

Tiziana Migliaccio

## *Lego* il Latino

*Mattoncini, gioco e creatività: una nuova  
proposta per l'insegnamento delle lingue classiche*

LdiLibro

I edizione LdiLibro: Marzo 2026  
© 2026 LdiLibro by Arpod

Volume sottoposto a procedura di double-blind peer review  
prima della pubblicazione

ISBN: 9791281540453

[www.elledilibro.it](http://www.elledilibro.it)

## Nota al testo

Il presente volume nasce da una rielaborazione della tesi di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua, discussa nel Marzo 2025, presso l'Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, con il titolo «Lego il Latino. Per un insegnamento creativo e ludiforme della grammatica e della civiltà latina». Relatore Professor Fabio Bocci, Correlatore Professoressa Barbara De Angelis.

La ricerca conserva l'impianto scientifico e documentario del lavoro originario, ma è stata rivista per offrire al lettore un percorso più agile, pensato non come documento accademico, ma come riflessione pedagogica e didattica sull'insegnamento del latino oggi.

*a Otto che, senza volerlo, mi ha insegnato  
il significato della parola 'effimero'*

## Introduzione

*Il gioco porta naturalmente  
all'esperienza culturale e, in realtà,  
ne costituisce le fondamenta*

D. Winnicott

Dopo più di vent'anni trascorsi nella scuola, come insegnante di Discipline letterarie e Latino e come coordinatrice di un asilo nido, mi sono trovata di fronte ad un nuovo corso della realtà scolastica che, dal post-pandemia ad oggi, sembra aver accelerato il passo, verso un processo di semplificazione e di riduzione dell'impegno profuso, a discapito soprattutto dello studio delle lingue antiche.

È proprio quello di crisi il momento che più offre l'occasione per riflettere sullo stato presente delle cose e per tentare di ripensare la tradizione in vista del futuro: trincerarsi dietro l'immobilismo del "si è sempre fatto così", impedisce di riconoscere che la modernità chiede a gran voce una profonda revisione dei metodi attraverso i quali tramandare la classicità. Spetta dunque per primi agli stessi sostenitori dell'importanza e dunque della necessità di permanenza delle materie classiche nella scuola, aprire gli occhi e spogliarsi da qualsiasi pregiudizio di sorta.

Sono infatti da sempre le materie classiche quelle a essere maggiormente sotto esame, oggi più che mai: nessuno mai

si sognerebbe di proporre l'opzionalità, men che meno l'abolizione, della matematica dai curricula liceali, sebbene nella vita di ognuno di noi la possibilità di impiego delle regole che sottostanno alle disequazioni di secondo grado, non sia molto più frequente di quello dei *pluralia tantum* della prima declinazione latina.

Già nel 1976 Nickel scriveva: «si concede al mondo il diritto di esigere da parte della didattica dell'insegnamento delle lingue classiche la chiara prova scientifica dell'utilità di questo insegnamento».<sup>1</sup> È da sempre che si sente la necessità di giustificare l'utilità, di uno studio che, sebbene sia palesemente privo di conseguenze e applicazioni immediatamente spendibili o pratiche, non ha mai smesso di essere considerato come «l'intelaiatura portante della tradizione culturale e storica, linguistica e intellettuale dell'Europa e dell'Occidente moderni».<sup>2</sup>

Tra le varie critiche mosse alle lingue classiche, oltre alla sostanziale mancanza di spendibilità a livello lavorativo, le più comuni sono il pedantismo, il classismo e la colpa di «aver allargato il fossato fra sapere umanistico e sapere scientifico»:<sup>3</sup> insomma, a conti fatti, lo si ritiene una subitanea costrizione noiosa e inutile. La si condanna e ingiuria per-

---

<sup>1</sup> R. Nickel, *L'insegnamento delle lingue classiche – Nuove possibilità per una sua motivazione didattica*, Roma, Cadmo, 1976 (edizione italiana a cura di C. Santini).

