

La formazione dei docenti di Latino e Greco in Italia [Fiorini]

Fiorini, Pietro Nicodemo (2025). La formazione dei docenti di Latino e Greco in Italia. Ars docendi, 22, marzo 2025.

In the following, Pietro Nicodemo Fiorini explains the training of Latin and Greek teachers in Italy with a few critical comments.

*Pietro Nicodemo Fiorini – er lehrt Latein, Italienisch und Geschichte/Geografie an einem Gymnasium in Verona - erklärt im Folgenden mit einigen kritischen Anmerkungen die Ausbildung der Latein- und Griechischlehrer*innen in Italien.*

Quis custodiet ipsos custodes? La famosa citazione, opportunamente traslata in questo nuovo contesto, ci dà la dimensione del problema. In Italia i docenti di lingue classiche sono stati per molto tempo considerati i *custodi* di un sapere avito e insondabile, aperto alle genti solo nella misura in cui le genti stesse erano disposte a faticare per dominarne il codice. Da alcuni decenni ormai questo mito può considerarsi tramontato; eppure, permane comunque l'idea di questa cura quasi anacronistica di ciò che è antico, di questo farsi scudo di fronte a dei classici bistrattati dalle *hard sciences* imperanti nel panorama scolastico. Forse vanno in questa direzione anche le recenti notizie di un ritorno del Latino alle scuole medie in Italia, di cui già si sta parlando tra le fila del nostro CLE, sebbene più volte la parola "ritorno" sia stata dichiarata come da evitare, per non cadere nell'accusa di essere dei reazionari restauratori, bensì degli audaci innovatori.

Al netto di tutte queste considerazioni iniziali, e se possiamo davvero immaginare i docenti di Latino e Greco come custodi di civiltà ancora moderne nelle loro espressioni culturali, ecco Giovenale: chi ha cura dei custodi stessi? Se intendiamo il verbo *custodio* tanto come *controllo*, *sovrintendo* che come *ho cura*, *mi preoccupo*, si dipanano delle domande più nitide: che requisiti ha il docente di Lingue classiche? E come e chi ne monitora la formazione? Sperando di non cadere in banalità, proveremo a dare una risposta.

Vi sono, si potrebbe dire, quattro canali secondo cui un docente può attualmente formarsi in Italia: la formazione nell'ambito universitario; la formazione in vista del conseguimento

dell'abilitazione (i.e. il requisito necessario a mantenere la propria posizione di docente nelle scuole statali, nonché l'accreditamento ufficiale della propria posizione di docente "confermato" dal sistema ministeriale); la formazione sul campo; la formazione autonoma e spontanea. Li elenco nell'ordine cronologico secondo cui, in una situazione normale, un giovane docente dovrebbe andare a seguirne il corso.

Per quanto riguarda la formazione in ambito universitario, stiamo parlando del sistema delle classi di concorso. Ogni insegnamento universitario appartiene a uno specifico settore scientifico-disciplinare, e il conseguimento di un determinato numero di crediti formativi universitari (CFU) in preordinati settori permette l'accesso formale alle relative classi di concorso. Per fare un esempio, la classe di concorso utile per insegnare Greco e Latino al Liceo classico (sigla A-13) richiede un totale di minimo 120 CFU nei settori inerenti la lingua e la cultura greca, latina e italiana, storia latina e greca, glottologia e linguistica e un pizzico di geografia. Solo avendo collezionato questi insegnamenti nell'arco del suo percorso universitario, la candidata o il candidato potrà poi accedere all'insegnamento nelle scuole statali per le discipline di cui sopra.

Fin qui, tutto bene. È quantomai corretto che un universitario si specializzi nelle discipline che poi dovrà insegnare. Ma quanto c'è di *insegnabile* nei corsi universitari che seguirà?

