

Frons portus [Fiorini]

Fiorini, Pietro Nicodemo (2026). “*Frons portus*”. Considerazioni dalla banchina della formazione insegnanti. *Ars docendi*, 28, settembre 2026.

Dopo aver veleggiato sul vascello della formazione iniziale degli insegnanti, mi trovo finalmente approdato nel luogo da cui potrà partire il resto del mio viaggio: la carriera da docente abilitato. Come è normale nella nostra professione, l’aggettivo “iniziale” può voler dire cose diverse: per molte colleghe e colleghi, questo percorso ha preceduto (o accompagnato) il primo approccio alle aule scolastiche; per altri, come il sottoscritto, si è inserito all’interno di una carriera già avviata, quando non addirittura decennale. È chiaro allora che anche la percezione dei contenuti e delle proposte che ci sono state fatte cambierà in base alla persona intervistata: starà all’iniziativa di ciascuna e ciascuno il mettere in discussione le proprie idee o le proprie pratiche consolidate, sulla base di quanto ascoltato e ricevuto.

Non è però mia intenzione dare una valutazione complessiva a questi percorsi: il mio orizzonte è troppo limitato, e lascio l’onere a indagini più competenti (che, comunque, spero verranno fatte!). Nel contesto di *Ars Docendi*, può essere però interessante condividere qualche considerazione sul tema caldo di questo numero, e cioè le tendenze nell’insegnamento del latino per quanto riguarda i percorsi di formazione iniziale.

Si tratta unicamente di impressioni personali (*Septembris sensus* era un altro titolo papabile per questo pezzo) su quello che ho visto nell’ateneo in cui ho frequentato il percorso abilitante, che credo possano essere estese come tendenze, *cum grano salis*. E non potrebbero essere più di questo per tre motivi principali, tra di loro fortemente collegati.

Il primo è che, a quanto ne so, non esiste una statistica che renda conto di come viene insegnato il latino nei licei italiani. Questo va a influenzare la formazione iniziale dei docenti perché la stragrande maggioranza dei formatori darà per scontato che il metodo più diffuso per l’insegnamento del latino sia il metodo grammaticale-traduttivo, e mi sento di dire che senza dubbio ci avrà azzeccato. Sarà anche, con ogni probabilità, il metodo con cui gli stessi formatori hanno appreso il latino, e dunque l’assunto più semplice da cui partire per costruire un percorso di formazione. Nella migliore delle ipotesi, altri approcci saranno presentati come possibili alternative, ma con la stessa diffidenza con cui si parla di un libro che non si è letto ma che ci è già stato sconsigliato dagli amici.

Il secondo problema riguarda il fatto che le varie università che formano gli insegnanti hanno la massima libertà nello scegliere a chi affidare le lezioni di didattica delle discipline, e dunque bisognerebbe intervistare quanti più atenei possibile per scoprire se ci sono tendenze diverse. In mancanza di questa indagine, bisogna fidarsi di quanto detto qui sopra: come mero dato statistico, per quanto ingenuo, il metodo è *unus sanctus*, ed è altamente probabile che la via seguita sarà questa. Peraltro, senza uno *screening* accurato non ci è dato sapere se la singola università vorrà parlare di didattica del latino *tout-court*, focalizzarsi sull'apprendimento linguistico oppure sullo studio della letteratura, come vedremo tra poco: anche questo apre a molteplici e infiniti scenari e combinazioni.

Il terzo problema è che spesso il mondo dell'università è molto distante da quello della scuola, e dunque ci troviamo davanti a docenti formatori preparatissimi nei propri campi di ricerca, ma poco preparati sulla didattica nei cicli precedenti, spesso per loro stessa ammissione. Chi forma deve quindi appellarsi alla letteratura scientifica in tema, magari raramente o mai frequentata in precedenza, oppure al sentito dire e ai propri ricordi, senza una vera conoscenza empirica della questione. Con questo non voglio dire, con spocchia, che i discenti siano più formati dei loro docenti; al contrario, l'alta preparazione dei docenti universitari dovrebbe essere di supporto ai docenti della scuola secondaria proprio nell'approfondimento dei contenuti specifici, senza che le università stesse diano per scontato competenze che potrebbero invero mettere in difficoltà tutti gli attori di questi percorsi. E aggiungo: qui si nasconde anche un'enorme potenzialità, a mio avviso ancora non pienamente individuata e sfruttata, e cioè la condivisione più stretta tra scuola e università per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento e le aspettative educative e didattiche in materia di lettere classiche. Il confronto, sicuramente avviato per le STEM, dovrebbe venir alimentato proprio da quei docenti, di entrambi gli ordini, che sono stati coinvolti nei percorsi di formazione iniziale: quale miglior scambio gioverebbe all'una e all'altra parte?

