

# L'educazione letteraria

## Appunti di un insegnante del XXI secolo

L'unica cosa che vorrei insegnare è un modo di guardare, cioè di essere nel mondo.

*Calvino*

### 1. Situazione

La prima cosa è guardarsi bene intorno. Tracciare le coordinate. Fare il punto. Solo qualche neopositivista incallito potrebbe contestare quello che ormai sembra un dato acquisito in tutti gli ambiti di studio: che il sapere è sempre situato, che non esiste una cultura neutrale, che ogni presa di parola è un gesto storico e politico calato in una specifica forma di vita, cioè la forma assunta dall'esperienza in un determinato contesto spazio-temporale. E se osservo la mia, di situazione (insegnante di letteratura, Italia, 2013), mi viene in mente il tono curioso e perplessa con cui Remo Ceserani, qualche anno fa, dava inizio alla ricognizione di *Convergenze*: «la situazione – scriveva – mi sembra contraddittoria e quasi paradossale», con un singolare bilancio di perdite e di profitti: se da un lato la letteratura «tende a perdere la tradizionale posizione di prestigio goduta a lungo nelle nostre società (e nei nostri programmi scolastici)», dall'altro guadagna un'inaspettata ed eccentrica rilevanza in altri contesti, che nel panorama ricostruito da Ceserani sono appunto le *convergenze*, l'uso spesso disinvolto e approssimativo degli «strumenti letterari» da parte delle «altre discipline», non solo quelle umanistiche (storia, antropologia, psicologia, ecc.) ma anche quelle tecnico-scientifiche (fisica, matematica, biologia, economia, ecc.) (cfr. Ceserani 2010).

Quella indagata da Ceserani è forse la manifestazione specifica di una contraddizione più ampia che investe lo statuto e il ruolo del sapere letterario nelle società tardocapitaliste, travolte da una crisi di sistema senza precedenti e da tentativi sempre più miopi di “riformare” i propri modelli educativi, con un progetto tanto ideologico quanto inefficace di adeguarli a nuovi orizzonti sociali, economici e tecnologici, o alle richieste del fantomatico “mondo del lavoro”. In questo contesto, i luoghi comuni trionfano e la *doxa* regna sovrana. Non basterebbe Flaubert per irridere la *bêtise* di ministri, prorettori ed esperti di *quality assurance*. Che ce ne facciamo di Shakespeare e Proust in un mondo come questo? Come si può misurare, valutare, monitorare l'apprendimento di un sapere così volatile e imprevedibile, disseminato in miliardi e miliardi di parole? Come possiamo insegnare la lentezza, la solitudine, il silenzio, il raccoglimento necessari per sfogliare tutte queste pagine a gente che vivrà in un mondo frenetico e iperconnesso, gremito di immagini e schermi, avvolto in una bolla sempre più densa di *rumore bianco*? Non ne faremo dei disadattati? Li manderemo alla concorrenza coi cinesi brandendo i libri come scudi? Li lasceremo sbeffeggiare da qualche tanghero che li inviterà a farsi un panino con la *Divina Commedia*? Davvero, davvero: non basterebbe Flaubert...

Ovviamente, dietro i luoghi comuni ci sono le presunte certezze di quella moderna arte sciamanica che si chiama statistica, la forza oggettiva dei (grandi) numeri, la verità rocciosa del dato, che in realtà è materia estremamente plasmabile in funzione di obiettivi e circostanze. Basta comunque sfogliare il rapporto periodico stilato dall'Istat, *La produzione e la lettura di libri in Italia*<sup>1</sup>, per alimentare con la forza di numeri, grafici e tabelle le solite geremiadi di un popolo capace solo di compiangersi e autoassolversi: ecco la prova che gli italiani leggono poco, signora mia; i «non lettori» (cioè quelli che non hanno letto nemmeno un libro nei dodici mesi precedenti all'intervista) sono più del cinquanta per cento; i «lettori forti» (quelli che leggono almeno un

---

<sup>1</sup> L'ultimo rapporto, relativo al 2012, si trova al seguente indirizzo: <http://www.istat.it/it/archivio/90222>.

libro al mese) non arrivano al quindici per cento, per non parlare dei lunatici che frequentano regolarmente le biblioteche; in una casa su dieci il libro è un oggetto sconosciuto, e non mancano forme di analfabetismo di ritorno.

Nel campo più specifico di chi studia e insegna letteratura, vige da anni la tendenza a contemplarsi l'ombelico e a indagare tutti i risvolti della «crisi della critica» e della funzione intellettuale. Pamphlet, inchieste, dibattiti, numeri speciali di riviste: dal libro di Segre in poi, *Notizie dalla crisi* (1993), interventi di ogni tipo hanno proclamato la Caporetto non tanto della letteratura, quanto della funzione critica, di quell'opera di mediazione e (auto)riflessione esercitata dalla critica letteraria. Una disfatta evidente in tutti gli ambiti: saggistica letteraria ridotta al lumicino, con editori che commissionano solo manuali e strumenti didattici o che vivono nel circuito drogato delle edizioni a pagamento; pagine culturali dei giornali inesorabilmente degradate, invase da recensioni compiacenti o dal "caso" del momento; riviste letterarie in agonia, chiuse nel circuito asfittico dei "bollettini", degli "annali" o dei "quaderni" di una determinata disciplina accademica; perplessità e sfiducia anche rispetto a quello che potrebbe essere lo strumento risolutivo per uscire dalla palude, il web, in cui proliferano siti e blog letterari spesso molto rozzi, a volte intelligenti e ben fatti, che però non hanno (ancora) creato una comunità più ampia e davvero alternativa rispetto alla "cultura ufficiale" (cfr. Giglioli 2009). Non certo un dato di natura (nulla di naturale nei fenomeni della cultura), ma forse un suicidio assistito di cui gli stessi critici e insegnanti di letteratura sono stati complici e attori, come suggerisce il titolo di uno degli interventi più lucidi e centrati: *Eutanasia della critica* di Mario Lavagetto (2005).

In realtà, la riflessione di Lavagetto prendeva le mosse da un fenomeno potenzialmente positivo che negli anni scorsi ha portato molti libri nelle case degli italiani, quello dei "capolavori" o dei "classici" allegati ai quotidiani, con dati di vendita davvero impressionanti (circa 75 milioni di copie nel 2004 e nel 2005). È un segnale di vitalità a cui si può aggiungere il successo delle scuole di scrittura creativa, il gran numero di editori italiani (quasi 1.500), di libri

pubblicati (circa 60 mila nel 2012) e di copie stampate (circa 220 milioni), cifre ovviamente in calo nel contesto della crisi economica ma che sembrano ridimensionare i dati poco incoraggianti sulla diffusione della lettura. E non mancano i fenomeni di massa: il Festivalletteratura di Mantova, i vari festival di poesia sparsi per le province, i monologhi televisivi di Saviano, Benigni che legge Dante nelle piazze o davanti a milioni di telespettatori. Allora perché fare gli apocalittici? A guardare questa faccia della medaglia, si direbbe che la letteratura gode di ottima salute. Eppure, si chiedeva Lavagetto, che succede a quei libri accumulati sugli scaffali degli italiani?

