

**BRICKS | COMPETENZE
E CERTIFICAZIONI**

La cornice e le stanze. Il latino nelle nuove indicazioni nazionali per i licei, tra certificazione linguistica e sfida dell'intelligenza artificiale

a cura di:

Paola Panicucci



Latino, Intelligenza artificiale

1. Una cornice nuova, stanze in gran parte invariate

Le Indicazioni nazionali per i licei vengono riviste dopo oltre quindici anni e il nuovo documento, per ora sotto forma di bozza, ne ridisegna l'impostazione: concetti chiave sono la «scuola dell'adolescenza», la centralità della persona, il «merito», l'ingresso trasversale dell'intelligenza artificiale. Queste pagine si focalizzano però su un aspetto circoscritto: il latino.

La tesi è duplice: il 2026 rinnova la cornice delle Indicazioni, ma lascia quasi intatte le stanze; e su due terreni decisivi, la certificazione delle competenze linguistiche e l'intelligenza artificiale, il documento tiene fede al proprio dovere di non essere prescrittivo, ma rinuncia a orientare proprio là dove orientare gli sarebbe stato possibile senza imporre nulla, come del resto il 2010 aveva fatto. Le osservazioni, dunque, non riguarderanno ovviamente la libertà lasciata al docente, ma la coerenza interna dei suggerimenti.

2. La cornice: dal 2010 alla bozza 2026

2.1 L'impianto generale: una ricollocazione

Le Nuove indicazioni conservano esplicitamente l'impianto delle competenze di matrice europea inaugurato nel 2010: il profilo dello studente continua a costruirsi sulle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, nella versione aggiornata della Raccomandazione del 22 maggio 2018, richiamata alla lettera. Ciò che cambia è la cornice che le ospita. Il liceo del 2026 si presenta come «scuola dell'adolescenza», l'età in cui si costruisce la soggettività; lo studio è riqualificato come disciplina interiore e base dell'educazione civile. Si teorizza inoltre il passaggio da un'ottica «prevalentemente analitica», propria della scuola media, a una «sintetica, unitaria e sistematica», tipica del secondo ciclo: un avanzamento che il documento riassume nella formula dal «semplice "imparare"» al «"rendersi conto"», ossia dal possedere un contenuto al prenderne coscienza, coglierne i «perché» e farsi «creatori di nuova conoscenza». È una ricollocazione d'accento — verso la persona, i talenti e il merito — che, almeno nelle intenzioni, restituisce centralità alle discipline umanistiche, e quindi al latino, come strumenti di formazione integrale. La bozza mantiene il PECUP con le sue cinque aree come riferimento vigente e gli affianca il nuovo Profilo dello studente articolato sulle otto competenze chiave europee, presentandosi esplicitamente come «strumento di raccordo» tra i due¹.

¹ Le cinque «aree» — definite «aree cardine» — sono quelle in cui il PECUP (allegato A al D.P.R. 89/2010) raggruppa i risultati di apprendimento comuni: metodologica, logico-argomentativa, linguistica e comunicativa, storico-umanistica, scientifica-matematica-tecnologica. Vanno tenute distinte dai quattro «assi culturali» (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) introdotti dal D.M. 139/2007 per l'obbligo di istruzione, cui nel 2010 si collegava la certificazione delle 16 competenze di base a fine biennio (D.M. 9/2010). La bozza 2026 non impiega il lessico degli assi culturali: ancora la certificazione del secondo anno direttamente alla Raccomandazione del 22 maggio 2018 e organizza gli obiettivi operativi in otto «aree» coincidenti con le otto competenze chiave europee. Il Profilo 2026 si autodefinisce «strumento di raccordo tra il PECUP (allegato al D.P.R. 89/2010) e i nuovi Obiettivi generali del processo formativo».

2.2 Dal digitale strumentale alla «sfida antropologica»

Sul terreno delle tecnologie lo scarto è netto. Nelle Indicazioni del 2010 la visione del digitale era essenzialmente strumentale: le TIC erano mezzi per ricercare, comunicare e studiare. Il Profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) chiamava in causa «l'uso degli strumenti multimediali a supporto dello studio e della ricerca»; l'area linguistica chiedeva di «saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca e comunicare»; e la Nota precisava che «l'utilizzo delle TIC [...] è strumentale al miglioramento del lavoro in classe e come supporto allo studio, alla verifica, alla ricerca».

La bozza 2026 sposta la tecnologia dal piano tecnico a quello antropologico. L'IA vi è presentata «non come una mera innovazione strumentale, bensì come una radicale sfida antropologica che investe i fondamenti stessi del trasmettere e dell'apprendere»; si riafferma la distinzione tra l'esecuzione algoritmica della macchina e l'attività speculativa e creativa dell'uomo; l'IA è descritta come un «'copilota' al servizio di un'agency responsabile»; e, poiché la macchina può surrogare il prodotto finale, la valutazione «si distacca definitivamente dalla sola rilevazione del prodotto finale — oggi agevolmente surrogato dalla macchina — per farsi testimonianza e cura del processo». L'impostazione non resta sul piano dei principi, ma viene ancorata a un quadro normativo: la Premessa colloca l'ingresso dell'IA «in linea con i principi dell'*AI Act* e con le recenti disposizioni normative (D.Lgs. attuativo L. 132/2025)», e dichiara l'obiettivo di formare una «coscienza digitale» capace di distinguere la simulazione algoritmica dal sapere validato.

