

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci editore, 2017, pp. 276, € 27.00

Affrontando il problema del significato pedagogico del pensiero di Gramsci, in particolare relativamente ai *Quaderni del carcere*, Massimo Baldacci sottolinea come non sia possibile considerare l'educazione come un settore specifico e circoscritto dell'elaborazione del pensatore marxista, giacché il tema va colto, invece, all'interno della più complessiva riflessione gramsciana, da porre in stretta relazione con le questioni di ordine politico e culturale (cfr. pp. 7-8).

La sua “pedagogia”... non è isolabile dal complesso dei *Quaderni*. Essa si rende comprensibile solo nella trama di relazioni intrecciate nello sviluppo di tale pensiero, quindi solo nel quadro dei rapporti sincronici e diacronici che ne costituiscono la tessitura”. Pertanto, non ci si può limitare all'analisi delle note a contenuto strettamente educativo e pedagogico, in particolare di quelle sull'organizzazione scolastica e sulla ricerca di un nuovo principio educativo confluite nel *Quaderno 12*. Non è neppure sufficiente leggerle nel loro sviluppo diacronico rispetto al *Quaderno 4* e metterle in relazione ai luoghi “pedagogici” delle *Lettere dal carcere*. La pedagogia di Gramsci – sottolinea l'autore – si può cogliere soltanto muovendo dal complesso del suo pensiero e dal suo interno sviluppo, poiché essa costituisce una *prospettiva* immanente alla sua riflessione (cfr. pp. 15-16).

Sotto “il profilo pedagogico, il problema fondamentale dei *Quaderni* – scrive Baldacci – è quello di stabilire *a quali condizioni è possibile che i soggetti subalterni acquisiscano una mentalità da dirigenti*”. Un quesito che è parte integrante della più ampia e complessa problematica della trasformazione dei soggetti subalterni in classe dirigente in Occidente (cfr. pp. 21-22). Ebbene, l'opera educativa dal punto di vista gramsciano richiede, in primo luogo, una critica sistematica del senso comune assorbito meccanicamente dall'ambiente. È il prerequisito necessario all'acquisizione, da parte della classe subalterna, di una capacità di direzione intellettuale e morale. Un pro-

posito che trova nell'attività del moderno principe, quanto nell'ipotizzata organizzazione scolastica e nel nuovo principio educativo i fattori costitutivi.

Ma la questione da porre – sottolinea Baldacci – non è soltanto stabilire “che cosa ha veramente detto” Gramsci, ma anche “cosa può dirci” in relazione alla problematica formativa attuale (cfr. p. 21).

A tale fine l'autore ritiene necessario confrontarsi anche con le maggiori letture pedagogiche di Gramsci; quindi, dopo aver dedicato il primo capitolo ad alcune *questioni di metodo*, Baldacci passa all'analisi delle principali interpretazioni pedagogiche dell'opera gramsciana, collocate tra la seconda metà degli anni Sessanta e la prima metà del decennio successivo del Novecento. Le interpretazioni formulate da Giovanni Urbani, Angelo Broccoli e Mario Alighiero Manacorda vengono presentate criticamente in vista di una rinnovata ricezione della lezione del pensatore sardo.

Se Manacorda, in *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, esamina il principio educativo dello scrittore sardo alla luce del nodo tra americanismo e conformismo, Urbani, nell'ampia introduzione all'antologia gramsciana *La formazione dell'uomo*, e Broccoli, in *Antonio Gramsci l'educazione come egemonia*, assumono a dato centrale il nesso tra egemonia e pedagogia (cfr. p. 30).

