclusiva del contributo, che non ravvedo la necessità di una "rivoluzione copernicana" delle attuali metodologie didattiche, tanto meno di impostare il lavoro dell'intero anno scolastico alla "preparazione" dei test di certificazione. Ritengo che la strategia vincente consista nell'abitare gli studenti, fin dal primo anno dell'apprendimento del latino, a esercizi di manipolazione, trasformazione, completamento dei testi, a fianco di quelli tradizionali di analisi e traduzione che pure sono essenziali. Allo stesso modo anche le verifiche dovranno prevedere la medesima varietà che spazi dalla "solita" versione, a test di comprensione e modifica. Certo per il momento si tratterà di "inventare" esercizi e verifiche, e magari condividerle, finché le case editrici non si adegueranno, ma forse ci sarà il vantaggio di non "riciclare" sempre le stesse versioni, di anno in anno, di manuale in manuale, ormai tradotte in ogni sito possibile!

*Ilaria Torzi
Liceo Scientifico «Vittorio Veneto», Milano;
Università di Bergamo*

Allegati:

Allegato 1: Testo della prova di livello A1 e A2 somministrato nell'a.s. 2015/16

Allegato 2: Soluzioni e griglia di misurazione della prova di livello A1 e A2 somministrata nell'a.s. 2015/16

Allegato 3: Testo della prova di livello B1 somministrato nell'a.s. 2015/16

Allegato 4: Soluzioni e griglia di misurazione della prova di livello B1 e B2 somministrate nell'a.s. 2015/16

Allegato 5: Testo della prova di livello B2 somministrato nell'a.s. 2015/16

USR LOMBARDIA- CUSL (Consulta Universitaria di Studi Latini)
Certificazione delle Competenze della Lingua Latina 2016-LIVELLO A

Summarium

Breviter narratur de bellis a Romanis imperatoribus in Britannia gestis, a Claudio usque ad Severum.

De Britannia a Romanis subiecta et defensa¹

Anno ab Urbe condita DCCXCVIII Claudius, imperator ab Augusto quartus, *volens* se ipsum utilem reipublicae ostendere principem, bellum ubique tulit et victoriam quaesivit. Itaque bellum in Britanniam movit; ideo insulam petivit, quam, neque ante Iulium Caesarem, neque post eum, **quisquam** adire ausus erat, ibique sine ullo proelio ac sanguine intra paucissimos dies plurimam insulae partem in deditionem recepit. Orcades etiam insulas, *ultra Britanniam in Oceano positas*, Romano adiecit imperio, ac sexto, quam profectus erat, mense Romam rediit, filioque suo ‘Britannicum’ nomen inposuit. **Hoc** autem bellum quarto imperii sui anno gessit.

Ab eodem Claudio Vespasianus, *qui post Neronem imperavit, in Britanniam missus*, etiam Vectam insulam, Britanniae proximam, Romanorum imperio adiecit. *Succedens autem Claudio in imperium Nero*, nihil omnino in re militari ausus est: ideo, inter alia Romani multa regni detrimenta, Britanniam fere totam amisit; nam, *Nerone imperatore*, duo nobilissima oppida Britanniae capta atque subversa sunt ab hostibus.

Hadrianus imperator murum, **quod** et vallum dicitur, fecit *ad Britanniam defendendam*; Severus autem imperator, *cum vidisset*, magnis gravibusque proeliis saepe gestis, partem insulae Britanniae ab indomitis gentibus receptam esse, vallo **defendendam** insulam putavit. Itaque Severus magnam fossam fortissimumque vallum turribus munitum a mari ad mare duxit. Severus apud Eboracum urbem morbo mortuus est. Reliquit duos filios, Bassianum et Getam; Bassianus ‘Antonium’ cognomen habuit et regno potitus est; imperium solus gessit et ‘Caracalla’ a populo vocatus est.

adicio, is, ieci, iectum, ěre

addĕre

in deditionem recipĕre

victor dux “accipit in deditionem/potestatem” terras de victis hostibus

detrimentum

damnum

Eboracum

York

fere

quasi

nihil omnino

nihil ullo modo

Orcades

insulae, quae Anglice “Orkney” vocantur

proficiscor, eris, profectus sum, i

abeo

ubique

omni loco

Vecta

insula, quae Anglice “Wight” vocatur

¹ Verba non usitata post textum explicantur et hoc modo in textu ipso signantur: verbum.

1. Si propone una parafrasi del brano: completala inserendo al posto giusto 13 parole scelte fra quelle elencate dopo il testo (indica il numero nello spazio bianco):

Claudius, qui quartus post Augustum rem Romanam acceperat, voluit se utilem Romanis monstrare; ergo, victoriae desiderio, multos _____ petivit. In Britannos bellum gessit: neque ante Iulium Caesarem neque post eum, _____ imperator ad insulam ivit; Claudius autem paucos dies pugnavit, paucos milites perdidit et, brevi _____, magnam insulae partem subegit. Post Orcadum deditionem, cum _____ revertit, filius eius 'Britannicus' vocatus est. Postea Vespasianus, qui _____ fuit post Neronem, iubente Claudio, in Britanniam _____ et insulam Vectam, quae in mari _____ Britanniam est, cepit. Nero imperator Claudium secutus est, sed fere nullum bellum _____, multa detrimenta imperio Romano intulit et fere totam Britanniam amisit: duae illustres civitates in hostium manus ceciderunt. Post fere L annos Hadrianus imperator voluit Britanniam _____ defendere. Alterum vallum a Severo imperatore aedificatum est, quia propter magna et crudelia proelia pars insulae capta erat a _____ populis. _____ vallum turribus munitum erat et _____ a litore ad litus. Severus obiit morbo apud Eboracum et, _____ eius filii, Bassianus imperium cepit et Caracalla a Romanis vocatus est.

- | | | | |
|-----------|------------|-------------|-----------------|
| 1. nemo | 6. ducebat | 11. tempore | 16. ducebatur |
| 2. hostes | 7. ullus | 12. apud | 17. fortissimis |
| 3. die | 8. cives | 13. pro | 18. princeps |
| 4. bonis | 9. domum | 14. eius | 19. vallo |
| 5. ex | 10. inter | 15. incepit | 20. ivit |

2. Leggi le seguenti affermazioni riferite al testo e barra la risposta esatta (vero o falso)

| | | |
|--|---|---|
| 1. Claudius voluit Romanorum imperio regiones adicere ut se bonum principem ostenderet | V | F |
| 2. Multi principes insulam Britanniam capere voluerunt, sed Caesar unus eam vicit | V | F |
| 3. Claudius multa proelia cum Britannis commisit ut insulae magnam partem subigeret | V | F |
| 4. Post Britanniam Claudius ipse et Orcades insulas et Vectam cepit | V | F |
| 5. Claudii filius 'Britannicus' vocatus est post Britannicum bellum | V | F |
| 6. Vespasianus in Britanniam ivit, postquam imperatori Neroni successit | V | F |
| 7. Cum Nero nulla proelia in hostes commisisset, Britannia fere tota amissa est | V | F |
| 8. Nero autem nulla alia detrimenta Romanis intulit: eo imperante, duas alias urbes Britanniae Romani ceperunt | V | F |
| 9. Hadrianus Britanniam defendere voluit, sed nihil ad hoc fecit | V | F |
| 10. Severus certior factus est Britanniae partem, post multa et gravia proelia, a fortissimis hostibus captam esse | V | F |
| 11. Vallum, quod Severus aedificavit, longissimum et munitissimum erat | V | F |
| 12. Severus mortuus est in Britannia, quia in morbum inciderat | V | F |
| 13. Bassianus et Gaeta, eius filii, eum secuti sunt in imperium | V | F |

3. Scegli la risposta esatta fra quelle proposte:

1. Quis est Claudius?
 - a. Unus ex principibus qui post Augustum imperium ceperunt
 - b. Imperator quem Vespasianus secutus est
 - c. Imperator qui, post Britannicum bellum, insulam vallo defendere voluit
 - d. Imperator qui Britannici filius fuit
2. Cur Claudius Britanniam petivit?
 - a. Quia multi alii in Britanniam post Caesarem iverant
 - b. Quia, victoriam gloriamque volens, multa bella tulit
 - c. Quia Vespasianus iam Vectam insulam imperio Romano adiecerat
 - d. Quia antiqui Romani Britannos vicerant et insulae magnam partem ceperant
3. Quid fecit Nero?
 - a. Nero, vir nullae virtutis, post Claudium princeps fuit, idemque Britanniam amisit
 - b. Nero Britanniam amisit, sed alia bella pro imperio Romano gessit et multas provincias ei adiecit
 - c. Nero Britanniam amisit sed nulla alia mala imperio Romano fecit
 - d. Nero Britanniam amisit sed Vespasianus, ab eo missus, Vectam cepit
4. Quid fecit Severus?
 - a. Severus voluit rursus Britanniam totam capere
 - b. Severus Bassianum et Getam, suos filios, in Britanniam misit, ut eam defenderent
 - c. Severus parvam fossam et vallum cum turribus fecit ut Britanniam defenderet
 - d. Severus voluit defendere Britanniae partem quae ab hostibus capta non erat

4. Scegli la risposta esatta fra quelle proposte:

1. r. 4. **quisquam** è:
 - b. Un pronome interrogativo
 - c. Un aggettivo indefinito
 - d. Un pronome indefinito
 - e. Un pronome relativo
2. r. 7. **hoc** è:
 - a. Pronome dimostrativo ablativo singolare
 - b. Aggettivo dimostrativo ablativo singolare
 - c. Pronome dimostrativo accusativo singolare
 - d. Aggettivo dimostrativo accusativo singolare
3. r. 13. **quod** è:
 - a. Pronome relativo nominativo neutro singolare
 - b. Aggettivo interrogativo nominativo neutro singolare
 - c. Pronome relativo accusativo neutro singolare
 - d. Congiunzione subordinante causale
4. r. 15. **defendendam** è:
 - a. Participio presente
 - b. Participio passato
 - c. Gerundivo
 - d. Gerundio

5. Trasforma le seguenti proposizioni secondo quanto suggerito:

a. r. 1 *Volens*

Qui _____

b. r. 5 *Ultra Britanniam in Oceano positas*

Quae ultra Britanniam in Oceano positae _____

c. r. 8: *Qui post Neronem imperavit*

Post Neronem _____ (si usi una forma implicita)

d. r. 8 *In Britanniam missus*

Cum in Britanniam _____

e. rr. 9-10. *Succedens autem Claudio in imperium Nero*

Ubi autem Claudio in imperium Nero _____

f. r. 11 *Nerone imperatore*

Dum Nero imperator _____

g. r. 13 *Ad Britanniam defendendam*

Britanniae _____ causa

h. r. 14 *Cum vidisset*

Quia _____

6. Inserisci le parole mancanti, flettendole in modo adeguato nel seguente brano, tratto dal prosieguo di quello analizzato:

Postea Diocletianus XXXIII ab Augusto _____ ab exercitu electus est, Maximianumque socium creavit imperii. Quorum tempore Corausius _____, genere quidem infimus, sed consilio et _____ promptus, cum ad observanda Oceani litora, quae tunc Franci et Saxones infestabant, positus, plus in perniciem quam in profectum _____ ageret, ereptam praedonibus praedam ex nulla _____ restituendo dominis, sed sibi soli vindicando. Neque abfuit suspicio, quin ipsos quoque hostes ad incursandos fines artificii negligentia permetteret; _____ ob rem, a Maximiano iussus occidi, purpuram sumpsit, ac Britanniam occupavit. Qua sibi per VII annos fortissime vindicata ac retenta, tandem fraude Allecti socii _____ interfectus est. Allectus postea ereptam Carausio insulam per triennium tenuit; quem Asclipiodotus praefectus praetorio oppressit, Britanniamque post X annos _____.

qui, quae, quod
quidam, quaedam, quoddam
manus, us f.
respublica, ae f.

recipio, is, cepi, ceptum, ěre
suus, a, um
imperator, is m.
pars, partis f.

Soluzioni livello A

Esercizio 1

Claudius, qui quartus post Augustum rem Romanam acceperat, voluit se utilem Romanis monstrare; ergo, victoriae desiderio, multos **2. hostes** petivit. In Britannos bellum gessit: neque ante Iulium Caesarem, neque post eum **7. ullus** imperator ad insulam ivit; Claudius autem paucos dies pugnavit, paucos milites perdidit et, brevi **11. tempore**, magnam insulae partem subegit. Post Orcadum deditionem, cum **9. domum** revertit, filius eius 'Britannicus' vocatus est. Postea Vespasianus, qui **18. princeps** fuit post Neronem, iubente Claudio, in Britanniam **20. ivit** et insulam Vectam, quae in mari **12. apud** Britanniam est, cepit. Nero Claudium imperator secutus est, sed fere nullum bellum **15. incepit**, multa detrimenta imperio Romano intulit et fere totam Britanniam amisit: duae illustres civitates in hostium manus ceciderunt. Post fere L annos Hadrianus imperator voluit Britanniam **19. vallo** defendere. Alterum vallum a Severo imperatore aedificatum est, quia propter magna et crudelia proelia pars insulae capta erat a **17. fortissimis** populis. **14. Eius** vallum turribus munitus erat et **16. ducebatur** a litore ad litus. Severus obiit morbo apud Eboracum et, **5. ex** eius filiis, Bassianus imperium cepit et Caracalla a Romanis vocatus est.

Esercizio 2

1. V / 2. F / 3. F / 4. F / 5. V / 6. F / 7. V / 8. F / 9. F / 10. V / 11. V / 12. V / 13. F

Esercizio 3

1. A / 2. B / 3. A / 4. D

Esercizio 4

1. C / 2. D / 3. A / 4. C

Esercizio 5

- | | |
|---|--|
| a. R. 1 <u>Volens</u> : | Qui volebat |
| b. R. 5 <u>Ultra Britanniam in Oceano positas</u> | Quae ultra Britanniam in Oceano positae sunt/erant |
| c. R. 8 <u>Qui post Neronem imperavit</u> | Post Neronem <i>imperans/regnans</i> (si usi una forma implicita) |
| d. R. 8 <u>In Britanniam missus</u> : | Cum in Britanniam <i>missus esset/erat/est</i> |
| e. R. 9 <u>Succedens Nero</u> : | Ubi autem Claudio in imperium Nero <i>successit</i> |
| f. R. 11 <u>Nerone imperatore</u> : | Dum Nero imperator <i>est/ erat (regnat -abat, imperat/-abat...)</i> (imperfetto attestato in Livio) |
| g. R. 13 <u>Ad Britanniam defendendam</u> : | Britanniae <i>defendendae</i> causa |
| h. R. 14 <u>Cum vidisset</u> : | Quia <i>viderat/vidit</i> |

Esercizio 6

Postea Diocletianus XXXIII ab Augusto **imperator** ab exercitu electus est, Maximianumque socium creavit imperii. Quorum tempore Corausius **quidam**, genere quidem infimus, sed consilio et **manu** promptus, cum ad observanda Oceani litora, quae tunc Franci et Saxones infestabant, positus, plus in perniciem quam in profectum **reipublicae** ageret, ereptam praedonibus praedam nulla ex **parte** restituendo dominis, sed sibi soli vindicando. Neque abfuit suspicio, quin ipsos quoque hostes ad incursandos fines artifici negligentia permetteret; **quam** ob rem, a Maximiano iussus occidi, purpuram sumpsit, ac Britanniam occupavit. Qua sibi per VII annos fortissime vindicata ac retenta, tandem fraude Allecti socii **sui** interfectus est. Allectus postea ereptam Carausio insulam per triennium tenuit; quem Asclipiodotus praefectus praetorio oppressit, Britanniamque post X annos **recepit**.

VALUTAZIONE

TUTTI GLI ESERCIZI VANNO SVOLTI PER OTTENERE IL LIVELLO A2

Si ottiene la certificazione di livello A2 con almeno 38/50 (75% ca del totale), ottenuti però in questo modo:

5 esercizi devono essere corretti almeno al 75%; **nessun** esercizio deve essere corretto MENO DEL 25%

| Esercizio | 1 (competenza lessicale) | 2 (comprensione globale) | 3 (comprensione analitica) | 4 (competenza morfo-sintattica riconoscimento) | 5 (competenze morfosintattica attiva) | 6 (competenza lessicale e morfosintattica attiva) |
|-----------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--|---------------------------------------|---|
| 75% | 10 | 10 | 3 | 3 | 6 | 6 |
| 25% | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 |

Se si svolgono solo i primi 5 esercizi (o l'ultimo è totalmente errato o con una sola risposta esatta, quindi non computabile), si ottiene la certificazione di livello A1 con almeno 32/42 (75% ca del totale), ottenuti però in questo modo:

4 esercizi devono essere corretti almeno al 75%; **nessun** esercizio deve essere corretto MENO DEL 25%

| Esercizio | 1 (competenza lessicale) | 2 (comprensione globale) | 3 (comprensione analitica) | 4 (competenza morfo-sintattica riconoscimento) | 5 (competenze morfosintattica attiva) |
|-----------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--|---------------------------------------|
| 75% | 10 | 10 | 3 | 3 | 6 |
| 25% | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 |

Qualora l'es. 6 fosse svolto e computabile, ma il totale non consentisse il raggiungimento del livello A2, si può ottenere l'A1 con 32 punti; si ricorda però che **4** esercizi devono essere corretti almeno al 75%; **nessuno** dei due esercizi rimanenti deve essere corretto MENO DEL 25%:

| Esercizio | 1 (competenza lessicale) | 2 (comprensione e globale) | 3 (comprensione e analitica) | 4 (competenza morfo-sintattica) | 5 (competenze morfosintattica attiva) | 6 (competenza lessicale e morfosintattica) |
|-----------|--------------------------|----------------------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|--|
| 75% | 10 | 10 | 3 | 3 | 6 | 6 |
| 25% | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 |

Qualora infine l'es. 6 fosse svolto e computabile, ma il totale non consentisse il raggiungimento del livello A2, si può ottenere l'A1 con 32 punti, anche se l'**esercizio 4** (tipologia di competenze affine a quella di 6) fosse totalmente errato o non computabile (una sola risposta corretta), purché **4** esercizi siano corretti almeno al 75%; e **il quinto sia corretto almeno al 25%**

| Esercizio | 1 (competenza lessicale) | 2 (comprensione globale) | 3 (comprensione analitica) | 5 (competenze morfosintattica attiva) | 6 (competenza lessicale e morfosintattica attiva) |
|-----------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------------------|---|
| 75% | 10 | 10 | 3 | 6 | 6 |
| 25% | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 |

USR LOMBARDIA – CUSL (Consulta Universitaria Studi Latini)

Certificazione Linguistica Competenze Lingua Latina – anno 2016

PROVA B1

TESTO

1. Cyrus proximi temporis successu Scythis bellum intulit. Quem Thamyris regi-
2. na, quae tunc genti praeerat, cum prohibere transitu Araxis fluminis posset,
3. transire permisit, primum propter fiduciam sui, dehinc propter opportunitatem
4. ex obiectu fluminis hostis inclusi. Cyrus itaque Scythiam ingressus, procul a
5. transmissio flumine castra metatus, insuper astu eadem instructa vino epulisque
6. deseruit, quasi territus refugisset. Hoc conperto regina tertiam partem copiarum
7. et filium adolescentulum ad persequendum Cyrum mittit. Barbari veluti ad e-
8. pulas invitati primum ebrietate vincuntur, mox revertente Cyro universi cum a-
9. dulescente obruncantur. Thamyris exercitu ac filio amisso vel matris vel regi-
10. nae dolorem sanguine hostium diluere potius quam suis lacrimis parat. Simulat
11. diffidentiam desperatione cladis inlatae paulatimque cedendo superbum ho-
12. stem in insidias vocat. Ibi quippe compositis inter montes insidiis ducenta milia
13. Persarum cum ipso rege delevit, adiecta super omnia illius rei admiratione,
14. quod ne nuntius quidem tantae cladis superfuit. Regina caput Cyri amputari at-
15. que in utrem humano sanguine opletum coici iubet non muliebriter increpi-
16. tans: “Satia te”, inquit, “sanguine quem sitisti, cuius per annos triginta insatia-
17. bilis perseverasti”.

ESERCIZI

ESERCIZIO N. 1

Nel contesto proposto, che cosa significano le seguenti espressioni, qui indicate nella forma del loro lemma?