3. Le stanze: i quattro indirizzi a confronto

Conviene leggere in parallelo i quattro quadri disciplinari, anziché uno per volta: ne emergono un impianto largamente comune e poche differenze, sottili ma rivelatrici.

3.1 La continuità del 2010: traduzione, metodo, impianto comune

L'idea della traduzione come interpretazione era già nelle Indicazioni del 2010, che chiedevano di praticare la traduzione «non come meccanico esercizio di applicazione di regole, ma come strumento di conoscenza» di un testo e di un autore; e già allora la stessa formula compariva identica nei profili di «Lingua e cultura latina» dello Scientifico e delle Scienze umane, mancando soltanto al Linguistico, l'unico indirizzo in cui il latino si studia solo nel primo biennio e nella sola dimensione linguistica. Né è nuovo il metodo: il quadro disciplinare 2026 presenta come qualificante la «traduzione contrastiva» — il confronto fra traduzioni accreditate, tra loro e con la propria — ma l'espressione compare già nel 2010 alla lettera, e precisamente negli OSA dello scientifico e delle scienze umane; al classico, nel 2010, c'era la pratica del confronto («fornire traduzioni accreditate da mettere a confronto, fra loro e con la propria»), ma non ancora il termine, che vi arriva solo con la bozza 2026. Soprattutto, l'impianto è comune ai quattro indirizzi, e lo era già nel 2010: il profilo del latino dello Scientifico è quasi identico a quello del Classico, ed era sovrapponibile parola per parola a quello delle Scienze umane, che ne condividevano lo stesso identico testo. L'impianto comune del latino liceale, dunque, è una costante che viene dal 2010.

Ciò che il 2026 introduce non è una convergenza tra indirizzi — già esistente — ma semmai una nuova logica di differenziazione, che opera su più piani: il lessico, il canone, i livelli di competenza attesi.

3.2 Le differenze: lessico, canone e il caso del linguistico

Le differenze si giocano su due elementi: l'orientamento del lessico e il livello di certificazione atteso in uscita. Al Classico — dove il latino procede in parallelo al greco — le Indicazioni 2026 estendono il canone letterario del quinto anno fino alla letteratura latina umanistica e promuovono a oggetto di studio anche quella medievale, che nel 2010 era nominata solo come «esiti medievali» di percorsi tematici: il documento prevede ora «conoscenze introduttive di esperienze culturali come la letteratura cristiana, la letteratura latina medievale e quella umanistica». È un'apertura coerente con l'idea, cara al testo, del latino come eredità viva e non come reperto. Allo Scientifico il lessico è orientato ai concetti scientifici, con moduli, al quinto anno, sul «latino come lingua della cultura e della scienza»; alle Scienze umane è orientato «alla cultura filosofica e all'ambito educativo», con moduli sul latino come lingua della filosofia e della riflessione sull'interiorità. Si tratta di un'intuizione feconda: la lingua antica diventa anche lo scandaglio etimologico del lessico fondativo delle scienze umane — *persona, educatio, societas, humanitas* —, in larga parte latino.

Il linguistico è il caso a parte: il latino, «Lingua latina», concentrato nel solo primo biennio e privo della componente letteraria, ha una prospettiva comparatistica, peraltro comune a tutti gli indirizzi, ma qui ancor più radicale — orientata com'è alle lingue effettivamente studiate. La bozza 2026 vi aggiunge due tratti specifici: l'apertura al latino medievale e moderno e la prescrizione che «saranno proposte traduzioni dei testi latini nelle lingue moderne studiate».

Indirizzo	Statuto del latino	Lessico (biennio → uscita)	Certificazione attesa (biennio → uscita)	Orientamento del lessico
Classico	Quinquennale	≈ 1200 parole	A2 → B	letterario; apertura al medievale e umanistico
Scientifico	Quinquennale	≈ 800 → 1200	A1 → A2	concetti scientifici; «lingua della scienza»
Scienze umane	Quinquennale	≈ 800 → 1200	A1 → A2	cultura filosofica ed educativa; «lingua della filosofia»
Linguistico	Solo primo biennio	≈ 600 parole	A1	comparativo-etimologico; lingue moderne studiate

Tab. 1 — Il quadro della certificazione e del lessico del latino nelle Indicazioni 2026: traguardi differenziati per indirizzo.

Quanto sia reale questa differenziazione resta però una questione aperta. Essa si fonda soprattutto su una diversa coloritura del lessico e su mezzo gradino di certificazione, applicati a un impianto — struttura, obiettivi linguistici, metodo, autori — che rimane in larga parte comune. È un esito comprensibile, e in parte fisiologico in un documento che muove da un impianto comune ai quattro indirizzi, ma per un documento che si presenta come personalizzante segna il limite dell'operazione, avvertibile soprattutto nelle scienze umane, dove all'indirizzo dalla vocazione più definita corrisponde non un latino ripensato, ma un quadro generale orientato da poche parole-chiave. In questa direzione sembra andare anche un dettaglio della sezione del quinto anno delle scienze umane, dove si

raccomanda di lavorare «ove possibile con specifica attenzione ai testi scientifici»: una formula che parrebbe più coerente con l'indirizzo scientifico, e che — se non si tratta di una scelta deliberata — potrebbe essere un residuo della redazione parallela dei quadri disciplinari.

