

# Il Sussidiario

OTTOBRE 2025

## Indice

1. *Pedrizzi Tiziana: SCUOLA/ Invalsi e "maturità", quella felice novità che si vuole ancora tacere (1° ottobre 2025)*
2. *Bordolon Matteo: LETTURE/ Cittadinanza europea, lo spettro di un'appartenenza "incerta" (2 ottobre 2025)*
3. *Ricucci Marco: SCUOLA/ 61 bambini di cui 10 italiani, il "dramma" (nazionale) da non perdere per ridisegnare l'organico (3 10 2025)*
4. *Di Michele Carlo: SCUOLA/ Gaza, scioperi, guerre: nella storia (senza ideologie) le ragioni della pace (6 ottobre 2025)*
5. *Ricucci Marco: SCUOLA/ "Latino alle medie, un orpello ideologico dove ci vorrebbe più italiano" (7 ottobre 2025)*
6. *Baroni Pietro: SCUOLA/ "Latino inutile? No, ci fa conoscere noi stessi e la nostra vita" (8 ottobre 2025)*
7. *Delfino Ezio: SCUOLA/ Nuovo concorso 2025, tre problemi in arrivo e precarietà alle porte (9 ottobre 2025)*
8. *Ferrari Marco: SCUOLA/ Romanae Disputationes 2026, riconquistare l'io per opporsi alla violenza e alla guerra (13 ottobre 2025)*
- 9.

## 1. SCUOLA/ Invalsi e "maturità", quella felice novità che si vuole ancora tacere

Tiziana Pedrizzi - Pubblicato 1° ottobre 2025

Tra le novità della maturità riformata dal decreto-legge 127/2025 c'è l'inserimento dei risultati Invalsi nel curriculum del quinto anno

In mezzo alle discussioni, a proposito della felicemente **ribattezzata "maturità"**, sul numero di materie dell'orale, sulla felicissima abolizione dell'assurdità per cui a partire da una foto bisognava discettare sullo scibile umano (ovvero addestramento alla produzione di aria fritta), sulla ridenominazione del misterioso **PCTO** (ipocrisia grillina che diffidava di **qualsunque tipo di lavoro**, comunque evocato), grazie al Cielo si parla pochissimo dell'**inserimento nel curriculum** dei livelli raggiunti dal "candidato" nelle prove INVALSI, che forse è l'unica cosa di lunga gittata del pacchetto.

Grazie al Cielo, perché si tratta della soluzione finale di una disputa durata più di un decennio e che può essere utile rammentare alla ormai stragrande maggioranza dei non cultori della materia.

In principio fu il lento inerpinarsi delle prove INVALSI su per gli anni della scolarità. Varate (stiamo ripassando) dal ministero Moratti in forma incerta e molto scientificamente discussa, ma comunque difese come principio della necessità di valutazioni esterne e standardizzate, subirono un primo assalto con il ministro del centrosinistra prodiano Fioroni, che cercò di farle diventare campionarie (in sovrapposizione fra l'altro a PISA) e non più censuarie per evitare l'effetto specchio di tutte le scuole.

Con il ripensamento successivo dovuto, si dice, ai buoni consigli degli uomini di scuola appartenenti alla base elettorale all'interno dell'Ulivo di detto ministro, si tornò a lavorare su tutte le scuole utilizzando i framework internazionali e riempiendo via via le file degli addetti ai lavori interni all'INVALSI, che cominciarono a saperne qualcosa di statistica.

Lentamente le prove si arrampicarono su per gli anni scolastici fino ad arrivare al gran problema del quinto anno. Qui scoppiò la battaglia: collocarne i risultati dentro le valutazioni degli esami o a lato o – come qualcuno auspicava ed ottenne per un certo periodo – nel buio assoluto?

In realtà, nel frattempo, per l'esame di terza media (chissà che presto o tardi non si ripristini una denominazione meno inutilmente pomposa di quella di "esami di Stato ecc.") si era optato per infilare le valutazioni INVALSI dentro la valutazione finale.

Apriti cielo! iniziò una batracomiomachia fra chi non vi vedeva nulla di tragico, ma anzi uno strumento di equilibrio esterno contro eventuali arbitri, e chi lo visse come un'offesa alla dignità o, meglio, all'onnipotenza della scuola.

In realtà una ricerca appositamente realizzata dimostrò che le uniche variazioni che la prova esterna causava erano quelle relative al livello più alto di valutazione, che risultati non sempre ineccepibili impedivano in alcuni casi.

Alla fine, la povera prova INVALSI venne espunta, non si è mai saputo con quali vantaggi, salvo che per la selfishness di una parte (non tutta) della scuola. Niente di concreto, comunque, perché nel nostro Paese tali prove non sono in alcun modo **cogenti**, come avviene ad esempio in Francia per l'iscrizione alla scuola superiore.

La battaglia intorno alle prove INVALSI all'ultimo anno della scuola superiore fu tutt'altra cosa. In gioco era ed è la possibilità di utilizzare voti alti, se non altissimi, per ottenere vantaggi concreti. Nel frattempo, infatti si stava – anche se con molta lentezza – diffondendo, grazie all'informatica ed all'obbligo di registrazione, l'informazione che in cima alla graduatoria dei 100 e 100 e lode c'era costantemente il Sud, con capofila o Calabria o Puglia ed in fondo la Lombardia. Oggi che tali informazioni sono diffuse e sono giunte fino ai giornali, è ormai nozione comune che la graduatoria INVALSI dice esattamente l'opposto. Questo, tuttavia, non ha mai cambiato le cose, come forse qualche ingenuo si aspettava.

In ogni caso l'idea di collocarle all'interno della maturità si schiantò contro un poderoso "No pasaran" e per lungo tempo non se ne seppe niente. Poi qualche esperto di perfidie escogitò l'idea di far liberamente scaricare i risultati delle prove agli studenti, che, dopo averle sostenute

in una percentuale superiore al 90% anche se non erano obbligatorie, cominciarono lentamente a farlo.

C'è ancora chi ricorda che in una riunione tenuta al ministero circa dieci anni fa si discusse se collocare questa informazione in retro o in allegato (si apprezzi la sottigliezza). Poi vennero i 5 Stelle e INVALSI si salvò miracolosamente dall'estinzione, che pure era stata da loro promessa in campagna elettorale in qualche parte del nostro Paese.