<sup>2</sup> T. De Mauro, *Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000*, in «Questioni aperte: Latino perché? Latino per chi? – Confronti internazionali per un dibattito», Genova, TreeLLLe, 2008, p. 87.

<sup>3</sup> A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino, Utet, 2011, p. 26.

ché “troppo difficile”, “incomprensibile”, “incapace di stupire”, «come se si trattasse di un problema intrinseco alla disciplina e non del modo di insegnarla».<sup>4</sup>

Resta il fatto che, comunque, al di là dei discorsi di metodologia, ci si trova nella necessità di chiarire la legittimità didattica e pedagogica del latino, all'interno dei programmi ministeriali, soprattutto guardando i dati: infatti, partendo dall'analisi dei dati statistici dell'ultimo quinquennio, appare evidente che il Liceo tradizionale,<sup>5</sup> con la sua ingente mole di impegno, volto allo studio delle lingue antiche, è la vera vittima dei tempi moderni: si sceglie il Liceo, ma si cerca sempre più di fuggire dal Greco e dal Latino. La contrazione è tale da ipotizzare scenari apocalittici, non solo per la possibile perdita di contatto con le radici della nostra cultura, ma anche per gli inevitabili risvolti negativi che già vediamo in atto, nel campo della comprensione del testo, della correttezza espositiva, della capacità di riflessione e rielaborazione, addirittura del *modus vivendi* delle nuove generazioni.

Non rassegnandomi all'idea di non poter far altro che

---

<sup>4</sup> C. Bernardini, *Riflessioni di esperti per la scuola italiana del 2000*, in «Questioni aperte: Latino perché? Latino per chi? – Confronti internazionali per un dibattito», Genova, TreeLLLe, 2008, p. 65.

<sup>5</sup> L'obiettivo dell'intera ricerca si concentrerà sul latino, il quale, rispetto al greco, interessa una più numerosa percentuale della popolazione scolastica ed essendo poi il campo pratico su cui è stata condotta la sperimentazione. Nonostante il greco abbia le proprie peculiarità tali da rendere impossibile l'equiparazione totale al latino, la maggior parte delle riflessioni che si faranno possono essere estese anche al dominio del greco, del quale, tuttavia, sarebbe necessario dar conto in un lavoro specificamente dedicato.

guardare il cadavere dalla sponda del fiume, e consapevole al contempo delle nuove esigenze dei discenti, ho immaginato un percorso didattico che si proponesse di affrontare l'insegnamento della grammatica e della civiltà latina attraverso il gioco e la creatività: nell'utilizzo dei Lego, ho trovato uno strumento in grado di consentirmi di apportare il mio piccolo contributo, nel tentativo di fornire una nuova proposta e un nuovo stimolo, tanto ai docenti quanto agli studenti di queste materie.

Dopo aver tracciato nei primi capitoli una breve storia dell'insegnamento del Latino dalle origini ai giorni nostri, nel terzo capitolo ho preso in considerazione, analizzandoli, i dati statistici forniti dal 'Ministero dell'Istruzione e del Merito' e dalla piattaforma *Unica*, da cui ho tratto una piccola indagine statistica e un questionario rivolto agli studenti del mio Liceo, al fine di rilevare *ex ante*, le criticità e i punti di forza dell'idea, che sta alla base della sperimentazione, rielaborando e presentando graficamente i dati emersi da entrambi gli studi.

Nel quarto e ultimo capitolo è contenuta la proposta didattica vera e propria, che è stata sperimentata in una classe di 1° Liceo Scientifico: la presentazione, la metodologia didattica utilizzata, la realizzazione e i risultati di questo lavoro.

