

## X. LATINA DIDAXIS

Negli anni del post-Covid il clima di generale e virtuosa “resilienza” creatosi dopo anni di “sospensione” della vita e delle attività normali non poteva non coinvolgere uno dei settori più in crisi (e quindi meritevoli di restauro e di aggiornamento) della nostra società: la Scuola.

Si è dunque sviluppato un dibattito sempre più esteso e partecipato sulla crisi in cui si dibatte da decenni la Scuola italiana e sulle soluzioni da adottare per un auspicabile recupero della serietà degli studi e della funzione (costitutiva!) culturale e formativa della istituzione scolastica.

Tra le varie proposte avanzate e dibattute in questi anni ci limitiamo qui a segnalare quella di un rafforzamento e di una rivalutazione dello studio del latino (almeno a livello liceale, anche se non è mancato chi - e mi riferisco, per esempio, al Ministro dell'Istruzione Valditara - è giunto addirittura a ventilare l'ipotesi di una reintroduzione dell'insegnamento del latino - anche solo opzionale - nella scuola secondaria di 1° grado).

Ovviamente, non possiamo che salutare con favore tali ipotesi e provvedimenti in tal senso, a condizione che ad essi si accompagni una buona volta una non più differibile “riforma” dell'insegnamento del latino.

Per illustrare meglio il mio pensiero al riguardo, mi pare utile riproporre all'attenzione degli “addetti ai lavori” un mio vecchio intervento in proposito, apparso 35 anni fa nella benemerita rivista di didattica delle lingue classiche “Aufidus”, che, nonostante i suoi anni, mi pare conservi tutta la sua attualità (e questo la dice lunga sulla lentezza pachidermica nell'attuazione, nel nostro Bel Paese, delle riforme e dei processi di aggiornamento...).



---

## LA DIDATTICA DEL LATINO ALLA LUCE DELLA CONTINUITÀ TRA LINGUA LATINA E LINGUA ITALIANA

Renato Uglione

Sembrerebbe un presupposto ovvio e scontato di ogni seria didattica del latino nella scuola italiana la coscienza della “continuità tra lingua latina e lingua italiana”, invece nella manualistica e nella prassi scolastica tradizionali raramente troviamo operante tale presupposto. Eppure sono proprio quegli indirizzi dell’istruzione secondaria di 2° grado che prevedono nel loro *curriculum* lo studio del latino che dovrebbero costituire il luogo privilegiato per una ripresa e una ridefinizione su basi più organiche, consapevoli e critiche del discorso sulla continuità tra latino e italiano iniziato nella scuola secondaria di 1° grado. Naturalmente, seguendo un procedimento inverso: se nella media inferiore il punto di partenza era la lingua italiana studiata con riferimento alla sua origine latina (Legge 348/1977), nella scuola di latino della secondaria superiore sarà ovviamente quest’ultimo, studiato ormai come sistema linguistico indipendente, a illuminare le strutture dell’italiano. Esaminiamo ora i manuali tradizionali di grammatica latina: nella stragrande maggioranza sembrano ignorare i loro effettivi destinatari, vale a dire gli studenti italiani, al punto che si potrebbe benissimo tradurli nelle varie lingue straniere e destinarli a studenti inglesi, tedeschi, ecc. Raramente, infatti, tali testi, tranne qualche rara e virtuosa eccezione, riescono ad andare oltre la pur necessaria descrizione sistematica della lingua, per cercare di avviare progressivamente gli allievi all’intuizione delle fasi evolutive del latino, delle sue varie *facies*, dei suoi livelli e registri linguistici, aiutandoli a cogliere la distinzione tra fatti arcaici o tardi e fatti più propriamente classici; a percepire la distanza che separa la lingua colta da quella colloquiale e quotidiana; ad individuare, specialmente nel *sermo vulgaris*, i successivi esiti romanzati, in particolare italiani. In altre parole, raramente i testi tradizionali si sforzano di offrire ai discenti un quadro del latino inteso come strumento che si modifica nel tempo, come un “sistema in movimento” che reca già in sé elementi propri delle lingue romanze, come il punto di partenza di un lungo processo storico che, prendendo le mosse già dall’epoca classica, giunge senza iati e soluzioni di continuità fino ai primi documenti della lingua italiana. Insomma, la manualistica scolastica tradizionale, privilegiando il “diverso” (cioè, gli elementi di differenziazione che oppongono il lat. all’ital.) ed esaltando come termine di confronto statico il lat. classico, ha messo in ombra nella coscienza linguistica dei discenti la presenza di fatti “italiani” nel latino e di fatti “latini” nell’italiano. Ora non è chi non veda che un’educazione linguistica seria e completa non può assolutamente prescindere da un’attenzione tutta particolare per le strutture linguistiche del latino considerate nel loro rapporto genetico con l’italiano: un rapporto “eccezionale” che è “di continuità, in quanto l’italiano trova nel latino la matrice dei suoi moduli espressivi, e di opposizione nei termini in cui italiano e latino antico costituiscono due stati di lingua marcati da una