Quanti di quei quaranta milioni di libri venduti nel solo 2002 sono destinati a essere letti? In quale misura l'acquirente tipo sceglie, e in quale misura obbedisce a una forma maniacale, perversa di collezionismo, congiunta al desiderio di esporre una sorta di blasono culturale? E non c'è il rischio di determinare, prima o poi, una saturazione definitiva e, invece di facilitare l'accesso alla lettura, dopo che il tornaconto è stato ottenuto, di metterla definitivamente al bando? (2005: 13)

## **2. Splendori e miserie delle umane lettere**

L'immagine di quei libri mai letti ed esposti negli scaffali, con le coste rigide e regolari, articoli d'arredamento blasonati, esprime con immediata suggestione visiva l'ennesima contraddizione in cui si dibatte chi produce, studia o insegna letteratura. Per me, il luogo fisico e psicologico in cui si condensa questa contraddizione è un vecchio salone con il lampadario a goccia in cui l'ex-preside della mia facoltà convocava delle assemblee per discutere sullo stato, il ruolo e il destino degli studi letterari nell'università riformata, di fronte alle nuove sfide del mondo che verrà. Le ricordo come sedute di autocoscienza abbastanza deprimenti e solennemente inutili in cui emergevano due sentimenti apparentemente contrapposti ma in realtà complementari, l'uno specchio dell'altro. Da un lato un sentimento malinconico e luttuoso, la sindrome della riserva indiana, il senso di inferiorità e

insicurezza di chi si sente assediato dalla cavalleria, aggrappato a polverosi feticci culturali che verranno abbattuti da saperi pratici e tecnici, misurabili, concreti, produttori di reddito, secondo l'idea sempre più diffusa e balorda che l'università sia un'agenzia di collocamento o un ente di formazione. Dall'altro un senso di superiorità e di alterigia intellettuale, l'idea di essere i custodi e i sacerdoti dei massimi monumenti della civiltà umana, tutelati da quella priorità che la cultura letteraria, specchio e strumento dell'identità nazionale, ha saputo guadagnare nei moderni Stati borghesi e nei loro sistemi educativi: una priorità ormai ampiamente insidiata da altri saperi ma ancora viva come eredità e traccia, riverbero diffuso, alone di prestigio che affascina o intimidisce, che ci induce a tappezzare con Goethe o Tolstoj il soggiorno in cui riceviamo gli ospiti.

Sono due facce della stessa medaglia, due posture intellettuali altrettanto sterili che bisognerebbe finalmente sostituire con una concezione laica, dinamica e vitale, di cui Ceserani è stato certamente uno dei grandi sostenitori: l'idea che la letteratura sia una formazione discorsiva calata nel materiale della storia, in continua evoluzione, che svolge funzioni congiunturali e non incarna valori assoluti. Una materia viva, metamorfica, bisognosa di qualcuno che le ponga nuove domande e la faccia parlare, che al limite sappia usarla, piegarla, metterla in attrito con il reale e declinarla nel presente della nostra esperienza. Una forma non necessariamente armonica e rassicurante, non ingenuamente "educativa" ma anzi contraddittoria, seduttiva, talvolta pericolosa e sgradevole, che aggredisce i luoghi comuni e fa vacillare le nostre certezze, che penetra «nelle zone dove la logica si sdoppia o si rovescia, la sequenzialità dell'esperienza si sfilaccia, l'integrità individuale si dissolve, la contingenza sfida ogni volontà di riduzione e organizzazione superiore» (Ceserani 1999: XXXII).

È l'unico modo per sfuggire alla psicosi dell'assedio o all'esoterismo ridicolo di chi si crede ancora parte di un'*élite* o di un'aristocrazia intellettuale. Del resto, non servono certo prove per dimostrare la natura storica e contingente di ciò che chiamiamo *letteratura*, che nella concezione odierna è formazione piuttosto recente,

«inventata» più o meno nel Settecento (cfr. Reiss 1992), in concomitanza con la nascita di una disciplina filosofica esplicitamente dedicata alla definizione del valore del bello in arte, l'estetica. In questo quadro, non c'è niente di apocalittico se il ruolo sociale e culturale del fenomeno letterario è soggetto a una forma di ricorsività storica, a un'alternanza di cicli fasti e nefasti. L'unica cosa da fare è tentare di capirli e di governarli, senza scendere in battaglia mulinando la vecchia cultura umanistica come una spada contro i nuovi barbari. Oltre che ideologicamente opinabile, è del tutto inutile chiudersi nel culto arcigno e idiosincratico dei classici, stelle fisse nell'empireo del canone, salde come idee platoniche nella loro indiscussa superiorità estetica, immuni ai tentativi di relativizzazione storico-culturale che Harold Bloom (1996: 19ss.) ha ricondotto sprezzantemente alla «Scuola del Risentimento» (*new historicism, cultural studies, gender studies*). Mi sembra inutile anche proclamare che la letteratura è «in pericolo», come ha fatto Tzvetan Todorov, sostenendo che «ha un ruolo vitale da giocare, ma può ricoprirlo solo se viene presa nell'accezione ampia e pregnante che è prevalsa in Europa fino alla fine del XIX secolo e che oggi è stata messa da parte, mentre sta trionfando una concezione assurdamente ristretta» (2008: 66). C'è un che di strumentale e moralistico anche in chi, come Martha Nussbaum (2011), rivendica il ruolo civile e pedagogico delle *humanities* nelle moderne democrazie occidentali, come se leggere Kafka ci rendesse automaticamente cittadini migliori, come se i testi letterari – attraverso l'empatia, l'incontro con il diverso, la condivisione del punto di vista altrui – fossero manuali di educazione civica o di buona condotta democratica (se è così, vorrei le istruzioni per l'uso di Céline, Faulkner o Beckett).

Del resto, l'ermeneutica del sospetto che ha segnato la migliore cultura novecentesca – da Nietzsche a Freud fino alla Scuola di Francoforte – dovrebbe metterci in guardia: siamo sicuri che la letteratura fa bene? Siamo proprio certi che la cultura umanistica sia la migliore medicina per lo spirito? In che misura la nostra appassionata difesa delle umane lettere è un ingenuo *wishful thinking* o, nel caso peggiore, il prodotto di un'elaborata malafede? Proviamo a fare un passo indietro per vedere se la storia ci insegna qualcosa.