La domanda è volutamente provocatoria, e rimarrà senza una risposta soddisfacente (per quanto con una risposta speranzosa): nell'ottica della libertà di insegnamento, ogni ateneo italiano può disporre dei propri programmi come meglio crede, e dunque il sistema è troppo velleitario per poter riconoscere un'omogeneità di contenuti. Per chi scrive, questo è senza dubbio un elemento di ricchezza e di valore per il mondo accademico; starà dunque poi al futuro docente il rendersi conto di quali insegnamenti e come potranno essere poi spesi nella didattica quotidiana, posto che, in una visione molto romantica, ogni cosa concorrerà alla sua formazione professionale e di conseguenza anche alla sua validità di *custode*, nel senso di cui sopra, della classicità.

Ma essere custodi non vuol dire necessariamente essere degli abili *comunicatori*. Quanti di questi insegnamenti sono effettivamente utili a *insegnare come insegnare* la classicità? Invero, molto pochi. Sono ancora rare, per quanto in crescita, le università in cui si predispongono un corso di Didattica del Latino o del Greco che sia veramente degno di questo nome, in cui parlino professionisti che conoscono davvero il mondo della scuola secondaria, le necessità degli studenti, le necessità dei docenti per valorizzare la loro statura professionale di abili *narratori* di una classicità per cui la preziosità sta proprio nel suo essere raccontata, racconto a cui può concorrere anche l'insegnamento più pedissequo della grammatica.

Per concludere su questo primo percorso, la formazione universitaria dunque punta a creare degli studiosi delle culture antiche molto di più che degli insegnanti; non esiste, peraltro, una laurea nata specificamente nell'ottica dell'insegnamento, e lo chiariremo fra pochissimo. Come cappello conclusivo, rimane la riflessione per cui forse il principio del *rem tene verba sequentur* non può più bastare al mondo della scuola.

Una volta concluso il percorso universitario, come per altre professioni in Italia è necessario un accreditamento da parte del sistema statale per poter essere riconosciuti integralmente come docenti. Dando per buona la validità di questo principio, logicamente giusto quantomeno nell'ottica per cui l'istruzione è pubblica e dunque è la *res publica* a rispondere dei propri funzionari, tra cui i docenti, la strada è quella dell'abilitazione. In Italia non esiste un percorso universitario che sia direttamente abilitante: ciò vuol dire che nessuno studente universitario può scegliere un percorso che lo faccia approdare direttamente alla docenza "certificata", e infatti ecco la situazione di cui sopra, per cui una neolaureata o un neolaureato si trovano con in mano una carta che corrisponde il loro livello di preparazione sui contenuti ma non la propria capacità di trasmetterli.

Che cosa richiede dunque lo Stato italiano ai propri docenti? Come fa a certificare che siano le persone giuste (nel senso di adeguatamente formate) per il loro ruolo? Mi sarà perdonato qualche colpo d'accetta per semplificare di molto una risposta potenzialmente molto delicata e articolata.

Per arrivare all'abilitazione, un docente deve seguire un percorso predisposto secondo le indicazioni del Ministero (dell'Istruzione e del Merito, nel 2025). Negli ultimi venticinque anni, questo percorso ha più volte cambiato la propria articolazione. Seguirne rapidamente le vicende è un modo interessante per arrivare a capire lo stato dell'arte.

Alla fine degli anni Novanta venne creata la SSIS, Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario: un percorso di due anni, con accesso a numero chiuso, che prevedeva diversi insegnamenti specifici del proprio settore e un notevole numero di ore di tirocinio, quindi di prova sul campo, con la supervisione di un tutor. Dopo circa una decina d'anni, le SSIS furono sostituite dal TFA, Tirocinio Formativo Attivo. Il TFA accorciava a un anno il percorso, al netto però di un aumento dell'impegno da parte dei candidati che superassero la prova d'ammissione (sulla carta, più esigente rispetto a quella per entrare nelle SSIS); le ore di tirocinio risultavano aumentate, e si aggiungevano al curriculum anche alcuni insegnamenti in Scienze dell'educazione.