1. *obiectus* (r. 4)

- obiettivo
- corrente
- ostacolo
- inserimento

2. *castra metari* (r. 5)

- allineare l'accampamento
- temere per l'accampamento
- disporre l'accampamento
- limitare l'accampamento

3. *comperire* (r. 6)

- apprendere
- trovare
- ammettere
- confessare

4. *diluere* (r. 10)

- allungare
- alleviare
- lavare
- sciogliere

5. *diffidentia* (r. 11)

- circospezione
- sospetto
- disonestà
- sfiducia

6. *inferre* (r.11)

- portare
- infliggere
- accettare
- riferire

7. *superbus* (r. 11)

- illustre
- arrogante
- sdegnoso
- sontuoso

8. *clades* (r. 14)

- sconfitta
- strage
- battaglia
- disfatta

9. *increpitare* (rr. 15-16)

- far risuonare
- scoppiettare
- gridare
- suggerire

10. *perseverare* (r. 17)

- infierire
- incrudelire
- persistere
- inasprire

ESERCIZIO N. 2

Punti di snodo del racconto: scegli l'indicazione corretta, facendo una crocetta sulla risposta che ti pare giusta

1. *sui* alla riga 3 si riferisce a:

- **Ciro, re dei Persiani**
- **la regina Tamiri**

- il figlio di Tamiri
 - il fiume Arasse
2. indica a quale sostantivo si riferisce *eadem* alla riga 5
- *Thamyris*
 - *astus*
 - *castra*
 - *instructa*
3. *hoc* alla riga 6 si riferisce a:
- l'attraversamento dell'Arasse da parte di Ciro
 - l'abbandono dell'accampamento da parte di Ciro
 - l'ampia penetrazione di Ciro in Scizia
 - l'inganno preparato da Ciro in Scizia
4. *adiecta* (r. 13) è concordato con
- *ducenta milia*
 - *omnia*
 - *admiratione*
 - *Thamyris regina*
5. *illius rei* (r. 13) si riferisce a
- l'entità della sconfitta subita dagli Sciti
 - l'entità della sconfitta subita da Ciro
 - l'inganno causa della sconfitta subita dagli Sciti
 - l'inganno causa della sconfitta subita da Ciro

ESERCIZIO N. 3

Nozioni di morfosintassi: trasforma le seguenti frasi estrapolate dal testo, secondo le indicazioni che ti vengono fornite

1. *Thamyris cum Cyrum prohibere transitu Araxis fluminis posset, transire permisit*
 Thamyris, etiamsi Cyrum prohibere transitu Araxis fluminis _____ ,
 transire permisit

2. *Hoc conperto, regina copias ad persequendum Cyrum mittit*
 Hoc cum _____ , regina copias ad persequendum Cyrum

mittit

3. *Regina filium adolescentulum ad persequendum Cyrum mittit*

Regina filium adolescentulum ut _____ mittit

4. *Thamyris dolorem sanguine hostium diluere potius quam suis lacrimis parat*

Thamyris statuit ut dolor sanguine hostium potius quam lacrimis suis _____

5. *Thamyris, conpositis inter montes insidiis, ducenta milia Persarum cum ipso rege delevit*

Thamyris, postquam insidias inter montes _____ ducenta milia Persarum cum ipso rege delevit

ESERCIZIO N. 4

Indica quali parole del testo potrebbero essere sostituite dalle seguenti (una volta che siano opportunamente declinate); trascrivi la parola sostituibile nella sua forma al nominativo:

calliditas _____

dapes _____

occasio _____

avidus _____

deperditus _____

decursus _____

fraudes _____

temulentia _____

circumventus _____

refertus _____

ESERCIZIO N. 5

Scegli fra questi tre riassunti del testo, quello che ti sembra sintetizzare meglio il racconto

1. Di impresa militare in impresa militare, Ciro arriva in Scizia. Lì regna la regina Tamiri, che attende il momento propizio per predisporre un agguato al nemico invasore, e perciò lascia che entri indisturbato nel regno. È invece Ciro a preparare un tranello agli Sciti. Tamiri vi perde parte dell'esercito e il figlio. Assorbito lo smacco, medita vendetta e predispone la propria imboscata, indietreggiando. Ciro vi cade in pieno, e muore in combattimento. Tamiri ne deturpa il cadavere e gioisce della vendetta.

2. Di impresa militare in impresa militare, *Ciro arriva in Scizia. Lì regna la regina Tamiri, che non si preoccupa troppo dell'invasore, e perciò lascia che entri indisturbato nel regno. È invece *Ciro a preparare un tranello agli Sciti. Tamiri vi perde parte dell'esercito e il figlio. Assorbito lo smacco, medita vendetta e predispone la propria imboscata, incalzando il nemico. *Ciro vi cade in pieno, e muore in combattimento. Tamiri ne deturpa il cadavere e gioisce della vendetta.***

3. Di impresa militare in impresa militare, *Ciro arriva in Scizia. Lì regna la regina Tamiri, che prima non si dà pensiero dell'invasore, poi attende il momento propizio per predisporre un agguato al nemico invasore. Fino ad allora, lascia che entri indisturbato nel regno. È invece *Ciro a preparare un tranello agli Sciti. Tamiri vi perde parte dell'esercito e il figlio; inizia perciò a indietreggiare impaurita, finché *Ciro non cade a sua volta in pieno in un'imboscata e muore in combattimento. Tamiri ne deturpa il cadavere e gioisce della vendetta.***

Riassunto scelto nr. _____

ESERCIZIO N. 6

Completa, dove ti sembra necessario, la seguente parafrasi, usando i verbi che trovi in fondo, coniugandoli opportunamente

Tum Cyrus bellum contra Scythas suscepit. Thamyris, Scytharum regina, _____ poterat quin Cyrus Araxem transiret, tamen eum flumen _____ passa est, suis viribus confisa et quia hostes _____ facile poterat, si flumine _____. Igitur Cyrus in Scythiam penetravit _____, sed castra ciborum et vini plena deinde reliquit, quasi aliquid eum subito terruisset _____. Regina, de hac re certior facta, tertiam partem exercitus una cum filio tum adulescente misit, qui Cyrum et eius copias _____. Tum Scythae, quasi ad convivium invitati, intemperantius potaverunt et vino oppressi _____ a Cyro, qui inopinato reverterat, _____ et occisi sunt. Quae caedes maximo dolore Thamyrin _____; illa tamen consilium _____ animi sui solandi hostium sanguine magis quam lacrimis. Tunc maerore debilitatam omnique auxilio destitutam se ostendit _____, atque loco gradatim cedens victoria elatum hostem in insidias _____. Cum iniquo in loco insidiae collocatae essent, Persarum ducenta milia ac eorum regem interfecit: in tanto exercitu, ne unus quidem superfuit qui cladem referre posset. Thamyris _____ etiam ut caput Cyri praecisum in utrem humano cruore repletum submergeretur atque _____ contumeliosis vocibus eum _____: "Sanguine satura te, cuius sitim per triginta annos numquam _____".

aggredi
efficere
inducere
satiare

coepisse
impedire
insectari
secludere

deprehendere
imperare
insequi
transire

ESERCIZIO N. 7

Indica, apponendo una crocetta nella casella che ti pare opportuna, se sulla base del testo proposto le seguenti affermazioni sono da ritenersi vere o false

1. Thamyris maiore dolore affecta est ob filii mortem quam ob exercitus caedem

Verum _____ *Falsum* _____

2. Cum Cyrus castra reliquisset, Thamyris exercitum misit ut iis potiretur

Verum _____ *Falsum* _____

3. Thamyris usque ad extremum fiduciam sui servavit

Verum _____ *Falsum* _____

4. Cyrus profligatus est quia cedendo in insidias incidit

Verum _____ *Falsum* _____

5. Thamyris lacrimis dolor diluendus visus non est

Verum _____ *Falsum* _____

USR LOMBARDIA – CUSL (Consulta Universitaria Studi Latini)

Certificazione Linguistica Competenze Lingua Latina – anno 2016

PROVA B1

TESTO

1. Cyrus proximi temporis successu Scythis bellum intulit. Quem Thamyris regi-
2. na, quae tunc genti praeerat, cum prohibere transitu Araxis fluminis posset,
3. transire permisit, primum propter fiduciam sui, dehinc propter opportunitatem
4. ex obiectu fluminis hostis inclusi. Cyrus itaque Scythiam ingressus, procul a
5. transmissio flumine castra metatus, insuper astu eadem instructa vino epulisque
6. deseruit, quasi territus refugisset. Hoc conperto regina tertiam partem copiarum
7. et filium adolescentulum ad persequendum Cyrum mittit. Barbari veluti ad e-
8. pulas invitati primum ebrietate vincuntur, mox revertente Cyro universi cum a-
9. dulescente obruncantur. Thamyris exercitu ac filio amisso vel matris vel regi-
10. nae dolorem sanguine hostium diluere potius quam suis lacrimis parat. Simulat
11. diffidentiam desperatione cladis inlatae paulatimque cedendo superbum ho-
12. stem in insidias vocat. Ibi quippe compositis inter montes insidiis ducenta milia
13. Persarum cum ipso rege delevit, adiecta super omnia illius rei admiratione,
14. quod ne nuntius quidem tantae cladis superfuit. Regina caput Cyri amputari at-
15. que in utrem humano sanguine opletum coici iubet non muliebriter increpi-
16. tans: “Satia te”, inquit, “sanguine quem sitisti, cuius per annos triginta insatia-
17. bilis perseverasti”.

ESERCIZI [suff. 4 esercizi su 7]

ESERCIZIO N. 1

Nel contesto proposto, che cosa significano le seguenti espressioni, qui indicate nella forma del loro lemma? [suff. 7 su 10]

1. *obiectus* (r. 4)

- obiettivo
- corrente
- ostacolo
- inserimento

2. *castra metari* (r. 5)

- allineare l'accampamento
- temere per l'accampamento
- disporre l'accampamento
- limitare l'accampamento

3. *comperire* (r. 6)

- apprendere
- trovare
- ammettere
- confessare

4. *diluere* (r. 10)

- allungare
- alleviare
- lavare
- sciogliere

5. *diffidentia* (r. 11)

- circospezione
- sospetto
- disonestà
- sfiducia

6. *inferre* (r.11)

- portare
- infliggere
- accettare
- riferire

7. *superbus* (r. 11)

- illustre
- arrogante
- sdegnoso
- sontuoso

8. *clades* (r. 14)

- sconfitta
- strage
- battaglia
- disfatta

9. *increpitare* (rr. 15-16)

- far risuonare
- scoppiettare
- gridare
- suggerire

10. *perseverare* (r. 17)

- infierire
- incrudelire
- persistere
- inasprire

ESERCIZIO N. 2 (comune anche al livello B2)

Punti di snodo del racconto: scegli l'indicazione corretta, facendo una crocetta sulla risposta che ti pare giusta [suff. 4 su 5]

1. *sui* alla riga 3 si riferisce a:

- **Ciro, re dei Persiani**
- **la regina Tamiri**

- il figlio di Tamiri
 - il fiume Arasse
2. indica a quale sostantivo si riferisce *eadem* alla riga 5
- *Thamyris*
 - *astus*
 - *castra*
 - *instructa*
3. *hoc* alla riga 6 si riferisce a:
- l'attraversamento dell'Arasse da parte di Ciro
 - **l'abbandono dell'accampamento da parte di Ciro**
 - l'ampia penetrazione di Ciro in Scizia
 - l'inganno preparato da Ciro in Scizia
4. *adiecta* (r. 13) è concordato con
- *ducenta milia*
 - *omnia*
 - ***admiratione***
 - *Thamyris regina*
5. *illius rei* (r. 13) si riferisce a
- l'entità della sconfitta subita dagli Sciti
 - **l'entità della sconfitta subita da Ciro**
 - l'inganno causa della sconfitta subita dagli Sciti
 - l'inganno causa della sconfitta subita da Ciro

ESERCIZIO N. 3

Nozioni di morfosintassi: trasforma le seguenti frasi estrapolate dal testo, secondo le indicazioni che ti vengono fornite [suff. 4 su 5]

1. *Thamyris cum Cyrum prohibere transitu Araxis fluminis posset, transire permisit*
 Thamyris, etiamsi Cyrum prohibere transitu Araxis fluminis **___poterat___**, transire permisit

2. *Hoc conperto, regina copias ad persequendum Cyrum mittit*
 Hoc cum **___compererit___**, regina copias ad persequendum Cyrum

mittit

NB Sono state accolte anche la forma *comperisset* (*mittit* = pres. storico); le declinazioni al passivo (*compertum sit / esset*); le forme all'indicativo (*cum* = cong. temporale)

3. *Regina filium adulescentulum ad persequendum Cyrum mittit*

Regina filium adulescentulum ut Cyrum persequatur mittit

NB E' stata accolta anche la forma *persequeretur* (*mittit* = pres. storico)

4. *Thamyris dolorem sanguine hostium diluere potius quam suis lacrimis parat*

Thamyris statuit ut dolor sanguine hostium potius quam lacrimis suis dilueretur.

5. *Thamyris, conpositis inter montes insidiis, ducenta milia Persarum cum ipso rege delevit*

Thamyris, postquam insidias inter montes composuit ducenta milia Persarum cum ipso rege delevit

NB E' stata accolta anche la forma *composuerat*, benché più rara

ESERCIZIO N. 4

Indica quali parole del testo potrebbero essere sostituite dalle seguenti (una volta che siano opportunamente declinate); trascrivi la parola sostituibile nella sua forma al nominativo [suff. 7 su 10]

| | | | |
|-------------------|---------------------|---------------------|------------------|
| <i>calliditas</i> | <i>astus</i> | <i>decursus</i> | <i>successus</i> |
| <i>dapes</i> | <i>epulae</i> | <i>fraudes</i> | <i>insidiae</i> |
| <i>occasio</i> | <i>opportunitas</i> | <i>temulentia</i> | <i>ebrietas</i> |
| <i>avidus</i> | <i>insatiabilis</i> | <i>circumventus</i> | <i>inclusus</i> |
| <i>deperditus</i> | <i>amissus</i> | <i>refertus</i> | <i>oppletus</i> |

ESERCIZIO N. 5 (comune anche al livello B2)

Scegli fra questi tre riassunti del testo, quello che ti sembra sintetizzare meglio il racconto

1. *Di impresa militare in impresa militare, Ciro arriva in Scizia. Lì regna la regina Tamiri, che attende il momento propizio per predisporre un agguato al nemico invasore, e perciò lascia che entri indisturbato nel regno. È invece Ciro a preparare un tranello agli Sciti. Tamiri vi perde parte dell'esercito e il figlio. Assorbito lo smacco, medita vendetta e predispone la propria imboscata,*

indietreggiando. Ciro vi cade in pieno, e muore in combattimento. Tamiri ne deturpa il cadavere e gioisce della vendetta.

2. Di impresa militare in impresa militare, Ciro arriva in Scizia. Lì regna la regina Tamiri, che non si preoccupa troppo dell'invasore, e perciò lascia che entri indisturbato nel regno. È invece Ciro a preparare un tranello agli Sciti. Tamiri vi perde parte dell'esercito e il figlio. Assorbito lo smacco, medita vendetta e predispone la propria imboscata, incalzando il nemico. Ciro vi cade in pieno, e muore in combattimento. Tamiri ne deturpa il cadavere e gioisce della vendetta.

3. Di impresa militare in impresa militare, Ciro arriva in Scizia. Lì regna la regina Tamiri, che prima non si dà pensiero dell'invasore, poi attende il momento propizio per predisporre un agguato al nemico invasore. Fino ad allora, lascia che entri indisturbato nel regno. È invece Ciro a preparare un tranello agli Sciti. Tamiri vi perde parte dell'esercito e il figlio; inizia perciò a indietreggiare impaurita, finché Ciro non cade a sua volta in pieno in un'imboscata e muore in combattimento. Tamiri ne deturpa il cadavere e gioisce della vendetta.

Riassunto scelto nr. 1

ESERCIZIO N. 6 (comune anche al livello B2)

Completa, dove ti sembra necessario, la seguente parafrasi, usando i verbi che trovi in fondo, coniugandoli opportunamente*
[suff. 6 su 12]

*Tum Cyrus bellum contra Scythas suscepit. Thamyris, Scytharum regina, impedire poterat quin Cyrus Araxem transiret, tamen eum flumen transire passa est, suis viribus confisa et quia hostes aggredi facile poterat, si flumine secluderentur. Igitur Cyrus in Scythiam penetravit _____, sed castra ciborum et vini plena deinde reliquit, quasi aliquid eum subito terruisset _____. Regina, de hac re certior facta, tertiam partem exercitus una cum filio tum adulescente misit, qui Cyrum et eius copias insequerentur** . Tum Scythae, quasi ad convivium invitati, intemperantius potaverunt et vino oppressi _____ a Cyro, qui inopinato reverterat, deprehensi*** et occisi sunt. Quae caedes maximo dolore Thamyrim effecit; illa tamen consilium cepit animi sui solandi hostium sanguine magis quam lacrimis. Tunc maerore debilitatam omnique auxilio destitutam se ostendit _____, atque loco gradatim cedens victoria elatum hostem in insidias induxit. Cum iniquo in loco insidiae collocatae essent, Persarum ducenta milia ac eorum regem interfecit: in tanto exercitu, ne unus quidem superfuit qui cladem referre posset. Thamyris imperavit etiam ut caput Cyri praecisum in utrem humano cruore repletum submergeretur atque insectata est**** contumeliosis vocibus eum _____: "Sanguine satura te, cuius sitim per triginta annos numquam satiavisti".*

aggredi

capere

deprehendere

Esercizi aggiuntivi prova B2 (oltre a quelli già indicati come comuni alle due prove)

1. Antequam interficeretur, Cyrus alteram nactus occasionem erat superbiam palam ostendendi. Verte in italicum sermonem praeclarum hoc exemplum audaciae eius.

Illo tempore Cyrus, qui tunc Asiam Scythiam totumque Orientem armis pervagabatur, cunctis adversum quos ierat perdomitis, Assyrios et Babylonam petit, gentem urbemque tunc cunctis opulentiolem; sed impetum eius Gyndes fluvius, secundae post Euphraten magnitudinis, interceptit. Nam unum regionum equorum candore formaque excellentem, transmeandi fiducia persuasum, qua per rapacem alveum offensi vado vertices attollebantur, abreptum praecipitatumque merserunt. Rex iratus ulcisci in anem statuit, contestans eum, qui nunc praeclarum equum voravisset, feminis vix genua tingentibus permeabilem reliquendum. Nec peragendo segnior totis copiis perpeti anno Gynden fluvium per magnas concisum deductumque fossas in quadringentos sexaginta alveos comminuit. Eo opere praedoctis fossoribus, etiam Euphraten longe validissimum et mediam Babyloniam interfluentem derivavit. Ac sic meabilibus vadis siccum etiam patentibus alvei partibus iter fecit, cepitque urbem, quam vel humano opere exstrui potuisse vel humana virtute destrui posse utrumque paene incredibile apud mortales erat. Et tamen magna illa Babylon, nunc paene etiam minima mora victa, capta subversa est.

2. Responde breviter latino sermone

- 1) Quid ostendere voluit qui hanc narrationem scripsit, cum tanti momenti fluvium Gyndem faceret?
- 2) Quae similitudo est inter Babylonam captam et Gyndum fluvium per magnas fossas concisum? Quomodo haec conveniunt?
- 3) Quid sentit auctor de Cyro?

USR LOMBARDIA – CUSL (Consulta Universitaria Studi Latini)

Certificazione Linguistica Competenze Lingua Latina – anno 2016

PROVA B2

TESTO

1. Cyrus proximi temporis successu Scythis bellum intulit. Quem Thamyris regi-
2. na, quae tunc genti praeerat, cum prohibere transitu Araxis fluminis posset,
3. transire permisit, primum propter fiduciam sui, dehinc propter opportunitatem
4. ex obiectu fluminis hostis inclusi. Cyrus itaque Scythiam ingressus, procul a
5. transmisso flumine castra metatus, insuper astu eadem instructa vino epulisque
6. deseruit, quasi territus refugisset. Hoc conperto regina tertiam partem copiarum
7. et filium adolescentulum ad persequendum Cyrum mittit. Barbari veluti ad e-
8. pulas invitati primum ebrietate vincuntur, mox revertente Cyro universi cum a-
9. dulescente obruncantur. Thamyris exercitu ac filio amisso vel matris vel regi-
10. nae dolorem sanguine hostium diluere potius quam suis lacrimis parat. Simulat
11. diffidentiam desperatione cladis inlatae paulatimque cedendo superbum ho-
12. stem in insidias vocat. Ibi quippe compositis inter montes insidiis ducenta milia
13. Persarum cum ipso rege delevit, adiecta super omnia illius rei admiratione,
14. quod ne nuntius quidem tantae cladis superfuit. Regina caput Cyri amputari at-
15. que in utrem humano sanguine opletum coici iubet non muliebriter increpi-
16. tans: “Satia te”, inquit, “sanguine quem sitisti, cuius per annos triginta insatia-
17. bilis perseverasti”.