### 3. Che cos'è un'educazione?

C'è un bellissimo libro di Luigi Meneghello, *Fiori italiani*, che inizia proprio con questa domanda: «Che cos'è un'educazione?» (1976: 237). La risposta non è diretta e apodittica ma ironica e narrativa, cucita a contropelo sul filo dell'esperienza vissuta e sulle riflessioni di uno scrittore-insegnante che si è formato durante il Ventennio e che dunque si trova a indagare soprattutto il versante in ombra, «il negativo della risposta, che cos'è una diseducazione» (*ibid.*: 235). La diseducazione è ovviamente quella della scuola fascista, un apparato fondamentale del progetto totalitario con cui il regime ha tentato di «fascistizzare» la società italiana, riuscendoci forse solo in parte ma certamente più di quanto non ci racconti il senso comune e l'eterno stereotipo degli «italiani brava gente». Nonostante la realizzazione imperfetta, c'era infatti «una volontà di fascistizzazione delle menti, di trasformazione globale della società, di creazione di un uomo nuovo, al quale bisognava fornire, nelle intenzioni dei dirigenti fascisti, una concezione del mondo radicalmente nuova» (Milza e Berstein 2004: 235).

La costruzione dell'«uomo nuovo» passa attraverso un imponente e capillare lavoro di controllo di tutte le strutture dell'immaginario in cui siano coinvolti intellettuali di ogni ordine e grado, che assumono così una funzione più o meno esplicitamente *educativa*. «Costretti o consenzienti, intellettuali grandi e medi si mettono al servizio di uno "Stato educatore" che vuole fascistizzare tutto il paese» (Turi 2002: 21). Nell'ottica degli apostoli del regime, lo statuto educativo è connaturato al fascismo stesso in quanto forma *a priori* dello spirito. Scrive ad esempio Luigi Chiarini in *Fascismo e letteratura*, un opuscolo programmatico del 1936:

Il Fascismo agisce sugli italiani d'oggi e particolarmente sui giovani, come educatore e formatore di caratteri e coscienze. La sua educazione è viva, la sua influenza è fortissima in quanto si esercita attraverso le opere. La realtà, la verità che il Fascismo giorno per giorno viene creando agisce in quel modo potente e misterioso sugli animi. I giovani sono fascisti, diventano fascisti in

quanto il Fascismo costituisce per loro quasi una categoria *a priori*.  
Lo respirano nel clima in cui vivono, lo assimilano in ogni modo,  
se ne nutrono quotidianamente. (Chiarini 1936: 15)

Tra i vari apparati ideologici mobilitati per plasmare la cultura, la mentalità e il costume degli italiani, il sistema scolastico ha ovviamente un ruolo privilegiato e un «essenziale valore politico», come sottolinea Giuseppe Bottai su «Critica fascista» nel 1938. È «il terreno sul quale operare capillarmente per instillare l'ideologia del fascismo alla radice dei processi educativi» (Golino 2010: 95). Ed è quindi «il settore al quale il fascismo dedicò la maggiore attenzione nella prospettiva dell'«educazione dell'italiano»» (Turi 2002: 65), con un intervento massiccio a tutti i livelli, più lento e contrastato all'università e alle superiori e invece netto, rapido e precoce nella scuola primaria, tra la Riforma Gentile del 1923, l'istituzione dell'Opera Nazionale Balilla nel 1926 e l'introduzione del libro unico di Stato nel 1929, fino alla Carta della Scuola approvata dal Gran Consiglio del Fascismo nel febbraio 1939 che sanciva formalmente gli intenti totalitari dell'insegnamento.

È proprio in questo terreno che crescono i «fiori italiani» raccontati da Meneghello: non solo il bambino e il ragazzo che lui stesso era, celato dietro il velo proiettivo della terza persona e di un'iniziale puntata<sup>2</sup>, ma un'intera generazione che ha assorbito questa linfa e respirato questa atmosfera. Difficile uscire dalla gabbia, quando i confini del reale coincidono con le sbarre che la chiudono. «Si sente come siamo prigionieri della cultura in cui veniamo allevati», riflette Meneghello. E se poi «a qualcuno capita di uscirne non può quasi credere di aver potuto vivere lì dentro. Non so se la mente di un uomo non sia sempre prigioniera della cultura in cui s'iscrive, anche fuggendo da una vecchia a una nuova: forse in questo senso non c'è mai liberazione, si può solo cambiare prigioniero» (1976: 341).

---

<sup>2</sup> Come si evince da un testo del 1974 pubblicato tra *Le carte, Materiali per un saggio sull'educazione scolastica di un italiano*, la S. dietro cui si cela Meneghello corrisponde al nome Saverio.

Va detto però che le prigioni non sono tutte uguali e che quella della cultura fascista, soprattutto se vista dal filtro dell'esperienza resistenziale, appare particolarmente oscura e nefasta. È il cruccio fondamentale dei *Piccoli maestri*: «Ci hanno tenuti troppo a lungo nel pozzo, non ci netteremo mai del tutto da questa muffa» (Meneghello 1964: 28). Meneghello lo sa: non si fa sconti né illusioni, usando la scrittura per «svelenarsi», osservando tutto a distanza di anni e dalla postazione straniata dell'Inghilterra, dove è «dispatriato» nel 1947: sa che quell'occasione irripetibile è stata in parte perduta, perché «non siamo stati all'altezza. Siamo un po' venuti a mancare a quel disgraziato del popolo italiano» (*ibid.*: 7).

In questo, la diseducazione fascista si è rivelata straordinariamente efficace, funzionale all'obiettivo primario di un regime che Franco Venturi ha definito «un regno della parola» (1961: 18): pervertire il linguaggio, piegarlo alla retorica e alla mistificazione, produrre uno scollamento radicale tra le parole e le cose per rendere il mondo opaco, inoperabile, nettamente scisso dal piano linguistico e mentale in cui si muovono «quei vigliacchi dei verbi» (Meneghello 1964: 168). Le parole, scriveva Gadda nella *Meditazione milanese*, «sono le ancelle d'una Circe bagasciona, e tramutano in bestia chi si lascia affascinare dal loro tintinnio» (1974: 747). Ed è proprio la «mitica forza» delle parole (Gobetti 1922: 56) che il fascismo ha saputo sfruttare e pervertire, dall'oratoria mussoliniana a tutte le forme di controllo della comunicazione poi convogliate nel Minculpop, che aveva il duplice scopo di «istituire un monopolio statale dell'informazione e imporre un controllo totalitario su tutti gli aspetti della vita culturale italiana» (Milza *et al.* 2002: 445). Come ha scritto Mario Isnenghi, «il regime parla e fa parlare continuamente di se stesso. È, in gran parte, una creazione di parole; ma di parole divenute fatti o che si dichiarano fatti» (1996: 150). In questo senso, «l'obiettivo del regime [...] consiste nel riformulare continuamente "l'immagine delle cose detenendo il dominio sulle parole", di governare "le parole e con le parole"» (Golino 2010: 66).