Alla fine, pare che in qualche modo, dopo una battaglia quasi ventennale, questi risultati approderanno nel curriculum dello studente in forma ufficiale. Si sono già alzati gli alti lai di Roars e della CGIL: schedatura, fine della libertà di pensiero, subordinazione al peggior capitalismo globalizzante, eccetera.

Il modello di curriculum che viene proposto è sostanzialmente quello europeo, ricco e bene articolato, che comprende molte cose: le esperienze extra, le certificazioni aggiuntive, e perciò è molto ragionevole che, accanto agli esiti scolastici complessivi, siano comprese anche le informazioni sui livelli effettivamente accertati nelle competenze di base.

Nessuno vuole sostenere che questi siano gli unici che fotografano una personalità. Ma è chiaramente improbabile e strumentale sostenere che non c'entrano e che anzi sono fuorvianti. Creatività e pensiero critico vs. conformismo e strumentalità sono contrapposizioni da Paese sottosviluppato, anche perché le valutazioni sul **pensiero creativo** che PISA ha cominciato a realizzare dimostrano che gli analfabeti geniali sono merce rara, visto che i dati su lingua e matematica e quelli sul *Creative Thinking* coincidono.

Piuttosto cosa se ne farà la società italiana, nelle sue diverse articolazioni pubbliche e private, di queste informazioni, per attribuire possibilità, compiti e responsabilità ai giovani? Speriamo che i curricoli vengano presi in considerazione oltre al Dna ereditario. Qualche mese fa sui giornali è apparsa la notizia che in Cina nei giorni dei loro famosi esami (quelli in cui un tempo si sceglievano i mandarini) il traffico è sospeso, i collegamenti online anche, eccetera. Una terribile meritocrazia!

## 2. LETTURE/ Cittadinanza europea, lo spettro di un'appartenenza "incerta"

Matteo Bortolon - Pubblicato 2 ottobre 2025

Nel suo saggio sulla cittadinanza Leonardo Mellace esplora le oscillazioni della Corte di giustizia Ue mostrando il suo orientamento ondivago in materia

Il saggio di Leonardo Mellace, *I diritti dei cittadini europei presi sul serio. Diritti e cittadinanza nella giurisprudenza della Corte di Giustizia dell'UE*, (Mimesis, 2025) fornisce preziosi elementi per districarsi in un dibattito intorno all'istituto della cittadinanza europea, che spesso procede senza prestare la dovuta attenzione ai dati giuridici e giurisprudenziali che ne hanno determinato lo sviluppo.

L'autore, docente di Diritti umani, integrazione e cittadinanza europea all'Università "Magna Graecia" di Catanzaro, presta particolare attenzione al ruolo giocato dalla **Corte di Giustizia** dell'Unione Europea (CGUE), che della cittadinanza europea è "madrina di battesimo", analizzando una molteplicità di sentenze che permettono di guardare alla cittadinanza sovranazionale nella giusta ottica.

Il testo prende l'abbrivio dalla constatazione che la cittadinanza europea, tradizionalmente intesa come un insieme di diritti e doveri correlati a una determinata comunità politica, è una cittadinanza derivata, che non si sostituisce né si aggiunge a quella nazionale. Va quindi differenziata dai casi di doppia cittadinanza, che si hanno ogniqualvolta un soggetto ha due distinti rapporti con comunità politiche differenti, ognuno dei quali dotato di una sua legittimità autonoma e indipendente. L'UE, infatti, non può vantare un proprio *ubi consistam* al di fuori del rapporto con gli Stati membri.

Il primo capitolo del libro si concentra proprio sul carattere derivato della **cittadinanza** europea. Nella sentenza Micheletti (1992), riguardante una controversia relativa al possesso di doppia cittadinanza – quella argentina *de iure soli* e quella italiana *de iure sanguinis* –, la Corte di Giustizia ha riconosciuto l'esclusiva competenza degli Stati membri nella determinazione dei modi di acquisto e di perdita della cittadinanza nazionale, statuendo però che tale competenza deve essere esercitata nel rispetto del diritto comunitario.

Come osserva Mellace, con tale sentenza viene meno il principio individuato dalla Corte internazionale di giustizia (ICJ) nel caso *Nottebohm* (1955), secondo cui l'effettività dell'attribuzione della cittadinanza dipende dalla presenza di un "genuino legame di appartenenza" tra lo Stato concedente e il soggetto beneficiario.

Ancora nel primo capitolo viene affrontata la questione del rispetto del "principio di proporzionalità", un test – se così si può chiamare – che assume una connotazione per certi versi politica, essendo rimesso alla determinazione degli Stati membri. Mellace si domanda, non a caso, se ciò "non rischi di determinare una difformità di applicazione da Stato a Stato" (p. 44).

La risposta – al netto di tutta una serie di considerazioni che potrebbero e dovrebbero farsi e per le quali si rimanda al testo – sta nel fatto, come sostiene lo stesso autore, che "la cittadinanza europea, nonostante gli importanti risultati raggiunti, soffre ancora la sua condizione di cittadinanza di 'secondo livello', una condizione che – va da sé – la tiene legata agli ingombranti legacci delle nazionalità" (p. 47).

Il secondo capitolo concentra invece la sua attenzione sul rapporto tra cittadinanza europea e solidarietà europea. L'analisi prende le mosse dalla libertà di circolazione concessa ai lavoratori nella sfera comunitaria anche prima della ratifica del Trattato di **Maastricht** e dal principio di non discriminazione rispetto alla manodopera autoctona. Tale orientamento rimane intatto fino ai primi anni Novanta del secolo scorso.

Poi qualcosa cambia con la Direttiva UE 2004/38, che stringe a tal punto le maglie da "pretendere" che la libertà di circolazione e soggiorno dei cittadini europei debba essere condizionata al possesso di risorse economiche sufficienti per mantenere sé stessi e la propria famiglia, così evitando di diventare un onere eccessivo per le casse dello Stato membro ospitante.

Questo cambiamento si ha anche nella giurisprudenza del giudice europeo che, a partire dal filone giurisprudenziale inaugurato con le sentenze *Brey*, *Dano* e *Alimanovic*, si fa più rigorosa nelle questioni che hanno ad oggetto la concessione di benefici sociali ai soggetti *economicamente inattivi*.