## I. PERCHÉ STUDIARE ANCORA IL LATINO?

Parlare di latino, oggi, significa entrare in uno spazio culturale insieme prestigioso e controverso. Poche discipline scolastiche portano con sé un tale cumulo di memoria, di autorità e di diffidenza. Per una lunga stagione della cultura europea il latino è stato lingua della religione, del diritto, della medicina, della scienza, della diplomazia, della formazione dell'élite; oggi, invece, è spesso percepito come una materia esposta a una domanda impaziente e radicale: a che cosa serve?<sup>6</sup> La brutalità apparente di questa obiezione non deve far dimenticare che essa nasce da un cambiamento reale del rapporto fra sapere e società. In un contesto che misura quasi tutto in termini di utilità immediata, rapidità di impiego e visibilità del risultato, il latino sembra collocarsi dalla parte opposta: richiede tempo, attenzione,

---

<sup>6</sup> E. M. Bruni, *Greco e Latino, le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Roma, Armando, 2005, pp. 9-10; A. Balbo, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino, UTET, 2011, pp. 25-26.

memoria, disciplina, e non promette in cambio un'applicazione pratica immediatamente spendibile.

Sarebbe tuttavia un errore difendere il latino come se bastasse appellarsi alla tradizione. Il fatto che una disciplina abbia avuto un ruolo decisivo nel passato non garantisce da solo la sua legittimità nel presente. Ogni insegnamento continua a vivere soltanto se riesce a trasformare il proprio patrimonio in esperienza significativa per chi apprende. In questo senso la questione del latino non riguarda unicamente la sopravvivenza di una lingua antica, ma il modo in cui una scuola contemporanea intende il rapporto fra memoria culturale, formazione della persona e pratiche dell'insegnamento. Non si tratta dunque di decidere se conservare o abbandonare un residuo di civiltà classica, bensì di capire quale forma educativa possa assumere oggi l'incontro con quella civiltà.<sup>7</sup>

Il latino, del resto, non è semplicemente una lingua morta. È una lingua storicamente sopravvissuta alla fine del mondo che l'aveva generata, capace di continuare a operare come matrice e come traccia. Dopo la dissoluzione dell'Impero romano esso ha accompagnato per secoli la vita religiosa dell'Occidente, ha dato forma al linguaggio della giurisprudenza, della medicina e della scienza, è rimasto a lungo la lingua della comunicazione dotta fra pa-

---

<sup>7</sup> Cfr. L. Canfora, *Gli antichi ci riguardano*, Bologna, il Mulino, 2014; I. Dionigi, *Il presente non basta. La lezione del latino*, Milano, Mondadori, 2016; N. Gardini, *Viva il latino. Storie e bellezze di una lingua inutile*, Milano, Garzanti, 2016; M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani? L'Italia e la cultura umanistica*, Torino, Einaudi, 2017.

esi diversi, ha continuato a vivere nella tassonomia, nella liturgia e nella terminologia specialistica, e ha soprattutto lasciato un'impronta profonda nelle lingue romanze e nelle forme mentali con cui l'Europa ha pensato se stessa.<sup>8</sup> Persino il ridimensionamento del latino nella liturgia cattolica, sancito dal Concilio Vaticano II, non ha cancellato la sua funzione simbolica; semmai ha mostrato con maggiore chiarezza che nessuna tradizione linguistica resta viva per inerzia, ma solo se viene ripensata in rapporto ai bisogni di un'epoca.<sup>9</sup>

Proprio qui interviene la didattica. Insegnare non significa infatti trasferire dall'alto un contenuto già compiuto, ma costruire le condizioni perché quel contenuto diventi forma dell'esperienza. La didattica non cambia natura passando da una disciplina all'altra, ma cambia la fisionomia concreta delle sue pratiche perché ogni sapere porta con sé finalità, ostacoli, tempi, linguaggi e aspettative diversi. Nel caso del latino, la difficoltà non nasce soltanto dal sistema flessivo o dalla distanza storica della lingua, ma anche dal peso simbolico che essa porta con sé: il latino arriva spesso agli studenti già caricato di reputazioni negative, come ma-

---

<sup>8</sup> F. Waquet, *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, a cura di A. Serra, Milano, Feltrinelli, 2004, p. 251.