ESERCIZI

ESERCIZIO N. 1

Scegli fra questi tre riassunti del testo, quello che ti sembra sintetizzare meglio il racconto

1. *Di impresa militare in impresa militare, Ciro arriva in Scizia. Lì regna la regina Tamiri, che attende il momento propizio per predisporre un agguato al nemico invasore, e perciò lascia che entri indisturbato nel regno. È invece Ciro a preparare un tranello agli Sciti. Tamiri vi perde parte dell'esercito e il figlio. Assorbito lo smacco, medita vendetta e predispone la propria imboscata, indietreggiando. Ciro vi cade in pieno, e muore in combattimento. Tamiri ne deturpa il cadavere e gioisce della vendetta.*

2. *Di impresa militare in impresa militare, Ciro arriva in Scizia. Lì regna la regina Tamiri, che non si preoccupa troppo dell'invasore, e perciò lascia che entri indisturbato nel regno. È invece Ciro a preparare un tranello agli Sciti. Tamiri vi perde parte dell'esercito e il figlio. Assorbito lo smacco, medita vendetta e predispone la propria imboscata, incalzando il nemico. Ciro vi cade in pieno, e muore in combattimento. Tamiri ne deturpa il cadavere e gioisce della vendetta.*

3. *Di impresa militare in impresa militare, Ciro arriva in Scizia. Lì regna la regina Tamiri, che prima non si dà pensiero dell'invasore, poi attende il momento propizio per predisporre un agguato al nemico invasore. Fino ad allora, lascia che entri indisturbato nel regno. È invece Ciro a preparare un tranello agli Sciti. Tamiri vi perde parte dell'esercito e il figlio; inizia perciò a indietreggiare impaurita, finché Ciro non cade a sua volta in pieno in un'imboscata e muore in combattimento. Tamiri ne deturpa il cadavere e gioisce della vendetta.*

Riassunto scelto nr. _____

ESERCIZIO N. 2

Punti di snodo del racconto: scegli l'indicazione corretta, facendo una crocetta sulla risposta che ti pare giusta

1. *sui* alla riga 3 si riferisce a:

- Ciro, re dei Persiani
- la regina Tamiri
- il figlio di Tamiri
- il fiume Arasse

2. indica a quale sostantivo si riferisce *eadem* alla riga 5

- *Thamyris*
- *astus*
- *castra*
- *instructa*

3. *hoc* alla riga 6 si riferisce a:

- l'attraversamento dell'Arasse da parte di Ciro
- l'abbandono dell'accampamento da parte di Ciro
- l'ampia penetrazione di Ciro in Scizia
- l'inganno preparato da Ciro in Scizia

4. *adiecta* (r. 13) è concordato con

- *ducenta milia*
- *omnia*
- *admiratione*
- *Thamyris regina*

5. *illius rei* (r. 13) si riferisce a

- l'entità della sconfitta subita dagli Sciti
- l'entità della sconfitta subita da Ciro
- l'inganno causa della sconfitta subita dagli Sciti
- l'inganno causa della sconfitta subita da Ciro

ESERCIZIO N. 3

Completa, dove ti sembra necessario, la seguente parafrasi, usando i verbi che trovi in fondo, coniugandoli opportunamente

Tum Cyrus bellum contra Scythas suscepit. Thamyris, Scytharum regina, _____ poterat quin Cyrus Araxem transiret, tamen eum flumen _____ passa est, suis viribus confisa et quia hostes _____ facile poterat, si flumine _____. Igitur Cyrus in Scythiam penetravit _____, sed castra ciborum et vini plena deinde reliquit, quasi aliquid eum subito terruisset _____. Regina, de hac re certior facta, tertiam partem exercitus una cum filio tum adulescente misit, qui Cyrum et eius copias _____. Tum Scythae, quasi ad convivium invitati, intemperantius potaverunt et vino oppressi _____ a Cyro, qui inopinato revererat, _____ et occisi sunt. Quae caedes maximo dolore Thamyrim _____; illa tamen consilium _____ animi sui solandi hostium sanguine magis quam lacrimis. Tunc maerore debilitatam omnique auxilio destitutam se ostendit _____, atque loco gradatim cedens victoria elatum hostem in insidias _____. Cum iniquo in loco insidiae collocatae essent, Persarum ducenta milia ac eorum regem interfecit: in tanto exercitu, ne unus quidem superfuit qui cladem referre posset. Thamyris _____ etiam ut caput Cyri praecisum

in utrem humano cruore repletum submergeretur atque _____ contumeliosis
vocibus eum _____: “Sanguine satura te, cuius sitim per triginta annos
numquam _____”.

aggredi
efficere
inducere
satiare

coepisse
impedire
insectari
secludere

deprehendere
imperare
insequi
transire

ESERCIZIO N. 4

Indica, apponendo una crocetta nella casella che ti pare opportuna, se sulla base del testo proposto le seguenti affermazioni sono da ritenersi vere o false

1. Thamyris maiore dolore affecta est ob filii mortem quam ob exercitus caedem

Verum _____

Falsum _____

2. Cum Cyrus castra reliquisset, Thamyris exercitum misit ut iis potiretur

Verum _____

Falsum _____

3. Thamyris usque ad extremum fiduciam sui servavit

Verum _____

Falsum _____

4. Cyrus profligatus est quia cedendo in insidias incidit

Verum _____

Falsum _____

5. Thamyri lacrimis dolor diluendus visus non est

Verum _____

Falsum _____

3) Quid sentit auctor de Cyro?

L'esperienza dei laboratori di scrittura e cura

Gladys Pace, Valentina Storari

Scrittura e Cura è un progetto divenuto pratica approfondendo l'utilizzo della scrittura come risorsa di cura sia in contesti formativi sia in contesti terapeutici.

I destinatari sono studenti, docenti, operatori sanitari, persone impegnate in un percorso di cura, persone interessate a prendersi cura di sé.

Tra le ragioni che hanno dato l'avvio al progetto si colloca l'approfondimento delle ricerche di J.W. Pennebaker sul potere terapeutico della scrittura.

Ricerca il senso, apprendere dall'esperienza, delineare l'etica della cura e mettere a fuoco come attraverso Scrittura e Cura si possa ridurre la percezione dello stress lavorativo nell'attività dell'insegnamento sono i temi che l'articolo sviluppa.

Writing and Care has become a practical project investigating the use of writing as a nursing resource in training situations and in therapeutic contexts.

The recipients are students, teachers, health workers, people engaged in a course of treatment, people interested in taking care of themselves.

Among the reasons of the start of the project there is the detailed analysis of J.W. Pennebaker's research on the therapeutic power of writing.

The themes we develop in the article are searching sense, learning from experience, outlining the ethics of care and focusing how Writing and Care project can reduce the perception of workplace stress in the activity of teaching.

Perché scrivere?

*Per scoprire se la persona che diceva "io" a
cinque anni e la persona che usa lo stesso
pronome a 35, 53 o 78
sono in qualche modo legate tra loro.
Zadie Smith¹*

Scrittura e Cura sono necessariamente in movimento.

E noi ci muoviamo con le nostre parole aprendo spazi di emozione, di immaginazione, di educazione. Quest'ultima, l'educazione, è intesa nella sua accezione latina (*ex-ducere*) che rimanda al condurre fuori qualcosa che è nascosto.

Dove gli insegnanti o gli studenti, i medici o gli infermieri, gli psicologi, gli educatori, o i genitori nascondono la "Cura di sé"?

Le esercitazioni, gli stimoli, i nodi narrativi, le aree critiche mutano all'interno dei diversi

destinatari cui il progetto si rivolge, mantenendo ferma nel suo umano vibrare la cornice teorico-esperienziale. Nel passaggio dalla parola scritta al sentirsi autori e attori impegnati vivendo la fruizione di quella stessa parola nel "qui e ora" di quel laboratorio ci sono sempre l'uomo o la donna nella loro personale capacità di leggere ciò che accade vivendo uno spazio di attiva esplorazione di sé².

Nei laboratori la conduzione guarda al creare opportunità affinché ciascuno possa sperimentare la cura. La funzione è maieutica. Si esplorano le modalità attraverso le quali la scrittura può trasformare la cura in pensiero trasmissibile³.

La metodologia autobiografica⁴, costante dei seminari e laboratori qui presentati, lascia emergere un sapere invisibile e guarda alla ricerca di senso che ogni vita porta con sé. La

² E. Cocever (ed.), *Scrittura e formazione*, Edizioni Erickson, Trento 2010, p. 72.

³ G. Pace, *Scrittura e Cura*, «Psicologi a confronto», Rivista dell'Ordine degli Psicologi del Piemonte, 1 (2011), V, p. 101.

⁴ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 11-32.

¹ Z. Smith, *Perché scrivere*, minimum fax, Roma 2011, p. 20.

scrittura si genera attraverso le interrogazioni che genera⁵.

Nei gruppi sovente la Cura passa attraverso l'incontro con i racconti che l'altro ci fa di se stesso, nell'ascolto attivo delle narrazioni che governano i significati che attribuisce a se stesso. Se qui scrivere è andar dove non siamo mai stati, curare è interagire con i vissuti dell'altro.

Tra le ragioni che hanno dato l'avvio al progetto si colloca l'approfondimento delle ricerche di J.W. Pennebaker⁶ sul potere terapeutico della scrittura e la presentazione esperienziale del lavoro al progetto salute "Con mani Umane per il futuro dell'arte medica".

1. Ricercare il senso

“... dall'altro lato delle parole c'è qualcosa che
cerca di uscire dal silenzio,
di significare attraverso il linguaggio,
come battendo colpi su un muro di prigione.”
Italo Calvino⁷

La curiosità di scoprire se l'io persiste è una direzione che ci accompagna all'interno dell'umana e interminabile *ricerca di senso* attraverso la quale ci muoviamo nel viaggio della vita. Il nostro io è plurale⁸. E nei laboratori di *Scrittura e Cura* i partecipanti hanno l'opportunità di scorgere altri punti di vista panoramici sul mondo.

L'identità personale è il frutto di molteplici narrazioni.

Le narrazioni di Cura sono un territorio prezioso da percorrere per chi si occupa di formazione,

educazione, di relazione d'aiuto⁹ in un senso più allargato.

“Le storie aprono a un mondo di cui non siamo i soli abitanti” scriveva Jedlowsky¹⁰. Ogni racconto è un mondo che apre uno spazio all'immaginazione e contemporaneamente l'immaginario di ognuno di noi è nutrito e si espande, esplorando i mondi che i racconti ci dischiudono. Ognuno cerca nell'immaginazione quel che gli manca, un altro se stesso possibile¹¹. Il lavoro di *Scrittura e Cura* in gruppo avvia un processo che può condurre i partecipanti ad una feconda combinazione di identità e alterità. Guardando all'altro come a colui che ci permette di non ripeterci all'infinito andiamo verso la scoperta di noi nell'incontro con quel “diverso” che ci abita tutti.

Immergerci in una narrazione è entrare in una realtà parallela a quella che stiamo vivendo. Lo scopo delle narrazioni è sovente quello di trovare il senso, di dare forma agli eventi.

Con il pensiero narrativo organizziamo le nostre esperienze in forma di eventi ordinati nel tempo e diretti a uno scopo.

E la capacità narrativa si può coltivare, facendone uno strumento di buona professionalità nelle relazioni di cura¹², intendendo con la parola “Cura” un concetto più ampio di quello che coinvolge i trattamenti medici. In senso antropologico, se la medicina può aiutarci a prevenire la malattia o a migliorare lo stato di salute, la cura ci abbraccia per tutto l'arco dell'esistenza.

Senza relazione di cura la vita umana cesserebbe di fiorire. Senza relazioni nutrite con attenzione, la vita umana non potrebbe realizzarsi nella sua pienezza¹³. Noi sappiamo infatti che gli esseri

⁵ D. Demetrio, *Perché amiamo scrivere*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 96.

⁶ J. W. Pennebaker, *Self-expressive writing: Implications for health, education, and welfare*. In P. Belanoff, P. Elbow, & S. I. Fontaine (eds.), «Nothing begins with N: New Investigations of Freewriting», (1991), pp. 157-172. Carbondale: Southern Illinois Press e J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, and Health*. American Psychological Association, Washington, DC 1995.

⁷ I. Calvino, *Mondo scritto e mondo non scritto*, Mondadori, Milano 2002, p. 114.

⁸ Cfr. M.T. Bassa Poropat - L. Chicco - F. Amione, *Narrazione e ascolto*, Carocci, Roma 2003 e J. Hillman, *La forza del carattere*, Adelphi, Milano 2000.

© Nuova Secondaria - n. 7, marzo 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

⁹ Per “relazione d'aiuto” intendiamo un rapporto dinamico che si fonda sull'interazione tra due o più persone dove almeno una di esse si trova in difficoltà. E sebbene noi si viva in un universo di relazioni, quando ci riferiamo alla relazione d'aiuto, entriamo in un contesto nel quale chi offre aiuto è fornito di specifiche competenze e interessato a metterle in campo per promuovere sostegno e crescita nell'altro.

¹⁰ P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

¹¹ R. Bodei, *Immaginare altre vite*, Feltrinelli, Milano 2013, p. 47.

¹² S. Spinsanti, *La medicina vestita di narrazione*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 2016, p. 46.

¹³ R.E. Groenhout, *Connected Lives*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham 2004, pp. 24, 27, 29.

umani sono esseri sociali di cui una naturale tendenza è l'offrire e ricevere cure da altri.

E il procedere in gruppo dentro a un cammino di *Scrittura e Cura* è scrivere e ripercorrere insieme le tracce di un grande libro che sorprende i partecipanti nel suo raccogliere a un tempo le fragilità e le risorse, le paure ed il coraggio che risiedono al cuore dell'umana esistenza.

Carol Gilligan¹⁴ nel delineare l'etica della cura, che ha preso avvio dalle sue ricerche, approfondisce il valore del legame sociale.

L'etica della cura è quella che non si avvale di principi astratti e universali, ma cresce nel contatto e nella relazione con le persone attraverso sollecitudine e attenzione agli spazi, ai bisogni, alle libertà altrui. È dunque un'etica che non si riferisce a un sistema di regole generali valide universalmente, ma rimanda a un "orientamento dell'anima", e coincide sovente con quella che si fa strada nei laboratori didattici.

Luisa Muraro¹⁵ scriveva che la ragione delle pratiche è far sì che le parole e le cose possano frequentarsi, salvando i pensieri dalla "vuotaggine".

Praticare professioni di cura e narrare sono diventate attività sempre più sinergiche.

Il narrare implica il rendere disponibile un luogo in cui *fermarsi a pensare* intorno a ciò che si vive concretamente, e cogliere le contraddizioni e i sentimenti che ci accompagnano. *Fermarsi* e assegnare parole alle esperienze vissute è la chiave d'accesso alla comprensione di quanto e di come esse accadono¹⁶.

Il *pensare*, per quanto possa sembrare un'attività solitaria, non può che arricchirsi in presenza di altri interlocutori. L'interazionismo¹⁷ ci mostra come il pensare sia sempre un pensare-con-altri.

¹⁴ Carol Gilligan, psicologa statunitense, ha dato un grande contributo alla teoria dello sviluppo del giudizio morale di Kohlberg individuando nel femminile una maniera differente di approcciarsi alla moralità. Osservando bambine e bambini sottoposti ad interrogativi inerenti il giudizio morale ha rilevato come le prime forniscano risposte che mettono al centro un'attenzione alla relazione, mentre i secondi prediligano un'etica dei diritti.

¹⁵ L. Muraro, *Al mercato della felicità*, Mondadori, Milano 2009.

¹⁶ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 97-98.

¹⁷ Vygotsky con la teoria dell'interazionismo ha spiegato lo sviluppo delle attività mentali superiori come interiorizzazioni dei processi cognitivi vissuti

Dal pensiero al racconto le persone tessono una trama connettiva che unisce eventi esterni e interni. Raccontando si aprono nuovi spazi mentali e narrativi che a loro volta ne producono altri.

Il racconto è la strada del contatto e dell'elaborazione¹⁸. Nel momento in cui si narra di se stessi si riproducono momenti della propria vita, si crea un ordine, si fa storia. Ed è la storia, che le persone portano, che sovente ha bisogno di essere "curata" o "reimmaginata". Curare la propria storia è rivisitare la memoria del passato ricomponendola in un nuovo racconto.

Calvino diceva che una delle ragioni per le quali raccontiamo storie è rimettere in circolo vecchi quesiti, scandagliare le profondità dell'inconscio pur sapendo che non ne verremo a capo comunque e che in alcuni casi la domanda ha più valore della risposta.

Interrogarsi in gruppo è tracciare traiettorie che da soli non si erano prospettate.

2. Apprendere dall'esperienza e conservare la memoria

*Il racconto è dolore,
ma anche il silenzio è dolore.*
Eschilo¹⁹

Il termine "esperienza" e il termine "cammino" implicano in questo genere di attività "l'andare-attraverso"²⁰ una situazione di co-costruzione e di rielaborazione delle differenti forme dell'apprendere passando per l'esprimere quanto vi è di vissuto.

Noi sappiamo che ogni apprendimento ci costringe a mettere in gioco le nostre conoscenze, i nostri assetti mentali e che l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo si verificano all'interno delle vicende relazionali che la persona vive.

interagendo con altri.

¹⁸ G. Starace, *Il racconto della vita. Psicoanalisi e autobiografia*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.

¹⁹ Aeschyl. Prom. 197; Citazione in epigrafe del testo di G. Berto, *Il Male Oscuro*, Marsilio, Venezia 1964.

²⁰ La parola "Esperienza" deriva dal latino *experientia(m)* — da *experiri*, il cui significato è provare, sperimentare. Il termine "cammino" deriva dal latino volgare *camminu(m)* e tra i suoi più immediati significati ha quello di viaggio, di percorso.

E chi si occupa di formazione sa che il processo di apprendimento si mette in moto e procede con efficacia solo se quanto si studia appare significativo per chi apprende²¹.

L'apprendimento che si genera in un gruppo di *Scrittura e Cura* ha la forma di un *apprendimento dall'esperienza*. E nello specifico di gruppi di insegnanti il sapere di cui si nutre l'esperienza educativa è un sapere che si costruisce con l'esperienza, intrattenendo un rapporto riflessivo con quanto accade²².

L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso. E quando in gruppo i partecipanti portano lo sguardo del pensiero sugli avvenimenti nuove forme si presentano nel campo.

Durante i seminari ogni esercitazione prevede una parte individuale e un'altra di condivisione (talvolta in sottogruppi o a gruppo allargato). Tuttavia la disposizione alla riflessione costituisce un tratto fondamentale nella pratica poiché i casi che si affrontano, anche nelle loro similitudini con altri casi, restano unici e singolari, come uniche e singolari sono le persone.

Mettendo al centro la pratica, le persone si sorprendono di contattare quanto in loro e "di loro" si muove attraverso.

E i luoghi nei quali si attivano percorsi di *Scrittura e Cura* sono quelli dove non solo si fanno cose, ma si pensa a ciò che si fa.

Gli ospedali e le università di riferimento, le classi e le scuole di riferimento, le associazioni di professionisti della relazione d'aiuto (infermieri, medici, assistenti sociali) sono alcuni degli spazi all'interno dei quali l'aver cura si esprime, attraverso la scrittura prima e attraverso il corpo, durante e poi.

Laboratori di ricerca di varie parti del mondo hanno condotto decine di esperimenti sulla scrittura. E i dati riscontrati mostrano che scrivere dei propri disagi emotivi migliora la salute mentale e fisica nei bambini della primaria, negli anziani in residenze assistite, nelle persone affette da artrite, negli studenti di medicina, nei detenuti, nelle neomamme e nelle persone che hanno subito stupri. Scrivere delle

proprie emozioni è utile a ridurre ansia e depressione²³.

Le emozioni possono essere suscitate da ricordi di eventi passati o dalla previsione di quelli futuri in virtù della capacità di rappresentazione tipica del genere umano²⁴. E in tutta la miriade delle loro manifestazioni esse rivelano l'interazione tra processi interni e interpersonali²⁵. Nella loro funzione sociale le emozioni ci permettono di capire gli stati mentali altrui. E in un gruppo di *Scrittura e Cura* la comunicazione emotiva favorisce la crescita di un senso di appartenenza.

In gruppi piccoli facilmente si stabiliscono comunicazioni dirette attraverso il contatto visivo, le espressioni facciali o lo scambio di altri segnali non verbali.

Alcuni anni fa, in un laboratorio²⁶ il cui focus verteva sulla ricerca dell'immagine cui si associava l'idea di cura di chi stava lavorando, il soggetto sceglieva l'immagine e descriveva poi il percorso associativo. L'immagine apriva la via all'immaginazione attiva, foriera di parole, ricordi e speranze. La condivisione delle emozioni che gli eventi portavano con sé si sviluppava in fasi differenti. E il lavoro si concludeva con l'apertura dei partecipanti all'intreccio raccolto nella conduzione. Al gruppo veniva restituita un'immagine di maggior respiro.