Concordi, o quantomeno edotti, su questo *background*, possiamo considerare le mie impressioni su quello che ho visto nella formazione iniziale degli insegnanti.

Innanzitutto, confermo da parte mia soprattutto il terzo problema che ho riscontrato: le docenti e i docenti, estremamente competenti e affascinanti nelle rispettive discipline, erano per loro stessa ammissione non esperti in didattica per quanto riguarda l'ordine inferiore dell'istruzione. Il frutto principale dei loro insegnamenti, almeno per me, è farmi risorgere nel desiderio di avvicinarmi all'accademia, di sentire lezioni di docenti universitari, e, in breve, di studiare. Niente di male in questo, anzi; non posso però dire di aver imparato davvero qualcosa di nuovo per quanto concerne la didattica concreta del latino. È pur vero, però, che ho potuto riconoscere alcune tendenze diffuse, che credo meritino una sottolineatura. Tanto di queste riflessioni dipende anche dalle richieste fatte dalle

docenti e dai docenti al momento dell'esame finale: dopotutto, anche noi avevamo i nostri obiettivi di apprendimento fissati, ed è opportuno vedere se e come la didattica andasse in questa direzione.

Excursus sulla struttura dell'esame finale del percorso, fissata dalla normativa emanata dal Ministero: si tratta di due prove, uno scritto e un orale. La prova scritta prevede la narrazione di un episodio critico cui si è assistito, dal punto di vista educativo o didattico, e le strategie per risolverlo, con la richiesta che, laddove possibile, si utilizzino le risorse della propria disciplina d'insegnamento. Per fare un esempio molto banale, laddove in una classe vi siano difficoltà di dialogo, proporre un lavoro che accenda la cooperazione. La prova orale, detta "lezione simulata", prevede che la candidata o il candidato strutturi una lezione su un argomento pescato casualmente tra quelli preparati dalla commissione, da proporre a un target a sua scelta, per una durata di 1 o 2 ore, e che esponga oralmente le strategie messe in atto durante la didattica, sulla base di quanto appreso nei percorsi di formazione. La commissione è composta da docenti delle discipline d'insegnamento, dal docente tutor (spesso con una pregressa esperienza nella scuola secondaria) e da un membro nominato dall'Ufficio Scolastico Regionale, presente anche ai fini di controllo e ispezione da parte del Ministero.

Andiamo ora alle tendenze. In primo luogo, il *focus* è decisamente spostato sulla letteratura, soprattutto per quanto riguarda le tracce della lezione simulata. Nel nostro caso, chi ha dovuto sostenere la prova orale su una lezione simulata di Lingua e letteratura latina ha dovuto lavorare su testi di Seneca, Cicerone, Cesare, Cornelio Nepote, dunque in un contesto che prevede, nella norma, studenti che abbiano superato i primi due anni, "tradizionalmente" dedicati allo studio della grammatica normativa della lingua. Questo accento sulla letteratura non deve stupire, perché è in primo luogo l'effetto sempre di quel terzo problema di cui sopra: i nostri docenti universitari sono assoluti esperti di letteratura latina (e della lingua a essa strumentale), ma sono spesso ormai lontani dagli anni dell'insegnamento della grammatica, del biennio della ex scuola superiore. Da un punto di vista maggiormente costruttivo, è evidente che sia l'accesso alla letteratura e ai testi l'obiettivo fondamentale dell'insegnamento, e dunque è totalmente coerente questo sbilanciamento da questa parte: mi si potrebbe far notare che, banalmente, è proprio nella lettura e/o traduzione dei testi che troviamo il fatidico banco di prova dello studio grammaticale, nel riconoscimento delle note stilistiche dei diversi autori, oltre che del contesto storico-culturale in cui hanno militato e di quelle conoscenze che potremmo far afferire più all'insieme della "cultura latina", nel senso scolasticamente inteso.