<sup>9</sup> *Sacrosanctum Concilium*, n. 36; <[https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19631204\\_sacrosanctum-concilium\\_it.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19631204_sacrosanctum-concilium_it.html)>; per il ridimensionamento recente del latino nella comunicazione vaticana si veda anche la pubblicazione dell'enciclica *Dilexit nos* del 24 ottobre 2024, consultabile all'URL: <<https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/20241024-enciclica-dilexit-nos.html>>

teria difficile, rigida, punitiva, riservata a pochi, e proprio questa immagine preliminare condiziona il rapporto con l'apprendimento.<sup>10</sup>

Non va sottovalutato, inoltre, il fatto che le obiezioni mosse al latino si presentino oggi in una forma apparentemente molto concreta. Gli si rimprovera di non offrire una competenza comunicativa spendibile, di sottrarre tempo alle lingue moderne e all'informatica, di alimentare una visione eurocentrica della cultura, di essere residuo di una scuola di classe, di chiedere un investimento sproporzionato rispetto ai vantaggi percepibili.<sup>11</sup> Ridurre tutto questo a ignoranza o a pigrizia significherebbe non capire la trasformazione dell'orizzonte scolastico. La scuola contemporanea, più di quella di ieri, deve continuamente legittimare i propri curricula agli occhi di studenti, famiglie e opinione pubblica. Proprio perciò la difesa del latino ha bisogno di diventare più esigente con se stessa: non può limitarsi a proclamare un valore, ma deve mostrare come questo valore si incarni in pratiche di studio che non umilino chi apprende.

Le difese più persuasive del latino non sono allora quelle che si limitano a opporre un elogio nostalgico dell'antico all'utilitarismo moderno. Una linea di riflessione più feconda è piuttosto quella che, da Gramsci ai più recenti interpreti della funzione formativa delle lingue classiche,

---

<sup>10</sup> N. Flocchini, *Insegnare latino*, Scandicci, La Nuova Italia, 1999, p. 121.

<sup>11</sup> A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, vol. III, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, pp. 1543-1546; F. Verde, "La disinteressata utilità delle lingue antiche. Una modesta riflessione a partire da Gramsci", in *Syzetesis*, IV, 2017, fasc. 1, pp. 125-131.

insiste sul valore di uno studio non subordinato al profitto immediato. Il latino non educa perché avrebbe misteriose virtù taumaturgiche, ma perché obbliga a rallentare, a distinguere, ad analizzare, a sostenere il peso di un esercizio che non coincide con il consumo veloce dell'informazione. Questo però non autorizza a identificare la formazione con la pura sofferenza. Lo sforzo può essere educativo solo se non si riduce a opacità e a frustrazione; deve lasciare intravedere un ordine, una scoperta, un senso. È qui che si apre lo spazio della domanda che orienta l'intero volume: come conservare il rigore proprio dello studio del latino, senza riprodurre automaticamente le forme didattiche che ne hanno accentuato la lontananza dagli studenti?

In questa prospettiva il latino continua a offrire qualcosa che la scuola dovrebbe guardarsi bene dal perdere: la possibilità di educare a un rapporto non consumistico con il sapere. Non perché lo studio debba essere deliberatamente reso arduo, ma perché alcune forme dell'apprendere chiedono tempi lunghi, sedimentazione, ritorno, rielaborazione. La lettura di un periodo complesso, il riconoscimento di una struttura sintattica, il confronto fra una forma latina e una soluzione italiana non sono operazioni spettacolari; proprio per questo allenano a un'intelligenza meno impulsiva, capace di tollerare la sospensione e di costruire senso senza esigerlo immediatamente. In un'epoca dominata dalla velocità, questa lentezza non è un difetto accessorio ma può diventare, se ben mediata, una vera risorsa pedagogica.