L'esperienza del laboratorio di *Scrittura e Cura*, iscritta nella cornice del Progetto Salute 2010, ha coinvolto 17 persone, di provenienza eterogenea (tra cui medici, operatori olistici, scrittori), attratte dalla curiosità verso una *scrittura* che, sin dal suo primo proporsi, veniva affiancata alla parola *cura*. La cura richiesta ai partecipanti era quella della loro interiorità mentre al contempo veniva offerto loro uno spazio e un tempo per sé, per la relazione e per aprire nuovi significati alle parole che circolavano nel gruppo.

²³ J. W. Pennebaker (1997), *Scrivi cosa ti dice il cuore*, Edizioni Erickson, Trento 2004, p. 61.

²⁴ C. Fagliano - G. Pace - B. Rossino, *Elementi di psicologia generale, clinica e dello sviluppo per Operatori Sanitari*, Libreria Stampatori, Torino 2015, p. 54.

²⁵ D. J. Siegel, *La mente relazionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013, p. 154.

²⁶ Il laboratorio condotto all'ASOS San Giovanni Battista per il Progetto Salute 2010 è stato presentato all'interno di un ciclo sulla relazione tra i progetti e la loro realizzazione.

²¹ G. Blandino - B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 87.

²² Cfr. J. A. Moon, *Esperienza, riflessione, apprendimento*, Carocci, Roma 2012.

Scrivere è salvare qualcosa del tempo in cui non saremo mai più.

Curare e conservare la *memoria* è possibile quando comprendiamo che alcuni passaggi della nostra esperienza possono farsi tracce di un cammino comune. E niente più dell'emozione può fissare la memoria nella mente umana.

La struttura della memoria è complessa e risente di fattori interni ed esterni nella costruzione del passato, del presente e delle nostre aspettative riguardo al futuro²⁷.

Scrivere è essere con qualcuno, in quanto chi scrive è sempre in compagnia della memoria delle passate relazioni attraverso le quali si è costruito il proprio Sé. E la scrittura contribuisce a organizzare il pensiero in forma linguistica per raggiungere l'altro con un messaggio espressivo e comunicativo.

La parola è potente. Giocare con le parole per conoscere e comunicare è uno dei giochi più seri dell'esistenza umana²⁸.

3. L'insegnante di fronte al cambiamento

Noi cambiamo in continuazione. È una grandissima opportunità.

In qualsiasi momento possiamo abbandonare la nostra personalità irrigidita, le nostre vecchie idee e ricominciare da capo.

Ecco cosa vuol dire scrivere. Invece di irrigidirci, ci libera.

Natalie Goldberg²⁹

In un contesto pedagogico la pratica di *Scrittura e Cura* può essere utilizzata per creare uno spazio dove sia pensabile connettere le differenze.

Portando attenzione alla professione dell'insegnante, si può osservare un notevole cambiamento di tale figura dagli anni Sessanta ad oggi, dovuto a mutamenti sociali e culturali.

²⁷ D. L. Schacter - D. Addis - R. Buckner, "Remembering the past to imagine the future: The prospective brain." In *Nature reviews Neuroscience*, 8, 9, (2007), pp. 657-661.

²⁸ C. Capello, *Il Sé e l'Altro nella scrittura autobiografica*, Bollati Boringhieri, Torino 2001, p. 190.

²⁹ N. Goldberg, *Scrivere zen*, Astrolabio - Ubaldini Editore, Roma 1986, p. 40.

Un tempo il ruolo di insegnante godeva di prestigio, per il fatto di essere portatore di cultura e per il compito impegnativo di seguire lo sviluppo degli allievi³⁰. Attualmente i docenti hanno affrontato e stanno affrontando molteplici cambiamenti culturali, adeguandosi continuamente alle nuove richieste politiche e sociali. Le riforme della scuola, gli studenti sempre più in gran numero stranieri, i rapporti con le famiglie straniere e non, che in parte tendono a delegare alla scuola la funzione educativa, sono fattori che hanno modificato la figura dell'insegnante e le richieste a cui deve far fronte³¹.

A questi aspetti si aggiungono compiti burocratici, riunioni e altri oneri percepiti dagli insegnanti come estranei al proprio ruolo didattico e per i quali spesso non si sentono sufficientemente formati³². Nello specifico, ciò che è percepito come stressante è il sovraccarico lavorativo, ovvero l'elevato numero di ore aggiuntive che il docente dedica al lavoro, sacrificando il proprio tempo libero e la programmazione delle attività didattiche³³.

Risulta stressante inoltre l'onere derivante dalle responsabilità educative, in particolare nei confronti di allievi problematici; difficoltà che diventano gravose quando non ci si percepisce adeguatamente formati per affrontarle. La scuola può collaborare alla prevenzione del disagio degli allievi tramite l'instaurarsi di una positiva relazione insegnante-allievo, svolgendo anche in alcuni casi una funzione complementare o vicariante rispetto a quella genitoriale³⁴, tuttavia questo compito comporta talvolta vissuti di

³⁰ Cfr. C. Scurati, *Il bambino e la sua scuola*, La Scuola, Brescia 2002; E. Gatti - E. Confalonieri, *Insegnare e stare bene, cosa fa la differenza*, «Psicologia e Scuola», 33(2014), p. 11.

³¹ L. Avanzi, *Burnout negli insegnanti: la soluzione passa anche dalle scelte organizzative*, «Psicologia e Scuola», 41(2015), p. 15.

³² Cfr. W. B. Schaufeli - M. P. Leiter - C. Maslach, *Burnout: 35 years of reasearch and practice*, «Career Development International», 14(2009), 204-220; L. Avanzi, *Burnout negli insegnanti: la soluzione passa anche dalle scelte organizzative*, cit., p. 15.

³³ L. Vecchio, *Quanto "stanno bene" gli insegnanti al lavoro? Un aggiornamento sul benessere/malessere organizzativo*, «Psicologia e Scuola», 44(2016), pp. 12-17.

³⁴ G. Bonansea - S. Damnotti - A. Picco, *Oltre l'insuccesso scolastico*, SEI, Torino 1986.

frustrazione e crisi³⁵. La responsabilità dell'insegnante è infatti anche emotiva. Da un lato il docente deve essere consapevole delle proprie difficoltà e limiti ed essere in grado di potersi continuamente interrogare su di sé e sul proprio operato; dall'altro la responsabilità è quella di "stare" nella relazione con gli allievi con pienezza e coinvolgimento nei confronti del loro sentire³⁶. È vero infatti che insegnare non significa solo trasmettere contenuti e verificarne la loro comprensione, ma vuol dire anche avere una missione di trasmissione³⁷: trasformare l'allievo, lasciando traccia di competenze, ma anche di norme e valori³⁸.

Il lavoro dell'insegnante consta del curare tre livelli connessi tra loro: l'aspetto pedagogico, la relazione con il singolo allievo e con il gruppo classe.

Il primo livello è legato ai contenuti da trasmettere, ovvero gli obiettivi di apprendimento, per cui è necessaria la competenza legata alla materia di insegnamento. Il secondo aspetto, la relazione con l'allievo è legato al percepire lo studente nella sua individualità, entrando in relazione con lui per favorire l'apprendimento. Il terzo elemento è legato al rapporto con il gruppo classe; per curare questo aspetto è necessaria una capacità espositiva dei contenuti, nonché la predisposizione delle condizioni nella classe per un efficace apprendimento, come la capacità di coinvolgere gli allievi durante la lezione, mantenendo vivo l'interesse. Per fare questo è necessario saper gestire e condurre il gruppo, favorendone anche la socializzazione.

La difficoltà e la sfida per l'insegnante è proprio il complesso compito di considerare tali aspetti contemporaneamente, nonché di gestire efficacemente gli ostacoli all'apprendimento che man mano si presentano. A volte, infatti, accade che il mandato didattico venga messo al primo posto, a scapito e indipendentemente dall'interesse degli allievi, mentre gli altri due

aspetti di relazione citati vengono trascurati o negati³⁹.

A causa della sua complessità la professione di insegnante, in quanto professione d'aiuto, è considerata ad alto rischio di stress⁴⁰.

Uno studio⁴¹ condotto su 1500 docenti mostra come tale professione produca alti livelli di soddisfazione lavorativa e di "engagement", ovvero uno stato emotivo positivo caratterizzato da forte motivazione e un elevato coinvolgimento nel lavoro⁴². Tuttavia gli insegnanti sperimentano in parte condizioni di esaurimento emotivo, ridotta efficacia professionale e una sensazione di distacco dai propri studenti. Tale condizione può influenzare negativamente le pratiche professionali, riducendone talvolta l'impegno.

Questi risultati conducono alla riflessione sul fenomeno del burnout⁴³, sindrome dovuta alla percezione di una situazione lavorativa stressante i cui sintomi sono esaurimento emotivo, atteggiamenti di distacco e ostilità, ridotta realizzazione personale, riduzione dell'autostima. La motivazione al lavoro si riduce, così come l'energia disponibile; maggiore è la difficoltà a fronteggiare i carichi lavorativi quotidiani, e nel caso della professione di insegnante, minore è l'interesse verso gli studenti e la qualità della loro formazione⁴⁴.

³⁹ G. Blandino, *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Raffaello Cortina, Milano 2008, p. 29-32.

⁴⁰ R. Drago, *Presente e futuro degli insegnanti. Rassegna della ricerca internazionale*, «Psicologia dell'Educazione e della formazione», 8(2006), pp. 199-224; E. Gatti – E. Confalonieri, *Insegnare e stare bene, cosa fa la differenza*, «Psicologia e Scuola», 33(2014), p. 12.

⁴¹ L. Vecchio, *Quanto "stanno bene" gli insegnanti al lavoro? Un aggiornamento sul benessere/malessere organizzativo*, cit., pp. 12-17.

⁴² W.B. Schaufeli - A. B. Bakker - M. Salanova, *The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross-national study*, «Educational and Psychological Measurement», 66(2006), pp. 701-716; S. Simbula - C. Panari - D. Guglielmi, *Yes we can: puntare sulle risorse per sfidare il cambiamento*, 42(2015), «Psicologia e Scuola», p. 12.

⁴³ C. Maslach, *Burnout. A social psychological analysis*, APA Meeting, San Francisco 1977.

⁴⁴ C. Maslach - S.E. Jackson, *Patterns of burnout among a national sample of public contract workers*, in «Journal of Health and Human Resources Administration», 7(1984), pp.189-212; L. Avanzi, *Burnout negli insegnanti: la soluzione passa anche*

³⁵ C. Marocco Muttini, *Educazione e benessere in adolescenza*, UTET Università, Torino 2006, p.19.

³⁶ G. Blandino, *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Raffaello Cortina, Milano 2008, p. 33-34.

³⁷ E. Morin (1999), *La testa ben fatta*, tr. it. di S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 2000.

³⁸ *Ibidem* nota 35 e B. Granieri, *Storie complicate. La scuola al di là delle riforme*, Fratelli Frilli Editore, Genova 2008, p. 237.

In una ricerca⁴⁵ emergono le risorse individuali della professione insegnante: i docenti più giovani si sentono più soddisfatti e con maggiori livelli di autostima, non avvertono un eccessivo carico di lavoro e hanno una buona relazione con gli studenti. È possibile che il benessere percepito sia dovuto alla soddisfazione di poter svolgere la professione ambita, con conseguenti positive ricadute sull'autostima.

Gli insegnanti più anziani percepiscono maggiore controllo e autonomia nella gestione del proprio lavoro, anche se mostrano maggiori livelli di insoddisfazione e percepiscono un maggiore carico di lavoro.

4. I gruppi di scrittura e cura rivolti agli insegnanti

... se si comparassero il gesto e la parola, si scoprirebbe che questa è unica, insuperabile nello stimolare, con le tonalità affettive, le emozioni.
Renato Pigliacampo⁴⁶

Per promuovere la salute dei docenti è necessario focalizzarsi sui fattori, individuali e di contesto, che favoriscono il benessere lavorativo, da intendersi come uno stato emotivo positivo scaturito dal poter coniugare la propria attività lavorativa con i valori personali legati al lavoro. I fattori che si accompagnano a un'alta soddisfazione lavorativa sono individuali e di contesto.

Sul benessere influisce la percezione di autoefficacia⁴⁷ ovvero la credenza di essere in grado, insieme all'istituzione scolastica, di pianificare e mettere in atto le attività che

dalle scelte organizzative, «Psicologia e Scuola», 41(2015), p. 15; L. Vecchio, *Quanto "stanno bene" gli insegnanti al lavoro? Un aggiornamento sul benessere/malessere organizzativo*, cit., p. 17; B. Zani - E. Cicognani, *Psicologia della salute*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 158.

⁴⁵ E. Gatti, E. Confalonieri, *Insegnare e stare bene, cosa fa la differenza*, «Psicologia e Scuola», 33(2014), pp. 11-17.

⁴⁶ R. Pigliacampo, *Una giornata con me. Vita di un insegnante sordo*, Claudiana Editrice, Torino 1985, p. 69.

⁴⁷ A. Bandura, *Il senso di autoefficacia*, Erikson, Trento 1996.

perseguono gli obiettivi educativi⁴⁸. In secondo luogo, la percezione dell'intelligenza degli studenti come incrementale e non statica, quindi modificabile grazie all'apprendimento, consente di vivere inferiori livelli di stress. Questa credenza permette ai docenti di investire sul proprio metodo di insegnamento e di conseguenza di sentirsi maggiormente soddisfatti professionalmente⁴⁹.

Un altro fattore protettivo nei confronti dello stress è il supporto proveniente dal contesto lavorativo. In particolare, gli elementi a favore del suddetto sostegno sono un rapporto di fiducia con il dirigente, la collaborazione con i colleghi, con i quali ascoltarsi, aiutarsi e confrontarsi, traendone anche supporto informativo o organizzativo, e infine un positivo rapporto con i genitori, basato sulla fiducia nel metodo di lavoro dell'insegnante⁵⁰. Inoltre, il sentirsi appartenenti all'organizzazione scolastica favorisce la collaborazione con i colleghi, in quanto tale appartenenza al gruppo permette di percepirli più positivamente. Il senso di appartenenza si accompagna a un miglior benessere e soddisfazione personale, un aumento della motivazione e prestazione lavorativa⁵¹.

Le conseguenze negative della mancanza di supporto sociale sono l'aumento della frustrazione, il senso di isolamento e di inutilità e la riduzione della percezione di autoefficacia dell'insegnante⁵².

⁴⁸ L. Vecchio, *Quanto "stanno bene" gli insegnanti al lavoro? Un aggiornamento sul benessere/malessere organizzativo*, cit., pp. 12-17.

⁴⁹ O. Albanese - C. Fiorilli - P. Gabola - F. Zorsi, *Promozione del benessere negli insegnanti*, in C. Guido - G. Verni (eds.), *Educazione al benessere e nuova professionalità insegnante*, Ragusa Grafica Moderna, Bari 2008; E. Gatti - E. Confalonieri, *Insegnare e stare bene, cosa fa la differenza*, «Psicologia e Scuola», 33(2014), pp. 11-17.

⁵⁰ L. Vecchio, *Quanto "stanno bene" gli insegnanti al lavoro? Un aggiornamento sul benessere/malessere organizzativo*, cit., p. 17.

⁵¹ M. Riketta, *Organizational identification: A meta-analysis*, «Journal of Vocational Behavior», 66(2005), 358-384; R. Van Dick - S. A. Haslam, *Stress and well-being in the workplace: Support for key propositions from the social identity approach*, in J. Jetten - C. Haslam - S.A. Haslam (eds.), *The Social Cure: Identity, health, and well-being*, Psychology Press, Hove and New York 2012, 175-194; L. Avanzi, *Burnout negli insegnanti: la soluzione passa anche dalle scelte organizzative*, cit., p. 18.

⁵² J. Hakenen - B. Bakker - W. Schaufeli, *Burnout and*

Tuttavia, oltre ai fattori di contesto descritti, ciò che sembra moderare o incrementare la condizione di benessere del docente sono le caratteristiche di personalità e in particolare la capacità di gestione delle emozioni, ovvero essere in grado di regolarle positivamente ed esprimerle correttamente⁵³.

Se la capacità di gestire le emozioni in situazioni critiche è un fattore protettivo rispetto alla condizione di stress e del burnout uno spazio di promozione della salute per gli insegnanti può essere un percorso di *Scrittura e Cura*, configurandosi come un'attività di sostegno emotivo per il docente.

In gruppo gli insegnanti sono accompagnati nella messa a fuoco degli elementi più o meno critici che incontrano nel quotidiano, con lo sguardo aperto alle risorse e competenze che emergono più facilmente quando, in uno spazio dedicato, si arriva a tessere insieme trame inedite di una scrittura permeata dalla pratica che contraddistingue i partecipanti.

La dimensione materiale della Scrittura si intreccia con la dimensione emotiva che coinvolge i docenti in un'attività capace di sorprenderli ogniqualvolta le situazioni presentate, anche nelle loro similitudini con altre, si mostrano attraverso sfaccettature inedite e preziose nell'offrire una nuova lettura dell'esperienza.

Il piacere della scrittura si ritrova a livello psicomotorio nel momento in cui si attua il gesto grafico; in secondo luogo permette di ricordare un evento, e quindi manifestare e poi mitigare l'affetto ad esso collegato, elaborando in tal modo le emozioni negative. In questo senso la scrittura ha un fine riparativo⁵⁴.

work engagement among teachers, «Journal of School Psychology», 43(2006), 495-513; F. Cenkseven-Onder – M. Sari, *The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers*, «Educational Science: Theory and practice», 9(2009), 1223-1236; E. Gatti – E. Confalonieri, *Insegnare e stare bene, cosa fa la differenza*, «Psicologia e Scuola», 33(2014), p. 13.

⁵³ A. M. Meneghini – A. Baldovini – D. Galati – O. Fassio, *Vissuti emozionali e motivazionali degli insegnanti a scuola*, «Psicologia e Scuola», 140(2008), pp. 5-17; E. Gatti – E. Confalonieri, *Insegnare e stare bene, cosa fa la differenza*, cit., p. 13.

⁵⁴ Cfr. S. Ferrari, *Scrittura come riparazione, saggio su letteratura e psicoanalisi*, Laterza, Bari-Roma 1994 e S. Ferrari *Scrittura e terapia*, in A. M. Acocella – O. Rossi (eds.), *Le nuove arti terapie. Percorsi nella relazione*

Imparare a pensare e comprendere le proprie emozioni, tollerando quelle negative, legate al rapporto con gli allievi, la classe, l'organizzazione scolastica, permette una più costruttiva e consapevole valutazione della situazione e del modo in cui affrontarla. In questo modo si evita di reagire alle situazioni con frustrazione e aggressività, colpevolizzando e cercando di punire allievi o genitori. In questo senso, conoscere le proprie emozioni significa assumere un atteggiamento di speranza e rendere così possibile pensare al cambiamento⁵⁵.

Recalcati ci parla di Scuola-Telemaco per descrivere una scuola capace di situare in primo piano il desiderio come ricerca della propria eredità. La Scuola-Telemaco sostiene che non c'è trasmissione possibile senza incontro con l'altro⁵⁶.

Nella pratica quotidiana l'insegnante si trova impegnato a tentare di convertire l'impasse in un punto di rilancio, di rinnovamento.

Nella pratica dei gruppi di *Scrittura e Cura* l'insegnante può riconoscersi di appartenere a una storia, a una memoria condivisa. Ogni insegnante dentro e fuori dal gruppo è tenuto a incarnare la forza della parola.

La direzione dei laboratori è quella di scrivere insieme la grande storia dell'insegnante-testimone in grado di aprire mondi, vivificando la potenza della parola e del sapere.

Gladys Pace

Psicologa-Psicoterapeuta, Specialista in
Psicologia Clinica

Valentina Storari

Psicologa, Specializzanda in Psicoterapia a
indirizzo sistemico

d'aiuto, Franco Angeli, Milano 2013, pp. 254-255.

⁵⁵ B. Granieri, *Storie complicate. La scuola al di là delle riforme*, Fratelli Frilli Editore, Genova 2008, p. 245-246.

⁵⁶ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

“Maestro” e “testimone”. Jacques Maritain negli ultimi scritti (2012-2016) di Piero Viotto

Samuele Pinna

Il presente studio intende soffermarsi in modo circoscritto sugli ultimi lavori di ricerca (2012-2016) di Piero Viotto (1924-2017), che si interessano all'opera di Jacques Maritain (1882-1973), di cui è stato tra i massimi esperti. La conoscenza capillare dei Maritain, sia di Jacques sia di Raïssa, permette a Viotto di approfondire il pensiero di altri autori, tra i quali spiccano papa Paolo VI e Charles Journet. L'intesa e l'amicizia tra Maritain, Journet e Montini passa attraverso la comune stima per il realismo della filosofia di san Tommaso in opposizione all'idealismo, allora dominante la cultura.