In tutte le ottime proposte presentate dalle mie colleghe e colleghi, queste intenzioni sono state ben enucleate e si evincono con chiarezza, e la commissione le ha apprezzate: segno questo evidente della tendenza che stiamo cercando di individuare. Si parla, dunque, di analisi del testo, analisi sì grammaticale ma soprattutto "dello stile", che prevede dunque molti approfondimenti sul lessico

usato (per fare solo un esempio concreto, il lessico ambiguo di Cesare all'atto di mostrare *clementia* verso i pompeiani sconfitti), sulle figure retoriche, specialmente per quanto riguarda Cicerone oratore (una delle tracce riguardava l'*incipit* della prima Catilinaria), e c'è una apprezzabile agilità nel lavorare tanto con la traduzione a fronte quanto con l'esercizio nella propria traduzione, fatta in classe con il sostegno del docente. Come si può intuire, tra i prerequisiti è ovunque presente una conoscenza sufficiente della grammatica latina, laddove per sufficiente si intende adeguata agli obiettivi fissati generalmente per la fine del biennio, o comunque adeguata a comprendere la maggioranza dei costrutti presenti nei testi obiettivo; qualche volta questi sono anche specificati. Non si parla, né è mai stato richiesto, di come siano stati appresi questi elementi grammaticali: torna il primo problema individuato sopra, e cioè il dare per buono (correttamente) che l'approccio sia stato per tutte e tutti con il metodo grammaticale-traduttivo.

Rovescio della medaglia di questa prima tendenza è il fatto che tanto le richieste per la prova finale vertono sullo studio della letteratura, al secolo sul latino del triennio, quanto i contenuti delle lezioni disciplinari dei docenti hanno avuto come argomento, specie nella prima fase del percorso, l'insegnamento linguistico. È infatti vero che, pur nell'ammissione della loro distanza da questo segmento dell'istruzione, le docenti e i docenti si siano andati a confrontare, insieme con noi studentesse e studenti, con le *Indicazioni nazionali* per il secondo ciclo, leggendole, cercando di evidenziarne gli obiettivi specifici e gli approcci proposti. È un'operazione che nel 2026 ha la sua importanza, dato che proprio queste *Indicazioni* sono in fase di revisione (ne parlo su *Ars Docendi* 27/2026)¹ e che le recentissime *Indicazioni* per il primo ciclo hanno confermato che a partire da questo settembre sarà attivo l'insegnamento di Latino per l'Educazione Linguistica (LEL) alla scuola secondaria di primo grado. Durante queste lezioni, non si è comunque andati molto oltre una riflessione condivisa: la profondità delle discussioni dipendeva totalmente dalla buona volontà delle parti, e quindi è impossibile stabilire una vera tendenza. L'unica che potrei sottolineare, e che s'intreccia con altre cose che ho già detto, è che il dare per scontato il metodo grammaticale-traduttivo porta a una certa chiusura nei confronti di altre possibilità, generalmente snobbate (prime fra tutti i metodi diretti) quando non apertamente osteggiate, e che la letteratura consultata rimane ferma a una semplice presentazione di metodi possibili ma difficili da visualizzare quando non esperiti (come il metodo Oniga o l'approccio valenziale²).

¹ <https://www.arsdocendi.eu/it/node/289>

² per l'approccio valenziale s.v. Matteo Zenoni, Il modello valenziale nella didattica del latino, La ricerca – Lingue classiche 27 settembre 2022 (<https://laricerca.loescher.it/il-modello-valenziale-nella-didattica-del-latino/>)