Più che su singole sviste, però, l'attenzione merita di spostarsi su una scelta di fondo: la conferma, anche nel 2026, del latino come disciplina del solo primo biennio al linguistico. È, fra tutti, l'indirizzo in cui il valore del latino come radice del plurilinguismo europeo — e come chiave d'accesso alle lingue romanze e, in parte, a quelle germaniche — risulterebbe più evidente. E proprio la coerenza di sistema richiamata poco sopra rende il dato più stridente: se le nuove Indicazioni per il primo ciclo (D.M. 221/2025) reintroducono — sia pure in forma opzionale, affidata all'autonomia delle scuole — il «Latino per l'educazione linguistica», riconoscendone la funzione di scandaglio comparativo e di rinforzo della competenza linguistica, il liceo che fa del plurilinguismo la propria vocazione continua a confinarlo entro il primo biennio. Il sistema riscopre quella funzione nella secondaria di primo grado, ma rinuncia a estenderla proprio là dove avrebbe più da offrire; e resta aperta la domanda se l'impianto biennale, ereditato dal 2010 e qui ribadito, non rappresenti un'occasione mancata.

4. La certificazione linguistica del latino: una novità strutturale, non solo di visione

Se su metodo e contenuti il 2026 è in larga parte continuità, dove cambia davvero? Non nel concetto di traduzione, ma nel quadro entro cui le competenze linguistiche vengono pensate e misurate. È qui che il documento introduce la sua unica novità di struttura: propone, per il latino, l'adozione del paradigma della certificazione linguistica.

4.1 Che cos'è e da dove viene

Il documento riferisce le competenze in latino ai livelli del Quadro comune europeo (gli stessi A1, A2, B con cui si certificano le lingue moderne) e assegna a ciascun indirizzo un livello atteso in uscita: è la decisione di misurarne le competenze sul modello con cui si certificano le lingue moderne. Il dispositivo ha una storia operativa già lunga. Promosso dalla Consulta Universitaria di Studi Latini (CUSL), l'unico ente certificatore riconosciuto, ha mosso i primi passi con le prove svoltesi nel 2012 in Liguria, cui seguirono numerose regioni sulla base di protocolli d'intesa tra Uffici Scolastici Regionali e CUSL².

La Consulta ha dato al dispositivo un assetto stabile con le Linee guida nazionali del dicembre 2016 e con il successivo Sillabo del 2017, che ne fissano finalità, livelli, tipologia delle prove ed esiti³. Dopo le sperimentazioni territoriali, nell'estate 2019 — con protocollo del 14 giugno — la CUSL e il Ministero firmarono un'intesa per una certificazione nazionale, quella che la bozza richiama come stipulata «nel 2019 e rinnovata nel 2024». Il modello tecnico di riferimento è quello sviluppato dal progetto Erasmus+ EULALIA (*European Latin Linguistic Assessment*, 2019-2022), coordinato dall'Università di Bologna con un

² Sull'avvio della certificazione (l'idea nasce in ambito CUSL nel 2008; le prime prove si svolgono in Liguria nel 2012) e sulla sua progressiva diffusione regionale, cfr. R. Urzini, «Progetto EULALIA: European Latin Linguistic Assessment», *Scuola7*, n. 323, 2023: <https://www.scuola7.it/2023/323/progetto-eulalia-european-latin-linguistic-assessment/>.

³ Consulta Universitaria di Studi Latini, *Certificazione linguistica di latino. Sillabo*, 2017: <http://www.cusl.eu/wordpress/wp-content/uploads/2017/03/Sillabo-.pdf>.

partenariato di sei atenei europei e in stretto raccordo con la CUSL, oggi proseguito da IN-EULALIA (2024-2027): a esso si devono il lessico, il sillabo e gli esempi di prove più aggiornati⁴.

4.2 Il modello: livelli, prove

Adottare per il latino il modello di certificazione delle lingue moderne non significa applicargli il QCER per intero. La specificità del latino — lingua di tradizione esclusivamente scritta, priva di parlanti madrelingua — rende inapplicabili gli strumenti del QCER relativi all'oralità. Per questo la certificazione si concentra sulle competenze ricettive e si articola su due livelli effettivamente operativi, A e B, ciascuno in due sottolivelli: A1 (comprensione di base) e A2 (comprensione complessiva); B1 (comprensione analitica) e B2 (comprensione approfondita). Un livello C, in linea teorica previsto dal Quadro europeo, è dalle stesse Linee guida giudicato «al momento non ipotizzabile», perché richiederebbe la produzione scritta in latino, pur senza escluderne una definizione futura⁵. Le prove di livello A e di B1 accertano la sola comprensione del testo, senza vocabolario; la prova di traduzione, con il dizionario, compare unicamente al B2. I livelli attesi dalle Indicazioni 2026 — B per il classico, A2 per scientifico e scienze umane, A1 per il linguistico — sono coerenti con lo spazio che ciascun indirizzo riserva alla disciplina: crescente dove il latino è quinquennale e cardinale, minimo dove è biennale. Va sottolineato che il modello è nazionale e unico: livelli, descrittori, tipologie di prova e contenuti sono fissati dalla CUSL in un sillabo valido per tutto il territorio; i protocolli regionali ne definiscono soltanto le procedure di svolgimento — commissioni, sedi, atenei coinvolti — senza alterare il quadro dei contenuti, così che la certificazione conservi una spendibilità uniforme su scala nazionale. La certificazione vale come credito scolastico, dove l'istituto lo preveda, e il livello B funge da soglia riconosciuta per l'accesso a percorsi universitari: un riconoscimento che attesta il dialogo fra scuola e università.