Gli studi qui ripresentati sono avvalorati anche dall'attenzione pedagogica da parte di Viotto, il quale dopo molti anni di insegnamento si è convinto che «ai giovani bisogna insegnare a filosofare, affinché possano cogliere la verità ovunque essa si trovi».

The following study aims at focusing in a defined way on the last Piero Viotto's (1924-2017) essays (2012-2016), which are interested in Jacques Maritain's (1882-1973) work, of which he was one of the greatest experts. The widespread knowledge of the Maritain, both Jacques and Raïssa, allows Viotto to analyse other authors' thought, such as Paul VI and Charles Journet. The harmony and the friendship between Maritain, Journet and Montini pass through the common regard they have for the realism of St. Thomas's philosophy opposed to the idealism, which was the major culture at that time.

The studies here illustrated are also supported by the pedagogical attention of Viotto, who, after many years of teaching, is sure that «Teaching young people how to philosophize is necessary, so that they can understand the truth anywhere».

1. Una vita di ricerca sull'opera di Jacques Maritain

Il proponimento di questo nostro studio è di soffermarsi in modo circoscritto sugli ultimi lavori di ricerca (2012-2016) di Piero Viotto, che si interessano all'opera di Jacques Maritain (1882-1973), ma inevitabilmente, come vedremo, anche a quella di papa Paolo VI e di Charles Journet.

La ricerca di Viotto sulla vita e sugli scritti del filosofo francese – come racconta egli stesso – parte da lontano ed è durata una vita, intrecciandosi con multiformi esperienze.

Nel 1942 facevo il maestro elementare – racconta Viotto – e mi sono iscritto alla facoltà di Magistero a Torino nel corso di laurea in pedagogia. Ero un dirigente della Gioventù di Azione Cattolica della mia diocesi e frequentavo la Fuci di don Giovanni Barra. In quegli anni facevo meditazione su *La Vita intellettuale* di A. D. Sertillanges, un volume fatto circolare tra noi universitari da monsignor Giovan

Battista Montini. Su queste basi metodologiche ero alla ricerca di un argomento per la tesi di laurea. Padre G. Gemmellaro, che insegnava sociologia alla Pontificia Università Salesiana, allora a Torino, mi consigliò di leggere *Umanesimo integrale* di J. Maritain. Fu una scoperta sconvolgente, avevo trovato un filosofo cattolico che raccordava verità e libertà, fede e ragione, umanesimo e cristianesimo¹.

Viotto discute nel 1947, consigliato anche da Giorgio La Pira, la prima tesi in Italia sulla filosofia di Jacques Maritain – «che ora è il filosofo cattolico più conosciuto nel mondo, perché le sue opere sono tradotte non solo in tutte le lingue europee, compreso il croato e il portoghese, ma anche in giapponese ed in cinese e recentemente in arabo»² – dall'evocativo titolo *L'educazione secondo l'umanesimo integrale*: «la mia tesi – afferma

¹ S. Pinna, *Una ricerca lunga tutta la vita. L'«Umanesimo integrale» di Jacques Maritain negli scritti di Piero Viotto*, «Città di Vita» 69 (2014) 6, p. 507.

² *Ibidem*.

Viotto –, qualche anno dopo, diventò una monografia nelle edizioni La Scuola di Brescia, che in poco tempo ebbe cinque edizioni, e che furono il lontano germe del volume *Introduzione a Maritain* nella collana “I filosofi” delle edizioni Laterza³.

Al giovane studioso viene, poi, proposto di scrivere la *Presentazione* all’edizione italiana di *Umanesimo integrale*⁴, che doveva inizialmente essere riedito presso Studium⁵.

Fu allora – ricorda Viotto – che don Giovanni Barra convinse l’editore Borla di Torino a ristampare l’opera e mi chiese di fare la prefazione. Ed io, giovane professore di filosofia in un Liceo di provincia, ignaro delle polemiche che, per l’aggrovigliarsi dei problemi teologici, filosofici, politici, circolavano negli ambienti culturali a Roma e a Milano, accettò con entusiasmo di preparare un testo introduttivo e la nuova edizione esce nel 1962. In seguito traduco anche altre opere di Maritain⁶.

³ P. Viotto, *Il mio incontro con la riflessione filosofica di Jacques Maritain*, in G. Botta – E. Mauri (eds.), *Verità e bellezza in Jacques Maritain*, Studium, Roma 2016, pp. 16-17. Cfr. P. Viotto, *Jacques Maritain*, La Scuola, Brescia 1957-1976; Id., *Introduzione a Maritain*, Laterza, Bari 2000.

⁴ Id., *Presentazione*, in J. Maritain, *Umanesimo integrale. Problemi temporali e spirituali di una nuova Cristianità*, Borla, Torino 1962, pp. 7-46.

⁵ «Il libro *Umanesimo integrale* – spiega Viotto – era nato da sei lezioni, tenute nel 1934 ai corsi estivi dell’Università di Santander, ed era stato pubblicato, a Madrid, dalla casa editrice dell’Azione Cattolica. In seguito, Maritain aveva pubblicato l’edizione francese, aggiornata poi per la traduzione italiana del 1946, per la Studium, casa editrice del Movimento dei Laureati Cattolici. Dunque, un’opera di un cattolico, nata negli ambienti dell’Azione cattolica» (P. Viotto, *Il mio incontro con la riflessione filosofica di Jacques Maritain*, cit., p. 21). Senonché, a motivo della polemica provocata da *La Civiltà Cattolica* la casa editrice rinuncia a ripubblicare l’opera. Su questo si veda: P. Viotto, *Paolo VI - J. Maritain. Un’amicizia intellettuale*, Studium, Roma 2014, pp. 128-133 (si veda la recensione: S. Pinna, «Rivista di Teologia Morale» 46 (2014) 4, n. 184, pp. 617-621). Cfr. Id., *Una ricerca lunga tutta la vita. L’“Umanesimo integrale” di Jacques Maritain negli scritti di Piero Viotto*, pp. 514-517.

⁶ P. Viotto, *Il mio incontro con la riflessione filosofica di Jacques Maritain*, cit., p. 21.

Maritain è *inquietato* da questa nuova edizione, preoccupato – come scrive ad Antonio Pavan, che curava le traduzioni italiane delle sue opere presso la Morcelliana – «che il signor Piero Viotto abbia detto delle cose inesatte o tendenziose nella sua presentazione» (11 marzo 1963). Dopo un’altra missiva del 14 marzo, il 19 dello stesso mese Maritain esprime un giudizio positivo: «Avrei voluto scrivere a Piero Viotto per ringraziarlo della sua presentazione e anche, di nuovo, al dottor Gribaudi, che sono contento di questa nuova edizione. Ma con questi disturbi cardiaci che continuano, mi è impossibile».

Lo studio delle opere di Maritain porteranno Viotto a conoscere il trattato *L’Église du Verbe incarné*⁷ di Charles Journet (1891-1975), da cui apprende la teologia come sapere scientifico, non essendo soltanto un’*esperienza di vita*, ma anche un sapere oggettivo. Sia per Journet sia per Maritain, «la saggezza teologica, pur distinguendosi dalla saggezza filosofica, germina dall’*intelligenza della fede*, e non è una riduzione della Parola di Dio a sapere umano. Bisogna distinguere senza separare tre livelli di conoscenza dell’Assoluto: la saggezza filosofica che si serve della sola ragione, la saggezza teologica che si serve della ragione e della fede, la saggezza mistica che lavora sotto l’influenza dei doni dello Spirito Santo»⁸.

Viotto approfondisce, oltre al pensiero di Maritain e di Journet, quello di diversi grandi teologi e pensatori tomisti di cultura francese. Ultimo fra tutti viene il suo grande interesse per le opere del padre domenicano Marie-Dominique Philippe (1912-2006), insigne filosofo, teologo e scrittore mistico⁹.

⁷ C. Journet, *L’Église du Verbe incarné. Essai de Théologie spéculative. I. La hiérarchie Apostolique*, Desclée de Brouwer, Paris 1952; *II. Sa structure interne et son unité catholique*, Desclée de Brouwer & Cie., Paris 1951; *III. Essai de théologie de l’histoire du salut*, Desclée de Brouwer, Paris 1969 (tr. it. di D. Cecilia Tirone, *Per una teologia ecclesiale della storia della salvezza*, M. D’Auria Editore Pontificio, Napoli 1972). Ora pubblicato in cinque volumi dall’editrice Saint-Augustin nell’*œuvres Complètes*. Un compendio di questa opera: *Théologie de l’Église*, Desclée de Brouwer, Bruges 1958 (tr. it.: *Teologia della Chiesa*, Marietti, Casale 1965).

⁸ P. Viotto, *Il mio incontro con la riflessione filosofica di Jacques Maritain*, cit., pp. 17-18.

⁹ Cfr. Id., *Marie Dominique Philippe e il Commento al Vangelo secondo Giovanni*, «Città di Vita» 65 (2010) 3,

Studio l'opera di Jacques Maritain – scrive Viotto – dai tempi della mia laurea, nel 1947 all'Università di Torino, fissando la mia attenzione soprattutto su *Les degrés du savoir*. Durante una vacanza, in Francia presso il Santuario mariano di Notre Dame du Laus, era circa il 1996, ho acquistato in libreria il volume *Les trois sagesse* di padre Marie-Dominique Philippe. Pensavo di trovare un commento all'opera di Maritain, invece ho scoperto un altro approccio, sempre nella fedeltà a san Tommaso, che giunge alle medesime distinzioni e correlazioni tra la saggezza filosofica, la saggezza teologica e la saggezza mistica, attraverso un percorso personale diverso¹⁰.

Dopo aver insegnato filosofia e storia nei licei¹¹, nel 1976 Viotto è chiamato da Aldo Agazzi all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano in vista di una cattedra in pedagogia. Nel 1985 pubblica, così, *Per una filosofia dell'educazione secondo Maritain*¹², opera fondamentale perché, partendo da una lettura integrale degli scritti, i testi di Jacques e Raïssa Maritain vengono schedati e catalogati. La conoscenza di Viotto dell'opera dei Maritain diviene, in tal modo, capillare ed è restituita in diversi articoli e pubblicazioni con fedeltà mediante un'ermeneutica precisa e chiara. A partire da ciò, prenderà vita il *Dizionario delle*

pp. 109-112; Id., *L'ecclesiologia di Marie Dominique Philippe*, «Città di Vita», 67 (2012) 1, pp. 3-6; Id., *La vita di Maria secondo Marie-Dominique Philippe*, Studium, Roma 2013 (si veda la recensione: S. Pinna, «Convivium Assisiense» 16 (2014) 2, pp. 291-294); P. Viotto, *Il Vangelo di San Giovanni secondo Marie-Dominique Philippe*, Studium, Roma 2015 (si veda la recensione: S. Pinna, «Convivium Assisiense» 17 (2015) 2, pp. 179-183).

¹⁰ P. Viotto, *Deux disciples "non-scolastiques" de saint Thomas d'Aquin: J. Maritain et M.-D. Philippe*, «Revue Aletheia» (2012), citato in S. Pinna, *Una ricerca lunga tutta la vita. L'«Umanesimo integrale» di Jacques Maritain negli scritti di Piero Viotto*, cit., p. 508. Cfr. J. Maritain, *Distinger pour unir: ou les degrés du savoir*, Desclée de Brouwer, Paris 1932; M.-D. Philippe, *Les trois sagesse*, Fayard, Paris 1994.

¹¹ Cfr. P. Viotto, *Sintesi di storia della filosofia. Dai presocratici alla Scolastica*, vol. 1, Marietti 1959; Id., *Sintesi di storia della filosofia. Dall'Umanesimo al Criticismo Kantiano*, vol. 2, Marietti 1960; Id., *Sintesi di storia della filosofia. Dall'idealismo post-kantiano all'esistenzialismo*, vol. 3, Marietti 1965.

¹² Id., *Per una filosofia dell'educazione secondo J. Maritain*, Vita e Pensiero, Milano 1985.

*opere*¹³, dove – seguendo l'ordine cronologico secondo la prima edizione in lingua originale – si propone la rilettura degli scritti di Maritain in sessantacinque schede in cui è ricostruita in modo organico la riflessione maritainiana nella struttura logica della sua elaborazione: «Ho raccolto e rielaborato – afferma nell'*Introduzione* – in questo *Dizionario delle opere maritainiane* le schede, in parte pubblicate in riviste italiane e straniere, sugli scritti che Jacques Maritain ha pubblicato in volume, comprese le opere in collaborazione»¹⁴. In seguito Viotto analizzerà le corrispondenze dei Maritain con filosofi (tra cui Gilson, Simon), con teologi (Journet, de Lubach), con poeti (Cocteau, Max Jacob), con romanzieri (Bernanos, J. Green), con politici (Mounier, Sturzo), con artisti (Rouault, Severini) con musicisti (Stravinskij, Lourié) che porterà alla luce il testo *Grandi amicizie*¹⁵.

Accanto a questa *lettura longitudinale* del pensiero maritainiano – precisa Viotto –, seguendolo nella genesi cronologica delle sue opere, mi sono anche preoccupato di una *lettura trasversale* delle corrispondenze di Jacques e di Raïssa con i contemporanei, perché proprio da queste lettere non solo si coglie lo scontro e l'incontro delle idee, ma si può constatare come il pensiero di Maritain nasca in un dialogo fecondo. Sono rilevanti le corrispondenze con poeti e artisti, con compositori musicali e critici letterari [...]. Su queste basi ho preparato il volume *Grandi amicizie: I Maritain e i loro contemporanei* ricostruendo le vicende di questa avventura culturale del XX secolo a riguardo della teologia, della filosofia, della politica, della letteratura, delle arti figurative e della musica¹⁶.

Oltre ai *Dizionari* delle opere di Jacques e Raïssa Maritain insieme alle corrispondenze,

¹³ Id., *Jacques Maritain. Dizionario delle opere*, Città Nuova, Roma 2003. Si veda anche l'altro lavoro correlato: Id., *Raïssa Maritain. Dizionario delle opere*, Città Nuova, Roma 2005.

¹⁴ Id., *Jacques Maritain. Dizionario delle opere*, cit., p. 7.

¹⁵ Id., *Grandi amicizie. I Maritain e i loro contemporanei*, Città Nuova, Roma, 2008.

¹⁶ Id., *Il mio incontro con la riflessione filosofica di Jacques Maritain*, cit., p. 29.

Piero Viotto si è speso sino alla fine¹⁷ nell’approfondimento del pensiero dei Maritain insieme agli insigni studiosi sopra richiamati e, ovviamente, ad altri ancora.

2. La storia del pensiero moderno secondo Maritain

Piero Viotto ricostruisce una storia della filosofia di Jacques Maritain in due volumi (2011 e 2012)¹⁸ a partire dall’*Opera Omnia* del filosofo francese, «che raccoglie libri, articoli, saggi, conferenze e recensioni che vanno dal 1913 al 1973»¹⁹. Se questa storia della filosofia nasce da una rielaborazione di Viotto di quanto Maritain ha scritto, egli precisa che ha usato questi materiali a prescindere dalla cronologia della loro pubblicazione. Nel filosofo francese, infatti, il pensiero procede con continui approfondimenti senza soluzione di continuità e senza contraddizioni.

Il fascino di tale ricostruzione consiste nella fusione tra l’acribia ermeneutica di Viotto e ciò che intende esprimere Maritain nei suoi scritti, che egli conosce così in profondità da ripresentarli in modo chiaro ed efficace: «Non si tratta dunque di una *mia* storia della filosofia – commenta –, ma di *una storia della filosofia secondo Maritain*, costruita sulla base di tutti gli scritti del filosofo»²⁰.

Il primo dei libri di Viotto indaga intorno alla genesi e alla crisi della modernità, in cui taluni pensatori, come – per non citarne che alcuni – Cartesio, Berkeley, Spinoza, Hume, Leibniz o Rousseau, sono studiati più di altri da Maritain, il quale dichiara: «Passai molto tempo ad apprendere ciò che scrissero. Cartesio è un avversario che mi appassionò, Berkeley mi incantò, fui sul punto di essere conquistato da Spinoza, ammirai l’implacabile amarezza di Hume e il genio, un po’ troppo facile, di Leibniz»²¹. Viotto, nel riconsegnare con fedeltà

questo dato, riesce a non creare disomogeneità nel suo volume, che non parte nella sua trattazione dai primi filosofi moderni, ma traccia inizialmente e in modo sintetico una storia della filosofia antica e medievale. Nell’*Introduzione*, dopo avere argomentato della genesi del sapere filosofico – dai presocratici al neoplatonismo –, pone in luce l’impatto del cristianesimo sulla cultura, tracciando schematicamente i capisaldi della fede a partire dalla Scrittura e dalla Tradizione sino ai commenti di alcuni Padri e agli scritti di diversi autori medievali.

La presentazione del periodo storico precedente il moderno, risulta essere in definitiva un aspetto imprescindibile di questo libro, senza il quale si faticerebbe a comprenderne il senso. Il motivo di questa scelta, infatti, è rintracciabile nelle opere dello stesso Maritain, il quale, nell’analisi della modernità, svolge e propone continui rimandi alla metafisica classica e al Medioevo, dove riferimenti irrinunciabili sono Aristotele e Tommaso d’Aquino.

D’altra parte – spiega Viotto – Maritain giudica e valuta i protagonisti della storia della filosofia proprio sulla base di Aristotele e di san Tommaso e vuole, con loro, ristabilire un’armonia tra le scienze e le saggezze, come nelle *Somme* medievali, contro la dissoluzione del sapere operata nell’*Enciclopedia* di Diderot e d’Alambert, che i mezzi attuali di comunicazione elettronica polverizzano ulteriormente²².

Così Viotto, nella *Premessa, contro la dissoluzione del sapere*, pone in luce la differenza tra *scienza* e *saggezza*. Si tratta di uno snodo decisivo nella prospettiva filosofica di Maritain, poiché compito della *scienza* è di descrivere il fenomeno che esamina, mentre quello della *saggezza* è di dare una spiegazione intellegibile di quel medesimo fatto. Maritain rivendica, pertanto, alla saggezza il suo valore scientifico, ma precisa che nel linguaggio moderno, che ha negato la scientificità della filosofia, la parola *scienza* è ridotta alla sola conoscenza dei fenomeni. Il filosofo distingue, inoltre, il sapere teoretico (conoscere per

s’interroge à propos du temps présent, Desclée de Brouwer, Paris 1966, p. 802.

²² P. Viotto, *Il pensiero moderno secondo J. Maritain*, cit., p. 11.

¹⁷ Cfr. C. Lazzati, *Addio a Piero Viotto, il ricordo di don Samuele*, «Legnanonews», 5 gennaio 2017.

¹⁸ P. Viotto, *Il pensiero moderno secondo J. Maritain*, Città Nuova, Roma 2011; Id., *Il pensiero contemporaneo secondo J. Maritain*, Città Nuova, Roma 2012.

¹⁹ Id., *Il pensiero moderno secondo J. Maritain*, cit., p. 7.

²⁰ *Ibi*, p. 11.

²¹ J. Maritain, *Le paysan de la Garonne. Un vieux laïc*

conoscere, *saggezza*) dal sapere pratico (conoscere per agire, *l'etica*, e conoscere per fare, *l'arte*). Tale sottolineatura di Viotto al pensiero di Maritain risulta decisiva appunto per cogliere la portata della sua visione metafisica, che innerva l'analisi del pensiero dei singoli filosofi da lui recensiti: «tutti i saperi sono scientifici se colgono l'oggetto della loro ricerca con i mezzi appropriati alla ricerca stessa, ma alcune *scienze* sono anche *saggezze*, perché raggiungono il significato ultimo dell'esistenza, oltre il divenire (scienze fisico-matematiche), oltre il vivere (scienze biologiche, psicologiche, sociologiche)»²³.

Tenendo tale prospettiva sullo sfondo, Viotto si sofferma innanzi tutto sulla nascita della modernità (l'Umanesimo, il Rinascimento e la Riforma, la politica senza morale – in cui spicca Machiavelli – le scienze fisico-matematiche che hanno come antesignano Galilei, la Seconda Scolastica, i grandi commentatori – o *continuatori*, come li apostrofa Maritain – di san Tommaso, quali il Gaetano e Giovanni di san Tommaso), per poi sviluppare l'esplosione della modernità fino al suo culmine. Del resto, la modernità, preparata dal rinascimento e maturata nel razionalismo cartesiano che sfocia nell'Illuminismo e nel travaglio della rivoluzione francese, è un fenomeno complesso con molte sorgenti e molte germinazioni. «Il giudizio conclusivo di Maritain – suggerisce Viotto – sul periodo che va dal rinascimento all'illuminismo non è del tutto negativo e sa recuperare gli elementi positivi perché anche gli errori sono presenti nella storia e il cristiano deve saper discernere»²⁴.