Si tratta di una vistosa marcia indietro, dunque, in cui esplicitamente si vuole "evitare che i cittadini dell'Unione economicamente inattivi utilizzino il sistema sociale dello Stato membro ospitante per finanziare il proprio sostentamento" (Sentenza *Dano*, punto 76, citato in nota 64, p. 70).

Di segno opposto rispetto alla concessione dei benefici sociali è l'attenzione che è rivolta ai diritti civili. Nel terzo capitolo del volume, Mellace utilizza, non a caso, un'immagine molto suggestiva, ovvero quella di "cittadinanza sempre più arcobaleno", che mette in evidenza come vi sia in essere un progressivo ampliamento dello status familiare ma, ancor di più, un costante processo di evoluzione e di estensione degli stessi diritti delle coppie eterosessuali a quelle omosessuali, nonché un'affermazione delle tutele antidiscriminatorie in relazione all'orientamento sessuale e all'identità di genere.

Se si pensa ai termini fondamentali del dibattito degli ultimi anni, il testo è assai prezioso perché orienta la sua riflessione di taglio teorico-giurisprudenziale sull'istituto della cittadinanza europea senza tralasciare l'analisi delle dinamiche, economiche e politiche, che ne hanno determinato l'evoluzione negli anni.

### **3. SCUOLA/ 61 bambini di cui 10 italiani, il "dramma" (nazionale) da non perdere per ridisegnare l'organico**

Marco Ricucci - Pubblicato 3 ottobre 2025

Il caso della primaria "Battisti" di Mestre rappresenta in modo plastico l'emergenza demografica dell'Italia. Servono iniziative politiche coraggiose

Alla primaria "Cesare Battisti" di Mestre i numeri colpiscono subito: su 61 bambini iscritti, appena una decina ha la cittadinanza italiana e solo uno proviene da una famiglia radicata da generazioni in città. Gli altri sono figli di famiglie arrivate da lontano, che cercano qui il proprio futuro. Alcuni genitori italiani hanno scelto di portare i figli altrove, e all'interno della scuola il dibattito è acceso: insegnare in classi dove molti non parlano ancora la lingua è una **sfida quotidiana**, che richiede energie straordinarie.

Il caso è arrivato fino in Comune, ma come spesso accade in Italia il rischio è che tutto venga ridotto a slogan contrapposti. Chi parla di "scuole ghetto", chi invoca più integrazione. Eppure, questa vicenda mette in luce un problema più grande e meno discusso: **la denatalità**. Negli ultimi dieci anni l'Italia ha perso un milione e 400mila residenti. Significa **meno bambini che nascono**, meno giovani che crescono, meno famiglie nei nostri quartieri.

Se guardiamo al futuro, i numeri fanno impressione: entro il 2035 le scuole primarie avranno circa **mezzo milione di alunni in meno**. Al Sud la contrazione sarà più forte: quasi 200mila bambini in meno nei banchi. La Sardegna, per esempio, potrebbe perdere oltre un terzo dei suoi scolari, mentre Abruzzo, Molise, Basilicata e Puglia si fermeranno attorno al 25%.

Bambini in un asilo (Ansa)

Tutto questo non resterà senza conseguenze. Oggi in Italia ci sono circa 15mila scuole primarie, frequentate da 2,4 milioni di bambini. In dieci anni, molte di queste aule rischiano di svuotarsi. Circa 3mila comuni, soprattutto piccoli centri del Sud e delle aree interne, potrebbero vedere chiudere l'unico plesso esistente. E dove chiude una scuola, spesso si spegne anche un pezzo di comunità.

Ma non tutto è solo perdita. Meno alunni potrebbero significare anche classi più piccole, più vicine ai bisogni dei ragazzi, e forse la possibilità di affrontare un male cronico della scuola italiana: il **preariato**. Un **ridisegno dell'organico**, se ben gestito, potrebbe stabilizzare molti docenti e restituire continuità educativa.

Il caso di Mestre, allora, non è solo una storia di integrazione difficile. È il riflesso di un Paese che invecchia, che fa fatica a riempire le proprie scuole, ma che potrebbe anche sfruttare questa fase per **cambiare in meglio**.

Perché, se vogliamo che la scuola resti il cuore vivo delle nostre comunità, non bastano polemiche di giornata. Servono politiche familiari serie, sostegni concreti per chi vuole avere figli, servizi accessibili e lavoro stabile per le giovani coppie. Solo così le aule di domani non saranno vuote, ma luoghi vivi, capaci di educare e unire nuove generazioni.

#### 4. SCUOLA/ Gaza, scioperi, guerre: nella storia (senza ideologie) le ragioni della pace

Carlo Di Michele - Pubblicato 6 ottobre 2025

Ciò che accade a Gaza e in piazza deve interrogare chi fa scuola e vive a contatto con gli studenti. I giovani non hanno bisogno di schierarsi ma di capire

In questi mesi le nostre coscienze sono profondamente turbate dalle immagini e dalle notizie che **giungono da Gaza**. In queste ore siamo poi tutti in attesa che iniziali **spiragli di dialogo** possano diventare un accordo e rappresentare un passo significativo verso la pace.

Molte sono le iniziative e le prese di posizioni in Italia e nel mondo, animate da un desiderio comune di non rimanere indifferenti di fronte alla storia, di provare a dare il proprio contributo alla pace, di non sentirsi accusare – in primis dalla propria coscienza – di essersi voltati dall'altra parte.

A volte si ha l'impressione che alcune espressioni di questo sentimento non sfuggano però ad una logica di contrapposizione, con visioni unilaterali che non di rado rischiano di replicare e di amplificare lo stesso clima di dura contrapposizione della guerra.

I moniti lanciati nei giorni scorsi da Leone XIV e dal patriarca di Gerusalemme, **cardinale Pizzaballa**, richiamano tutti a guardare la situazione con una logica diversa. "Non c'è futuro basato sulla violenza, sull'esilio forzato, sulla vendetta. I popoli hanno bisogno di pace: chi li ama veramente, lavora per la pace", ha detto il Papa nell'Angelus del 21 settembre.