È proprio questo il peccato originale, il vizio di fondo della scuola raccontata da Meneghello: insegnare parole che non avevano alcun

rapporto con le cose, «parole vuote sotto cui non c'era *nulla di reale*» (1986: 607). Dai libri «non si capiva niente, c'erano delle grandissime balle!» (1976: 311). Tanto che il linguaggio politico e la retorica del potere trovano la loro migliore alleata proprio nella letteratura, spina dorsale del sistema formativo, vertice della cultura umanistica e radice profonda dell'identità nazionale:

Il vero centro dell'educazione che ci era impartita stava proprio lì, nel farci imparare [...] l'astrusa lingua della "poesia". [...] Peccato che ciò che s'imparava nella fattispecie fosse di così scarsa rilevanza intrinseca ai fini delle successive avventure linguistiche e intellettuali del secolo [...] Era la lingua aulica della tradizione, nella sua versione ottocentesca: quella di creommi, appo le siepi, mi rimembra, cotanta speme, sarammi allato, risovverrammi; [...] In generale non si era nutriti di cose, ma di parole sulle cose». (*ibid.*: 257-58)

Sarebbe certamente capzioso dire che la cultura letteraria *in quanto tale* ha una responsabilità diretta nell'origine e nello sviluppo dei fascismi novecenteschi, anche se è difficile proteggersi dalla suggestiva violenza del racconto di Jorge Semprún quando descrive Weimar, «città di cultura e di campi di concentramento», o quando si aggira nei dintorni di Buchenwald dopo la liberazione e rievoca le passeggiate di «Goethe ed Eckermann sull'Ettersberg, le loro raffinate e colte conversazioni nel luogo stesso in cui è stato costruito il campo» (1996: 174 e 193). Sono solo immagini, suggestioni, cortocircuiti simbolici. Che però ci siano state forme di complicità sistemica tra il linguaggio politico e quello letterario, o che la mitologia fanatica del Popolo e della Nazione sia stata alimentata dall'immaginario letterario e da quello che Furio Jesi, sulla scorta di Kerény, chiamava «mito tecnicizzato» (2002: 36), è un dato di fatto confermato dai documenti e inciso nell'esperienza dei testimoni. In fondo, come ha scritto Contini, «un certo culto di Virgilio ha correlati politici inevitabili» (2012: 37). E non si tratta solo della controversa vicenda dell'asservimento degli intellettuali o della mutuaione di moduli e schemi letterari da parte

della retorica del potere. Se la cultura umanistica ha in qualche modo “collaborato” con il fascismo non è tanto per il caso circoscritto (e del tutto irrilevante per la storia della letteratura) degli scrittori organici al partito, quanto per una sorta di perversa, spesso preterintenzionale funzionalità del linguaggio e dell’istituzione letteraria rispetto agli obiettivi e ai codici del regime.

Solo così si spiega la radicalità con cui Meneghello irride le sue stesse radici culturali, le parole di cui si è nutrito, i libri su cui ha costruito la sua identità di studente, intellettuale, scrittore e a sua volta insegnante. Si spiega anche perché, come Fenoglio, abbia tentato di scrivere *I piccoli maestri* dapprima in inglese, giocando la carta dello straniamento linguistico per rifiutare una lingua letteraria ormai inservibile, compromessa con la retorica e le menzogne del regime. Quando rientra in paese dopo l’8 settembre, nel caos e nell’euforia di quei giorni, si trova più volte ad arringare la folla per decidere il da farsi: «parlavo fitto e pulito, come un libro stampato. I libri stampati bisognerebbe bruciarli tutti, pensavo; e quelli che li fanno a memoria, bruciarli anche loro». Il privilegio acquisito della cultura diventa un peso, un fardello di cui sbarazzarsi proprio per il potere che conferisce a chi lo possiede: «avvertivo il disagio di sentirmi giudicato idoneo a dirigere perché capace di parlare. [...] è un bel vantaggio l’educazione umanistica. Chi sa parlare, comanda. Ma io ce l’avevo con questa educazione umanistica; me ne aveva fatte di sporche» (1964: 25). Ancora una volta, l’educazione ricevuta è una gabbia, un’impalcatura mentale che paralizza l’azione e che rischia di rendere illeggibile il senso dirompente di un’esperienza storica per cui non valgono più le sterili parole imparate a scuola, né i concetti astratti digeriti all’università. «Stiamo ingabbiati in una sorta di scatola a ripiani, e questo sistema di ingabbiature è la cultura letteraria. [...] Che ci sia passaggio tra leggere e vivere è vero che lo crediamo, ma credi a me, non sappiamo come sia fatto» (Meneghello 1976: 293-94). Il problema è che mentre il paese precipitava verso l’abisso, «noi eravamo a Padova a suonare l’oboe sommerso, che poi non si sa che suono possa fare, farà glu glu» (Meneghello 1964: 46).

Viene in mente l'ostinazione antiletteraria del partigiano Johnny di Fenoglio, un giovane con una «reputazione d'impraticità, di testa tra le nubi, di letteratura in vita» (2005: 5), che dopo l'8 settembre si nasconde in una pavesiana casa in collina sopra Alba e cerca consolazione nei libri, nell'amore o nella contemplazione lirica del paesaggio. Ma i libri lo disgustano, una traduzione da Marlowe resta interrotta, l'amore è uno stordimento provvisorio mentre il sole è «guasto» e le colline «incombono», «malsanamente rilucenti» (*ibid.*: 6). Solo il rifiuto di tutto potrà dargli il significato pieno del suo destino: rinunciare ai libri, al sogno, al *romance*; fuggire di nascosto dai genitori e congedarsi per sempre dai professori di filosofia e di lettere, Pietro Chiodi e Leonardo Cocito, grandi antifascisti ma pur sempre professori; e soprattutto lasciare la penna a casa, unico modo per cercare il varco verso l'«arcangelico regno dei partigiani» (*ibid.*: 27). Non per niente, quando arriva per caso in un reparto della Stella Rossa, il commissario Némega lo identifica subito come un «tipo pennaiolo» e gli propone di scrivere sul giornalino del distaccamento: «Io non farò nulla di simile. La penna l'ho lasciata a casa e non ci penso a sintassi e grammatica. Per tutto il tempo che starò qui non intendo stringere in mano che un fucile» (*ibid.*: 70).