forte differenziazione” (A. Cesarini, *Primo approccio al latino. Metodi didattici*, in “Aufidus” 3/1987, p. 89): una differenziazione, in ogni caso, più quantitativa che qualitativa, opponente, appunto, due “stati della lingua”, non due lingue diverse, tanto che apparirebbe del tutto innaturale l’atteggiamento di chi si ponesse di fronte al latino come ad una lingua straniera: rispetto all’italiano il latino si configura, infatti, da un punto di vista diacronico, come sua radice e, da un punto di vista sincronico, come sua componente predominante.

Ora, non si tratta tanto di impostare l’insegnamento del latino sulla base di una fantomatica grammatica comparata latino-italiana e neppure di anticipare nella secondaria superiore dei minicorsi sistematici di glottologia e di filologia romanza, quanto, piuttosto, di individuare quei punti nevralgici del latino che meglio consentano di cogliere affinità e divergenze tra i due sistemi linguistici. E non intendo, evidentemente, riferirmi soltanto ai capitoli, pure importantissimi, della morfologia e della sintassi, ma anche a quei campi finora poco o punto dissodati dalla prassi didattica e dalla manualistica tradizionali, quali la fonetica, il lessico, la semantica. Sull’opportunità di condurre progressivamente gli allievi ad avvertire la persistenza e le modificazioni di certe strutture morfosintattiche latine nella lingua italiana non mi pare si debbano spendere troppe parole. Si pensi, per limitarci soltanto a qualche esempio, a fenomeni vistosi come la scomparsa del genere neutro (ma anche a quei casi di femminili plurali ital. derivati da neutri plurali latini, del tipo “labbra”, “dita”, “ossa”, “membra”, “mura”: cf. lat. *moenia*), l’eliminazione del sistema dei casi a favore di sintagmi preposizionali (ma anche la derivazione delle cosiddette “declinazioni” italiane da quelle latine: in -a dalla I declinazione lat.; in -o dalla II e dalla IV; in -e dalla III e dalla V), lo sviluppo dell’articolo dai pronomi dimostrativi, i metaplasmi di declinazione e di coniugazione (*nurus* > lat. volg. *nura* > it. “nuora”; *ridere, cadere, sapere* > lat. volg. -it. “ridere”, “cadere”, “sapere”), la normalizzazione delle forme verbali “irregolari” (*posse* > it. “potere”, *velle* > it. “volere”), la semplificazione del sistema dei verbi con la progressiva sostituzione con le forme perifrastiche delle forme organiche “classiche” (lat. class. *amor* > lat. volg. *amatus sum* > it. “sono amato”; lat. class. *amabo* > lat. volg. *amare habeo* > it. “amerò”; lat. class. *amavi* > lat. volg. *amatum habeo* > it. “amai” / “ho amato”), la crisi del congiuntivo nelle dipendenti e delle proposizioni infinitive, soppiantate queste ultime dalle costruzioni analitiche con *quod, quia* + l’indicativo.

Meno ovvia e scontata potrebbe invece apparire la proposta di un ampliamento del campo d’interesse a settori quali la fonetica, il lessico, la semantica, notoriamente negletti e trascurati dall’insegnamento linguistico tradizionale; mentre non solo esigenze scientifiche ma anche l’esperienza didattica quotidiana dovrebbero dissipare ogni dubbio ed incertezza in proposito: ognuno di noi ha certamente sperimentato l’interesse suscitato negli allievi, anche in quelli meno motivati, da accenni e allusioni, nel corso della lezione tradizionale, a questioni di carattere semantico-lessicale. Nel liceo classico queste parentesi – quando si aprono! – riguardano soprattutto i rapporti tra latino/greco e molto raramente i rapporti lat./italiano. Eppure solo un raffronto veramente “globale” tra latino e italiano, che non trascuri elementi di comparazione di vitale importanza, come quelli fonetici, lessicali e semantici, consentirebbe davvero di consolidare e storicizzare nella coscienza critica dei discenti il rapporto genetico tra le due lingue.