Nonostante alcune recensioni positive ricevute da questi percorsi, per cui candidate e candidate dichiaravano (e dichiarano tuttora) di aver preso parte a degli insegnamenti effettivamente utili e coinvolgenti nell'ottica dell'apprendere la professione, le numerose critiche e le scelte politiche dei

vertici portarono all'abolizione dei TFA, che sarebbero dovuti essere sostituiti dai FIT (percorsi di Formazione Iniziale e Tirocinio), figli della famosa *Buona scuola* del 2017. Ai FIT, però, fu data la possibilità solo di confermare la passione tutta italiana per le sigle nella burocrazia: furono infatti aboliti già nel 2018, e da lì l'abilitazione è affidata a un concorso periodico.

E l'ultimo decreto che bandisce il concorso periodico per l'abilitazione, in altre parole la più recente possibilità per gli aspiranti insegnanti di ricevere una formazione volta alla docenza nella loro disciplina, porta la data del 25 febbraio 2025: siamo dunque nel vivo di questi percorsi, la seconda edizione dopo una prima nel 2024. Si tratta, in questo caso, di un totale di 60 CFU (l'equivalente di un anno accademico) di insegnamenti relativi soprattutto alle cosiddette aree trasversali (pedagogia, psico-socio-antropologia, didattica digitale e didattica inclusiva), e poi alle proprie discipline specifiche. In aggiunta, una certa quantità di ore di tirocinio, non necessarie nel momento in cui si acceda al percorso avendo alle spalle tre anni di servizio recente. Un programma allettante sulla carta, ma che ha ricevuto molte più critiche che affrancamenti, anche ma non solo a causa dell'alto costo e delle difficoltà tecniche di partecipazione, soprattutto se confrontati con l'effettiva portata stimolante dei contenuti.

Da questo quadro storico articolato possiamo trarre una conclusione sommaria: lo Stato italiano rincorre l'ideale di un docente come persona sempre più capace di intercettare le necessità umane delle proprie studentesse e studenti, seguendo le direttive di un mondo che cambia e in cui la comunicazione assertiva e l'intelligenza emotiva hanno sempre più importanza; manca però totalmente una coerenza interna, sia come obiettivi sia come modalità di erogazione, che rimangono a un livello eccessivamente teorico e danno sempre la sensazione che l'abilitazione sia una purga necessaria per poter poi disporre della propria professione con libertà e sicurezza, più che un percorso effettivamente arricchente e sfidante di cui si percepisce la necessità per una vera e profonda formazione.

Un giovane docente che con la propria formazione universitaria in Greco e Latino superi l'abilitazione, si trova catapultato nel mondo della scuola. Quanto sto per dire potrebbe valere sicuramente per ogni professione: ancora una volta, ciò che ha imparato gli sarà utile solamente in una minima parte rispetto a ciò che effettivamente si troverà a fare e a gestire. Seguendo un'idea di progresso positivo, possiamo sperare che le cose andranno sempre migliorando e che la distanza tra la teoria e le necessità della pratica si assottiglierà sempre di più; per ora, siamo ancora nel segno di due linee parallele (o quasi). Si aprono allora gli ultimi due capitoli, che tratterò insieme: la

formazione sul campo, di cui fa parte anche la formazione in servizio per come definita dall'apparato statale, e la formazione autonoma e spontanea.

Posto che la norma prevede, appunto, un certo numero di ore di formazione continua cui i docenti devono partecipare ogni anno, rimane il fatto per cui, anche qui a costo di cadere in una banalità, la formazione è demandata alla buona volontà del singolo (e, diciamolo pure: anche alla fortuna di trovarsi a lavorare in un ambiente di lavoro stimolante). Su questo punto sarebbe sicuramente bello e prezioso condividere le migliaia di opinioni di colleghe e colleghi su cosa significhi rimanere aggiornati, e *Ars docendi* stessa è uno spazio per dar voce a queste opinioni. I Collegi Docenti, i Consigli di Dipartimento, le associazioni come il CLE, la AICC (per l'Italia), molti altri gruppi nati da docenti volenterosi che portano avanti le *facies* culturali del Latino e del Greco: tutti i luoghi di dialogo concorrono con grande spirito alle possibilità di autoformazione di un docente. Vi è inoltre una notevole quantità di letteratura sul tema, e spesso da queste letture si trae, per analogia o per contrasto, un giovamento se non altro discreto. Per motivi evidenti di diffusione dell'insegnamento, si trovano molti più contenuti sul Latino che sul Greco, per quanto vi siano alcune chicche in circolazione che si potrebbero segnalare con un certo gusto.