È probabile che il sospetto degli stessi letterati nei confronti del proprio sapere sia stato accentuato dalla priorità che il fascismo ha conferito alla cultura umanistica, con impostazioni programmatiche e culturali che giungono fino a noi. In effetti, la Riforma Gentile ha rimodulato l'assetto della scuola «secondo un disegno piramidale che aveva al suo vertice l'istruzione classica e umanistico-filosofica. Di conseguenza poneva in una posizione subalterna le discipline scientifiche e relegava ad un gradino ancora inferiore l'istruzione tecnica e quella artistica» (Viadotto 2010: 80). Come ricorda lo stesso Meneghello, «la scienza, ogni forma di scienza, era in subordine alle lettere umaniori. C'erano "ore" di matematica, di fisica, di chimica, di geografia [...], di zoologia e botanica e biologia: ma era inteso che il pregio di una mente non si valuta su questo terreno» (1976: 304). È quella che Primo Levi ha chiamato «la congiura gentiliana»:

avevo un ottimo rapporto con la mia insegnante di italiano, ma quando ha detto pubblicamente che le materie letterarie hanno valore formativo, e quelle scientifiche solo valore informativo, mi si sono rizzati i capelli in testa, e ne sono uscito confermato in questa idea che la congiura esisteva. Tu giovane fascista, tu giovane crociano, tu giovane cresciuto in questa Italia non avvicinarti alle fonti del sapere scientifico, perché sono pericolose. (1984: 14)

Basta aprire *Il sistema periodico*, questa splendida «autobiografia chimica (e morale)», come l'ha definita Calvino in una lettera, per trovare un altro tentativo di rispondere alla stessa domanda di Meneghello: «che cos'è un'educazione?». Anche qui, nulla di più incompatibile tra il sapere astratto e libresco impartito dalla scuola e l'inquieto desiderio di conoscenza del giovane Levi:

Ero sazio di libri, che pure continuavo a ingoiare con voracità indiscreta, e cercavo un'altra chiave per i sommi veri: una chiave ci doveva pure essere, ed ero sicuro che, per una qualche mostruosa congiura ai danni miei e del mondo, non l'avrei avuta dalla scuola. (1994: 23)

In questo quadro, la scelta della chimica diventa un modo per contestare la gerarchia dei saperi e aggirare la sinistra complicità tra la cultura umanistica e il discorso del potere. Non per niente, dirà più tardi in un'intervista, «la chimica è intrinsecamente antifascista» (1986: 107). Quando decanta all'amico Sandro Delmastro la magia segreta della tavola periodica di Mendeleev, una vera e propria «poesia, più alta e più solenne di tutte le poesie digerite in liceo», vi scorge addirittura «il ponte, l'anello mancante fra il mondo delle carte e il mondo delle cose»:

E infine, fondamentalmente: lui, ragazzo onesto ed aperto, [...] come poteva ignorare che la chimica e la fisica di cui ci nutrivamo, oltre che alimenti di per sé vitali, erano l'antidoto al fascismo che lui ed io cercavamo, perché erano chiare e distinte e ad ogni passo

verificabili, e non tessuti di menzogne e di vanità, come la radio e i giornali? (Levi 1994: 43-44)

In realtà, nemmeno un'esperienza universitaria definita «liberatoria» (1984: 19) ha potuto compensare quel difetto di educazione che anche per lui, come per Meneghello e molti altri, è stata fonte di tanti guai. Quando il senso tragico della storia si addensa in una catena incalzante di avvenimenti – lo sbarco alleato in Nord Africa, la vittoria sovietica a Stalingrado, la guerra sempre più incombente e vicina –, Levi e i suoi coetanei tentano freneticamente di recuperare il tempo perduto:

Nel giro di poche settimane ognuno di noi maturò, più che in tutti i vent'anni precedenti. Uscirono dall'ombra uomini che il fascismo non aveva piegati [...] e riconoscemmo in loro i nostri maestri, quelli di cui avevamo inutilmente cercato fino allora la dottrina nella Bibbia, nella chimica, in montagna. [...] Ci parlavano di sconosciuti: Gramsci, Salvemini, Gobetti, i Rosselli; chi erano? Esisteva dunque una seconda storia, una storia parallela a quella che il liceo ci aveva somministrata dall'alto? In quei pochi mesi convulsi cercammo invano di ricostruire, di ripopolare il vuoto storico dell'ultimo ventennio, ma [...] il tempo per consolidare la nostra preparazione non ci fu concesso. (1994: 133-34)

È lo stesso brutale risveglio che coglie Meneghello quando vede arrivare «una guerra vera, e con essa il senso improvviso di essere vissuti finora tra scenari di parole, e di cartone» (1976: 342). È quel senso del fallimento di un'educazione e di un'intera cultura reso ancora più bruciante, per Levi, dalla repentina conclusione della sua avventura partigiana, sulla quale studi recenti hanno gettato nuova luce (cfr. Luzzatto 2013). In realtà anche prima, ammette Meneghello, «c'erano in giro indizi di alternative, "un altro modo di educarsi", fiammelle non troppo lontane dalla miccia. Ma la cosa si è appallottolata, è andata a finire giù nelle casematte, non ha innesco» (1976: 316). Solo la guerra ha toccato la sua cultura scolastica e la

struttura della sua mente «in tutta una serie di punti critici, e in ciascuno di questi l'effetto era esplosivo» (*ibid.*: 381). In quel tragico sconquasso, «da ogni parte si sentiva manifestarsi un mondo infinitamente più complesso degli schemi trasmessi a noi dai filosofi e dai poeti», non solo quelli studiati a scuola ma anche quelli scoperti fuori – Baudelaire, Rimbaud, il metodo crociano: «Si sentiva subito che questo mondo era *reale*: ma come era fatto? quanto grande era?» (1964: 101). Nella nota introduttiva a *Fiori italiani*, Meneghello spiega infatti che la prima, confusa idea del libro gli è venuta nell'estate del '44, sdraiato davanti a una grotta in Valsugana, durante un rastrellamento tedesco:

Ero convinto che nel rastrellamento i miei compagni ci avessero rimesso le penne, e avvertivo con una sorta di pigrizia intelligente che questa veniva ad essere la conclusione dell'educazione che avevamo ricevuto: in generale, ma soprattutto in senso stretto, a scuola. (1976: 235)

La storia è spietata, non concede margini né sconti: non ci sarà mai il tempo di recuperare; e si muore – o si viene catturati e deportati ad Auschwitz – perché si è impreparati, perché ci sono state insegnate le cose sbagliate (cfr. Pedullà 2005: 193). «Bastava conoscere i testi», dice ancora Meneghello; «bastava saperle le cose, ma noi non le sapevamo, e dovevamo scoprircele per conto nostro» (1964: 37 e 158).