4.3 Una novità adottata come facoltà

Va però colto con esattezza il modo di questa adozione. Il documento non impone i livelli: suggerisce che «può essere utile riferirsi» ai livelli di certificazione, «individuati in via sperimentale». È una facoltà, non un'architettura vincolante. I descrittori e le prove esistono, sono collaudati, e gli OSA vi rinviano — ed è metodologicamente corretto che un documento di indirizzo rimandi a uno strumento tecnico dedicato anziché riscriverlo. Lo si vede anche in un dettaglio apparentemente minimo: le Indicazioni indicano per il classico il «livello B», senza distinguere fra B1 e B2. In parte è naturale, perché un testo di traguardi segna la fascia e non il gradino fine; ma i due sottolivelli non sono equivalenti, dato che solo il B2 comporta la prova di traduzione con il dizionario, e quindi un diverso tipo di preparazione. Indicare il «B» generico è dunque, in piccolo, lo stesso gesto che attraversa tutto il capitolo: si adotta il traguardo e si lascia in ombra ciò che esso comporta. Resta il fatto che il paradigma è abbracciato con prudenza più che con decisione: una novità reale e, insieme, timida, soprattutto se confrontata con la maturità raggiunta dalla certificazione dopo oltre dieci anni di sperimentazione. Il documento riconosce l'innovazione, ma la presenta come opzione; il sistema, in molte regioni, l'ha già adottata come pratica — e i protocolli regionali continuano a rinnovarsi. È, paradossalmente, l'unico punto in cui il 2026 avrebbe potuto

⁴ Progetto EULALIA — *European Latin Linguistic Assessment* (Erasmus+, 2019-2022), Università di Bologna: <https://site.unibo.it/eulalia/en/project>.

⁵ Consulta Universitaria di Studi Latini, *Certificazione linguistica del latino. Linee guida nazionali* (revisione 2023), §§ 3-4: la riduzione ai due livelli operativi A e B, il giudizio sul livello C «al momento non ipotizzabile» e la regola del dizionario (vietato a tutti i livelli, ammesso solo nella prova di traduzione del B2) sono fissati qui. Testo in: https://www.iprase.tn.it/sites/default/files/2025-02/linee-guida-nazionali-certificazione-revisione_2023.docx.pdf.

sostenere con più convinzione una pratica già matura — orientando con decisione, senza per questo imporla — e ha invece preferito la formula più cauta.

4.4 La certificazione presuppone un metodo

C'è un'implicazione che il documento non esplicita, ma che tocca il rapporto fra certificazione e didattica. Riferirsi ai livelli di certificazione non è una scelta metodologicamente neutra. La certificazione misura la capacità di comprendere un testo latino non noto — di riconoscerne il lessico e le strutture nel contesto, di manipolarle — più che di recitare paradigmi ed eccezioni o di tradurre con il vocabolario: i livelli A, non a caso, sono prove di sola comprensione, senza dizionario. Presuppone, cioè, un apprendimento che parte dalla lingua e dal testo anziché dalla regola, con esercizi di un certo tipo (completamento, manipolazione, comprensione guidata) e testi affrontati in un certo modo. Per raggiungere l'A2 atteso alla fine del primo biennio non ci si arriva «indipendentemente dal modello didattico»: ci si arriva con un metodo orientato in quella direzione.

Qui il documento mostra una curiosa esitazione, e la mostra in tutti e quattro gli indirizzi. In ciascuno si legge che, «indipendentemente dal modello didattico scelto nella classe (ad esempio verbo-dipendenza, metodo natura, ecc.)», ciò che conta è saper discutere e motivare i concetti linguistici; e che, per articolare i livelli di competenza, «può essere utile riferirsi ai livelli della certificazione linguistica». Le due frasi convivono ma sono in tensione: la prima dichiara l'indifferenza al metodo, la seconda raccomanda uno strumento — la certificazione — che un metodo lo richiede. La cosa è tanto più evidente se si torna al 2010, dove il metodo veniva indicato con discreta nettezza: l'acquisizione delle strutture «avverrà partendo dal verbo (verbo di dipendenza), in conformità con le tecniche didattiche più aggiornate» — formula presente nei tre indirizzi quinquennali — e si segnalava il «latino naturale» (metodo natura), in tutti e quattro gli indirizzi, come «un'interessante alternativa allo studio tradizionale della grammatica normativa». Il 2010, cioè, prendeva posizione: privilegiava il modello valenziale del verbo-dipendenza e additava nel metodo natura l'alternativa di impianto induttivo più affine a un apprendimento fondato sul testo. Nel 2026 gli stessi due metodi ricompaiono, ma neutralizzati: non più indicati, bensì retrocessi a meri esempi dentro la formula «indipendentemente dal modello didattico (ad esempio [...] ecc.)». E quell'«ecc.» pesa più dei due nomi che lo precedono: non si limita a equiparare verbo-dipendenza e metodo natura, ma estende l'equivalenza a qualunque modello, compresi quelli, come la grammatica-traduzione deduttiva, che a quel traguardo non conducono. Il 2010 orientava con un criterio, privilegiando le tecniche più affini a un apprendimento fondato sul testo; il 2026 dichiara indifferenti anche i metodi tra loro non equivalenti rispetto al fine che pure addita. Non sostituisce un orientamento con un altro: sostituisce l'orientamento con un'equivalenza indiscriminata.