"Abbiamo lasciato il campo a estremisti, dall'una e dall'altra parte" – ha affermato Pizzaballa il giorno successivo. "Però, vedo anche tanti miti. Vedo tante persone che si mettono in gioco, che amano la giustizia, che fanno giustizia pagando anche un prezzo personale in questo senso. Certo, questo tempo sembra essere il momento della violenza, del dolore e della forza; ma i miti, che per loro natura non fanno chiasso, ci sono. Ecco, noi vogliamo appartenere ai miti e assieme a loro, a tutti i miti di tutte le appartenenze possibili, creare quel tessuto sul quale, poco alla volta, poi si potrà ricostruire il futuro".

Questa posizione ci interroga.

Nel dialogo tra alcuni insegnanti di DIESSE ci siamo chiesti, di fronte alle manifestazioni di protesta, agli scioperi e all'annuncio delle occupazioni nelle scuole anche a seguito della vicenda della Flotilla: sono risposte davvero adeguate da parte di chi ha una responsabilità educativa nei confronti dei giovani? è davvero quello di cui i ragazzi hanno bisogno? come tutto questo interroga nello specifico gli insegnanti?

Studenti e comuni cittadini per la Palestina con la "Camminata per Gaza" organizzata dall'assemblea "La scuola per Gaza". Torino 05 giugno 2025 ANSA/TINO ROMANO

Compito di chi educa non è spingere i ragazzi a schierarsi, magari sull'onda di emozioni o sotto l'influsso di posizioni ideologiche o preconcepite, è piuttosto accompagnarli a conoscere quanto più possibile **la realtà della storia**, a immedesimarsi con la vita dei popoli, insomma a trasmettere il desiderio della ricerca della verità e della giustizia: i veri educatori sentono cioè l'urgenza di **offrire criteri** con cui i ragazzi possano liberamente e consapevolmente prendere la propria posizione di fronte alla realtà.

E questo può accadere, nelle scuole, in tanti modi: aiutando i ragazzi ad **aprire gli occhi** sulla complessità delle cose; a cercar di capire le situazioni anche in una prospettiva storica, per immedesimarsi nelle ragioni dell'altro; a usare consapevolmente le parole, che sappiamo essere capaci di ferire o di gettare ponti; a comprendere tutta la profondità degli ideali-chiave della nostra cultura – verità, giustizia, amore, pace, accoglienza, solidarietà, persino perdono – affinché i giovani possano riconoscerli non come delle parole-slogan, ma come criteri capaci di esprimere la profondità del cuore umano, e che proprio per questo possono essere riscoperti e sentiti come parole vere e importanti per il proprio presente.

In questo senso è interessante segnalare la **mostra Profezie per la pace**, realizzata da studenti ed insegnanti e presentata all'ultimo Meeting di Rimini, che peraltro è possibile utilizzare per un dialogo nelle scuole, perché aiuta a conoscere esperienze concrete di pace vissuta all'interno di contesti di guerra in diverse parti del mondo.

Questo percorso di conoscenza e di consapevolezza è il contributo che la scuola può dare: attraverso l'insegnamento delle proprie materie e con il proprio modo di essere, ciascun insegnante può contribuire a costruire una cultura della pace, sin da ora, sin dai rapporti più elementari, perché spesso – come ci dicono tanti fatti di cronaca – l'origine della violenza si annida anche nelle pieghe del nostro quotidiano.

## 5. SCUOLA/ "Latino alle medie, un orpello ideologico dove ci vorrebbe più italiano"

Marco Ricucci - Pubblicato 7 ottobre 2025

*La reintroduzione del latino è un progetto velleitario che misura la distanza abissale tra la scuola reale e quella ministeriale. La lettera*

Caro direttore,

come ormai tutti sanno, dall'anno scolastico 2026-27, secondo le **Nuove Indicazioni** volute dal ministro Giuseppe Valditara, **il latino tornerà nella scuola media**: un'ora a settimana, come materia curricolare ma facoltativa per le famiglie. A questa novità si affiancano il ritorno al corsivo, la memorizzazione di poesie, la lettura della Bibbia come testo culturale e un programma di storia più centrato sull'Europa e sull'Occidente.

Tutto questo viene presentato come un ritorno alla "serietà" e, di conseguenza, come espressione del "merito", al fine di porre un rimedio al presunto decadimento della scuola.

In realtà, la riforma introdotta sembra più una rievocazione nostalgica che un progetto educativo. La scuola vera, quella di tutti i giorni, è molto diversa da quella immaginata nei decreti. È fatta di classi affollate, di docenti che cambiano ogni anno, di laboratori chiusi, di computer vecchi, di palestre senza riscaldamento.

È la scuola dove gli insegnanti devono spiegare la **differenza tra soggetto e complemento** a tredicenni che leggono con fatica, dove si lotta per far amare un libro, dove la scrittura è spesso un terreno di smarrimento.

A questa scuola, che fatica a insegnare la lingua italiana, tuttavia, si risponde con un'ora facoltativa di latino. È come offrire una scultura antica a chi chiede un banco che non traballi.

I numeri parlano da soli. Le **prove INVALSI 2025** ci dicono che solo il 60% degli studenti di terza media raggiunge il livello base in italiano: cinque punti in meno rispetto al 2019. Quasi 4 ragazzi su 10 non capiscono un testo di media difficoltà. E nel 2025 la situazione peggiora: calano ancora i punteggi medi in comprensione del testo.

Nelle superiori va anche peggio: nel biennio, senza scendere in dati tecnici, i risultati in italiano, in valori percentuali, sono inferiori rispetto a sei anni fa. Significa che un ragazzo su 3 non riesce a orientarsi in un testo scritto, non sa riassumerlo, non sa trarne un senso.

È questa la vera emergenza educativa del Paese. Eppure, la risposta è il latino. Non più ore di lettura, non laboratori di scrittura, non classi meno affollate, ma **un'ora di latino**. Come se la radice di un problema fosse una mancanza di radici.

È la solita illusione: credere che un simbolo basti a cambiare la realtà. Le riforme parlano di "rigore" e "tradizione", ma non ascoltano la scuola. Non ascoltano i docenti che si inventano esercizi per far leggere, né gli studenti che si sentono incapaci e finiscono per arrendersi. È facile parlare di "valori classici" da un ufficio ministeriale; è più difficile entrare in un'aula alle otto del mattino e cercare di spiegare perché la lingua serve a pensare, non solo a tradurre.