In ogni caso, la fortuna dei *piccoli maestri* sarà quella di incontrare un uomo che li guiderà in questa nuova educazione: Antonio Giuriolo, antifascista da sempre, insegnante cacciato per il rifiuto di giurare fedeltà al fascismo: un «prodigioso e misterioso maestro» che sa coniugare pensiero e azione, che incarna con l'esempio e l'energia morale ciò che attinge dai suoi libri. «In un senso importante, Antonio *era* quei libri; la sua persona appariva come fusa con la sua biblioteca» (*ibid.*: 370-71 e 377). È lui che fa scoprire ai compagni la stessa tradizione additata da Levi:

Per quest'uomo passava la sola tradizione alla quale si poteva senza arrossire dare il nome di italiana; Antonio era *un italiano* in un senso in cui nessun altro nostro conoscente lo era; stando vicino a lui ci sentivamo entrare anche noi in questa tradizione. Sapevamo appena ripetere qualche nome, Salvemini, Gobetti, Rosselli, Gramsci, ma la virtù della cosa ci investiva. Eravamo catecumeni, apprendisti italiani. In fondo era proprio per questo che eravamo in giro per le montagne; facevamo i fuorilegge per Rosselli, Salvemini, Gobetti, Gramsci; per Toni Giuriolo. Ora tutto appariva semplice e chiaro. Sospiravamo di soddisfazione perché era arrivato Toni, e anche nelle rocce, nel bosco, pareva che se ne vedesse un segnale (1964: 81).

#### 4. Tra le rovine

Dunque, la storia ci insegna che non sempre la letteratura fa bene; che forse leggere i classici, come diceva Calvino, è sempre meglio che non leggere i classici, ma non di per sé, non necessariamente: tutto dipende dall'uso che ne facciamo e soprattutto dal modo in cui cerchiamo quel famoso «passaggio tra leggere e vivere», tentando di declinare le parole dei libri nell'orizzonte della nostra vita.

Soprattutto, la storia dovrebbe insegnarci a vigilare e a non mettere in soffitta quello che Stendhal chiamava «il genio del sospetto». Non dovremmo sottovalutare il fatto che l'evoluzione letteraria di questi ultimi anni sta attuando un'euforica, sistematica rimozione della migliore tradizione novecentesca, quella specificamente *moderna*, ignorando le ragioni storiche e culturali da cui nasceva un certo oltranzismo teorico, l'ansia sperimentale, la voluta radicalità di parole d'ordine e proclami. Non perché fosse impossibile scrivere poesie dopo Auschwitz, secondo una tesi spesso fraintesa e peraltro ritrattata dallo stesso Adorno, ma perché la storia europea aveva mostrato il (possibile) fallimento di una cultura, perché nelle regioni tradizionali della filosofia, dell'arte e delle scienze illuministiche poteva stare di casa «la non verità» (Adorno 1970: 331). È qualcosa che dovremmo tenere sempre a mente quando entriamo in un'aula e iniziamo a parlare di letteratura.

Quello che Jean Paulhan, alcuni decenni prima, aveva chiamato «il Terrore nelle lettere» (cfr. 1989) era in gran parte una risposta al collasso di un intero sistema culturale ed educativo: era il bisogno di fare tabula rasa, demolire codici e convenzioni, reinventare una lingua che aveva dato voce alle più spaventose tragedie del secolo. Bisognava «disintegrare e ricostruire l'espressione», come diceva Gadda (1958: 487); perseguire quella ricerca poetica e formale in cui Calvino vedeva il tratto distintivo del neorealismo, nuove voci e parole con cui *esprimere* «noi stessi, il sapore aspro della vita che avevamo appreso allora, tante cose che si credeva di sapere o di essere, e forse veramente in quel momento sapevamo ed eravamo» (1964: 1186). È il bisogno avvertito già dal commissario Kim nel *Sentiero dei nidi di ragno*, quando osserva che gli intellettuali partigiani

hanno una patria fatta di parole, o tutt'al più di qualche libro. Ma combattendo troveranno che le parole non hanno più nessun significato, e scopriranno nuove cose nella lotta degli uomini e combatteranno così senza farsi domande, finché non cercheranno delle nuove parole e ritroveranno le antiche, ma cambiate, con significati insospettati. (1947: 105)

È questo, credo, il senso vero che dovremmo ancora cercare nella letteratura e nell'insegnamento letterario, al di là delle battaglie di retroguardia o delle difese d'ufficio della cultura umanistica come materiale da costruzione dei buoni cittadini: dissenso, inquietudine, senso critico, decostruzione di stereotipi e schemi acquisiti, ricerca incessante sulla forma viva della lingua, perché «è scrittore – diceva Barthes – colui per il quale il linguaggio costituisce un problema, che ne sperimenta la profondità, non la strumentalità o la bellezza» (1985: 42). Certo, sembrano passati secoli da quando Calvino scriveva la sua professione di fede nel *Midollo del leone*: «Noi siamo tra quelli che credono in una letteratura che sia presenza attiva nella storia, in una letteratura come educazione, di grado e di qualità insostituibile» (1955: 21). Indubbiamente la letteratura ha esaurito alcune delle sue funzioni storiche, prima fra tutte (e non è detto che sia un male) quella di

plasmare e cementare l'identità nazionale, oltre a molte altre che hanno eroso l'area di ascolto dei docenti delle materie umanistiche, costretti a verificare l'«irrimediabile perifericità e sussidiarietà del loro lavoro» (Lavagetto 2005: 21). Eppure, credo che i termini essenziali della sfida siano ancora validi e possano alimentare quell'idea di *educazione letteraria* (laica, dinamica, problematica) a cui Remo Ceserani ha dedicato tante energie e riflessioni.

Certo la situazione non aiuta. Perché il problema non è soltanto il *cosa*, ma anche il *come* e il *dove*: non solo i contenuti dell'insegnamento letterario ma anche le forme, le modalità di trasmissione del sapere, i luoghi e il contesto pragmatico-istituzionale dell'educazione. Solo un paio di micro-esempi tratti dall'esperienza quotidiana di un insegnante del XXI secolo. Quando gli studenti, al termine delle lezioni, devono valutare se «gli obiettivi e i programmi sono stati chiari fin dall'inizio» (cito dalla scheda delle «Opinioni degli studenti sulle attività didattiche» dell'Università di Bologna), vengono indotti a giudicare in modo negativo un corso che segua un percorso graduale di scoperta e che li conduca a un traguardo inatteso, secondo quel mobile spirito di ricerca che Lukács vedeva incarnato nella forma del saggio, «che tende alla verità, esattamente, ma come Saul, il quale era partito per cercare le asine di suo padre e trovò un regno» (2002: 26). Qui invece il modello è quello della soddisfazione del cliente (altra domanda: «Sei complessivamente soddisfatto di come è stato svolto questo insegnamento?»), con la beffa suprema che, in caso negativo, non si viene affatto rimborsati. Ancora: se il sistema di qualità e trasparenza dell'ateneo ti impone di pubblicare sul web i programmi dei nuovi corsi entro metà giugno, quando quelli precedenti terminano a fine maggio, è categoricamente esclusa l'ipotesi che il docente possa leggere nuovi testi, aggiornarsi, addirittura pensare (!), costruire un percorso didattico originale da condividere con i suoi futuri studenti.