Si potrebbe obiettare che dietro quella formula vi sia, in realtà, un orientamento dato per acquisito: che i redattori considerino ormai pacifico un metodo induttivo e centrato sul testo — quello stesso che la certificazione presuppone — e ritengano perciò superfluo ribadirlo. È possibile; ma, se così fosse, il rilievo non si attenuerebbe, si sposterebbe soltanto. Un orientamento dato per scontato e non scritto non orienta chi legge; e affidarlo a una formula che, con quell'«ecc.», mette per iscritto l'equivalenza di tutti i metodi significa contraddire nero su bianco proprio il presupposto che si vorrebbe sottinteso. L'alternativa, allora, è secca: o quell'orientamento c'è, e allora andava scritto; o non c'è, e il docente che cerca nel documento una guida resta solo.

4.5 Non prescrivere non è non orientare

Resta, più di fondo, un'obiezione di principio: le Indicazioni si dichiarano, e rivendicano di essere, non prescrittive; la certificazione stessa è suggerita nel registro più tenue, «può essere utile riferirsi», e mai imposta. È vero, ed è una scelta legittima — ma è una scelta condivisa dal 2010, e dunque spiega ciò che i due documenti hanno in comune, non ciò che li separa. La Nota introduttiva del 2010 lo diceva senza ambiguità: «Le Indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico», fino a «negare diritto di cittadinanza, in questo delicatissimo ambito, a qualunque tentativo di prescrittismo». Eppure quello stesso documento orientava con nettezza, additando il verbo-dipendenza e segnalando il metodo natura. È la prova che i due gesti convivono: dichiarare di non dettare un modello, in generale, non impediva di indicare una direzione, nella disciplina.

Conviene allora distinguere due gesti che la parola «imposizione» tiene confusi: il prescrivere — dire al docente che cosa deve fare — e l'orientare — indicare una direzione senza obbligare. Le Indicazioni sono, per genere, la seconda cosa: si chiamano «indicazioni», non «programmi». E qui è lo scarto più sottile del 2026. La formula con cui, negli OSA di latino, dichiara l'indifferenza al metodo — «indipendentemente dal modello didattico» — riecheggia quella con cui il 2010 garantiva, in via generale, la libertà del docente: «non dettano alcun modello didattico-pedagogico». Il 2026 prende cioè un principio che il 2010 aveva collocato al livello generale, come tutela della libertà, e lo cala dentro l'obiettivo disciplinare, proprio là dove il 2010 aveva invece orientato. La non-prescrittività, che i due documenti condividono, non basta perciò a spiegare ciò che li separa: il fatto che il 2026 orienti meno del suo predecessore, fino ad adottare in filigrana un traguardo — la certificazione — di cui, nello stesso passo, disconosce i presupposti.

5. Il latino alla prova dell'intelligenza artificiale

Se la certificazione è la novità suggerita sottovoce, l'IA è la sfida enunciata a gran voce. Le accomuna però lo stesso destino: quanto più la cornice la innalza — qui addirittura a sfida antropologica —, tanto più la stanza del latino la ridimensiona. Conviene allora percorrere anche questo secondo terreno, per vedere fin dove la grande ambizione della Premessa arrivi davvero a toccare la disciplina.

5.1 Dalla cornice antropologica agli OSA

Nella Premessa l'IA è una «sfida antropologica», che tocca i fondamenti stessi dell'insegnare e dell'apprendere; il latino vi figura come lente critica per usare la tecnologia senza chiudersi in un solipsismo digitale. Negli OSA, però, l'IA è soltanto nominata. Non è assente: le Indicazioni chiedono di «avvalersi in modo consapevole e critico e con l'aiuto del/della docente» degli strumenti informatici, «inclusi quelli basati su tecniche di intelligenza artificiale generativa», dal primo biennio fino alle verifiche. Ma il riferimento si ferma all'enunciazione. L'IA è nominata come «strumento» di cui «avvalersi», e la lente critica promessa nella Premessa non torna più a esercitarsi sulla disciplina.

Lo scarto è interno al testo: da un lato l'ambizione antropologica della cornice, dall'altro la sobrietà strumentale degli OSA. Come si è visto al §2.2, dal 2010 al 2026 il digitale passa dal piano strumentale a quello della «sfida antropologica»; negli OSA quel cammino sembra tornare indietro, perché l'IA vi rientra

proprio come lo strumento che la Premessa diceva di voler superare. E che la formula sia un modulo ripetuto lo conferma la sua quasi identità tra gli indirizzi: l'IA entra come strato di policy trasversale, più che come elaborazione disciplinare.