Anche a questo proposito mi dovrò limitare a qualche schematica esemplificazione di possibili temi o “aree” di approfondimento. Penso innanzitutto all’evoluzione e agli esiti italiani del vocalismo latino (passaggio dall’opposizione vocalica quantitativa all’opposizione vocalica qualitativa o timbrica; distinzione in ital. tra vocali aperte e chiuse; monottongazione dei dittonghi; formazione dei dittonghi mobili: *vēnit* > it. “viène” [ma *vēnit* > it. “véenne”]; *bōnus* > it. “buòno”) e del consonantismo (con i vari esiti dei nessi consonantici e i fenomeni di alterazione consonantica quali l’assimilazione [*scripsi* > it. “scrissi”; *scriptum* > it. “scritto”], la dissimilazione [*venenum* > it. “veleno”, *peregrinus* > it. “pellegrino”], la palatizzazione [*caelum* > pron. lat. class. / káelum / pron. it. / čielo / ], la lenizione [*locus* > it. “luogo”]), oppure si pensi alla vitalità dei due filoni, popolare e dotto, attraverso cui gran parte dell’immenso patrimonio lessicale latino si è riversata nel lessico italiano: cf. lat. volg. *caballus* > it. “cavallo” *vs* lat. class. *equus* > it. “equino”; lat. volg. *bucca* > it. “bocca” *vs* lat. class. *os, oris* > it. “orale”; lat. volg. *vetulus* > it. “vecchio” *vs* lat. class. *senex* > it. “senile” ecc. (cf. anche gli allotropi come *aurum* > it. “oro” *vs* “aureo”; *causa* > it. “cosa” *vs* “causa”; *vitium* > it. “vezzo” *vs* “vizio”; *crypta* > it. “grotta” *vs* “cripta”).

Oppure si rifletta sulle molteplici opportunità (anche di carattere interdisciplinare) offerte da un’attenta analisi dell’evoluzione semantica di molti termini avvenuta sotto la spinta di mutamenti storici, politici, religiosi, economici ecc. Poiché dietro le parole sta l’uomo e la storia dell’uomo, è naturale che esse siano non solo espressione di una civiltà, ma anche dei suoi sviluppi: riflesso delle trasformazioni della realtà e del diverso atteggiarsi del parlante nei suoi confronti. Insomma, la lingua come documento di legami e rapporti intervenuti fra i popoli nel corso dei secoli: un fatto “storico” condizionato dal tempo. Come quello di ogni altra lingua, anche il lessico latino è stato un organismo vivo, si è modificato e arricchito continuamente, coniando parole nuove mediante elementi già a disposizione (prefissi, suffissi, affissi aggiunti a vocaboli preesistenti) oppure importando voci straniere (prestiti lessicali) sotto la spinta delle molteplici vicende che hanno segnato la storia di Roma. Si tratta, innanzitutto, di avviare progressivamente i discenti alla riflessione sul modo di pensare, sui valori che guidarono e sostennero la civiltà latina, facendo emergere la fisionomia e la specifica originalità che distinse quel popolo. Già il solo rimarcare l’esistenza di termini che vivono contemporaneamente nella sfera militare e agricola testimonia della mentalità di un popolo di contadini-soldati: di un sistema tutto romano di organizzare la vita. Cf. per es., *cohors* = spazio recintato per animali e, insieme, la truppa raccolta in un settore dell’accampamento o dello schieramento in battaglia; *gregarius* = del gregge, quindi soldato semplice; *manipulus* = il pugno di spighe che poteva essere contenuto nella mano del mietitore, poi una unità dell’esercito romano costituita da due centurie. Notissimi sono gli esempi che testimoniano di un sostrato agricolo e pastorale del lessico latino: *pecunia* è il denaro, la ricchezza misurata in base al bestiame (*pecus*) posseduto; ciò che è scelto (*egregius*) è tratto dal gregge; il *delirare* è un uscire dal solco del campo coltivato (quindi, di cervello); il rivale (*rivalis*) è colui che, contendendola ad altri, attinge acqua per irrigare i terreni allo stesso ruscello; *legere* significa “raccogliere” (il grano, la frutta): l’idea originaria alla base di questo verbo è quella di raccolta e, insieme, di scelta, poiché chi raccoglie non prende a caso: di qui sarà facile comprendere che *legere oculis* significa