Dato questo panorama così vasto, e per cui molti potrebbero dire molto meglio del sottoscritto, mi limito a sottolineare due cose.

La prima: è inutile discutere di aggiornamento se non si ha un obiettivo condiviso. Ho già trattato la faccenda in queste pagine (v. mio articolo in *Ars docendi* 21): manca al momento una chiara direzione su *come, cosa e perché* insegnare Greco e Latino, sia come lingue che come letterature. Enti come il nostro CLE possono senz'altro dare una mano a vitalizzare il dibattito, per quanto anche nelle nostre fila le visioni siano molte e non sempre manifestamente messe a tema. Un passo fondamentale sarebbe proprio parlarne: parlarne fra colleghi, nei Dipartimenti, nei Collegi Docenti, con studentesse e studenti, coi genitori, fra amici. Troppo spesso diamo per scontato che la nostra via sia quella giusta, guardando talvolta di sottocchi il nostro vicino che tutto sommato ha il grave difetto di non fare le cose come le faremmo noi; tutto questo senza mai chiedersi reciprocamente *il perché*. La nostra parola d'ordine, se davvero i classici che propugniamo ci hanno penetrato le *medullas*, come dice Ovidio dell'amore di Apollo per Dafne, dovrebbe essere *parresia*: dire tutto, ma ancora di più *saper ascoltare tutto*, accogliere le molteplici visioni di chi condivide la nostra professione per arricchirci nell'ottica del racconto che proprio i nostri classici ci hanno insegnato ad amare. Ecco allora che l'obiettivo del nostro insegnare non sarà calato dall'alto, ma crescerà dal

basso, da un movimento non spontaneo ma curato e accompagnato da docenti con più o meno esperienza che hanno come capacità precipua la propensione all'ascolto.

La seconda: due saggi colleghi, in due momenti diversi e senza un'intesa dichiarata, mi diedero il medesimo consiglio per quanto riguarda la mia formazione personale. Lo trovo un consiglio universalmente valido, e mi sento di porlo come orizzonte perseguibile e verificabile: leggere i classici. Ancora di più: leggerli in lingua. E questo vuol dire sapere la lingua a un livello sufficiente per poterli leggere. Quale formazione può esserci più alta di questa? La nostra *parresia*, allora, si gioca direttamente con i nostri ancestrali interlocutori, con quei comunicatori così formidabili che non possono fare a meno di essere comunicati a loro volta anche oggi. Già la semplice lettura, ancora prima della sua condivisione, è un tassello imperdibile per una costruzione profonda della nostra professionalità. “Quanti docenti ci sono che possono dire di aver letto Cesare in latino, prima ancora di poterne raccontare la validità in ambito didattico?”. Mi perseguita questa domanda, che riporto sicuramente con parole diverse da come mi fu detta la prima volta, ma spero mantenendo fede allo stesso spirito.

Chiudo così questa mia pennellata sperando di aver delineato un panorama sufficientemente nitido della formazione degli insegnanti di Latino e Greco in Italia. Sono attualmente immerso in questo percorso, e dunque parlo da utente più che da demiurgo che vede le cose dall'esterno: spero sarò scagionato dunque da accuse di eccessiva sufficienza, e anzi che da queste righe possa nascere una discussione interessante per confrontare il percorso italiano con quello dei nostri colleghi d'oltralpe e trarre il massimo vantaggio dalla mutua condivisione d'intenti, prospettive e strategie.