Ma il punto in cui il documento dice qualcosa di disciplinare sul latino non sono gli OSA: è la premessa che apre ogni disciplina, quel «Perché studiare il latino» di cui si dirà tra poco. Ed è lì che la tensione si fa più sottile.

5.2 La traduzione come problem solving

La sezione «Perché studiare...» è una novità del 2026, e di sistema: il documento la premette a ogni disciplina. È il luogo in cui ciascuna materia risponde, per sé, alla domanda di senso che la Premessa pone come cifra del secondo ciclo — il passaggio «dal semplice imparare al rendersi conto». Conviene dire subito che questa premessa, per il latino come per le altre discipline, è in larga parte la stessa nei diversi indirizzi: la differenziazione fra percorsi, quando c'è, sta altrove, non qui. Non è dunque sulla ripetizione del modulo che il latino si segnala — sarebbe un tratto comune all'intero documento — ma su ciò che quel modulo, nel suo caso, dichiara. È qui che compare il concetto su cui vale la pena fermarsi, anch'esso assente nel 2010: la traduzione intesa come *problem solving*, capace di far «proporre soluzioni argomentandole in maniera motivata». A prima vista è una bella coerenza. Tradurre, così inteso, non è applicare regole a un prodotto, ma condurre un processo di ipotesi e di argomentazione: proprio quel «rendersi conto» che la cornice mette al centro. Ma è qui che si apre una crepa. L'impianto che il 2026 dichiara di conservare ancora la solidità del percorso alla «salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari», contro la tesi che «astratte competenze trasversali» rendano «irrilevanti i contenuti». Ora, il *problem solving* è la competenza trasversale per eccellenza. Il dato interno è netto. Fra tutte le materie umanistiche, solo le due lingue classiche — il latino e, al classico, il greco — usano quel lessico per enunciare il proprio atto centrale. L'italiano parla di gusto della lettura e di comprensione di sé; la storia, delle cause e del «perché»; la filosofia, di interrogazione, giudizio e argomentazione; la storia dell'arte di «ipotesi interpretative», in chiave dichiaratamente ermeneutica. Il *problem solving* esplicito resta al latino e al greco: cioè alle due discipline umanistiche la cui utilità è oggi più contestata, che così prendono in prestito lo statuto epistemico di un altro dominio.

A questo punto si può azzardare una lettura. Va detto subito che è un'inferenza, non un fatto: il fatto è la ripetizione del modulo e l'adozione del lessico scientifico; il movente è ciò che, plausibilmente, lo spiega. La lettura è che la disciplina, sotto pressione, si rivesta del linguaggio della competenza spendibile per legittimarsi. Il linguistico lo mostra bene. Le premesse del latino dei quattro indirizzi non sono tutte uguali: classico, scientifico e scienze umane condividono lo stesso testo, pressoché alla lettera; il linguistico, invece, è l'unico che se ne distacca, con una premessa redatta in proprio — centrata sulla tradizione europea «che si è espressa in latino, dal mondo antico al mondo medievale e moderno», con apertura esplicita al latino medievale e moderno e l'aggancio alle lingue moderne studiate. Tre indirizzi ricopiano un modulo comune; il quarto lo riscrive, coerentemente col fatto che, nel linguistico, il latino è davvero una disciplina «altra»: biennale, senza letteratura. Ed è anche l'indirizzo in cui la giustificazione del latino sembra appoggiarsi di più alla sua spendibilità fuori di sé. Mentre classico, scientifico e scienze

umane si limitano a dire che la traduzione «può aiutare a familiarizzare con l'interpretazione di fenomeni complessi», il linguistico promuove «le competenze specifiche di problem solving» e le dichiara utili a «problemi anche lontani dalla disciplina studiata» e «rilevanti anche per le discipline scientifico-tecnologiche». Nasce spontanea l'ipotesi (e come tale va presa): là dove il latino ha il curriculum più ridotto — due anni soli, senza la dimensione letteraria — la sua motivazione tende a cercarsi al di fuori della disciplina, in ciò che essa renderebbe spendibile altrove. Non perché ragioni proprie manchino: come si è visto, al linguistico il latino avrebbe anzi una vocazione fortissima e specifica, radice del plurilinguismo europeo e chiave delle lingue moderne studiate — la premessa stessa di quell'indirizzo lo riconosce. È proprio l'averne ridotto così lo spazio a spingerne la giustificazione verso l'esterno: tolto il margine per valere in quanto tale, le resta da valere per ciò che rende possibile altrove.