In questo contesto, le parole di Andrea Balbo, ordinario di letteratura latina nell'Università di Torino e coordinatore della sottocommissione per la stesura delle nuove linee guida del latino alle medie, suonano stonate. In un'intervista ha detto che "il latino è una lingua bella e inclusiva, che può collaborare con le altre materie e mettere in connessione culture e saperi".

Esame di maturità (Ansa)

Bella e inclusiva. Ma per chi? Per ragazzi che non riescono a leggere un articolo di giornale, che zoppicano nello scrivere, che non capiscono le consegne di un compito? Non c'è nulla di inclusivo in una lingua morta proposta a chi non ha ancora imparato a "vivere" quella viva, come quella italiana.

Questa idea di scuola "alta" è in realtà profondamente distante dalla vita quotidiana degli studenti e, di riflesso, dalle loro famiglie. Non è un piano educativo, ma un manifesto politico. Il latino diventa un simbolo, un segno di appartenenza culturale da esibire, non uno strumento per capire meglio.

Si vuole far passare il messaggio che tornare indietro significhi andare avanti. Ma non è così. Una scuola che torna al passato senza risolvere i problemi del presente non recupera serietà: perde tempo. Il divario tra la scuola reale e la scuola dei decreti è abissale. La prima ha bisogno di insegnanti formati, di tempo, di spazi e di fiducia. La seconda si accontenta di parole altisonanti. Mentre si parla di "merito" e di "radici", gli insegnanti correggono frasi senza punteggiatura, spiegano come si argomenta, come si legge, come si scrive.

Secondo il professor Balbo, il latino alle medie aiuterebbe i tredicenni attuali a capire meglio il legame culturale con la Cina. In una lettera pubblicata qualche giorno fa sul Corriere.it, il docente scrive: "quando alcuni testi base del confucianesimo cinese arrivarono in Europa, furono letti in traduzione latina per mezzo di opere come la *Sapientia Sinica* di Prospero Intorcetta del 1662 (che il Presidente Mattarella ha regalato al Presidente cinese in occasione dell'ultimo viaggio in Cina nel 2024) e il *Confucius Sinarum Philosophus* del 1687, letto da Leibniz e Voltaire. Che storia meravigliosa! Il latino per capire l'Oriente e non solo l'Occidente, per capire gli altri, oltre che noi".

Mentre si celebra dunque il ritorno del latino, il lessico quotidiano dei ragazzi si restringe, le loro frasi si accorciano, la loro comprensione diminuisce. Il latino sarebbe una via impervia – ma facoltativa – per migliorare tutto questo.

Si dovrebbe piuttosto insistere sull'italiano in un'ottica di vera educazione linguistica. La riforma Gelmini, più di dieci anni fa, aveva già tolto ore di italiano. È stato allora che le competenze linguistiche hanno iniziato a calare, anno dopo anno. Quella ferita non è mai stata curata. Ora si prova a coprirla con la foglia di fico del latino, come se bastasse un tocco di classicità per sanare un sistema che non funziona. Ma non serve restaurare il passato: occorre costruire il futuro. La scuola non ha bisogno di simboli, ha bisogno di strumenti. Ha bisogno di più tempo per leggere, per discutere, per scrivere; di più ascolto, più cura, più fiducia (e di meno adempimenti).

Ha bisogno di restituire all'italiano – la lingua che ci unisce, che dà forma al pensiero, che permette di capire il mondo – la centralità che ha perso, in modo da "includere" le migliaia di stranieri che ripopolano le aule di scuola di un Paese in agonia per il calo demografico.

Introdurre il latino oggi alle medie, per come sono ridotte senza una riforma seria e profonda, è un gesto elegante, ma vuoto. È come lucidare un busto romano in un edificio che cade a pezzi. La scuola non chiede monumenti: chiede manutenzione. Non chiede un ritorno alle origini: chiede un futuro in cui le parole tornino a significare, a partire da quella della lingua di Dante e Manzoni, cioè la nostra.

Finché la politica continuerà a parlare di radici senza guardare le ferite, la distanza tra la scuola dei decreti e quella delle aule continuerà a crescere.

Il ministro Valditara ha affermato: "Se insegnare o meno il latino è una decisione che spetta al ministero, come ovunque nel mondo". Giustissimo. Sarebbe anche bello chiedere ai docenti di lettere delle medie se il latino sia efficacemente utile ad analfabeti funzionali *borderline*.

P.S.: Caro direttore, un *post scriptum* per ogni evenienza. Lo scrivente non è contro il latino, al contrario. Di latino, e in generale di cultura classica, si è abbondantemente occupato in varie sedi e in molteplici forme ed è, da laureato in lettere antiche, cultore e docente.

## 6. SCUOLA/ "Latino inutile? No, ci fa conoscere noi stessi e la nostra vita"

Pietro Baroni - Pubblicato 8 ottobre 2025

L'autore risponde all'articolo di Marco Ricucci sul latino. Esso consente di dare quella profondità qualitativa allo studio della lingua che oggi manca

La parola italiana *desiderio* etimologicamente viene dal latino *de sideribus*, cioè *dalle stelle*, dove il *de* è la preposizione che, assieme al caso ablativo, indica il moto da luogo dall'alto verso il basso, cioè una discesa, un movimento dal lontanissimo al prossimo e dall'altissimo fino a me. Altrimenti potrebbe essere inteso come un *de-* privativo ed essere dunque tradotto come *mancazza delle stelle*. In ogni caso è questo il motivo per cui quando si vede una stella cadente si esprime un desiderio.

Alla mia prima ora di **lezione di latino** parto sempre con questa etimologia (ed altre altrettanto interessanti), ma prima di insegnarla, faccio scrivere agli studenti una loro definizione della parola *desiderio* e sempre, immancabilmente, la maggior parte di loro scrive così: "Qualcosa che si vuole avere".

Da notare i termini "qualcosa", in senso strettamente materiale, oggettuale, e il verbo "volere". Il desiderio è dunque percepito comunemente come la volontà che si muove per ottenere una cosa. Quando insegno l'etimologia della parola, vedo sempre lo stupore farsi largo nella facce degli studenti, spesso l'entusiasmo; addirittura una studentessa se lo tatuò sull'avambraccio!