Proprio soffermandosi sul concetto di egemonia nell'opera di Gramsci, in questo ambito sulla funzione educatrice dello Stato, Baldacci indica il contenuto etico dello Stato, dal punto di vista gramsciano, nel proposito di “elevare la grande massa della popolazione ad un determinato livello culturale e morale”. Ma se la borghesia si limita ad un innalzamento culturale e tecnico della classe operaia rispondente allo sviluppo delle forze produttive, il proletariato, invece, è chiamato a curvare il contenuto etico dello Stato ai fini dell'acquisizione di quanto può consentire il superamento della divisione tra dirigenti e subalterni, collocando entro questa cornice anche la formazione richiesta dallo sviluppo delle forze produttive (cfr. pp. 57-58).

Condurre i “semplici... ad una concezione superiore della vita” implica quale punto di partenza la “trasformazione di un dato senso comune, inteso come concezione della vita, ossia... di un certo sistema di significati e di valori” (p. 73).

L'insegnamento – Baldacci cita una famosa nota del novembre 1930 – “è lotta contro il folklore, per una concezione realistica in cui si uniscano due elementi: la concezione di legge naturale e quella di partecipazione attiva dell'uomo alla vita della natura, cioè alla sua trasformazione secondo un fine che è la vita sociale degli uomini. Questa concezione si unifica... nel lavoro” (p. 178)

Il rapporto tra filosofia e senso comune risulta pertanto analogo a quello tra insegnamento scolastico e folklore. “In entrambi i casi – dichiara Baldacci – si tratta... di una *lotta contro* una forma di cultura inferiore per l'affer-

mazione di una cultura più avanzata, ...per creare una mentalità superiore, emancipata” (p. 181).

Il tutto come parte di un più complessivo movimento di riforma intellettuale e morale ai fini della costituzione dell’egemonia dello stesso proletariato, il che pone la questione degli intellettuali e in particolare la formazione di intellettuali organici al proletariato (cfr. pp. 72-77), chiamati a dare “omogeneità”, sotto il profilo ideologico, e consapevolezza della propria funzione alla classe che li esprime. Nonché quella del partito, il cui compito fondamentale è di elaborare i propri componenti, elementi di un gruppo sociale nato e sviluppatosi “come ‘economico’ fino a farli diventare intellettuali politici qualificati”. Una funzione che fa del partito politico un “intellettuale collettivo”, banditore e organizzatore di una riforma intellettuale e morale, che poi significa creare il terreno per un ulteriore sviluppo della volontà collettiva nazionale popolare verso il compimento di una forma superiore di civiltà moderna.

Nel quadro appena delineato l’“espressione ‘filosofia della praxis’ non può essere ridotta – scrive giustamente Baldacci – a un espediente contro la censura fascista” ma acquista “il valore di una svolta teorica” (pp. 156-157), l’impegno a liberare la *Weltanschauung* proletaria da ogni incrostazione tanto oggettivistica quanto volontaristica (cfr. pp. 159-160).

La filosofia della praxis come “riforma intellettuale e morale” quindi, che ha una natura spiccatamente formativa, “*un lato pedagogico immanente alla sua stessa logica interna*” nella misura in cui non si ferma ad una critica della filosofia degli intellettuali ma intende modificare anche il senso comune (cfr. p. 170) per consentire alle masse di accedere ad una concezione culturale superiore (cfr. p. 184).

Una posizione antitetica a quella di Giovanni Gentile che riduce il socialismo, “ ‘in quanto propaganda’ a mediazione tra l’oggetto e il soggetto”, a “divulgatore del pensiero di Marx fra i proletari accomodato alla mente di questi” (p. 220). Ma l’emancipazione da uno stato di subalternità si realizza nel quadro di un rapporto educativo del tutto specifico, la funzione dirigente si esplica in un processo educativo reciproco e dinamico, in un movimento dialettico dal “senso comune subalterno a una forma di cultura superiore” (p. 210).

Quindi prende le mosse – come abbiamo già detto – “dall’analisi critica della filosofia del senso comune”, cioè dalla concezione del mondo assorbita acriticamente dai vari ambienti sociali e culturali “in cui si sviluppa l’individualità morale dell’uomo medio”. Ciò non esclude la presenza di elementi di verità ma il senso comune, dal punto di vista gramsciano, rimane un concetto equivoco e contraddittorio, di conseguenza non va “trascurato e tanto meno disprezzato” ma “educato”, “indirizzato”, va elevato ad un piano superiore, ma deve essere possibile una “‘riduzione’ per così dire reciproca”.