“raccoliere” e nello stesso tempo “distinguere” per mezzo degli occhi, quindi “leggere”; *agere*, come si sa, è il verbo proprio di chi “spinge avanti a sé”, stando dietro: dunque un vocabolo di contesto agricolo-pastorale, proprio del sorvegliante che sospinge gli armenti per condurli al pascolo (il significato originario poi pian piano si allarga riferendosi, oltre che ad animali, a uomini): opposto ad *agere* è *ducere* che è lo “stare in testa nel guidare” (tipico del pastore) da cui poi il term.militare *dux*, così che i soldati *ducuntur* perché sono guidati dal *dux*, mentre gli armenti *aguntur* perché debbono avere dietro il sorvegliante che li sospinga in avanti. Al mondo dell’agricoltura ci riporta anche *putare*: il significato-base è “nettare, ripulire, purgare” e quindi “potare”, ma riflettendo bene in che cosa consista l’operazione della potatura - che è sì un tagliare, ma con discernimento - sarà agevole il passaggio al significato traslato di “pensare, soppesare, valutare, considerare”. Così, a *pangere* “conficcare, piantare” è da collegare *pagina* “pergolato”, fatto di pali posti in fila a sostegno della vite, mentre il valore metaforico di “foglio di papiro, colonna di scrittura, superficie di scrittura” si comprende tenendo presente un materiale scrittoria fra i più diffusi, utile per appunti e lettere brevi: la tavoletta cerata, su cui per tracciare la parola era necessario solcare la cera affondandovi lo stilo. Infine, il classico esempio di *laetus* da *laetamen*: “lieto da letame”: *laetus* in origine significa infatti “grasso, ben concimato, rigoglioso, ben pasciuto”, di qui il significato traslato di “lieto, allegro, contento” (un campo rigoglioso e ricco di messi costituisce infatti la gioia del contadino). L’illustrazione di questi esempi faciliterà nei discendenti la comprensione delle origini di Roma, dello spirito e del carattere del popolo romano: un popolo in origine di agricoltori e pastori che, ad un certo punto, trasforma in metafore molti termini legati al mondo agreste ereditati dai progenitori indoeuropei, ma già fissati “in veste latina”.

Ma accanto ai fatti della storia, ai caratteri di un popolo, alle azioni degli uomini dobbiamo collocare anche le vicende dello spirito, gli influssi, per esempio, esercitati da fattori culturali, filosofici, religiosi sull’evoluzione spirituale e linguistica di un popolo. Com’è noto, il cristianesimo “costituisce una delle fasi di sviluppo più importanti della lunga storia della lingua romana” (E. Löfstedt). La necessità di elaborare un bagaglio espressivo adeguato alla diffusione del nuovo messaggio religioso fra comunità sempre più vaste, favorì non la creazione di una lingua nuova, diversa dal latino in uso nei primi quattro secoli dell’Impero, ma una sorta di “variante strutturata” (Ch. Mohrmann) che incise soprattutto nell’ambito semantico-lessicale, lasciando sostanzialmente inalterato il sistema morfosintattico e fonetico del latino. È risaputo che la predicazione del messaggio cristiano in latino avvenne attraverso una lingua di tipo popolare, in quanto dotata di maggiore espressività e perché più adeguata alle prime comunità cristiane, in maggioranza provenienti dai ceti sociali più umili: una lingua aperta alle innovazioni che maturavano nell’uso vivo della comunità dei parlanti, veicolo di diffusione e trasmissione delle tendenze più vitali della lingua d’uso contemporanea e delle spinte innovative che dall’interno andavano trasformando il latino classico a tutti i livelli, preparando l’esito finale verso le lingue romanze. Innumerevoli sono gli esempi che si potrebbero addurre della incidenza dei neologismi lessicali (cristianismi lessicologici) e dei casi di slittamenti semantici (cristianismi semasiologici) che sotto la spinta del cristianesimo impressero a singoli termini latini o ad intere famiglie di parole un nuovo significato con cui poi si