Improvvisamente quella parola, ma soprattutto quell'esperienza, si allarga, si chiarisce, si illumina, sprofonda ad un livello di significato fino a quel momento del tutto inimmaginabile. Non si tratta più di un'espressione della mia volontà, ma piuttosto dell'avvertimento di una mancanza. Di che? Non lo sappiamo, sappiamo solo che qualcosa ci manca. Ma il sentore di questa mancanza lo possiamo provare, perché in qualche modo dalle stelle, cioè da una incolmabile lontananza, ci raggiunge un non so che, un richiamo, un'eco di un bene per noi, che tuttavia ci sfugge. Questo è il vero significato della parola desiderio.

Insisto, è commovente vedere come la spiegazione di questa etimologia illumini il volto degli studenti, perché, improvvisamente si chiarisce loro un'esperienza fondamentale della loro vita. Proseguo la lezione spiegando che, normalmente, abbiamo delle parole un uso superficiale, limitato alla funzione comunicativa. Ma in questo modo ci perdiamo la parte più bella della parola, che consiste nello svelarci il mistero della realtà. L'uomo conosce la realtà innanzitutto tramite la parola, dunque più approfondisce il senso delle parole, più strumenti ha per andare al fondo della realtà.

Racconto loro, dunque, una storia. Immaginiamo un bambino appena nato. Qual è la prima parola che impara? Mamma. Cosa significherà per lui *mamma*, nel momento in cui la pronuncia per la prima volta? Protezione, calore, cibo. Ma seguiamo questo bambino che, giorno dopo giorno, cresce nel rapporto con sua mamma: cade e si fa male e la mamma è lì a prenderlo in braccio e a consolarlo; poi cresce ancora, va a scuola e la mamma lo aiuta nei compiti; poi

comincia ad avere i primi problemi con i compagni o a innamorarsi di qualche compagna, e la mamma lo consiglia, lo riprende, lo corregge; poi comincia a litigare con sua mamma, magari anche duramente, comincia la misteriosa incomprensione dell'adolescenza; poi lavora, si sposa, lascia la casa e la mamma; e la mamma invecchia, si ammala. E lui corre al suo capezzale, finché si arriva all'ultimo giorno e per l'ultima volta quel ragazzo, ormai un uomo, si rivolge a lei e le dice: "Mamma". È la stessa parola pronunciata all'inizio, le stesse lettere, lo stesso suono. Ma – chiedo ai miei studenti – ha lo stesso significato? No! Perché? Perché l'ultima è infinitamente più ricca, più profonda, più consapevole. Perché fra la prima parola e l'ultima c'è tutta la storia di quel ragazzo con la sua mamma!

Lo stesso è per le parole, tutte. Se non ne conosco la storia, se non ne posso apprezzare lo spessore, l'origine, il percorso che hanno fatto nel tempo, non le possiedo veramente, ma così non possiedo veramente la realtà, la mia realtà, la mia vita!

Questo è solo uno dei motivi per cui ritengo lo studio del latino, reintrodotta fin dalle scuole medie (in modo facoltativo), un elemento molto positivo. Leggo del fatto che il problema della scuola non sarebbe risolto da questa proposta, che sarebbe solo un ideologico, sterile e nostalgico **ritorno al passato**. Mentre il problema della scuola sarebbe che gli studenti non sanno l'italiano, fanno fatica a comprendere un testo, non sanno distinguere fra soggetto e complemento oggetto. E la soluzione sarebbe aggiungere ore di italiano, anziché reintrodurre il latino.

Sembra il vecchio adagio per cui a tutti i problemi della scuola si debba rispondere con l'aumento della quantità: le scuole cadono a pezzi, dunque bisogna dare più soldi; i docenti non sono adeguati, dunque bisogna pagarli di più; gli studenti non sanno l'italiano, dunque bisogna aumentare le ore di italiano.

Mi pare, invece, che un approccio molto più realistico sia porsi una domanda: non *quanto* italiano fanno i nostri studenti, ma *come* lo fanno e cosa viene fatto loro nelle ore di italiano (che sono assolutamente sufficienti, per carità!). Se l'insegnamento dell'italiano alle medie si limita, come avviene ad oggi, a definire il genere di un testo (storico, del mistero, horror, giallo, etc.), a rintracciare in un testo le sequenze narrative, le figure retoriche e a rispondere a domande di comprensione del testo, le cui risposte sono già suggerite nelle domande stesse, potremo aumentare a dismisura le ore di italiano e non otterremo altro che un sistematico rigetto da parte dei nostri studenti.

Quando mai si chiede ai nostri ragazzi di comprendere e paragonarsi con il significato del testo? Quando mai gli si chiede di interpretarlo e di riflettere sul nesso che c'è fra quelle parole e la propria vita? E perché mai, dunque, uno studente sano di mente dovrebbe interessarsi a questa materia, tanto da assimilare faticosamente la competenza che vi è nascosta dentro?

Scrive una mia studentessa (quinta superiore) in un tema: "Ma perché a scuola non ci insegnano a gestire il mondo interiore? A capire le nostre emozioni, invece di **sentirci sempre sbagliati**? Sappiamo a memoria le date delle guerre, ma non come affrontare quelle che abbiamo dentro. Ci insegnano a calcolare le probabilità, ma nessuno ci prepara a quei giorni in cui tutto sembra andare storto. Ci parlano per anni della forza di gravità, ma mai di quella che ci tiene bloccati nei giorni bui. Ci allenano a competere, a vincere, a primeggiare, ma non a fermarci, a respirare, a chiederci come stiamo davvero. Ci obbligano a memorizzare regole grammaticali, ma non ci insegnano come dare un nome a quello che sentiamo dentro. Studiamo i moti dei pianeti, ma non sappiamo come muoverci quando ci sentiamo persi. Così cresciamo con la testa piena di informazioni, ma l'anima trascurata".

Dare un nome a quello che sentiamo dentro, curare l'anima. Ecco di cosa hanno bisogno i nostri studenti. E non si tratta di aggiungere uno sportello psicologico, che spesso non fa altro che danni! Si tratta di affrontare questo livello dell'umano attraverso le materie che insegniamo, facendo italiano, e, sì, facendo latino, lingua latina, così come matematica, storia e tutte le altre discipline.