Come precisa Baldacci, “il rapporto tra intellettuali e gruppi subalterni deve assumere la forma di un rapporto pedagogico reciproco e dinamico, che si modifica in base ai progressi del subalterno verso la cultura superiore e l’emancipazione” (p. 217).

Un’opera di trasformazione del soggetto attraverso una lotta politico-culturale che si svolge, sul terreno specificatamente scolastico, lungo un percorso che da una prima fase, in cui si tende “ ‘a ottenere una specie di conformismo che si può chiamare ‘dinamico’”, si giunge “ ‘a espandere la personalità divenuta autonoma e responsabile’” (p. 238).

La scuola non può non essere legata alla vita, alle trasformazioni che interessano l’organizzazione del lavoro, ma non deve diventare un’istituzione preposta all’adeguamento del soggetto agli “interessi pratico-produttivi” (p. 243). La scuola “unica”, “di cultura generale, umanistica, formativa” si propone di contemperare “lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale”. Ed è su questa base che poggia la “formazione del nuovo tipo di produttore”, in grado di “partecipare attivamente al corso della storia” (p. 256). È la lezione che per Massimo Baldacci è necessario trarre da una pedagogia che facendo leva sull’esercizio della critica si propone l’acquisizione, da parte delle classi subalterne, di un’autonomia intellettuale e morale quale presupposto per la loro emancipazione politica e sociale. (**V. Orsomarso**)

S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto e il lupo tra passato e presente*, Pisa, ETS, 2016, pp. 234, € 21.00

Da quando, fin dalla sua tesi di laurea su Rodari, Susanna Barsotti ha cominciato a frequentare il mondo della cosiddetta letteratura per l’infanzia, ha mostrato un particolare interesse per tre linee di ricerca, che ha progressivamente sempre più e in maniera sempre più approfondita intrecciato: la fiaba e il suo significato; l’universo femminile; il rapporto tra narrazione e illustrazione. Rodari è stato, per così dire, colui che, con i meccanismi delle sue storie, le ha aperte le porte di questo complesso e polimorfo mosaico narrativo e le ha fornito, con la sua grammatica del fantastico, i primi strumenti per muoversi in tale complessità. Il resto è venuto con il tempo e con nuove, diversificate ed articolate frequentazioni. Come mettono in luce le sue pubblicazioni, e basta citare solo i contributi monografici e non i saggi più brevi in riviste o in volumi a più voci per notarlo, questo interesse viene delineandosi sempre meglio e con maggiore chiarezza.

Vale la pena ricordare che si parte con *Cammina, cammina, cammina...: fiaba, viaggio e metafora formativa* (Pisa, ETS, 2004) per approdare alle *Storie usate: Calvino, Rodari, Pitzorno. Riflessioni pedagogiche e letterarie*

tra mitologia e fiaba (Milano, Unicopli, 2006) e concludere con una ricerca sulle illustrazioni più significative del personaggio di Collodi nel saggio, scritto in collaborazione con Alessandra Avanzini, *Ancora Pinocchio: riflessioni sulle avventure di un burattino* (Milano, FrancoAngeli, 2012). Il saggio su Cappuccetto Rosso viene, e non a caso, a conclusione di questo percorso di approfondimento; riprende interessi e prospettive interpretative ed è, al tempo stesso, una sorta di sintesi del lavoro di ricerca fin qui svolto ed una finestra aperta sulle ricerche future, secondo una linea di continuità con il passato e di progressiva dilatazione degli orizzonti.