C'è un bel libro molto apprezzato da Ceserani, *The University in Ruins* di Bill Readings, che descrive l'evoluzione della *posthistorical university* dopo il tramonto del modello humboldtiano fondato sul binomio didattica-ricerca. Il quadro, per noi, ha un effetto impressionante e sinistramente profetico, nel senso che Readings

descrive processi che hanno interessato il Nordamerica circa vent'anni fa (il libro è uscito postumo nel 1996, dopo la morte dell'autore in un incidente aereo) e che da qualche anno si stanno verificando *tali e quali* qui da noi: la trasformazione dell'università in una *consumer oriented corporation*, soggetta a forme di valutazione e accreditamento molto più simili a quelle delle agenzie di *rating* che a quelle di una comunità scientifica; la marginalizzazione di docenti e ricercatori a vantaggio dei burocrati, o (più perversamente) la riconversione dei docenti stessi in amministratori; il crescente potere di rettori-tecnocrati senza slancio politico, intenti solo ad amministrare, a raccogliere fondi o a competere con gli altri atenei; i tempi dell'insegnamento sempre più frenetici, impacchettati nelle ore-credito e nei semestri; la formazione degli studenti come prodotto e non come processo, secondo un modello di «professionalizzazione» e di spendibilità immediata delle conoscenze; l'eclissi dell'idea stessa su cui si fondava l'università tradizionale, cioè la *cultura*, e la sua sostituzione con il termine-ombrello *eccellenza*, segno vuoto senza referente, simulacro di un'idea senza contenuto.

È tra queste rovine che dobbiamo aggirarci. È qui che dobbiamo trovare i modi e i tempi per insegnare Cervantes, Dostoevskij o Virginia Woolf. Ma abitare le rovine – suggerisce Readings – non significa rimpiangere nostalgicamente una compiutezza perduta: significa invece ritagliarsi nuovi spazi, ridisegnare la «scena educativa», contestare l'equazione subdola tra responsabilità (*accountability*) e contabilità (*accounting*), costruire una «comunità del dissenso» in cui il paradigma pedagogico non sia fondato sulla trasparenza e sulla pura trasmissione delle informazioni ma sul confronto, sulla contraddizione, sul dialogo non conciliante, sull'eterogeneità dei soggetti e dei pensieri, sulla natura stessa degli studenti in quanto soggetti (temporaneamente) *resistenti* ai ruoli sociali, agli inquadramenti professionali e alla tradizione culturale che li precede. Per sfuggire alle tentazioni contrapposte (e altrettanto fallimentari) della nostalgia umanistica e dell'euforia tecnocratica, «l'università deve trovare un nuovo linguaggio in cui rivendicare il suo ruolo come luogo di educazione superiore – un ruolo che niente a livello storico presuppone come inevitabile e necessario». In questo

modo, l'università può diventare «un luogo tra gli altri in cui porre la questione dello stare-insieme», un luogo in cui «un pensiero si sviluppa accanto a un altro pensiero, in cui pensare è un processo condiviso ma privo di unità e identità. [...] L'università in rovina si presenta come un'istituzione in cui la natura incompleta e interminabile della relazione pedagogica ci ricorda che “pensare insieme” è un processo fondato sul dissenso», sull'eterogeneità delle voci, su un dialogismo di tipo bachtiniano (Readings 1996: 125, 127 e 192).

Vorrei chiudere raccontando un episodio personale, o meglio collettivo. Estemporaneo e circoscritto, ma forse a suo modo esemplare. Alcuni mesi fa, con amici e colleghi dell'università di Bologna, abbiamo organizzato un incontro con gli studenti del collettivo «Bartleby», protagonisti di un estenuante braccio di ferro con il rettore e i vertici d'ateneo scandito da occupazioni, sgomberi, minacce, comunicati, porte murate e cariche della polizia. Mentre la tensione saliva, l'università si chiudeva a riccio in nome del *decoro* e della *legalità* – una parola ormai priva di coerenza semantica e di qualunque appiglio referenziale. Giravano lettere firmate da cordate di notabili con l'invito a sottoscrivere la ferma condanna di ogni violenza, manco ci fossero in casa le Br. Al di là delle ragioni o delle irragioni del caso, ci è sembrato indecente che l'istituzione chiamasse a raccolta i docenti – in una forma burocratica e latamente intimidatoria – *contro* i propri studenti, e abbiamo pensato di spostare la questione su un altro piano. In fondo non era difficile: bastava convocare quegli studenti (e molti altri) in un'aula della *loro* università a parlare di letteratura; organizzare un incontro su *Bartleby, the scrivener*, il geniale racconto di Melville da cui è nato uno dei personaggi più enigmatici e potenti della narrativa occidentale: grumo insondabile, cifra negativa del linguaggio e del silenzio, figura della sottrazione o della resistenza che si insedia nel nostro orizzonte per sabotarne automatismi e certezze<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> L'incontro, intitolato *Il labirinto del no: «Bartleby» di H. Melville*, si è tenuto il 13 marzo 2013 al Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica, con interventi di Ermanno Cavazzoni, Daniele Giglioli, Michele Barbolini,

L'incontro non valeva nulla in termini di crediti, «altre attività formative» o diavolerie del genere: un impegno totalmente improduttivo per la contabilità didattica, inutile «ai fini del conseguimento del titolo di studio». Eppure l'aula straripava. La gente si ammassava per terra, intorno alla cattedra, nel corridoio e nel cortile adiacente. Quattro ore filate a parlare di monaci stiliti, narratori inattendibili, esistenzialismo, padri e figli, enigmi traduttivi, paradossi linguistici e rapporti con il potere. In fondo era "solo" letteratura. Ma c'era il senso di (ri)trovarsi finalmente in una comunità fatta di tante voci, a contatto con un sapere vivo e non sterilizzato dall'ingegneria degli ordinamenti didattici o dai ritmi forsennati imposti dagli «indicatori di efficienza ed efficacia», «descrittori di Dublino» e altre follie. Beh, ci siamo detti con gli amici e i colleghi: almeno fino al prossimo consiglio di facoltà, o fino al prossimo decreto ministeriale, possiamo dirci che ha ancora un senso insegnare letteratura.