Sotto questa mossa riposa una premessa che quasi non si vede più, tanto è diventata ovvia: che una disciplina valga soprattutto per ciò a cui serve altrove — per le competenze, trasferibili in altri campi, che mette in moto. È il modo in cui oggi si chiede a ogni sapere di rendere conto di sé. Eppure si potrebbe ancora immaginare — quasi un'utopia, di questi tempi — che a una disciplina sia concesso di valere anche solo per ciò che è, e non per ciò a cui prepara: che il latino non debba diventare un mezzo per allenare competenze impiegabili altrove, ma possa restare un fine, l'esercizio di leggere lentamente, di stare dentro un testo, di misurarsi con una civiltà lontana. È la suggestione che Nuccio Ordine affidava all'*utilità dell'inutile*⁶: il valore di ciò che non si lascia ridurre a strumento. In quella luce, descrivere la traduzione come problem solving — una competenza che vale in quanto spendibile su altri problemi — è già un modo di trattare il latino come mezzo; e, per giunta, di consegnarlo al terreno dove, come si vedrà, la macchina lo supera con facilità.

5.3 Il rovescio della legittimazione

Questa scelta, però, si ritorce contro il latino. E lo fa proprio sul terreno dell'IA. Il problem solving è il tipo di compito che le macchine svolgono meglio: dare un problema chiaro e ottenere una soluzione spiegata è esattamente ciò per cui l'IA generativa è fatta. Se la traduzione viene presentata così, allora viene descritta nel modo che più la espone alla macchina. Eppure le stesse Indicazioni, altrove, parlano della traduzione in tutt'altri termini: «cogliere il senso profondo», rendere la «specificità stilistica», restituire la «valenza culturale». Sono cose che una macchina non fa allo stesso modo. Il documento, insomma, sceglie di difendere il latino usando proprio la definizione che lo rende più debole davanti all'IA.

Si potrebbe rispondere che, per il latino e il greco, parlare di problem solving è giusto: capire un testo antico che non si conosce è davvero come risolvere un problema. È un'osservazione vera. Ma proprio qui

⁶ N. Ordine, *L'utilità dell'inutile. Manifesto*, Bompiani, 2013.

sta il punto. Tradurre vuol dire fare due cose. La prima è decifrare: riconoscere le forme, sciogliere la sintassi, capire come è costruita la frase. Questa parte è davvero un problema con una soluzione, e una macchina la affronta bene. La seconda è rendere il senso e lo stile: scegliere le parole, restituire il tono, far sentire la voce dell'autore. Questa parte non ha una soluzione unica, e le Indicazioni stesse la considerano il cuore non sostituibile del lavoro. Chiamando «problem solving» tutta la traduzione, il documento mette insieme le due cose e finisce per ridurre anche la seconda alla prima.

Che si potesse fare meglio lo dimostra lo stesso documento. Nel liceo classico latino e greco si studiano insieme, eppure parlano dell'IA in modo diverso. Il latino si ferma alla solita formula. Il greco, invece, nell'ultimo anno va più a fondo: invita lo studente, anche con l'aiuto dell'IA, a confrontare diverse traduzioni d'autore, fino a riconoscere che ogni traduzione è già un'interpretazione, e a chiedersi di chi sia l'autorialità di un testo tradotto — del traduttore o della macchina. Sono due materie vicinissime, nello stesso documento e sotto la stessa commissione: una arriva dove l'altra si ferma. Il latino poteva avere la stessa profondità, e non l'ha avuta.

C'è infine un ultimo problema, ed è il più serio. Per difendersi dalla macchina, il documento dice una cosa sensata: non conta solo il risultato, conta il percorso. Il prodotto finito — la traduzione consegnata — l'IA lo produce già da sola; ma il ragionamento che porta a quel risultato, quello sì, dovrebbe restare dello studente. Il guaio è che, se la traduzione viene tirata verso il polo del problem solving — la ricerca di una soluzione —, allora anche quel percorso la macchina lo sa imitare: non solo dà la traduzione, ma sa anche raccontare, in modo credibile, come ci è arrivata. Così il rimedio non tiene. Si era spostata l'attenzione sul percorso perché il risultato era imitabile; ma anche il percorso, descritto in questo modo, lo è.

5.4 Una sfida lasciata al docente

Si dirà che il documento lascia libertà, e che a un testo di indirizzo questo si addice. È un'obiezione giusta, e va accolta: le Indicazioni nazionali non possono imporre un metodo, né prescrivere nel dettaglio come si usi l'IA in classe. Quella libertà è preziosa, e nessuno vorrebbe vederla compressa. Il punto è un altro, e più delicato: nel caso del latino, alcune di queste indicazioni tracciano rotte meno limpide, e a tratti lasciano il docente più incerto di prima. Non è una colpa, ed è comprensibile in una materia attraversata più di altre dalle domande nuove che l'IA solleva. Ma è proprio per questo che una parola in più, non più vincolante delle altre, gioverebbe.

Nell'attesa, il docente di latino non è condannato alla passività. Tocca a lui costruire fin d'ora i dispositivi che il documento evoca senza indicarli: usare l'IA come interlocutore da interrogare e correggere; fare della traduzione contrastiva, già prevista, un esercizio tra uomo e macchina, mettendo a confronto la propria resa con quella dell'algoritmo; trasformare i pregiudizi linguistici del modello in materia di lavoro filologico. Una direzione, del resto, il documento la lascia intravedere quando insiste sul tempo: i contenuti della cultura superiore «resistono a una comprensione immediata e per questo esigono misura, sforzo e tempo». Le tecnologie non sono per forza nemiche della lettura lenta: potrebbero anzi restituire allo studente il tempo per i compiti più alti, l'interpretazione, il confronto, la critica.