Passiamo ora a vedere più nel dettaglio questo suo recente lavoro e cominciamo col chiederci perché, nell'universo della fiaba tanto ricco di personaggi, si sia scelto proprio Cappuccetto Rosso. Certamente, in ciascun adulto, per le sue letture infantili o per l'ascolto di racconti, non mancano vividi ricordi di personaggi di fiabe celebri e meno celebri. Ma altrettanto certamente si può dire che nell'immaginario collettivo, ci sono soprattutto quattro protagoniste delle fiabe a contendersi il primato e ad essere ricordate, prima e meglio altre, per essere assurte a simbolo della condizione femminile (in positivo o in negativo): la modesta, virtuosa, ma avvilita e conculcata Cenerentola, riscattata da un matrimonio che la innalza dalla cenere al trono (ma sulla bontà della giovinetta Basile avrebbe da dire la sua); la Bella Addormentata, vittima di un maleficio di una fata vendicativa o di un intrigo di corte, che il Principe Azzurro risveglia e riporta alla vita che le spetta per nascita; Biancaneve, vittima della cattiva madre, che cresce virtuosamente e piena di doti (a dispetto del disamore materno e dell'abbandono) e trova – anch'ella non diversamente dalle altre due protagoniste ricordate – nell'amore il suo riscatto e, infine la piccola Cappuccetto Rosso, che se la deve vedere con il Lupo e che si libera dai pericoli ora grazie al cacciatore, ora grazie alla sua astuzia.

Delle quattro donne esemplari, tre hanno bisogno dell'uomo per diventare se stesse e trovare una collocazione nel mondo; anzi, nel mondo non entrano neppure, perché, all'inizio della storia, una è segregata accanto al camino, l'altra è prigioniera della sua stessa casa e l'altra ancora è esiliata altrove, mentre alla fine finiscono tutte "prigioniere" del matrimonio e in un mondo a sé, quello della reggia.

Susanna Barsotti mette bene in luce la specificità di Cappuccetto Rosso, che parte da casa ed a casa ritorna, che è una bambina come tante altre e che, come tutti i bambini, è curiosa, disobbediente e distratta. Certo, nonostante tutto non è però una bimba come le altre. Per scoprire il perché della sua specificità bisogna accompagnare l'autrice nel bosco narrativo, in cui si incammina e in cui ci invita a seguirla.

Per capire l'interesse per Cappuccetto Rosso, la bambina senza nome che si identifica dal suo capo d'abbigliamento – è già questo un segno della sua

universalità di donna? –, bisogna innanzitutto collocare questa storia nel più vasto contesto delle narrazioni fiabiche e ricordare come questo mondo fuori del tempo, cristallizzato eppure sempre fecondo, ha nella donna uno dei suoi nodi tematici e simbolici più interessante. Susanna Barsotti costruisce questo *background* nei primi due capitoli del suo lavoro. Questa contestualizzazione le permette di ricordare che la fiaba è un territorio arduo e pieno di insidie: mentre narra incessantemente le vicende essenziali della vita umana, le coordinate universali dell'esistenza – nascita, crescita, morte –, o forse proprio per questo, riesce a catturare l'interesse di studiosi di ambiti diversi e disparati: dagli storici della letteratura agli psicanalisti; dagli antropologi culturali ai filologi; dagli storici dell'educazione agli insegnanti. Barsotti ci accompagna in questo repertorio di studi, puntualmente citando Propp, la Von Franz, Bettelheim e Zipes.

La fiaba ci racconta di come la vita procede, delle angosce e dei pericoli della crescita, dell'incontro con l'altro, che è anche apertura all'amore, alla sessualità e alla procreazione. Ed è a questo proposito che Cappuccetto Rosso e il Lupo (non a caso con l'iniziale maiuscola) assumono un rilievo tutto particolare e che risalta nelle sue svariate interpretazioni: fiaba di ammonimento, come vuole Perrault? Fiaba d'iniziazione alla vita adulta attraverso una chiara simbologia di carattere sessuale? Fiaba dai contorni religiosi o superstiziosi, come appare nelle versioni medievali? Fiaba allusiva della possibilità delle donne di scegliere propri percorsi di vita nel momento in cui si affacciano alla vita adulta e si incontrano con l'altro?