Se così fosse, allora ben venga il latino, che è la storia dell'italiano e ne è dunque la ricchezza e la profondità. O vogliamo negare il valore della storia?

*P.S.:* Fra l'altro non ho mai trovato modo migliore di insegnare la differenza fra soggetto e complemento oggetto in grammatica italiana, che quando insegno anche latino e posso far vedere il caso, per cui in latino il soggetto ha una desinenza diversa rispetto al complemento oggetto, diventa molto più semplice spiegare la diversa funzione logica!

*P.P.S.:* non sono laureato in lettere classiche, insegno latino, ma non ne sono un cultore.

## 7. SCUOLA/ Nuovo concorso 2025, tre problemi in arrivo e precarietà alle porte

Ezio Delfino - Pubblicato 9 ottobre 2025

La scuola si prepara al nuovo concorso previsto dal PNRR: è il terzo. Tuttavia ci sono tre criticità che possono aggravare l'elefantiasi del sistema

Il mondo della scuola si prepara a una nuova tornata di assunzioni con l'arrivo imminente del **concorso PNRR 3 per docenti**. Atteso tra ottobre e novembre 2025, il bando verrà promulgato dal ministero dell'Istruzione e del Merito per coprire un fabbisogno triennale di docenti (2025/26, 2026/27, 2027/28), mettendo a disposizione un totale di circa 58mila posti in tutta Italia, distribuiti tra scuola secondaria (circa 30.759) e infanzia/primaria (circa 27.376), inclusi posti comuni e di sostegno.

L'obiettivo è quello di rispettare le scadenze del **Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza**, ma le tempistiche serrate e le modalità di reclutamento continuano a sollevare critiche da parte del modo delle associazioni professionali della scuola e delle organizzazioni sindacali.

Il Concorso PNRR 3 ricalca la struttura delle precedenti procedure PNRR, con l'assegnazione delle classi di concorso agli Uffici Scolastici Regionali, che potranno procedere anche all'accorpamento tra regioni.

Il requisito base è il possesso di un titolo abilitante le classi di concorso o della specializzazione per l'insegnamento di sostegno. Tuttavia, per la scuola secondaria (inclusi i posti ITP) è ancora prevista una deroga: la partecipazione è consentita a coloro che, pur non essendo abilitati, abbiano maturato almeno tre anni di servizio nelle scuole statali negli ultimi cinque anni, di cui almeno uno specifico nella classe di concorso per cui si partecipa.

Una novità rilevante riguarda, poi, gli aspiranti docenti attualmente iscritti a **percorsi di formazione**. Nel nuovo concorso saranno, infatti, ammessi con riserva al concorso gli iscritti ai percorsi abilitanti (come i 60 CFU) e ai corsi di specializzazione sul sostegno (TFA) dell'anno accademico 2024/25, a condizione che conseguano il relativo titolo entro il 31 gennaio 2026, una scadenza, in particolare per i percorsi più lunghi, molto ravvicinata, mentre sarebbe ragionevole una proroga di qualche mese.

Come saranno le prove di concorso? Si articoleranno in una prova scritta e una prova orale, entrambe selettive.

La prova scritta (Computer-Based) prevede 50 quesiti a risposta multipla da completare in 100 minuti articolati in 10 quesiti in ambito pedagogico, 15 in ambito psicopedagogico e inclusione, 15 in quello didattico e valutazione, 5 di lingua inglese, 5 su competenze digitali e informatiche. La prova orale richiede un punteggio minimo di 70/100 per l'accesso e comprende un colloquio disciplinare e una lezione simulata e accerta anche la conoscenza della lingua inglese.

Quali le criticità evidenziate dalle associazioni professionali e dai sindacati? Si concentrano principalmente su tre aspetti che nascono da un lato dall'urgenza dell'amministrazione ministeriale di concludere le procedure entro il 30 giugno 2026, e dall'altra dalla giusta necessità che il reclutamento sia equo e adeguatamente strutturato.

1. La prima criticità riguarda l'indizione di concorsi in tempi così ravvicinati, mentre migliaia di docenti idonei (che hanno superato le selezioni precedenti, come il concorso 2020 o gli ultimi concorsi PNRR) ancora attendono di essere assunti.

I sindacati segnalano il rischio di bandire posti in classi di concorso le cui graduatorie sono già sature, condannando di fatto questi idonei a una precarietà prolungata. L'incalzare dei concorsi PNRR 1, 2, 3 crea inoltre, inevitabilmente, l'effetto di produrre la partecipazione alle prove dei medesimi candidati che, pur risultando idonei al termine delle precedenti prove concorsuali, non sono rientrati nel numero ristretto dei vincitori e si trovano costretti a ripetere nuovamente le prove nell'imminente concorso. In alternativa, si propone un doppio canale di reclutamento che dia giustamente peso agli anni di servizio già maturati dai precari storici.

2. Un altro punto critico è legato ai tempi serrati del cronoprogramma: le domande potranno essere, infatti, presentate in un periodo ristretto di circa 20 giorni, con le prove scritte da avviare nelle intenzioni già a dicembre 2025: un tempo breve per consentire ai candidati di ponderare con calma la regione di partecipazione o di ricevere la necessaria assistenza per la compilazione dell'istanza.

La premura crea, inoltre, difficoltà anche per chi partecipa al concorso con la riserva prevista, come gli iscritti ai percorsi abilitanti o di specializzazione (TFA): la scadenza per ottenere queste abilitazioni e rientrare nella riserva sarebbe fissata al 31 gennaio 2026, un termine che si scontra con i calendari più lunghi di alcuni percorsi formativi universitari.

3. Dietro l'accelerazione imposta dal ministero c'è evidentemente l'obbligo di raggiungere i target fissati a Bruxelles: 70mila assunzioni entro giugno 2026, la scadenza indicata nella Missione 4 del PNRR, da cui dipende l'erogazione dei fondi europei. Il numero di 58.000 posti messi a disposizione per il Concorso PNRR3 è definito "previsionale": senza, però, una corrispondenza certa con il numero delle effettive cattedre disponibili, il timore – ed è questa il terzo aspetto di criticità – è che il concorso realizzi sì contabilmente i target imposti dall'Europa, ma non assicuri al sistema scolastico italiano il raggiungimento dell'obiettivo di una duratura stabilità di docenti di ruolo.