L'interrogativo non nasce contro la tradizione, ma dentro la sua lunga storia. Ogni epoca ha costruito il proprio latino:

lingua d'uso e di cittadinanza, lingua ecclesiastica, lingua dei dotti, lingua grammaticale, lingua identitaria, lingua scolastica. Ripercorrere questa storia non serve ad accumulare erudizione preliminare, né a ritardare l'ingresso nel cuore del libro. Serve, al contrario, a chiarire che il problema metodologico non è un accidente recente, ma accompagna da sempre l'insegnamento del latino. Fin dall'antichità il punto decisivo è stato lo stesso: come trasmettere una lingua in modo che la norma non soffochi la vita, e la disciplina non distrugga il desiderio di apprendere?

## I.1 Una lunga tradizione di scuola

*La scuola è uno specchio  
di tutta la vita delle società umane,  
colta in una sorta di dimensione privilegiata*

E. Garin

La storia dell'insegnamento del latino comincia, in un certo senso, con la nascita stessa della scuola romana. Già nel mondo antico la formazione linguistica non era un semplice accumulo di regole, ma un dispositivo sociale e politico attraverso cui si costruivano appartenenza, prestigio e mobilità. Nelle aree periferiche dell'Impero il latino poté essere anche una lingua seconda, strumento necessario per accedere alla vita pubblica e ai livelli più alti della cittadinanza. In questo quadro il maestro non è una figura marginale: nasce insieme alla letteratura latina e alla necessità di leggere, spiegare, ripetere, memorizzare, tradurre. Il fatto che i primi docenti conosciuti siano spesso liberti o

intelletuali greci trasferiti a Roma mostra già quanto il latino sia stato, fin dalle origini, il risultato di una trasmissione mediata e culturalmente costruita.<sup>12</sup>

Con Quintiliano questa tradizione acquista una consapevolezza pedagogica straordinaria. *L'Institutio Oratoria* non interessa soltanto gli storici della retorica: interessa chiunque voglia comprendere in che modo l'antichità abbia pensato il rapporto fra apprendimento, sviluppo del bambino e metodo d'insegnamento. Quintiliano riconosce la naturale disposizione umana a imparare, invita a osservare l'indole dell'allievo, condanna gli eccessi delle punizioni corporali, insiste sulla superiorità della scuola pubblica rispetto all'educazione individuale, attribuisce valore al gioco come segno di vitalità intellettuale, e soprattutto assegna al maestro il compito di adattare la propria azione all'età e alle capacità di chi apprende.<sup>13</sup> In altre parole, il rigore non esclude l'attenzione alla persona: la richiede. È significativo che un oratore, divenuto retore, sostenga che l'apprendimento iniziale della lingua può essere favorito da strumenti materiali, persino ludici, come le celebri lettere d'avorio da toccare, nominare e combinare. Questa intuizione, ripresa secoli dopo da Maria Montessori in tutt'altro contesto, suggerisce che l'astrazione linguistica ha sempre bisogno di un appoggio concreto.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> N. Flocchini, *Insegnare latino*, cit., pp. 123-128.

<sup>13</sup> Quintiliano, *Institutio Oratoria*, I, 1-3; cfr. anche J. H. Pestalozzi, *Scritti pedagogici*, Torino, UTET, 1970, per la fortuna moderna di alcuni nuclei quintiliani.

<sup>14</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1952.

Naturalmente il progetto educativo di Quintiliano non si può ascrivere alle categorie della Pedagogia contemporanea: resta però decisivo il fatto che, nella sua riflessione, l'insegnamento linguistico non venga mai concepito come semplice costrizione, la memoria, l'imitazione, la gradualità, l'esercizio ripetuto hanno pieno diritto di cittadinanza e vengono collocati in un quadro più ampio, nel quale il maestro deve essere al tempo stesso competente e moralmente autorevole, capace di osservare, incoraggiare, correggere e orientare.<sup>15</sup> Anche il celebre richiamo alla necessità di imparare a declinare nomi e verbi non va letto come il manifesto di una meccanicità cieca; esso segnala piuttosto che la lingua, per essere compresa, chiede una presa sul sistema. Il problema, ieri come oggi, non è l'esistenza della regola, ma il modo in cui la regola viene resa accessibile.