Maritain, che è *antimoderno* per essere *ultramoderno*, dove – con tale termine – si indica la capacità di «combatte gli errori della modernità, che tutto vuole risolvere nel soggetto, per recuperare l'oggettività del sapere, ma riconoscendo l'apporto del soggetto alla conoscenza dell'oggetto»²⁵, scrive:

Se siamo antimoderni non è certo per gusto personale, bensì perché il moderno uscito

dalla rivoluzione anticristiana ce ne costringe con il suo spirito, perché esso stesso fa dell'opposizione al patrimonio umano la sua propria specificità, odia e disprezza il passato, adora se stesso, e perché noi aborriamo e disprezziamo quest'odio e questo disprezzo e questa impurità spirituale. Se bisogna però salvare e assimilare tutte le ricchezze d'essere accumulate nei tempi moderni, e amare lo sforzo di coloro che cercano, e desiderano i rinnovamenti, allora noi non desideriamo nulla quanto essere ultramoderni²⁶.

Ecco che – osserva Viotto e non possiamo che condividere – quello di Maritain «non è un tomismo ripetitivo, non è un ritorno alla scolastica, ma negli approcci, nel metodo, nei contenuti, recupera tutti i contributi di novità acquisiti nello sviluppo della storia della filosofia, integrandoli nel realismo della filosofia di san Tommaso, per giungere a un *realismo critico*, dove l'oggettività del sapere, cara al pensiero antico e medievale, si raccorda col lavoro intellettuale della soggettività, evidenziato dal pensiero moderno»²⁷.

La filosofia non si lascia storicizzare in correnti o movimenti, come si evince dai manuali: essa esiste e vive la sua oggettività nella soggettività del filosofo, trascendendo il tempo. Non si deve confondere la *filosofia* nella sua oggettività con la soggettività del *filosofare*. In realtà, se autentica filosofia, coincide semplicemente con la verità, come l'uomo la può conoscere. Per Maritain esiste una filosofia perenne, quella della ragione rispettosa delle regole del ragionamento, che approda a conoscere la realtà. Se questa filosofia ha trovato in Aristotele e in san Tommaso una codificazione più coerente ed efficiente è un fatto *storico*, non un fatto *filosofico*. Essa, dunque, non è antica o moderna, ma propria dell'uomo in quanto tale. Sicché – sottolinea Viotto –, «quando parliamo di razionalismo e di empirismo, di idealismo e di positivismo, di realismo e di fenomenismo, non parliamo di una data corrente filosofica, anche se questa soluzione del problema filosofico si è definita meglio in un dato momento storico, perché in ogni tempo ci sono stati empiristi e razionalisti, positivisti e

²³ P. Viotto, *Deux disciples "non-scolastiques" de saint Thomas d'Aquin: J. Maritain et M.-D. Philippe*, citato in S. Pinna, *Una ricerca lunga tutta la vita. L'“Umanesimo integrale” di Jacques Maritain negli scritti di Piero Viotto*, cit., p. 519.

²⁴ Id., *Il pensiero moderno secondo J. Maritain*, cit., p. 235.

²⁵ *Ibi*, p. 14.

²⁶ J. Maritain, *Antimoderne*, Éditions de la Revue des Jeunes, Paris 1925, pp. 933-934.

²⁷ P. Viotto, *Il pensiero moderno secondo J. Maritain*, cit., p. 49.

idealisti, realisti e fenomenisti. Così, pur facendo i necessari riferimenti alla storia della filosofia, anche in relazione alle cronologie dei manuali, questa *Storia del pensiero moderno* procede con rimandi che prescindono dal succedersi puramente cronologico dei filosofi e delle loro opere sulla scena della storia»²⁸.

3. Maritain e la filosofia contemporanea

Il secondo volume di Viotto sulla filosofia contemporanea (2012), completa e sviluppa il precedente, dedicato al *pensiero moderno*, costituendo, nel suo insieme, una storia della filosofia a partire dalle analisi di Maritain²⁹. Sono ivi presentati pensatori, sovente trascurati dalla cultura laica, quali, per ricordarne alcuni, il russo Nikolaj Berdjaev, il francese Étienne Gilson, il tedesco Peter Wust, il franco-americano Yves René Simon, lo svizzero Charles Journet, le cui opere restano momenti fondamentali nella storia della filosofia, mentre non sono presenti alcuni filosofi che Maritain, per limiti cronologici, non ha avuto modo di conoscere e di studiare.

Viotto spiega come Kant si trovi al crocevia della filosofia moderna, dove confluiscono l'*empirismo*, da cui eredita la convinzione che la conoscenza debba partire dall'esperienza e sia una "sintesi" cognitiva, e il *razionalismo*, con il quale giunge alla necessità di costruire l'"a priori". Viotto intravede «nel criticismo kantiano le premesse per la *postmodernità* e il germe del *pensiero debole* e considera l'idealismo hegeliano e il positivismo francese le grandi ideologie della *modernità*»³⁰.

Per Maritain – e in questo modo si possono superare le ideologie nate con la filosofia –, «dopo avere sottolineato che nell'insegnare a filosofare non basta *esercitare* l'intelligenza, ma bisogna *soddisfare* l'intelligenza, che non si tratta di insegnare a *cercare* ma di insegnare a *trovare* la verità, precisa che il maestro è ben lieto in questo cammino di vedersi superare dall'allievo»³¹.

²⁸ *Ibi*, p. 12.

²⁹ Per questo motivo, Viotto considerava fondamentali questi volumi.

³⁰ *Id.*, *Il pensiero contemporaneo secondo J. Maritain*, cit., p. 7.

³¹ *Ibi*, p. 10.

A questo punto è esaminata *l'età delle ideologie* con l'idealismo, il sistema hegeliano, l'irrazionalismo di Schopenhauer, il nichilismo di Nietzsche, l'esistenzialismo di Kierkegaard, Karl Marx e la sua scuola, lo spiritualismo italiano di Rosmini e la critica di Gioberti, il positivismo e Comte. Dopo questi autori e correnti di pensiero si giunge a cogliere la *crisi della modernità* a partire da Husserl e dal tentativo di confronto tra fenomenologia e tomismo di Edith Stein³², dall'esistenzialismo di Heidegger, Sartre, Marcel, Weil, fino alla filosofia dei valori di Scheler, l'empiriocritismo e la filosofia della scienza, il neoidealismo italiano di Croce e Gentile, la psicoanalisi di Freud e Jung, la filosofia del diritto di Schmitt e Kelsen.

Viotto riporta, inoltre, i risultati di Maritain sullo spiritualismo di Blondel e sulla grande figura del beato Newman, oltre al pensiero – invero assai studiato dal filosofo francese – di Henri Bergson. Si osserva, inoltre, il confronto con la filosofia di Berdjaev, con il personalismo di Mounier e Ricoeur e con la "nuova Scolastica" rappresentata da Gilson e Simon.

Se i protagonisti di questa storia della filosofia sono ripresentati con uno stile conciso e chiaro, tuttavia – afferma Viotto – non è stato a lui possibile

sviluppare dettagliatamente l'analisi della filosofia contemporanea con la diaspora del pensiero debole nel pluralismo delle sue correnti, perché Jacques Maritain (1882-1973) si è appena affacciato su questo mondo multiforme; è possibile, invece, presentare le sue proposte per uscire dalla crisi del relativismo e del nichilismo con il recupero del pensiero scolastico, del realismo di san Tommaso, senza perdere i valori espressi dalla modernità³³.

Maritain, invero, non utilizza neppure il termine *postmodernità*, che «rivela il clima di sfiducia

³² Cfr. S. Pinna, *Edith Stein: un dialogo tra i maestri. Tentativo di confronto tra la fenomenologia di Husserl e la filosofia di san Tommaso*, «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica» 106 (2014) 3, pp. 617-655.

³³ P. Viotto, *Il pensiero contemporaneo secondo J. Maritain*, cit., p. 7. Su questo si veda la tesi di una *terza e definitiva navigazione*: V. Possenti, *Nichilismo e metafisica. Terza navigazione*, Armando, Roma 2015 e *Id.*, *Il realismo e la fine della filosofia moderna*, Armando Editore, Roma 2016.

nella ragione e nelle grandi ideologie nate dall'illuminismo, che con l'idealismo e il marxismo hanno generato i totalitarismi di destra e di sinistra»³⁴. Al filosofo francese interessa soprattutto analizzare il destrutturarsi della filosofia come ricerca metafisica, iniziatosi con il criticismo kantiano, e il ridursi del sapere filosofico ai problemi antropologici del linguaggio e della sociologia. Ha avuto anche modo di percepire il nascere di questo rifiuto della ragione che ha generato il relativismo contemporaneo.

Per Maritain – rileva acutamente Viotto – bisogna superare il *relativismo* conseguenza del pensiero debole, bisogna considerare il *pluralismo* non come una filosofia, ove tutte le opinioni sono vere, ma solo una metodologia politica per garantire la libertà di coscienza in una società democratica, senza rinunciare alla verità. Ma soprattutto bisogna ritrovare una *ragione forte*, capace di confrontarsi con i problemi della metafisica³⁵.

Le conclusioni di Viotto risultano, infine, di estremo interesse, perché consentono, «dopo l'ubriacatura delle ideologie di destra con l'hegelismo e di sinistra con il marxismo»³⁶, di approfondire «le vie di uscita proposte da Maritain»³⁷. Il tentativo è quello di tracciare il percorso di questa caduta nel pensiero debole, che finisce per negare la filosofia stessa in un relativismo universale dove tutte le opinioni sarebbero vere, e di intravedere l'inizio di un ritorno alla sorgente. Sono posti così in evidenza alcuni snodi fondamentali per la riflessione filosofica attuale: il passaggio dal realismo alla fenomenologia, dalla logica formale alla logica strumentale, dalla legge eterna al diritto come intersoggettività, dallo Stato assoluto allo Stato democratico, dall'universo organico al pluriverso casuale.

La semplice ricognizione di questi movimenti, qui solo evocati, permette di comprendere l'attualità del pensiero contemporaneo di Maritain e di ascrivere l'apprezzamento a Viotto per avere tracciato le fila di una storia

della filosofia alla luce del pensiero del grande pensatore francese. Uno studio, questo, inedito e originale, che può aiutare a cogliere un punto di vista semplicemente «diverso» rispetto ad altre storie della filosofia. L'opera è, inoltre, avvalorata dall'attenzione pedagogica da parte di Viotto, il quale dopo molti anni di insegnamento si è convinto che

ai giovani non bisogna insegnare solo la storia della filosofia, che nel caleidoscopio delle multiformi soluzioni presentate li porterebbe verso un relativismo, e nemmeno solo una data filosofia, fosse pure la migliore, perché se acquisita acriticamente potrebbe inclinarli verso un fondamentalismo intellettuale. Ai giovani bisogna insegnare a *filosofare*, affinché possano cogliere la verità ovunque essa si trovi³⁸.

Il volume si conclude con un auspicio che è una speranza: *il ritorno alla saggezza*, tema molto caro a Maritain, che Viotto di proposito richiama in chiusura. Nell'ultimo articolo del filosofo francese, *Le due grandi Patrie*, si legge:

Verrà un giorno in cui questa grande patria che è il mondo, ritroverà in buona parte, in mezzo a mali anch'essi nuovi, secondo la legge della storia del mondo, il fine vero per cui è stata creata; un giorno in cui una nuova civiltà darà agli uomini non certo la felicità perfetta, ma un ordinamento più degno di loro e li renderà più felici sulla terra, poiché io penso che la meravigliosa pazienza di Dio non sia ancora esaurita, e che il giudizio finale non avverrà domani³⁹.

E chiosa in modo eloquente Viotto: «L'uomo non è estraneo a questo mondo, ma questo mondo non basta all'uomo»⁴⁰.

4. Una proposta politica

Secondo il Presidente della Repubblica Italiana, Sergio Mattarella, «parlare di Jacques Maritain

³⁸ *Ibi*, p. 15.

³⁹ J. Maritain, *L'Église et le monde*, in J. et R. Maritain, *œuvres complètes*, vol. XVI, Éditions Universitaires - Éditions Saint-Paul, Fribourg Suisse - Paris 1999, p. 1158.

⁴⁰ P. Viotto, *Il pensiero contemporaneo secondo J. Maritain*, cit., p. 299.

³⁴ P. Viotto, *Il pensiero contemporaneo secondo J. Maritain*, cit., pp. 7-8.

³⁵ *Ibi*, pp. 9-10.

³⁶ *Ibi*, p. 285.

³⁷ *Ibidem*.

significa parlare del pensatore cattolico che forse più di ogni altro ha avuto influenza nella filosofia politica del Novecento»⁴¹. Viotto proprio nel libro *De Gasperi e Maritain: una proposta politica* (2013) racconta, mediante documenti e testimonianze unite alle corrispondenze dei protagonisti, il ruolo dei cattolici democratici nella storia d'Italia: da Alcide De Gasperi a don Luigi Sturzo, da Giuseppe Dossetti a Giorgio La Pira. Le vite di queste personalità si intrecciano con i fatti della storia, tra cui le due guerre mondiali, la resistenza e l'Assemblea Costituente che ha portato alla Costituzione repubblicana. Viotto, il quale ha vissuto da protagonista gli avvenimenti da lui narrati, afferma come Maritain non sia stato il filosofo del partito della Democrazia cristiana, bensì «il filosofo cristiano della democrazia, perché la religione, come la cultura, trascende la politica, e il cristianesimo, pur animando la storia, non può identificarsi con un determinato movimento politico»⁴².

Da queste premesse deriva la separazione tra lo Stato, a cui compete il bene comune *terreno* della persona, e la Chiesa, che provvede al suo bene *eterno*, una separazione che non comporta l'indifferenza dello Stato per la religione, perché Esso ha dei doveri verso quest'ultima. La laicità dello Stato non esclude la collaborazione con la Chiesa: non deve essere *neutro*, come teorizza il laicismo liberale, ma *neutrale*. Nella approfondita *Introduzione* del volume antologico *Maritain. Elogio alla democrazia* (2011), Viotto precisa come per il filosofo francese l'uomo *sia interamente sociale, ma non secondo tutto se stesso*: «La storia è animata da due movimenti, uno orizzontale verso la realizzazione di una società capace di liberare la persona umana dalle costrizioni materiali; ed uno verticale, che riguarda il destino trascendente e ultimo

⁴¹ S. Matarella, *Una politica per l'uomo*, «Notes et documents» 50 (2015) 1, n. 31, p. 35. «Indicativo e sintomatico – scrive Filippo Rizzi – di chi era Viotto – e forse non è un caso – è stato proprio ieri il cordoglio espresso dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella che ne ha rievocato lo stile di “studioso” e di “educatore” attento a questioni nodali come l'indagine sul “pensiero del cattolicesimo democratico”» (F. Rizzi, *Viotto, ultimo maritainiano*, «Avvenire», 6 gennaio 2017, p. 11).

⁴² P. Viotto, *De Gasperi e Maritain: una proposta politica*, Prefazione di Stefano Zamagni, Armando Editore, Roma 2013, p. 9.

dell'uomo, che solo in Dio può trovare la sua piena realizzazione»⁴³.

Secondo il realismo di Aristotele e san Tommaso – afferma ancora Viotto – noi conosciamo la realtà dell'essere che rimanda a Dio, per cui la legge civile (Stato) dipende dalla legge razionale (uomo) che dipende dalla legge eterna (Dio); il diritto naturale ha quindi un fondamento ontologico, *io non ho dei diritti perché gli altri me li riconoscono, ma perché li ho in proprio*⁴⁴.

Maritain, in *Umanesimo integrale*, seguendo un'articolazione già formulata da Étienne Gilson⁴⁵, distingue l'agire del cristiano sul piano della evangelizzazione *in quanto cristiano* in nome della Chiesa e l'agire del cristiano sul piano della cultura e della politica *da cristiano*, coerentemente con le sue convinzioni impegnando solo se stesso.

Maritain così precisa la distinzione tra azione cattolica e azione politica del cristiano: altro è *agire in quanto cristiano* impegnando direttamente la Chiesa sul piano dello spirituale, altro è *agire da cristiano* impegnando solo se stesso sul piano del temporale. Non si tratta di una separazione, di un dualismo, ma di una distinzione, perché «il piano del temporale è subordinato al piano dello spirituale» (VI, 619), e il cristiano è sempre interamente se stesso, sia sul piano dell'azione cattolica che su quello dell'azione politica⁴⁶.

Pertanto, «non bisogna confondere “Chiesa” e “cristianità”; la prima è unica, sempre la stessa per tutti i tempi, infallibile e assoluta, perché viene da Dio ed è la continuazione del Cristo nella storia; la seconda è multiforme, variabile, in relazione ai cristiani che di tempo in tempo incarnano la Chiesa in particolari condizioni storiche. Naturalmente la “cristianità” non è fuori della Chiesa, non si sviluppa parallelamente alla Chiesa, ma è l'aspetto

⁴³ P. Viotto (cur.), *Maritain. Elogio della democrazia*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, p. 19.

⁴⁴ Id., *Conclusioni*, in G. B. Montini - Paolo VI, *Scritti di filosofia e di spiritualità*, Studium, Roma 2015, p. 165.

⁴⁵ Cfr. É. Gilson, *Pour un ordre catholique*, Desclée de Brouwer, Parigi 1934.

⁴⁶ P. Viotto (cur.), *Maritain. Elogio della democrazia*, cit., p. 31.

temporale, l'aspetto umano della Chiesa, con tutte le deficienze e le precarietà che sono proprie dell'umano»⁴⁷. Secondo Cottier, in *Umanesimo integrale* – definito dal porporato come l'«opera capitale, la più nota forse di Maritain, senza dubbio anche la più controversa»⁴⁸ – «la concezione della Chiesa è una delle chiavi per la sua comprensione»⁴⁹. Si deve, per ciò, distinguere il *cristianesimo* che ha un significato religioso e spirituale, che designa una fede e una vita soprannaturale, dal mondo cristiano. Detto altrimenti:

I cattolici – spiega Maritain – non sono il cattolicesimo. Gli errori, le colpe, le deficienze e il torpore dei cattolici non intaccano il cattolicesimo. Il cattolicesimo non ha l'incarico di fornire un alibi alle mancanze dei cattolici. La migliore apologetica non consiste nel giustificare i cattolici quando hanno torto, ma anzi nel rilevare questi torti, che non toccano la sostanza del cattolicesimo e che anzi mettono meglio in luce le virtù di questa religione sempre viva malgrado essi. La Chiesa è un mistero, ha il capo nascosto nel cielo, né manifesta come vorremmo la sua visibilità; se cercate chi la rappresenta senza tradirla, guardate il Papa e l'episcopato che insegnano la fede e i costumi e guardate i santi in cielo e sulla terra; ma non guardate noialtri peccatori. O piuttosto guardate come la

Chiesa curi le nostre piaghe e ci conduca pur zoppicanti verso la vita eterna [...]. La grande gloria della Chiesa è di essere santa con dei membri peccatori⁵⁰.

Si comprende, dunque, che «“quando il filosofo della cultura affronta la questione del mondo cristiano, non affronta il capitolo della verità del *cristianesimo*, ma quello delle responsabilità temporali dei cristiani” (p. 95). Tale distinzione è di per sé essenzialmente e propriamente cristiana, poiché il *cristianesimo* è una religione soprannaturale, trascendente ogni civiltà e ogni cultura, è dunque universale (cfr. pp. 141-142)»⁵¹.

In questo senso, ossia nella *distinzione*, i fini temporali della cultura e della politica, che sono veri e propri *fini dell'agire umano*, sono *fini infravalenti* rispetto al fine ultimo della salvezza dell'anima. In questo modo si chiarisce cosa intenda Maritain per *missione temporale del cristiano*. Le distinzioni consentono, infatti, «di precisare il significato dell'autonomia del temporale e del suo valore di fine infravalente (cfr. pp. 208-209) come quello della rifrazione delle verità evangeliche nel temporale (cfr. pp. 238-239)»⁵².

È innegabile che il pensiero di Maritain sia stato – scrive Viotto –

a volte frainteso, specialmente in ordine alle conclusioni pratiche, sul piano culturale e sociale, sul quale ha saputo portare la problematica filosofica del tomismo. Ma coloro che gli si oppongono si smentiscono da loro, proprio perché gli rivolgono accuse contraddittorie, trovando nel pensiero maritainiano chi un naturalismo privo di rispetto per l'inserzione del soprannaturale nel naturale, chi, al contrario, un soprannaturalismo dimentico delle esigenze di autonomia della naturalità; chi, ancora, un atteggiamento laicistico, che vorrebbe limitare l'influenza della Chiesa sul temporale, chi, invece, un tentativo di garantire con nuove strumentazioni l'ingerenza dell'autorità religiosa sulle strutture politiche-sociali⁵³.