Insomma, sarebbe probabilmente chiedere troppo se volessimo che i docenti delle università diventassero tutte e tutti degli esperti di didattica applicata! Sarebbe però chiedere il giusto se volessimo che nella formazione iniziale degli insegnanti ci fosse anche uno spazio dedicato al confronto metodologico sulla base di veri elementi di discussione, e cioè sulla base delle domande giuste (dunque non chiedersi se sia meglio la grammatica valenziale o l'analisi logica, ma chiedersi, per esempio: Che cosa vogliamo che imparino le nostre studentesse e studenti? Che competenza linguistica vogliamo che raggiungano? La traduzione è il veicolo principale dell'insegnamento anche nello studio universitario? La traduzione è il metodo di accesso ai testi che i docenti universitari stessi utilizzano?). Questo, a mio avviso, manca, e manca per due motivi. Il primo, di ordine pratico e che trovo estremamente ragionevole, è una questione di economia: è più giusto, migliore e più efficace che i docenti universitari si concentrino su quegli aspetti in cui sono veri esperti. Ribadisco ancora una volta che le lezioni di didattica del latino, per me, sono state la scintilla che mi ha fatto rivedere e riconfermare quanto io ami la letteratura latina. Cosa potrei chiedere di più? Allo stesso tempo, posso confermare che non era la didattica il cuore della faccenda. Il secondo motivo è di *eccessiva* economia: porsi queste domande significa mettersi in discussione, mettere in discussione i motivi del nostro insegnare, metterci di fronte a un mondo che non può più dare per scontati fattori che fino a qualche anno fa lo erano. Tutto questo richiede un certo sforzo, ed è uno sforzo che si fa molta fatica a fare perché potrebbe aprirci a degli scenari che in fondo ci fanno prurito, come per esempio rivedere i concetti di "fatica" e "benessere" legati alla scuola.

Durante le lezioni frontali sono state abbondantemente affrontate anche le tematiche di letteratura, e, anzi, sono stati i momenti più interessanti del percorso. Le docenti e i docenti hanno tenuto dei seminari relativi a passi di alcune delle principali opere che si studiano abitualmente nel percorso ordinario del liceo: nel nostro caso, tanto Seneca, tanto Ovidio, un po' di Livio e di Orazio. Le sottolineature avevano, a mio avviso, una tendenza comune, che potrei far coincidere con la mia terza considerazione: il peso dell'insegnamento lessicale e dei percorsi linguistico-tematici afferenti a diverse aree della cultura. Come ho già accennato nel paragrafo relativo alle prove finali, anche qui sono state proposte degli approfondimenti didattici che riguardassero, per esempio, alcune famiglie lessicali specifiche (il lessico della gelosia, per esempio, oppure la forza comunicativa di alcuni autori messi a confronto), *focus* specifici sull'antropologia, con grandi riferimenti all'autore direi più in voga in Italia su questo fronte, Maurizio Bettini, collegamenti fra i testi e l'iconografia, eccetera. Insomma, ci è stato fornito un ampio *database* di proposte tendenzialmente di alto livello ma declinabili con semplicità (e professionalità!) anche per le ragazze e i ragazzi cui insegniamo. L'alto

livello delle proposte le rendeva molto godibili per noi *in primis* come fruitori; da qui, pescare a piene mani per trovare il percorso migliore per le proprie classi è il cuore del lavoro che facciamo. È comunque vero che tutte le docenti e i docenti hanno insistito su un tema: l'assoluta necessità di mantenere un insegnamento linguistico, e di non poter prescindere dalla grammatica, perdonatemi, dalla lingua latina per poter lavorare sull'aspetto culturale-antropologico. Ho già evidenziato come qui, per me, affiori un problema che andrebbe approfondito con maggiore passione; comunque sia, possiamo evidenziare la tendenza a un tipo di insegnamento che potremmo chiamare lessicale-antropologico.