Di volta in volta, Cappuccetto Rosso può apparire una fanciullina ingenua e bisognosa di protezione o una ragazzina fin troppo vivace e sveglia, che cade nella trappola del Lupo per la sua stessa curiosità; ora è una vittima ora è una seduttrice, ora è una ingenua ora è una adolescente che si perde volentieri nei sentieri del bosco. Per scorgere le varie facce della bambina è opportuno e addirittura necessario leggere il racconto “nel suo contesto socioculturale e nei suoi rapporti intertestuali in relazione all'oralità e alle fonti letterarie” (p. 81). È quanto Barsotti fa nei capitoli terzo e quarto del suo lavoro, prima di lasciare il lettore all'appendice che raccoglie varie versioni e varie riscritture contemporanee della storia.

Nel capitolo III (“Una bambina, un lupo, una nonna: alle origini di *Cappuccetto Rosso*”) l'attenzione è alle varie versioni della storia dal *De puella a lupelis servata* del 972 fino alla versione dei Grimm (meno amara di quella di Perrault) e passando per le varie interpretazioni segnalate sia dal folclorista francese Paul Delarue sia da Yvonne Verdier nel suo saggio *L'ago e la spilla. Le versioni dimenticate di Cappuccetto Rosso*. Questo studio comparato delle varie versioni della storia consente di mettere in luce il passaggio dall'intento parentetico e moralistico, talora tinto anche di significati cristiani, ad una simbologia sessuale (la scelta tra il sentiero degli “spilli”, allusione ai

regali dei corteggiatori alle adolescenti, e il sentiero degli aghi, allusivo della procreazione) e/o di relazioni intergenerazionali, che giustificano, ad esempio, il rituale cannibalesco, per cui la bambina “mangia” il corpo della nonna e ne beve il sangue a segnare la trasmissione della capacità procreativa dalla donna anziana alla giovane.

Nel capitolo IV (“Storie di una moderna *Cappuccetto Rosso*”) si entra nella prospettiva delle riscritture: con storie illustrate, racconti letterari, interpretazioni filmiche o racconti crossmediali. Va ascritto a merito dell’autrice questa rassegna, molto documentata di opere contemporanee, che offrono un panorama molto articolato e molto suggestivo, che comprende, tanto per fare solo alcuni esempi, i racconti di Angela Carter, albi come *La bambina e il lupo* di Chiara Carrer, film come *Hard Candy* e perfino un videogioco come *The Path*.

L’interessante è che, partendo, tutte o quasi, queste variazioni sul tema, dall’ammonimento, le riscritture arrivano talora fino alla rivalutazione del Lupo, trasformato nella buona madre di Galloway; spesso a fare della nonna una protagonista; sempre a trasformare la bambina (cui spesso concedono anche l’identità di un nome) in una adolescente attenta, consapevole dei rischi che corre in un bosco oramai trasformato in periferie degradate, in supermercati tentatori e seduttivi, in centri-città spersonalizzati dove il Lupo assume o può assumere multiformi aspetti, e padrona di se stessa. L’ingenua Cappuccetto Rosso è oggi una ragazza volitiva ed attenta: se occorre essere attente e prudenti (e le nuove Cappuccetto Rosso non hanno bisogno di ammonimenti esterni), non occorre di meno avere speranze, obiettivi e, quindi, voglia di esplorare il mondo. Anche a costo di rischi e paura. Questo, in fondo, vuol dire crescere e crescere non sottomesse, ma capaci di diventare soggetti autonomi. Perché se è vero che si nasce biologicamente donne, è anche vero che, uomini o donne, tutti abbiamo il dovere (e prima di tutto il diritto) sul piano sociale, culturale e morale di raggiungere la pienezza dell’umanità e, quindi, la libertà di scegliere il nostro destino. (L. Bellatalla)