⁴⁷ Id., *Presentazione*, in J. Maritain, *Umanesimo integrale. Problemi temporali e spirituali di una nuova Cristianità*, Borla, Torino 1962, pp. 7-38: p. 20. Su questo aspetto insiste molto Journet nel difendere la nota della santità della Chiesa, cfr. C. Journet, *L'Église sainte. Mais non sans pécheur*, Compléments inédits de *L'Église du Verbe incarné*, Parole et Silence, Saint-Maur 1999 (Saint-Augustin, Saint-Maurice 2005). A tal proposito, Maritain inserisce la distinzione tra la persona della Chiesa e il suo personale, cfr. J. Maritain, *La Chiesa del Cristo. La persona della Chiesa e il suo personale*, Morcelliana, Brescia 1972. Se Maritain sviluppa questo dato metafisicamente, Journet lo approfondirà teologicamente (cfr. C. Journet *L'Église du Verbe incarné*, vol. II, cit., pp. 472-522). Su questo si veda: G. Cottier, *Mémoire et repentance. Pourquoi l'Église demande pardon*, Parole et Silence, Saint-Maur 1998, pp. 57-91; S. Pinna, *Efficiencia de l'Esprit et empreinte du Christ. La personnalité de l'Église dans l'œuvre de Charles Journet*, «Nova et Vetera» (2013) 88, pp. 137-153.

⁴⁸ G. Cottier, *Il problema della Chiesa nel pensiero di Jacques Maritain. Estratto dal volume Jacques Maritain - Verità, ideologia, educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1977, p. 28.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ J. Maritain, *Religione e cultura*, Editore Guanda, Milano 1938, pp. 58-59.

⁵¹ G. M.-M. Cottier, *Il problema della Chiesa nel pensiero di Jacques Maritain*, cit., pp. 28-29.

⁵² *Ibi*, pp. 29-30.

⁵³ P. Viotto, *Presentazione*, in J. Maritain, *Umanesimo integrale*, cit., pp. 11-12.

Dinnanzi a possibili fraintendimenti, Maritain ha sempre rifiutato l'identificazione della sua filosofia politica con il pensiero di un partito, «perché il filosofo deve porsi al di sopra dell'azione politica»⁵⁴.

Infatti nella *Lettera sull'indipendenza*, prendendo le distanze anche dall'amico Mounier, che tendeva a trasformare il personalismo in azione politica, precisa che il porsi del filosofo al di fuori dei partiti, quali che essi siano, la sua indipendenza davanti all'azione immediata da intraprendere, che esige una parte considerevole di tecnica e di arte, è tutto l'opposto dall'evasione e dalla fuga, perché «il filosofo ha una qualche utilità tra gli uomini solo se rimane tale» e i principi regolatori di una buona politica «non sono di destra o di sinistra, ma appartengono ad un ordine superiore e sono fondati in Dio»⁵⁵.

Per tali ragioni, Maritain, in quanto filosofo, non vuole essere neppure coinvolto nel ginepraio delle lotte partitiche, nonostante diversi uomini politici si ispirino alla sua filosofia. Per lui esiste una politica cristiana, con una sua originalità specifica, che si distanzia dalla politica liberale e da quella socialista. Tale originalità si realizza a motivo del fermento evangelico nella storia, ma non essendo un'ideologia non impegna l'autorità né l'identità e la natura profonda della Chiesa.

È quanto ha capito De Gasperi leggendo Maritain – precisa Viotto –, ed è anche la posizione del teologo svizzero Charles Journet (1891-1975), il migliore amico di Maritain, con cui ha scambiato, nel corso degli anni, quasi 2000 lettere, e del filosofo Étienne Gilson (1884-1978) che ha recuperato nelle Università francesi e canadesi la filosofia di san Tommaso⁵⁶.

Del resto, Journet risponde al suo Vescovo, Marius Besson, il quale lo rimprovera per gli articoli apparsi sulla rivista *Nova et Vetera* contro il nazismo e contro il fascismo, che avrebbero disturbato la neutralità della Svizzera,

⁵⁴ Id., *De Gasperi e Maritain: una proposta politica*, cit., p. 9.

⁵⁵ *Ibi*, p. 64.

⁵⁶ *Ibi*, p. 11.

rifiutando qualsiasi etichetta politica.

Quando io dico a qualcuno che non sono fascista – scrive il teologo svizzero il mercoledì santo del 1937 – e malgrado le mie negazioni mi fa passare per comunista, trovo che dal punto di vista del ragionamento ci troviamo davanti ad un paralogismo, perché, grazie a Dio, si può essere partigiani di una terza soluzione e optare per una politica cristiana⁵⁷.

Egli precisa, inoltre, che a livello istituzionale, riguardante lo Stato, ci può essere una “neutralità politica”, ma che a livello personale non può esserci “neutralità morale” perché porterebbe a una compromissione con gli oppositori⁵⁸.

5. Un'amicizia intellettuale con papa Paolo VI

Oltre l'amicizia con il teologo Journet, Maritain vive un altro intenso legame con Paolo VI, raccontato da Viotto nel volume *Paolo VI - J. Maritain. Un'amicizia intellettuale* (2014) in cui «si rivela sin dal titolo l'opera non solo preziosa ma, in un certo senso, “innovativa”»⁵⁹. Se può apparire una biografia incrociata tra papa Montini e il filosofo francese, in realtà, si tratta – come rileva lo stesso autore – di «una sorta di *mosaico*, dove ciascuna tessera analizza un aspetto, o un periodo, della loro relazione e nel contempo si connette con tutte le altre tessere per costruire un quadro storico, che documenta le affinità intellettuali e la spiritualità apostolica di G. B. Montini e di J. Maritain»⁶⁰.

Si è così di fronte a un'analisi delle relazioni intellettuali intercorse tra Maritain e Paolo VI, ossia due fra i più significativi protagonisti di

⁵⁷ *Ibidem*; C. Journet - J. Maritain, *Correspondance. Volume II, 1930-1939*, Éditions Universitaires - Éditions Saint Paul, Fribourg, Suisse - Paris 1997.

⁵⁸ Su questo aspetto della vita di Journet si veda: G. Boissard, *Résistance morale et spirituelle au totalitarisme*, «Nova et Vetera» 81 (2006) 2, pp. 109-114: p. 109.

⁵⁹ E. Versace, *Una amicizia intellettuale*, «Notes et documents» 50 (2015) 1, n. 31, pp. 23-28: p. 23.

⁶⁰ P. Viotto, *Paolo VI - J. Maritain. Un'amicizia intellettuale*, cit., p. 11.

una svolta nella storia della Chiesa, «che ha visto il passaggio dalla cristianità sacrale alla civiltà dell'amore, codificata nel Concilio Vaticano II, per la realizzazione del messaggio evangelico nel mondo contemporaneo»⁶¹. Se Maritain e Montini sono stati davvero i protagonisti indiscussi della storia del ventesimo secolo, l'inizio della loro avventura è descritta anzitutto come *spirituale* a partire dalle origini biografiche, perché «per comprendere il nascere e lo svilupparsi di un'avventura spirituale bisogna conoscere la famiglia e le amicizie del protagonista, perché è nell'affettività, più che nella razionalità, che maturano le *convinzioni* e le decisioni fondamentali della vita»⁶². Pertanto, «di Maritain e Paolo VI, Piero Viotto ricostruisce, con un'invidiabile meticolosità e acribia filologica, una sorta di DNA spirituale prima ancora che intellettuale»⁶³.

Un ulteriore aspetto indagato si sofferma sulle radici tomistiche della riflessione filosofica di entrambi i pensatori. A tal proposito, ricorda Viotto come «i Maritain approdano alla filosofia di Tommaso in modo drammatico, dopo avere deciso per il suicidio se non avessero trovato la verità. Montini, grazie alla famiglia e agli ambienti che frequenta vi giunge serenamente, ma non attraverso i manuali scolastici, spesso ripetitivi di formule non verificate nell'esperienza, ma tramite la ricerca e le letture personali, ed è proprio in questa ricerca che incontra gli scritti di Maritain»⁶⁴.

Maritain e Paolo VI, non solo hanno in comune l'apprezzamento cordiale della filosofia del Dottore Angelico, ma anche la teologia dell'Apostolo delle Genti, dove «per entrambi è alla radice della meditazione teologica in una soluzione di continuità, perché il realismo tomistico si accorda, senza difficoltà, alla prospettiva cristocentrica di san Paolo»⁶⁵. Li accomuna anche una spiritualità benedettina, la preoccupazione per la missione temporale del cristiano, la contemplazione della bellezza nell'arte e nella poesia, dove «la ricerca dell'Assoluto porta alla contemplazione della

bellezza che, secondo Tommaso, è lo *splendore della verità*»⁶⁶.

Viotto si occupa, poi, anche di alcuni snodi della loro vita, come le relazioni intercorse, negli anni 1945-1948, tra l'Ambasciatore di Francia presso la Santa Sede e il Sostituto alla Segreteria di Stato. Qui si sottolinea come

il soggiorno di Maritain a Roma, durante la missione come Ambasciatore delle Repubblica Francese presso la Santa Sede, è un periodo importante perché tra Maritain e Montini si passa dalle relazioni epistolari alle conversazioni personali, per cui il filosofo e il sacerdote hanno modo di intendersi a livello intellettuale, al di là dei ruoli diplomatici⁶⁷.

L'intesa rimane nel tempo sia quando Montini diviene Arcivescovo della Diocesi di Milano sia negli anni del pontificato e a riguardo degli interventi indiretti di Maritain e quelli mediati tramite il cardinal Journet durante i lavori del Vaticano II. Journet e Maritain sono uniti da una lunga amicizia, tanto che, «nella loro ricerca, hanno lavorato in parallelo ed in convergenza»⁶⁸. Anche tra «Charles Journet e Giovanni Battista Montini si riscontrano numerose affinità»⁶⁹ e l'instaurarsi di un legame⁷⁰ che sfocia nella «nomina del teologo svizzero a cardinale, accettata per obbedienza e con riluttanza»⁷¹, che gli permetterà di partecipare al Concilio, dove i suoi interventi «non solo sono in piena sintonia con le intenzioni di Paolo VI, ma sono percepiti come tali»⁷².

Viotto pone in luce anche il periodo del dopo Concilio, che

presenta turbolenze sia a livello sociale, sia a livello ecclesiale, [in cui] scoppia la

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ibi*, p. 17.

⁶³ P. Nepi, *Il coraggio morale*, «Notes et documents» 50 (2015) 1, n. 31, pp. 19-21: p. 19.

⁶⁴ P. Viotto, *Paolo VI - J. Maritain. Un'amicizia intellettuale*, cit., p. 49.

⁶⁵ *Ibi*, p. 76.

⁶⁶ *Ibi*, p. 97.

⁶⁷ *Ibi*, p. 141.

⁶⁸ *Ibi*, p. 92.

⁶⁹ *Ibi*, p. 223.

⁷⁰ Cfr. S. Pinna, *Non senza peccatori, ma senza peccato. La santità della Chiesa in Charles Journet*, «Rivista di Teologia Morale» 44 (2012) 3, n. 175, pp. 455-456.

⁷¹ P. Viotto, *Paolo VI - J. Maritain. Un'amicizia intellettuale*, cit., p. 224.

⁷² *Ibi*, p. 228. Cfr. S. Pinna, «Dottrina che scandalizza e che salva». *Il Matrimonio indissolubile secondo Charles Journet*, «Rivista di Teologia di Lugano» 21 (2016) 1, pp. 121-124.

contestazione studentesca, viene pubblicato il catechismo olandese, che cercando nuovi modi espressivi, non più connessi con la tradizione e il realismo tomistico, finisce per mettere in dubbio molte verità di fede. Ma c'è anche all'Unesco, a Parigi, un incontro interreligioso per presentare i risultati del Concilio, in cui interviene Maritain a rappresentare la Chiesa cattolica. Esce un nuovo libro del filosofo, frutto delle sue riflessioni nell'eremo di Tolosa, *Il contadino della Garonna* (1966), che analizza questa crisi ed indica vie di soluzione. Si tratta di un libro importante, come *Il primato dello spirituale* (1927) o *Umanesimo integrale* (1936), scritto di getto, sotto l'urgenza della testimonianza da portare nel travaglio intellettuale, elaborato in uno stile quasi giornalistico, con un piglio ironico, ricco di riferimenti autobiografici. Infine c'è la solenne proclamazione del “Credo del popolo di Dio” al termine dell'*Anno della fede* (1968) da parte di Paolo VI e qualche tempo dopo una lunga lettera, *Lumen Ecclesiae*, al Maestro Generale dell'Ordine dei Frati predicatori (1974), che raccomanda il ritorno a san Tommaso, come maestro per la vita dell'intelligenza impegnata nella ricerca e nella elaborazione della verità a tutti i livelli cognitivi⁷³.

Il merito di Viotto – secondo l'autorevole giudizio del cardinal Paul Poupard – «è senz'altro di essere riuscito a restituire il quadro storico di questa amicizia intellettuale singolare, partendo dall'inizio di un'avventura spirituale tra questi due protagonisti così lontani l'uno dall'altro»⁷⁴. Non prive d'interesse sono le motivazioni dichiarate dallo stesso Viotto, che l'hanno portato a svolgere questa ricerca, così come espresse nell'*Introduzione*. La prima «è stata la necessità di rilevare, attraverso una rigorosa documentazione, come san Tommaso sia il fondamento scientifico della pastorale di Montini sacerdote, arcivescovo, pontefice; un aspetto trascurato fino ad ora»⁷⁵. Viotto non nega una certa «ostilità verso il tomismo»⁷⁶ e

un'interpretazione erronea di Maritain secondo cui bisognerebbe “andare con Tommaso oltre Tommaso”. Invero – egli afferma –, «se questa “battuta” ha un significato cronologico è ovvia, perché non viviamo nel Medioevo, ma se ha un significato filosofico è pericolosa, perché, di fatto, considera il pensiero di Tommaso non più vero, superato»⁷⁷. In realtà, «il tomismo di Maritain e di Montini non è un tomismo archeologico ma un *tomismo vivente*, che cresce, si sviluppa e si approfondisce, evolvendosi dal di dentro, non per integrazioni esteriori, mutate da sistemi filosofici diversi e contraddittori»⁷⁸. L'altra motivazione espressa nell'*Introduzione* riguarda «la necessità di sottolineare la coerenza della riflessione di Maritain e di Montini, che non si è mai interrotta, per cui è sbagliato volere individuare momenti diversi nel loro lavoro intellettuale»⁷⁹. Si deve, infine, «rilevare come con il tomismo di Maritain e di Journet si passi da una *ontologia*, che pretende di ridurre la conoscenza della realtà al livello della intelligibilità umana ad una *ontosofia*, che riconosce nell'analogia dell'essere i diversi livelli di conoscibilità del reale, da quelli infra-intelligibili delle scienze naturali e fisico-matematiche, a quelli sovra-intelligibili della saggezza teologica e mistica»⁸⁰.

L'accenno a questi due grandi tomisti – Maritain e Journet – riporta all'ultimo scritto pubblicato di Viotto. Apparso come articolo in una sezione speciale della Rivista *Studium* dedicata a Journet si interessa della lunga corrispondenza tra il teologo svizzero e il filosofo francese, «la più importante non solo per durata»⁸¹. Altri due saggi di prossima pubblicazione approfondiscono poi uno l'aspetto del Mistero della Chiesa⁸² e l'altro – scritto a quattro mani – della critica al marxismo: in entrambi i contributi sono

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ *Ibi*, p. 12.

⁸⁰ *Ibi*, p. 14.

⁸¹ Id., *La corrispondenza Charles Journet-Jacques Maritain*, «*Studium*» 112 (2016) 6, pp. 836-857: p. 836.

⁸² Cfr. Id., *Il Mistero della Chiesa nella filosofia di Maritain e nella teologia di Journet*, in S. Pinna - D. Riserbato (ed), *Fenomeno & Fondamento. Ricerca dell'assoluto. Studi in onore di Antonio Margariti nel 10° anniversario dalla morte*, Libreria Editrice Vaticana (2017).

⁷³ P. Viotto, *Paolo VI - J. Maritain. Un'amicizia intellettuale*, cit., p. 238.

⁷⁴ P. Poupard, *Une famille d'esprit*, «Notes et documents» 50 (2015) 1, n. 31, p. 9.

⁷⁵ P. Viotto, *Paolo VI - J. Maritain. Un'amicizia intellettuale*, cit., p. 12.

⁷⁶ *Ibi*, p. 13.

riportate le riflessioni filosofiche di Maritain e quelle teologiche di Journet⁸³.

6. La filosofia e la spiritualità di papa Paolo VI

È significativa la «venerazione (*vénération*)»⁸⁴ di Paolo VI per san Tommaso, che si estende al legame che papa Montini ha stretto con i grandi studiosi contemporanei tomisti, quali Étienne Gilson, Charles Journet e soprattutto Jacques Maritain. Non a caso, Viotto precisa all'inizio del volume *Scritti di filosofia e di spiritualità* (2015), di cui è curatore, «il fatto che Maritain sia stato il riferimento filosofico di Montini non è solo una mia convinzione e non va inteso come una dipendenza, ma proprio come un'amicizia intellettuale, che ha per unico scopo la verità, che trascende le persone»⁸⁵. Tale legame si osserva, per esempio, quando Paolo VI nel *Regina Cæli* del 29 aprile 1973 comunica ai fedeli la morte del filosofo francese.

L'amicizia intellettuale – scrive Viotto – di G. B. Montini con J. Maritain inizia, come quella di Ch. Journet, con la lettura della *Introduzione alla filosofia* del filosofo francese, da questa ricerca nasce la presentazione del tomismo come una filosofia, che, procedendo per induzione e deduzione, supera l'empirismo anglosassone puramente induttivo e il razionalismo francese e tedesco puramente deduttivi. La lunga corrispondenza che ne segue (1926-1973) documenta un continuo scambio di idee, che culmina nella collaborazione di Maritain alla soluzione dei temi in discussione al Concilio con l'invio a Paolo VI di quattro “memoranda” (La verità, La libertà religiosa, L'apostolato dei laici, La preghiera e la liturgia) nel 1965. In queste lettere si trovano anche le valutazioni che Montini fa dei libri che riceve dal filosofo e che utilizza nei suoi scritti e discorsi⁸⁶.

⁸³ Cfr. S. Pinna - P. Viotto, *Il marxismo come “religione terrena” e “paradiso terrestre” nella filosofia di Maritain e nella teologia di Journet*, «Convivium Assisiense» 18 (2016), 2.

⁸⁴ S. Pinna, *Giovanni Battista Montini-Paul VI: écrits de philosophie et de spiritualité*, «Nova et Vetera» 91 (2016) 2, pp. 207-211.

⁸⁵ P. Viotto, *Introduzione*, in G. B. Montini - Paolo VI, *Scritti di filosofia e di spiritualità*, p. 8.

⁸⁶ *Ibi*, p. 125.

Se è meno conosciuta, è altrettanto importante l'amicizia tra Journet e Montini, nata a partire dalla comune stima per Maritain⁸⁷. Papa Paolo VI conosce il teologo di Friburgo a partire dai suoi primi scritti e in particolare dal trattato *L'Église du Verbe incarné*, che durante il Vaticano II consulta molte volte. Sarà proprio Paolo VI a creare cardinale Journet – nonostante i suoi rifiuti – e quando, nel 1969, è in visita a Ginevra dirà pubblicamente di lui che è «da tanti anni un maestro e un amico»⁸⁸.

A dire la profonda sintonia anche con quest'altro insigne studioso, è significativa la lettera (1975) che Paolo VI indirizza a Gilson, in cui si legge: «lo scorrere del tempo non ha cancellato, malgrado la vostra modestia, i meriti che voi avete acquisito con la vostra così lunga e così vasta attività intellettuale, come per la vostra esemplare fedeltà alla Chiesa»⁸⁹.

Dopo la lettura delle molte corrispondenze del filosofo francese, tra cui quella intercorsa con Paolo VI, Viotto giunge alla conclusione che Maritain è stato il filosofo di riferimento di papa Montini «sulla base di un forte ancoraggio a san Tommaso, che non esclude, ma include l'apporto, di sant'Agostino»⁹⁰. È anche mostrata l'incidenza della teologia di sant'Ambrogio: «i due maestri di Montini sono Agostino e Tommaso; ma l'Arcivescovo della Diocesi ambrosiana si impegna anche a studiare la vita e gli scritti di sant'Ambrogio, suo predecessore, e sottolinea l'importanza del suo pensiero e delle sue azioni a riguardo delle relazioni tra la Chiesa e lo Stato»⁹¹.