6. Conclusioni

Il bilancio è bifronte. Sul piano della visione, le Nuove Indicazioni vanno apprezzate. Collocano il latino entro una cornice culturale rinnovata, lo propongono come antidoto all'opacità algoritmica, affrontano l'IA come sfida antropologica e non come moda, e adottano, con il paradigma della certificazione, l'unica novità davvero strutturale. Sono passi avanti reali. Ma la metafora che dà il titolo a queste pagine restituisce ciò che il confronto con il 2010 ha messo in luce: il 2026 rinnova con decisione la cornice — la Premessa, il lessico dell'IA, la «coscienza digitale», la certificazione per livelli — e lascia quasi intatte le stanze.

Il limite non sta nel non prescrivere — scelta legittima, e comune al 2010 — ma nel rinunciare a orientare proprio dove orientare sarebbe stato possibile senza imporre nulla. E nel farlo in modo selettivo. Sulla certificazione, il documento consiglia di riferirsi alla certificazione linguistica del latino — il sistema che misura le competenze per livelli (A1, A2, B) sul modello delle lingue moderne; ma quella certificazione presuppone un metodo per arrivarci, mentre il documento, nello stesso respiro, dichiara di lasciare libero il metodo: «indipendentemente dal modello didattico». I due consigli, pur entrambi non vincolanti, non stanno insieme: chi prende sul serio il traguardo scopre che la libertà di metodo, così com'è enunciata, non vi conduce. Sull'IA, alza la posta a sfida antropologica, ma negli OSA si limita a nominarla; e altrove — sugli autori, sui contenuti, sulla visione — orienta senza esitare. È una reticenza che cade sempre negli stessi punti, e che il solo rispetto della libertà didattica non basta a spiegare: quella libertà c'era già, identica, nel 2010, e non aveva impedito di indicare una direzione.

A questi due casi se ne aggiunge un terzo, ed è il più sottile, perché qui la difesa del latino si volge contro di esso. Per giustificarlo, il documento descrive la traduzione come *problem solving*: un'espressione ambivalente, ma che, nel verso in cui evoca la ricerca di una soluzione, indica proprio il tipo di compito in cui l'IA riesce meglio. La resa del senso e dello stile, però, non è un problema con una sola soluzione: è interpretazione, e di interpretazioni legittime ce ne sono molte. Descrivendo la traduzione come *problem solving*, il documento la appiattisce proprio sul versante in cui l'IA è più forte, e mette in ombra ciò che la rende davvero irriducibile — proprio mentre il latino lo si vorrebbe proteggere. In tutti e tre i casi la diagnosi del documento è lucida; in tutti manca il passo dalla cornice alla stanza, un passo che si poteva compiere restando nel registro del suggerimento. Restano così alcune criticità ricorrenti: lo scarto tra l'alta visione della Premessa e la concretezza degli OSA; una valutazione del processo difficile da reggere, ora che la macchina sa simulare non solo il prodotto ma anche il racconto del percorso; una differenziazione fra indirizzi che, soprattutto per le scienze umane, si ferma alla coloritura del lessico senza toccare struttura, obiettivi e autori.

Sarà il testo definitivo delle Indicazioni a dire se questi nodi saranno sciolti. Ma, qualunque cosa decida, ciò che più conta sono le aule. Ed è lì che la responsabilità si sposta quasi per intero sul docente — più di quanto le intenzioni del testo lascerebbero pensare: perché proprio sui due terreni nuovi, la certificazione e l'IA, le Indicazioni, anziché semplificare il lavoro, rischiano di complicarlo. Tocca allora a ciascuno, nello

spazio di libertà che le Indicazioni giustamente preservano, costruire i dispositivi che il documento evoca senza indicare.

Riferimenti

Fonti normative

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, e D.M. 7 ottobre 2010, n. 211, *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei* — «Lingua e cultura latina» (licei classico, scientifico, scienze umane) e «Lingua latina» (liceo linguistico).

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per i licei. Schema di testo in consultazione*, 22 aprile 2026.

D.M. 9 dicembre 2025, n. 221, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* — «Latino per l'educazione linguistica».

Sul dibattito intorno alle Indicazioni 2026

C. Gammaldi, «Indicazioni nazionali dei licei. Prime osservazioni», *insegnare* (CIDI), aprile 2026.

A. Trevisan, «Non limitiamoci ai Promessi Sposi...», *La ricerca* (Loescher), aprile 2026.

G. Turazza, M. Reali, «Il latino, i latini, nei vari indirizzi liceali», *La ricerca* (Loescher), 10 maggio 2026.

Sul senso dello studio del latino

N. Ordine, *L'utilità dell'inutile. Manifesto*, Bompiani, Milano, 2013.



Paola Panicucci

paolapanicucci1@gmail.com

Liceo scientifico statale "Ulisse Dini"-

Docente di Lettere presso il Liceo 'Ulisse Dini' di Pisa, è attualmente in servizio come tutor coordinatore presso l'Università degli Studi di Firenze. Già componente dell'Equipe Formativa Territoriale della Toscana, si occupa attivamente di formazione docenti, con particolare focus sulla didattica disciplinare, l'educazione alla cittadinanza e lo sviluppo delle competenze digitali.