Un altro aspetto particolarmente moderno del progetto quintiliano riguarda la dimensione pubblica dell'apprendimento. La scuola, per il retore romano, non è soltanto il luogo dove si ricevono contenuti: è il luogo in cui si impara a stare con gli altri, a confrontarsi, a misurarsi con l'esempio e con l'emulazione, a trasformare il sapere in pratica di socialità. La scelta della scuola pubblica contro l'educazione puramente privata non dipende quindi da una preferenza organizzativa, ma da una precisa idea di formazione dell'uomo. Anche da questo punto di vista la tradizione classica mette in circolo un'intuizione ancora attuale: nessun apprendimento è soltanto individuale, tanto meno quello linguistico. La lingua si capisce meglio quando la si

---

<sup>15</sup> Quintiliano, *Institutio Oratoria*, I, 3, 1 e I, 1, 24-26.

vede operare entro un contesto di relazioni, di esempi, di errori condivisi, di correzioni reciproche.

Se questa osservazione viene riportata al presente, risulta ancora più evidente la sua portata. Una delle difficoltà del latino scolastico contemporaneo è infatti il fatto di essere spesso vissuto come esperienza solitaria e difensiva: ciascuno combatte con la propria versione, con il proprio vocabolario, con il timore dell'errore. Ripensare la tradizione a partire da Quintiliano significa allora anche chiedersi come restituire alla classe una dimensione cooperativa, nella quale la lingua venga compresa come sistema condiviso e non solo come prova individuale. Anche in questo senso il passaggio verso pratiche più operative e ludiformi non rappresenta un tradimento del lascito classico, ma una sua possibile riattualizzazione.

Quando, nella tarda romanità, la trasmissione del latino si struttura intorno ai manuali grammaticali di Elio Donato e poi di Prisciano, la norma assume un peso crescente. È un passaggio comprensibile: quando una lingua deve essere custodita, ordinata e insegnata a comunità sempre meno naturalmente ancorata al suo uso vivo, la grammatica si presenta come strumento di conservazione. L'*Ars minor* e l'*Ars maior* di Donato diventano per secoli il quadro elementare dell'apprendimento, e il lavoro del *grammaticus* si organizza sempre più attorno a definizioni, paradigmi, analisi, ripetizioni.<sup>16</sup> Questo processo ha un'evidente funzione storica: senza tale sistemazione il latino non avrebbe

---

<sup>16</sup> L. Holtz, *Donat et la tradition de l'enseignement grammatical. Étude sur l'Ars Donati et sa diffusion (IV-IX siècle)*, Paris, CNRS, 1981.

forse mantenuto la propria continuità scolastica. Ma proprio qui nasce anche l'ambivalenza che accompagnerà tutta la sua storia successiva. La grammatica salva la lingua, e nello stesso tempo rischia di irrigidirla; ne garantisce la trasmissione, ma può favorire l'impressione di una materia ridotta a codice.

La linea di tensione attorno a cui ruota la questione inizia a manifestarsi: da un lato vi è il latino come disciplina formativa, ordinata, graduale, capace di costruire abitudini di attenzione e precisione; dall'altro vi è il rischio che questo ordine si trasformi in una didattica puramente cumulativa, incapace di restituire agli studenti la struttura viva della lingua. Il latino scolastico nasce così, in una oscillazione continua fra esigenza di sistema e bisogno di esperienza. Non è un conflitto da eliminare una volta per tutte, ma una tensione da abitare con intelligenza metodologica.

## I.2 Medioevo e Umanesimo

*Poiché l'impero romano è  
dovunque impera la lingua di Roma*  
L. Valla

Nel Medioevo il latino non scompare: cambia funzione. Venuto meno l'uso naturale che l'aveva sostenuto nel mondo romano, esso si concentra progressivamente nei luoghi della cultura, della religione e dell'amministrazione del sapere. Diventa lingua della Chiesa, della liturgia, delle scuole monastiche e cattedrali, della formazione del clero, della copia e del commento dei testi. La sua soprav-