M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani?*, Torino, Einaudi, 2017, pp. 147, € 12.00

Quest’agile volumetto, articolato in numerose questioni sviluppate in modo conciso ed efficace, è un invito cordiale, ma anche pressante, a riflettere sul dovere che abbiamo di non smarrire la nostra secolare familiarità, scontata e implicita, con la civiltà greca e romana, con i nostri maggiori sempre più trascurati. Vent’anni fa era ancora vivo il dibattito sulla sorte del Liceo nella Secondaria perennemente da riformare, anche se pochi si facevano illusioni, già in quegli anni nei quali gli indirizzi predisposti potevano del Liceo conservare quasi solo il nome, come un alone di consunta nobiltà. In

uno dei libelli giustamente più discussi allora, *Segmenti e bastoncini*, la voce di un matematico antichista come Lucio Russo ammoniva, con robuste motivazioni, sull'interesse del nostro Paese a conservare una tradizione di scuola secondaria impegnativa. Che si lascino, diceva, ai giovani poco inclini alle fatiche dello studio i *bastoncini*, giacché chi preferisce i *segmenti*, non è un privilegiato dalla selezione classista, come un tempo si pensava, ma semplicemente un individuo che vuole crescere a suo modo e che ha scelto la strada del lavoro intellettuale, nell'ambito umanistico o scientifico, comunque indispensabili per la conservazione delle nostre basi culturali. Il Liceo vagheggiato da Russo avrebbe dovuto presentarsi come la sintesi di quello classico e quello scientifico: per semplificare grossolanamente, un Liceo classico corroborato da una congrua dose di matematica. Certo destinato a una minoranza di studenti capaci e ben intenzionati; ma non a uno smilzo drappello di cenobi o anacoreti, come se coltivare il greco e il latino fosse una scelta confrontabile con la frequenza di un corso specialistico per assirologi!

Purtroppo, oggi nessuno osa più neppure confessare un ambizioso progetto di questa specie, che presuppone una chiara diversificazione (non necessariamente gerarchica) della Secondaria, alla quale dovrebbe far seguito l'abbandono della liberalizzazione degli accessi all'Università, che per Russo sanzionò, già nel 1969, lo svilimento della qualità della nostra scuola e la deriva che oramai ci ha fatto smarrire la rotta.

Se confrontiamo il libro di Bettini con questa netta posizione di un araldo degli studi classici, in una stagione relativamente lontana (stante la nota velocità della "società globalizzata"), dobbiamo subito apprezzarne il realismo affabile e le lucide note, illustrate con argomenti e con esemplificazioni incisive. Il punto di partenza è l'accertamento che, in tutt'Europa, l'unico indirizzo di Scuola secondaria che preveda lo studio curriculare del latino e del greco è rappresentato dal nostro Liceo classico che, al contrario del suo gemello scientifico fino a pochi anni fa più fortunato (ma ora anch'esso in fase calante), non può contare su un potere di attrazione che ne garantisca la sopravvivenza, se non marginale e stentata.

Questo eloquente contributo di un autorevole classicista non intende però, come potrebbe sembrare dal nostro indugio sugli antefatti, arricchire semplicemente la discussione sulla riforma della nostra scuola, perché mira piuttosto a riaffermare la vitale presenza della cultura classica nelle forme di vita che più ci caratterizzano, sia in quello che circonda sia, soprattutto, nel "patrimonio interno" della pre-comprensione del nostro mondo. Quest'insieme di simboli, immagini, figure, miti e, prima di tutto, matrici linguistiche e categoriali deve poterci accompagnare, affinché il patrimonio esterno, diffuso e prezioso, continui a parlarci. I monumenti sono tali perché hanno l'ufficio di *monere*, di esigere la perpetuazione del ricordo; altrimenti restano testimoni muti sempre più sprovvisti di significati compresi e comunicabili. La solida

presenza di un sistema scolastico adeguato è appunto la condizione necessaria della trasmissione di questa eredità. “Di questo almeno possiamo essere certi: qualsiasi forma di memoria culturale è destinata ad affievolirsi, per poi spegnersi del tutto, se il gruppo che la possiede non la mantiene viva nel tempo attraverso la pratica, la trasmissione e l’insegnamento dei suoi contenuti” (p. 51).