sono trasmessi alle epoche successive. Sarà qui sufficiente ricordare il caso di *domus*, nel lat. class. “casa”, specializzatosi nel lat. cristiano ad indicare la “casa del Signore”, quindi “duomo” (mentre “chiesa” deriva dal gr. *ekklesiá*, “assemblea”, poi “assemblea dei fedeli” e “luogo dell’assemblea dei fedeli” > it. “chiesa”). Così dal lat. class. *captivus* “prigioniero” si arriva - attraverso la locuzione *captivus diaboli* “prigioniero del diavolo” - all’italiano “cattivo”, che attrae tutti i significati che erano propri del lat. *malus*, “malvagio, perverso, cattivo”. Interessante, infine, il caso di *verbum*, “parola” (sia nel lat. class. che nel lat. cristiano), soppiantato, nell’evoluzione verso le lingue romanze, dal grecismo *parabola* (frequentissimo nei Vangeli e nella prima predicazione e letteratura cristiane): termine “tecnico” indicante le “parabole” di Gesù: col tempo il vocabolo perdette il suo significato specifico e, svincolatosi dalla sfera religiosa, passò a significare non più le parabole di Gesù, parole divine, ma le semplici parole umane (cf. it. “parola”, spagn. “palabra”, portogh. “palavra”, ma anche franc. “parole” ~ “mot”).

Né si mancherà di accennare alla perdurante produttività del latino nella formazione delle nuove parole italiane e straniere, mediante l’utilizzazione di radici latine, sottoposte non di rado a mutamenti semantici profondi, oppure mediante normali procedimenti derivativi per mezzo di prefissi e di suffissi di origine latina. Gli allievi avranno così modo di constatare la persistente vitalità del latino che, insieme al greco, continua anche ai nostri giorni a costituire un formidabile “serbatoio lessicale” (B. Migliorini) per l’italiano e le altre lingue europee. Il problema dei neologismi rappresenterà un’ottima occasione per introdurre un altro tema ricco di implicazioni di carattere interdisciplinare come quello dei prestiti e dei calchi (semantici e lessicali: cf. gr. *syn-pátheia* > lat. *com-passio* > ted. *Mit-leid*).

Certo, una prospettiva didattica del genere, appena abbozzata nel biennio della secondaria superiore, troverà il suo logico sviluppo nel triennio e comporterà inevitabilmente un diverso modo di affrontare lo studio della storia letteraria e la lettura degli autori in originale. Si tratterà di approntare testi in linea con tale prospettiva. Se esaminiamo, infatti, i manuali di storia della letteratura latina attualmente in uso nei nostri licei troveremo che sono rari quelli che riservano uno spazio adeguato allo stile dei vari autori, e ancora più rari quelli che s’interessano della loro lingua. Ora se accettiamo una impostazione dell’insegnamento del latino quale abbiamo appena delineato (una impostazione che sappia conciliare sincronia e diacronia, descrizione sistematica della lingua e attenzione alla sua evoluzione storica), va da sé che la storia della letteratura non sarà esclusivamente un profilo storico della civiltà letteraria di Roma antica ma anche, in certo qual modo, una storia delle forme linguistiche che tale civiltà hanno veicolato. Di conseguenza anche il “canone” degli “autori” previsti dai programmi ministeriali dovrà essere allargato, e non solo quantitativamente e cronologicamente ma anche “qualitativamente”. Occorrerà, cioè, dare spazio, oltre che ad opere di “alta letteratura”, anche a quei testi che rappresentano una testimonianza interessante dei vari registri e livelli linguistici del latino (anche di quelli più umili e quotidiani) e della sua lenta evoluzione verso forme romanze. Mi riferisco, tanto per fare qualche esempio, alle epigrafi pagane e cristiane, ai graffiti pompeiani, al *Satyricon* di Petronio (esemplare, in proposito, una *proposta di lettura per la scuola* del cap. 37 offertaci da A. Perutelli in “Aufidus” 3/1987, pp. 51-67), agli Atti dei martiri, alla *Vulgata*, alla *Peregrinatio Aetheriae*,

all'*Appendix Probi*. Ma pure certi autori già compresi nel canone ministeriale saranno da leggere prestando attenzione anche a questa particolare angolazione prospettica: è il caso di Plauto, del Catullo delle *nugae*, di Cicerone epistolografo, dell'Orazio delle *Satire*, dell'Agostino dei *Sermones*.

È una strada difficile questa che si propone – me ne rendo conto – che si scontra contro inveterate consuetudini didattiche e contra la stessa *forma mentis* del docente di latino e greco (una *forma mentis* plasmata sin dai tempi dell'Università dove il *curriculum* dello studente di lettere classiche prevede tra le materie d'indirizzo la glottologia ma non la filologia romanza), ma è l'unica – penso – che possa finalmente condurre gli allievi ad una piena consapevolezza degli stretti rapporti che uniscono “geneticamente” il latino alla loro lingua materna. Solo così il latino cesserà di essere per i nostri studenti una lingua straniera. E non sarebbe – credo – un risultato da poco conseguire uno degli obiettivi – e neppure secondari – cui dovrebbe naturalmente tendere la scuola di latino in Italia.