La quarta e ultima tendenza che mi sento di sottolineare è, in realtà, tema di dibattito all'interno della stessa comunità dei formatori degli insegnanti. Per tutti i percorsi di formazione iniziale, infatti, sono previste delle lezioni cosiddette di didattica disciplinare, e dunque relative all'insegnamento di questa o quella materia, e delle lezioni di ambito generale, che vuol dire di formazione pedagogica. Si tratta di lezioni, per esempio, sulla valutazione, sul modo di stare in classe, di parlare con studentesse e studenti, financo sulla normativa scolastica vigente. Molti di questi contenuti sono effettivamente importanti e non andrebbero dati per scontati nella formazione di un docente di scuola secondaria; che poi tutti questi insegnamenti si rivelino efficaci lo dimostrerà la pratica, per ciascuna e ciascuno che deciderà di intraprendere questa professione. C'è però una diatriba in atto tra chi ritiene che la pedagogia rischi di far distogliere lo sguardo dai veri contenuti della didattica, dove per contenuti s'intende proprio *la materia* in sé, e chi ritiene che non sia possibile fare gli insegnanti senza avere questo occhio pedagogico fondamentale, che possa anche piegare i contenuti stessi alle esigenze della classe, delle alunne e degli alunni, del contesto. È una discussione ferocemente in atto, nei termini per cui la conosco io, da almeno quindici anni (anche se ricordo qualche accenno in merito perfino in Quintiliano), in cui non voglio prendere una parte e che andrebbe approfondita in altra sede, posto che sono convinto che ogni insegnante che legga queste righe sappia esattamente a che cosa mi riferisco; è giusto però far notare che tutto questo conflitto si percepisce anche durante i percorsi di formazione, e specialmente durante gli insegnamenti disciplinari. Spesso è arrivata la raccomandazione di "non dimenticare i contenuti", come se si temesse che sentir parlare per ore e ore di *peer education*, *cooperative learning*, lezione partecipata e altri contenuti teorico-pratici dell'empirica dell'insegnamento possa far perdere di vista che dobbiamo, in fondo, insegnare il gerundio e il gerundivo (anzi: sembra ironico, ma il timore è esattamente questo). E infatti, mi sembra che molto di rado da parte dei nostri insegnanti si sia parlato di altro che non fosse lezione frontale, e sicuramente altro non s'è fatto con noi come discenti. All'atto della prova finale, tuttavia, ci è stato richiesto di inserire proprio queste strategie didattiche, e infatti non c'è una lezione simulata che non prevedesse un lavoro di gruppo di qualche formato. Starà al neo-docente trovare il modo di

applicare l'ottima e accademica lezione sul lessico degli autori augustei alle necessità educative della propria classe, strutturando appunto un lavoro di gruppo di mutuo confronto sui testi, come hanno proposto le mie brave colleghe e i miei bravi colleghi: in questo, non v'è fallo. È però da non trascurare questa tendenza, e cioè di due correnti contrarie che si scontrano all'atto dei percorsi di formazione per gli insegnanti, tra *filopedagogisti* e *pedagoscettici*, diamo loro questo nome, per cui tutti tirano acqua al proprio mulino senza rispondere all'unica, vera domanda che io, stancando i miei due lettori, continuo a porre: ma, realisticamente e realmente, che cosa vogliamo insegnare in questi benedetti licei in cui si studia latino?

Riassumo, dunque, per finire, le quattro tendenze che io ho individuato nella formazione iniziale degli insegnanti per quanto riguarda l'insegnamento del latino: *focus* sulla letteratura e sui testi; una certa superficialità nell'approccio all'insegnamento linguistico del biennio; un accento particolare sulle tematiche lessicali e antropologiche, sempre a partire dai testi letterari; una certa confusione nell'approccio per quanto riguarda la didattica empirica, per cui si parla molto di contenuti ma si parla poco di come fare effettivamente lezione.

Alla luce di questo, trovo che il percorso che ho seguito sia stato, oltre che una necessità professionale, anche del tempo discretamente ben impiegato: ogni occasione per rimettere in discussione il proprio modo di lavorare è, a mio avviso, una buona occasione, specie se accompagnati da persone competenti. Avrei voluto avere più spazi di confronto, di discussione, di dibattito sulle questioni che credo cruciali; sicuramente così non è stato per questioni di tempo, ma oso credere che, con una punta di malizia, ci sia anche poco desiderio di cambiare lo *status quo*. Se così non è, farò ammenda della mia cattiveria, e attendo impaziente che qualcuno me lo faccia notare. Nel frattempo, torno a leggermi il mio Seneca: se mi godrò la splendida e quotidiana filosofia del *De brevitae vitae* in traduzione italiana, oppure lo leggerò stupendomi del lessico dell'economia presente in ogni pagina, non ve lo voglio dire.