Viotto sottolinea, così, in più di un'occasione, come Agostino e Tommaso siano stati per Paolo VI particolarmente cari e fonti da cui è sgorgata parte della sua riflessione⁹². La devozione per il

⁸⁷ Cfr. C. Journet - J. Maritain, *Correspondance. Volume I, 1920-1929*, Éditions Universitaires Fribourg, Suisse - Éditions Saint Paul, Paris 1996, p. 35; G. B. Montini, *Lettere ai familiari 1919-1943*, Studium, Roma 1986, vol. 1, p. 251.

⁸⁸ Paolo VI, *Insegnamenti di Paolo VI*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1963-1979, vol. VII, p. 409. Cfr. S. Pinna, “Sacramento del Regno” ed “espansione dell'Incarnazione”. *Il Mistero della natura della Chiesa in Charles Journet*, «Convivium Assisiense» 16 (2015) 2, p. 240.

⁸⁹ G. B. Montini - Paolo VI, *Scritti di filosofia e di spiritualità*, Studium, Roma 2016, p. 148.

⁹⁰ P. Viotto, *Introduzione*, in *Ibi*, p. 7.

⁹¹ *Ibi*, p. 14.

⁹² Cfr. la recensione di L. Panighetti, «La Civiltà

Dottore Comune si evince poi anche dalla presenza del Pontefice nel 1974 alle numerose celebrazioni durante il settimo centenario della morte di san Tommaso (1225-1274).

Partecipa – ricorda Viotto – al VII congresso internazionale che si svolge all’Angelicum con un intervento nel quale presenta il Santo come maestro di scienza e di virtù, perché non è solo un maestro ma anche un testimone [...]. Fa un pellegrinaggio a Fossanova, dove è morto san Tommaso [...]. Ma soprattutto scrive una lettera al Maestro dei Domenicani *Lumen Ecclesiae*, che è quasi un’enciclica, presentando l’attualità del tomismo che è un *realismo critico* che può raccordare l’oggettività del sapere, sottolineata dal pensiero antico e medioevale, con la soggettività del conoscere, sottolineata dal pensiero moderno⁹³.

Viotto riporta, inoltre, un intervento del 1932, tenuto a Cagliari durante il Congresso della Fuci, in cui il futuro Papa dirà – con vibrante passione – in un convegno disturbato da agitatori fascisti:

noi oggi ripetiamo con fermezza cordiale e convinta che nella Babele delle teorie contemporanee, nella galleria dei pensatori del passato, noi scegliamo una dottrina, noi scegliamo un maestro: la dottrina scolastica, insegnata da san Tommaso. Scegliere vuol dire rinunciare a tutto fuorché ad una cosa, quella scelta; e siccome una delle passioni più prepotenti dello spirito moderno è quella di tutto possedere, per non esser poi da nulla posseduto, noi dobbiamo iniziare la nostra professione intellettuale con la generosità d’una larga rinuncia, di una profonda povertà di spirito⁹⁴.

Paolo VI, mediante un’apertura di spirito e una profondità riflessiva, è stato capace di dominare e non subire le varie tempeste culturali dei nostri tempi, con il rigore intellettuale e la

Cattolica» 167 (8 ottobre 2016), pp. 94-99.

⁹³ P. Viotto, *Introduzione*, in G. B. Montini - Paolo VI, *Scritti di filosofia e di spiritualità*, cit., pp. 16-17. Sulla Enciclica *Lumen Ecclesiae* si veda lo studio a quarant’anni della pubblicazione: S. Pinna, *Relire Lumen Ecclesiae. La personnalité de saint Thomas d’Aquin selon Paul VI*, «Nova et Vetera» 89 (2014) 4, pp. 411-427.

⁹⁴ G. B. Montini - Paolo VI, *Scritti di filosofia e di spiritualità*, cit., p. 62.

© Nuova Secondaria - n. 7, marzo 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

gentilezza spirituale che lo contraddistingueva. Papa Montini ha indicato una strada per la Chiesa, attingendo a tutte le fonti di informazione possibili – afferma ancora Viotto –, «proprio perché, come Gilson, Maritain, Journet, distingue senza separare il *ragionamento filosofico*, la *riflessione teologica* e l’*esperienza mistica*»⁹⁵.

7. Un tomismo vivente

Il pensiero filosofico di Maritain è stato condiviso da Journet, anche mediante una ricca e proficua collaborazione, e sempre sostenuto e difeso da Giovanni Battista Montini, sia quando era Assistente della Fuci sia da Arcivescovo di Milano e da Pontefice. Paolo VI, infatti, durante i lavori del Vaticano II, più volte consulta il filosofo francese, nomina cardinale l’amico fidato Journet e al termine del Concilio consegna proprio a Maritain il *Messaggio agli intellettuali*. Cita, inoltre, *Umanesimo integrale* nella *Populorum progressio* (1967). Sarà poi Benedetto XVI, nell’enciclica *Caritas in Veritate*, a sviluppare l’impostazione montiniana della “civiltà dell’amore” nella prospettiva di una “Città dell’uomo” nella quale i cristiani convivono in amicizia con tutti gli uomini a qualunque cultura o religione appartengano, senza perdere la loro identità e senza rinunciare a testimoniare la loro fede⁹⁶.

Maritain – afferma Viotto – parlando di una cristianità laica e pluralista si riferisce ad una società nella quale i cristiani sono presenti *come* cristiani, ma non più in quanto cristiani, che istituzionalizzano la loro fede nelle strutture civili. Pertanto la cristianità nella città dell’uomo non va perduta, solo non si identifica con le strutture della società civile, e per ciò stesso, anche se ha minore visibilità, è più attiva e feconda, come lievito nella pasta. Non si è cittadini e cristiani separatamente, ma si è “cittadini cristiani” nella “città dell’uomo”, secondo l’espressione usata per la prima volta da Giuseppe Lazzati, espressione ripresa da

⁹⁵ P. Viotto, *Conclusioni*, in *ibi*, p. 164.

⁹⁶ Cfr. P. Viotto, *Dalla Populorum Progressio alla Caritas in Veritate*, «Notes e Documents» 26 (2010) 1, n. 16, pp. 25-38; Id., *Suggestioni maritainiane nella Caritas in veritate di Benedetto XVI*, «Orientamenti Sociali Sardi» 16 (2011) 1, pp. 125-142.

Benedetto XVI nella *Caritas in Veritate*⁹⁷.

L'intesa e l'amicizia tra Montini e Maritain passa attraverso la comune stima per il realismo della filosofia di san Tommaso in opposizione all'idealismo, allora dominante la cultura.

Maritain e Montini (che tradurrà nel 1928 in italiano *Tre riformatori*) sono legati da una pluridecennale amicizia: il futuro Pontefice ha sempre considerato il filosofo francese quale suo maestro e l'ha sempre difeso dalle critiche rivolte al suo pensiero non rettamente inteso. Dirà, infatti, nel *Regina Caeli* di domenica 29 aprile 1973, il giorno dopo la scomparsa del filosofo francese: "Maritain, davvero un grande pensatore dei nostri giorni, maestro nell'arte di pensare, di vivere e di pregare"⁹⁸.

Il tomismo è la struttura di fondo della riflessione montiniana⁹⁹, e ciò è documentato anche dalla conferenza tenuta a Novara nel 1928 sul tema *La scolastica di san Tommaso e l'anima giovanile*, di cui si conserva lo "schema" negli Archivi dell'Istituto Paolo VI di Brescia¹⁰⁰.

Dal canto suo, Maritain sviluppa non un tomismo conservatore, bensì aperto a cogliere tutte le verità emerse nella storia della filosofia, pur se rintracciate in sistemi diversi dal proprio. È ciò che, sotto un altro profilo – quello dello storico –, suggerisce Gilson:

Un tomista è uno spirito libero. Questa libertà non consiste certo nel non avere né Dio né padrone, ma piuttosto nel non avere altro padrone che Dio, il quale affranca da tutti gli altri padroni. Perché Dio è la sola protezione dell'uomo contro le tirannie dell'uomo [...]. La felicità del tomista è l'allegrezza della libertà che egli prova di poter accogliere ogni verità, da qualunque parte venga¹⁰¹.

⁹⁷ Id. (ed.), *Maritain. Elogio della democrazia*, cit., pp. 31-32.

⁹⁸ S. Pinna, *Il Credo del Popolo di Dio: Paolo VI, Charles Journet e Jacques Maritain*, «Città di Vita» 67 (2012) 5, pp. 401-414: p. 403.

⁹⁹ Cfr. P. Viotto, *Il tomismo come "realismo critico" in G. B. Montini-Paolo VI*, «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica» 90 (1998) 1-2, pp. 232-245.

¹⁰⁰ Cfr. G. B. Montini, *San Tommaso e l'anima della gioventù studentesca*, «Notiziario dell'Istituto Paolo VI» n. 44, Brescia 2002, pp. 7-25.

¹⁰¹ É. Gilson, *Il filosofo e la teologia*, Morcelliana,

Del resto, san Tommaso ha scritto – ispirandosi all'Ambrosiaster –: «ogni verità, da chiunque sia detta, viene dallo Spirito Santo (*omne verum, a quocumque dicatur, a Spiritu Sancto est*)»¹⁰².

Il tomismo – afferma Maritain ne *Il Dottore Angelico* – non vuole ritornare al medioevo. Come dicevamo nella prefazione di *Antimoderne*: "se noi siamo antimoderni, non è per gusto personale, certo, è perché il mondo uscito dalla Rivoluzione anticristiana ci obbliga per il suo spirito, perché fa egli stesso dell'opposizione al patrimonio umano la propria specificazione, odia e disprezza il passato, e si adora, perché noi odiamo e disprezziamo questo odio e questo disprezzo, e questa impurità spirituale. Ma se si tratta di salvare e di assimilare tutte le ricchezze accumulate nei tempi moderni, e d'amare lo sforzo di quelli che cercano, e di desiderare i rinnovamenti, allora non ci auguriamo altro che d'essere ultramoderni. E in verità, i cristiani non supplicano lo Spirito Santo di rinnovare la faccia della terra? Non aspettano la vita del secolo venturo? Là, ci sarà del nuovo, e per tutti [...]" *Il tomismo pretende servirsi della ragione per distinguere il vero dal falso, non vuole distruggere, ma purificare il pensiero moderno, e integrare tutto il vero scoperto dal tempo di san Tommaso [...]. Il tomismo è una saggezza. Fra lui e le forme particolari di cultura, devono regnare scambi vitali, incessanti, ma è nella sua essenza rigorosamente indipendente da queste forme particolari*¹⁰³.

Si è qui ancora di fronte alla distinzione tra la scienza e la saggezza:

la prima si occupa del rapporto tra il soggetto conoscente e l'oggetto da conoscere e da rappresentare una definizione concettuale; la seconda, del rapporto tra soggetto e oggetto, passando da qualcosa a Qualcuno, dal concetto di Dio alla sua persona. "Scienze" sono pertanto le discipline naturali e fisico-matematiche,

Brescia 1966, p. 206.

¹⁰² T. D'Aquino, *Summa Theologiae*, I-II, q. 109, a. 1, ad 1; *In Ioann.* c. 8 lect. 6; *In primam ad Cor.* c. 12, lect. 1; *In secundam Tim.* c. 3, lect. 3.

¹⁰³ J. Maritain, *Il dottore Angelico. San Tommaso d'Aquino*, Introduzione di Inos Biffi, Cantagalli Siena 2006, pp. 34-35.

mentre “saggezze” sono la filosofia, la teologia e la mistica¹⁰⁴.

Sia per Montini sia per Maritain, il primato dello spirituale è il primato della verità, che può essere raggiunta per diverse strade: dalla poesia, dalla filosofia, dalla teologia e dalla mistica, ciascuna delle quali si raccorda con le altre. Il primato della verità è quello dell’essere: non basta “volere bene”, come indica la morale kantiana, che si ferma alla soggettività della coscienza, ma si deve “volere il Bene”, perché il Legislatore trascende la legge, anzi, bisogna “volere bene il Bene”. Questo avviene

in ogni momento in cui la persona fa una scelta del bene per il bene e nello strutturarsi della libertà scopre l’oggettività della legge, rispetto alla soggettività della coscienza, e riconosce l’esistenza di una Legge eterna e di un Legislatore, per cui la legge non è solo più una norma ideale, un valore morale, ma Dio stesso. Osserva ancora Maritain: “Io non posso impegnare il mio intero essere al bene, o risolvere di conformarmi a questa legge trascendente, senza con ciò stesso volgermi verso quel Bene separato sussistente, e senza dirigere la mia volontà e la mia vita verso di esso, perché esso è insieme e nello stesso tempo il Bene e il mio Bene, il mio Bene ultimo. Il movimento con il quale l’atto iniziale che decide del senso della nostra vita, e che io ho supposto di essere buono, sceglie il bene per amore del bene, è anche, indivisibilmente un movimento con il quale noi facciamo consistere il nostro bene nel bene e tendiamo verso il Bene assoluto, il Bene separato, come verso il nostro Fine ultimo”¹⁰⁵.

In tale prospettiva, tutti *gli uomini di buona volontà* possono incontrarsi in vista del bene comune, nonostante le estrazioni culturali di appartenenza siano o possano essere diverse. Davvero, dunque, si intravede in Montini e in

Maritain una reale «sintonia spirituale nel riconoscere nel tomismo l’autentica filosofia cristiana, nella democrazia un valore morale, nell’ecumenismo e nel dialogo interreligioso una metodologia per la pace nel mondo»¹⁰⁶.

Lo stesso giudizio si può esprimere sull’opera di Journet, di cui la teologia di san Tommaso è il riferimento principe¹⁰⁷: il suo è un tomismo vivo, aperto e capace di interrogarsi sui problemi come, di volta in volta, la storia li presenta. Del resto, anche Journet fonda la riflessione filosofico-teologica, che affronta anche i problemi della cultura e della politica, su «un tomismo inteso non come un sistema rigido e chiuso, ma come un organismo vivente, aperto a tutte le innovazioni, capace di raccordare l’universo moderno delle scienze, dell’arte, della poesia e della mistica con la rigosità di un metodo razionale che non rifiuta la illuminazione della fede»¹⁰⁸.

Il riferimento a san Tommaso è in Maritain imprescindibile, tanto che di lui Gilson dirà di essere stato «il solo tomista contemporaneo il cui pensiero si sia rivelato alto, ardito, creatore, capace di misurarsi coi problemi più urgenti e, per così dire, di esporsi coraggiosamente su tutte le brecce»¹⁰⁹.

Se Maritain – conferma Viotto – ha dedicato una vita ad approfondire la filosofia di Tommaso, è perché in essa ha trovato la verità e sa dal Vangelo che è la Verità che ci rende liberi e che la bellezza è lo splendore della verità. Se riconosce l’oggettività del sapere non esclude la soggettività della coscienza. Non si può amare la verità nella oggettività delle definizioni della scienza e nella rigosità delle norme della morale; si può amare la verità nella sua bellezza, che prende tutto l’uomo, intelligenza, immaginazione, emozione, perché ci porta nel cuore dell’esistenza, nella nostra soggettività in dialogo con Dio. Qui siamo nel nucleo profondo della filosofia maritainiana, che propone il tomismo come esistenzialismo¹¹⁰.

¹⁰⁴ M. Grosso, *Servire e amare la verità. Spunti per una biografia intellettuale di Montini-Paolo VI*, «Notiziario Istituto Paolo VI», 72 (2016), p. 40. Mauro Grosso precisa nel suo contributo come le considerazioni che svolge siano «debitrici del materiale e delle riflessioni offerte dal recente volume G. B. Montini - Paolo VI, *Scritti di filosofia e di spiritualità*, cit., p. 37.

¹⁰⁵ P. Viotto, *Introduzione a Maritain*, cit., p. 86.

© Nuova Secondaria - n. 7, marzo 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582

¹⁰⁶ Id., *Grandi amicizie. I Maritain e i loro contemporanei*, cit., p. 147.

¹⁰⁷ Cfr. S. Pinna, *Charles Journet: una vita nascosta nella luce*, «Studium» 112 (2016) 6, pp. 813-835.

¹⁰⁸ P. Viotto, *Il mistero trinitario in Ch. Journet*, «La Rivista del Clero Italiano» 80 (2000) 12, pp. 853-864: p. 853.

¹⁰⁹ É. Gilson, *Il filosofo e la teologia*, cit., p. 204.

¹¹⁰ P. Viotto, *Il mio incontro con la riflessione*

Piero Viotto, sino alla fine, ha continuato a meditare sugli scritti di questo grande filosofo, in ultimo «lavorando ad un libro per presentare nel loro insieme le corrispondenze dei Maritain»¹¹¹. A lui deve essere rivolta la riconoscenza per il lavoro di ricerca onesto e serio che ha caratterizzato la sua vita di uomo e di pensatore, conducendolo a comprendere la *metafisica dell'essere* o – come Maritain stesso più tardi anche la definirà, con un'estensione di significato più profonda e ampia – l'*ontosofia*, e cioè la sapienza dell'essere¹¹². Tale termine – precisa Vittorio Possenti – indica, infatti, «qualcosa di più specifico e profondo di quello di ontologia; evoca appunto una conoscenza razionale sapienziale, un riferimento all'ordine generale della sapienza ed in specie a quella metafisica che pone al centro la conoscenza dell'essere»¹¹³.

I libri dei Maritain e le loro corrispondenze – confida Viotto – mi hanno insegnato che l'oggettività della Verità e la soggettività della Libertà sono in correlazione, come indica il Vangelo di san Giovanni, “conoscerete la verità e la verità vi farà liberi” (Gv 8, 32), e che occorre “distinguere per unire” i diversi gradi del sapere, rispettando i loro livelli di conoscenza e la loro metodologia di indagine, per evitare qualsiasi forma di unilateralità e di esclusività, che porterebbe da una parte al fideismo e dall'altra allo scientismo. Il raccordo tra la scienza e la fede è proprio dato dalla *filosofia dell'essere*, che secondo Maritain sarebbe bene chiamare *ontosofia* anziché *ontologia*, perché non si può ridurre tutto il sapere a livello dell'intelligenza umana¹¹⁴.

filosofica di Jacques Maritain, cit., pp. 28-29.

¹¹¹ Id., *Verità e libertà nel pensiero di Jacques e Raïssa Maritain*, «Notes et documents» 50 (2015) 1, n. 31, pp. 29-32: p. 29.

¹¹² Cfr. P. Coda, *L'ontosofia e i gradi del sapere, ovvero dell'ineludibile apporto della sapienza mistica alla sapienza dell'essere*, in G. Botta - E. Mauri (eds.), *Verità e bellezza in Jacques Maritain*, cit., pp. 31-47: p. 33.

¹¹³ V. Possenti, *Ontosofia esistenziale e risposta al nichilismo in J. Maritain*, in G. Botta - E. Mauri (eds.), *Verità e bellezza in Jacques Maritain*, cit., pp. 48-68: p. 59.

¹¹⁴ P. Viotto, *Verità e libertà nel pensiero di Jacques e Raïssa Maritain*, cit., p. 32.

Davvero – come dichiara Giovanni Paolo II –, «l'attenzione all'essere, cioè a tutta la realtà, conduce alla comprensione dell'armonia dinamica dei gradi del sapere, alla loro unità articolata e pluralistica. In questa prospettiva si riconciliano scienza e sapienza, ragione e fede, filosofia e teologia, filosofia e scienza, sapere speculativo e sapere pratico. Con Maritain, la filosofia dell'essere diventa la filosofia dello spirito, della persona, e della libertà»¹¹⁵.

Il guadagno di Viotto, fruibile a tutti, non è stato quello di essere un semplice ripetitore di Maritain, ma un interprete autorevole che ha permesso sia una sua retta esegesi e comprensione sia una diffusione del suo pensiero. In questo preciso senso, Piero Viotto ha saputo essere, nel medesimo tempo, un *maestro* e un *testimone*.

I *maestri* – ha affermato – si fermano a spiegare l'oggettività del sapere, trasmettono *cognizioni*, ma sono i *testimoni* che le trasformano in *convinzioni*, per le quali vale la pena vivere e morire, ma le *convinzioni morali* bisogna che siano anche *cognizioni vere*. Occorre che i *segni* della comunicazione sociale, attraverso i *simboli* convenzionali del linguaggio, diventino *significativi* per la persona nella loro intelligibilità, perché l'uomo è un animale che pensa e solo nel pensiero trova la sua identità morale. Nella vita è importante incontrare dei maestri che siano anche dei testimoni¹¹⁶.

Samuele Pinna
*Cultore della materia teologica,
Università Cattolica, Milano*

¹¹⁵ *Annesso: Lettera autografa di Giovanni Paolo II per il centenario della nascita di Maritain (1982)*, in V. Possenti, *Dentro il secolo breve. Paolo VI, Maritain, La Pira, Giovanni Paolo II, Mounier, Rubbettino, Soveria Mannelli* 2009, p. 52.

¹¹⁶ P. Viotto, *Il mio incontro con la riflessione filosofica di Jacques Maritain*, cit., p. 15.