RENATO UGLIONE

(da “Aufidus” 6/ 1989, pp. 104-109)

---

## ABOLIRE I CORSI DI RICUPERO!

### CETERVM CENSEO RECIPERATIONIS CVRRICVLA ESSE DELENDA

Parto da un ricordo di tanti anni fa, quando stava mettendo radici uno degli *idola scholae* più nefasti e scellerati imposti dall'allora incipiente pedagogia *woke* che tanti danni avrebbe arrecato alla nostra Scuola: l'istituzione dei "corsi di recupero" (con conseguente abolizione degli esami di riparazione e, praticamente, delle bocciature) come *remedium omnium malorum*. I risultati, sia dal punto di vista culturale che da quello disciplinare, sono davanti agli occhi di tutti e non occorre qui elencarli...

Mi trovavo in Sicilia, come tutti gli anni a giugno, al termine delle lezioni (non - come avviene oggi - durante le ultime, delicatissime, settimane dell'anno scolastico, dedicate alla conclusione/rifinitura dei programmi e alle ultime verifiche scritte e orali) con una mia classe (in genere del penultimo anno, una parte rilevante del quale era - com'è noto - consacrata allo studio della tragedia greca) per assistere ai tradizionali spettacoli classici al Teatro greco di Siracusa.

Mi ero già sistemato sui "sacri gradini" della cavea dell'antichissimo e venerando teatro siracusano insieme con i miei allievi in attesa dell'inizio dello spettacolo, quando mi si avvicina uno studente spagnolo della storica università di Salamanca, per congratularsi con me per la maglietta "ufficiale" del suo ateneo che indossavo (cf. fotografia qui riprodotta) ed esprimermi tutta la sua commossa gratitudine per l'omaggio che avevo inteso tributare alla sua Alma Mater Studiorum. In quella occasione ci ricordò anche l'antico motto della sua università che ancora non conoscevo: QVOD NATVRA NON DAT, SALMANTICA NON PRAESTAT ("Le doti di ingegno di cui non ti ha fornito la natura, non pretendere che sia l'Università di Salamanca a fornirtele e a garantirtele").

Ecco, in un istante subito *occurrit mihi in mentem* la trovata truffaldina e demagogica escogitata in quegli anni da una *nouvelle vague* pedagogica sempre



più invadente: i corsi di recupero, che - secondo la miracolistica illusione di questi innovatori “apprendisti stregoni” - avrebbero risolto l’annoso problema degli abbandoni scolastici e delle bocciature.

Mentre, era da subito evidente che questi pannicelli caldi non avrebbero risolto proprio un bel niente.

Perché, di fronte a un caso di studente dalla preparazione e dal rendimento insufficienti, i motivi non possono che essere due:

- o il disimpegno dello studente: e allora non si comprende perché si dovrebbero rovinare i pomeriggi (durante l’anno scolastico) e le vacanze estive, oltre che agli studenti (colpevoli), anche agli incolpevoli insegnanti (per giunta, già mal pagati per le ore di lezione curricolari). La solita ipocrita soluzione all’italiana di voler fare le nozze con i fichi secchi!

- o difficoltà cognitive dello studente. E allora non si comprende come dei frettolosi, superficiali e burocratici corsi extra-scolastici (subiti da docenti e discenti, convinti come sono della loro evidente inutilità) dovrebbero colmare lacune e risolvere difficoltà alle quali neppure i corsi regolari/curricolari in orario scolastico - per loro natura più approfonditi, completi ed esaustivi - avevano saputo/potuto ovviare.

Insomma, il solito vizio italiano: vedere come stanno le cose ma fingere di non vedere, per quieto vivere, perché si “tiene famiglia” (del resto, non è questo il motto dell’italiano-tipo: “Tengo famiglia”?), per paura di essere etichettati come passatisti, retrogradi, reazionari, “fascisti” (epiteto infamante oggi tanto di moda!): insomma, la classica “politica dello struzzo”.

*Quousque tandem?* Il conto, prima o poi, ci sarà presentato e sarà molto ma molto salato.

RENATO UGLIONE