In sintesi, mentre il MIM accelera per raggiungere gli obiettivi del PNRR, il mondo della scuola chiede che la procedura venga programmata con tempi adeguati, garantendo lo scorrimento di tutti gli idonei e adottando un piano di reclutamento equo ed efficace.

Senza una riforma organica delle modalità di reclutamento che realizzi un modello capace di integrare e gestire graduatorie da concorsi, graduatorie provinciali di supplenza (GPS) e valorizzazione della continuità di insegnamento, il concorso PNRR 3 potrebbe risultare l'ultimo di una serie di momenti di selezione all'arma bianca, più che vera occasione di razionale stabilizzazione dei docenti.

Chiusa la fase dei concorsi PNRR sarebbe tuttavia ormai maturo il tempo da parte del ministero di avviare una sperimentazione di concorsi su cattedre disponibili organizzati tra **reti di autonomie scolastiche statali** mirati all'assunzione diretta di insegnanti secondo caratteristiche professionali adatte alle specificità culturali e didattiche dell'utenza, come prova per verificarne la ricaduta sul miglioramento del nostro sistema di scuole.

È tempo che questa non manchi tra le tante sperimentazioni avviate.

## 8. SCUOLA/ Romanae Disputationes 2026, riconquistare l'io per opporsi alla violenza e alla guerra

Marco Ferrari - Pubblicato 13 ottobre 2025

"Ed io che sono? Individuo, persona, soggetto" è il tema delle Romanae Disputationes 2026, concorso nazionale di filosofia giunto alla 13esima edizione

Via alle Romanae Disputationes 2026, il **concorso nazionale di filosofia** che coinvolge studentesse e studenti provenienti da oltre cento scuole italiane. Sul tema di questa edizione, *Ed io che sono? Individuo, persona, soggetto* ha svolto la lezione inaugurale il 3 ottobre scorso, nell'Aula Magna della Università Cattolica di Milano, Stefano Bancalari, professore di filosofia della religione nell'Università "La Sapienza" di Roma.

L'iniziativa, giunta alla **13esima edizione**, si conferma un'occasione unica di formazione e di dialogo critico per i giovani, chiamati a esercitare la ragione come strumento fondamentale per "recuperare l'umano". Non basta, infatti, che l'io si chiuda in se stesso: esso ha bisogno di aprirsi, di incontrare l'altro per compiersi pienamente.

Al centro della lezione, Bancalari ha riproposto con chiarezza le domande originarie e sempre attuali che accompagnano il pensiero filosofico sulla natura dell'io: "Che cos'è l'io? Come nasce l'io? Dire 'io' significa riferirsi a un individuo biologico tra gli altri o a qualcosa di irriducibile? L'io è libero o necessitato? Posso conoscermi da solo, oppure ho bisogno dello sguardo dell'altro?" Domande radicali che affondano le loro radici in un passo celebre di **Giacomo Leopardi**, tratto dal *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia*:

"Che fa l'aria infinita, e quel profondo/ Infinito Seren? che vuol dir questa/ Solitudine immensa? ed io che sono?"

È proprio da questo verso – "ed io che sono?" – che prende le mosse il tema della nuova edizione. Il pastore leopardiano, immerso in una solitudine immensa, interroga sé stesso non tanto

chiedendo "chi sono io?", ma piuttosto "io che sono?": un interrogativo più profondo, volto a cogliere l'essenza dell'io.

Il prof. Bancalari ha mostrato come la questione dell'io entri con forza nella modernità: con Cartesio nasce infatti l'io come autocoscienza, cioè come punto di partenza del pensiero. Ma il percorso filosofico è ampio e variegato: da Aristotele con la sua visione sostanziale a Locke, che identifica l'io con la memoria e la consapevolezza; da Hume, che arriva a considerare l'io una semplice illusione, fino a Heidegger, che nella sua analitica esistenziale afferma che l'essenza dell'io consiste nella sua esistenza e che perciò va riguadagnato come essere temporale che in ogni istante cerca di ricomprendersi: "L'Esserci è ogni volta mio". Infine, con Levinas, per cui l'io trova sé stesso nel volto e nello sguardo dell'altro.

Vincent van gogh, "Notte stellata sul Rodano" (1888, particolare)

Si tratta di prospettive che rivelano quanto l'io sia al tempo stesso un problema metafisico ed esistenziale: non un concetto da definire una volta per tutte, ma un'esperienza che si gioca nel rischio e nella responsabilità di "metterci la faccia".

Un aspetto centrale della lezione è stato il riconoscimento del bisogno che l'io ha dell'altro: nessuno può rispondere da solo alla domanda "chi sono?". L'io si rivela, infatti, solo nello specchio di uno sguardo esterno, in un dialogo che lo apre a nuove prospettive.

Bancalari ha concluso richiamando Leopardi e lo sguardo gelido e distaccato che la Luna lancia all'uomo, sottolineando questo dramma esistenziale: la Luna ci osserva ma non risponde,

lasciando l'uomo sospeso nel suo interrogarsi. È proprio in questa tensione, vivificata nell'incontro con il volto dell'altro, che nasce la domanda della filosofia sull'io.

La lezione inaugurale ha posto basi per il lavoro di riflessione che attende i giovani partecipanti, aiutati dalle videolezioni realizzate da importanti accademici, e chiamati nei prossimi mesi a elaborare le proprie posizioni e confrontarsi con i compagni per creare i loro *paper*, i video, i monologhi da portare e concorso e per le dispute filosofiche *Age contra*. Novità di quest'anno è l'introduzione dei **RD-Paths**, una categoria di concorso dedicata agli studenti degli istituti tecnici e professionali, che arricchisce ulteriormente il panorama di partecipazione.

La lezione del prof. Bancalari è stata stimolante e coinvolgente, offrendo strumenti per affrontare una delle questioni più radicali dell'esperienza umana. Toccherà ora agli studenti, guidati dai loro docenti, raccogliere la sfida e trasformare quelle domande in pensiero vivo, capace di aprire nuove vie di comprensione di sé e del mondo.

La scuola è viva, finché vive in essa il pensiero critico che la filosofia porta con sé. **"Educare a pensare"**, infatti, è la dote insostituibile della filosofia per tutta l'umanità che cerca il dialogo come antidoto alla violenza e alla guerra.