Da quest’ovvia convinzione nasce il proposito di suscitare un più solido interesse per lo studio della classicità nel Liceo, con suggerimenti didattici che lo liberino dalla consunta manualistica e dalla prassi di meccaniche traduzioni, avulse dal contesto antropologico del mondo antico. L’insegnamento della classicità, infatti, troppo spesso si riduce a smilze epitomi della storia letteraria e ad apparati grammaticali che assorbono ogni energia mnemonica, e non lasciano spazi al contatto con i “testi”, come strumento per avvicinarsi a una civiltà che nello stesso tempo ci è prossima, ma che è anche “altra”, talora sorprendentemente distante dai nostri quadri mentali. Digni di attenzione ci sembrano le rettifiche proposte anche della seconda prova degli esami di stato, per accertare una reale comprensione di testi che, non raramente, sono non tradotti ma trascritti, con la connivenza di troppi, nella versione (magari integrale) “scaricata” da Internet. Se si vuole, alcuni criteri attendibili di valutazione sono a portata di mano. Se invece si accetta, per codardia o per disegno deprecabile, che *todos caballeros* hanno da essere, è frustrante continuare a disputare su metodi e strumenti docimologici.

Il compito che questo volumetto si prefigge è mostrare che lo studio delle civiltà classiche a noi vicine è un compito per noi vitale, anche perché esse hanno continuato a vivere per secoli nella nostra tradizione letteraria e artistica, che nei suoi momenti più felici proprio si è rinnovata attingendo a quelle fonti lontane. Certamente tale impegno *serve*, nel senso che ci *giova*, non nel senso degenerativo del servizio, anzi del profitto contabilizzato ormai con termini finanziari, come credito e debito. Per altro, i *debiti* formativi, si sa, non saranno saldati neppure a babbo morto, perché se continuiamo di questo passo i maggiori non avranno niente da lasciare in eredità, se non l’oblio della nostra “enciclopedia culturale”. E avranno seguito il destino delle *lingue morte!*

Il latino e il greco dovrebbero essere coltivati per questi essenziali interessi culturali e, si potrebbe anche aggiungere, per mantenere un’identità non escludente ma riconoscibile, e per così confrontarsi con l’altro essendo qualcuno. Non potrebbero oggi essere difesi e patrocinati per i motivi un tempo addotti e, francamente, troppo frusti, ingenui e facilmente confutabili. Lo studio della grammatica latina non è, di diritto, la strada maestra per “aprire le menti”, anche se, di fatto, è stata una palestra preziosa di disciplina, nella sfera primaria del linguaggio e del ragionamento.

Uno dei temi più diffusi nella parte conclusiva del libro riprende in modo persuasivo le riflessioni sull’“alterità degli antichi” e di lingue che ci sono prossime, ma hanno anche l’effetto di spaesamento che obbliga alla riflessione, come ben sanno i lettori che hanno qualche familiarità con la genealogia dei termini politici e giuridici. Tra gli esempi occasionalmente richiamati da Bettini, ne ricordiamo uno, proprio rimanendo nell’ambito dei lemmi appena accennati. Chi penserebbe, imbattendosi frequentemente nel termine *publicus*, che esso non rinvia etimologicamente a *populus*, come talora si leggeva, ma a *pubes*, cioè a quella gagliarda gioventù buona a portare le armi, a tutela della comunità?

L’attitudine a proiettarsi nelle nostre alterità lontane nel tempo potrebbe, si sostiene, allenare le menti dei giovani studenti a confrontarsi con le diversità sempre più diffuse nella convivenza dei nostri giorni. **(F. Giuntoli)**