---

Paolo La Valle, Maurizio Matteuzzi, Christian Raimo, Bruno Giorgini, Wu Ming 4, Donata Meneghelli e Federico Bertoni (Gianni Celati assente giustificato). Il filmato può essere visto qui: <http://www.youtube.com/watch?v=aViLLRMJwFY>

## Bibliografia

- Adorno, Theodor, *Negative Dialektik* (1966), trad. it. *Dialettica negativa*, Torino, Einaudi, 1970.
- Barthes, Roland, *Critique et vérité* (1966), trad. it. *Critica e verità*, Torino, Einaudi, 1985.
- Bloom, Harold, *The Western Canon* (1994), trad. it. *Il canone occidentale*, Milano, Bompiani, 1996.
- Calvino, Italo, *Il sentiero dei nidi di ragno* (1947), Id., *Romanzi e racconti*, Eds. Mario Barenghi e Bruno Falchetto, Milano, Mondadori, 1991, I.
- Calvino, Italo, "Il midollo del leone" (1955), Id., *Saggi*, vol. I, Ed. Mario Barenghi, Milano, Mondadori, 1999.
- Calvino, Italo, "Prefazione 1964 al Sentiero dei nidi di ragno" (1964), Calvino 1991, I.
- Ceserani, Remo, *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Ceserani, Remo, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Milano, Bruno Mondadori, 2010 (cfr. l'intervista "La letteratura al crocevia dei saperi", Ed. Federico Bertoni, *TransPostCross*, 2010, I, [http://www.transpostcross.it/images/stories/sito/Interfacce/2011/Bertoni\\_Ceserani.pdf](http://www.transpostcross.it/images/stories/sito/Interfacce/2011/Bertoni_Ceserani.pdf), online).
- Chiarini, Luigi, "Fascismo e letteratura", *Quaderni dell'Istituto Nazionale Fascista di Cultura*, Serie sesta, 1936, Roma, Istituto Nazionale Fascista di Cultura, 1936, VI.
- Contini, Gianfranco, *Dove va la cultura europea?*, Ed. Luca Baranelli, Macerata, Quodlibet, 2012.
- Fenoglio, Beppe, *Il partigiano Johnny*, Torino, Einaudi, 2005.
- Gadda, Carlo Emilio, "I viaggi la morte" (1958), *Saggi giornali favole I*, Ed. Dante Isella, Milano, Garzanti, 1991.
- Gadda, Carlo Emilio, "Eros e Priapo (da furore a cenere)" (1967), *Saggi giornali favole II*, Ed. Dante Isella, Milano, Garzanti, 1992.
- Gadda, Carlo Emilio, "Meditazione milanese" (1974), *Scritti vari e postumi*, Ed. Dante Isella, Milano, Garzanti, 1993.

- Giglioli, Daniele, "Oltre la critica", *XXI secolo. Comunicare e rappresentare*, II, Istituto della Enciclopedia Italiana, [http://www.treccani.it/enciclopedia/oltre-la-critica\\_%28XXI-Secolo%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/oltre-la-critica_%28XXI-Secolo%29/), online.
- Gobetti, Piero, "Le parole", *Rivoluzione Liberale*, 1922, 15.
- Golino, Enzo, *Parola di Duce. Il linguaggio totalitario del fascismo e del nazismo*, Milano, Rizzoli, 2010.
- Isnenghi, Mario, "L'educazione dell'italiano", *L'Italia del Fascio*, Firenze, Giunti, 1996.
- Lavagetto, Mario, *Eutanasia della critica*, Torino, Einaudi, 2005.
- Levi, Primo, *Il sistema periodico*, Torino, Einaudi, 1994.
- Levi, Primo, *Dialogo con Tullio Regge*, Torino, Einaudi, 1984.
- Levi, Primo, "Conversazione con Anthony Rudolf" (1986), *Primo Levi*, Ed. Marco Belpoliti, «Riga», 1997, 13.
- Lukács, György, *Die Seele und die Formen. Essays* (1910), trad. it. *L'anima e le forme*, Milano, SE, 2002.
- Luzzatto, Sergio, «Partigia». *Una storia della Resistenza*, Milano, Mondadori, 2013.
- Meneghello, Luigi, *I piccoli maestri* (1964), *Opere*, Ed. Francesca Caputo, Milano, Rizzoli, 1997, II.
- Meneghello, Luigi, *Fiori italiani* (1976), *Opere*, Ed. Francesca Caputo, Milano, Rizzoli, 1997, II.
- Meneghello, Luigi, *Martedì mattina* (1986), *Opere*, Ed. Francesca Caputo, Milano, Rizzoli, 1997, II.
- Milza, Pierre – Bernstein, Serge, *Le Fascisme italien 1919-1945* (1980), trad. it. *Storia del fascismo*, Milano, Rizzoli, 2004.
- Milza, Pierre – Bernstein, Serge – Tranfaglia, Nicola – Mantelli, Brunello (eds.), *Dizionario dei fascismi. Personaggi, partiti, culture e istituzioni in Europa dalla Grande guerra a oggi*, Milano, Bompiani, 2002.
- Nussbaum, Martha, *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities* (2010), trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011.
- Paulhan, Jean, *Les Fleurs de Tarbes* (1936), trad. it. *I fiori di Tarbes*, Genova, Marietti, 1989.

- Pedullà, Gabriele (ed.), *Racconti della Resistenza*, Torino, Einaudi, 2005.
- Readings, Bill, *The University in Ruins*, Cambridge (Ma.)–London, Harvard University Press, 1996.
- Reiss, Timothy J., *The Meaning of Literature*, Ithaca, Cornell University Press, 1992.
- Semprún, Jorge, *L'Écriture ou la vie* (1994), trad. it. *La scrittura o la vita*, Parma, Guanda, 1996.
- Todorov, Tzvetan, *La Littérature en peril* (2007), trad. it. *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.
- Turi, Gabriele, *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Venturi, Franco, *Il regime fascista (II)*, AA.VV., *Trent'anni di storia italiana. Dall'antifascismo alla Resistenza*, Torino, Einaudi, 1961.
- Viadotto, Vittorio (ed.), *Atlante del Ventesimo secolo. I documenti essenziali 1919-1945*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

## L'autore

### Federico Bertoni

Insegna Teoria della letteratura all'Università di Bologna. Si è occupato di teoria del romanzo, del realismo in letteratura, di estetica della ricezione, di letteratura della Resistenza, del rapporto tra letteratura e storia. Tra i suoi lavori: *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura* (1996&2010), *La verità sospetta. Gadda e l'invenzione della realtà* (2001), *Realismo e letteratura. Una storia possibile* (2007). Ha curato l'edizione critica di Italo Svevo, *Teatro e saggi*, in *Tutte le opere di Italo Svevo*, edizione diretta da Mario Lavagetto per "I Meridiani" Mondadori (2004).

Email: federico.bertoni@unibo.it

## **L'articolo**

Data invio: 30/08/2013

Data accettazione: 30/09/2013

Data pubblicazione: 30/11/2013

## **Come citare questo articolo**

Bertoni, Federico, "L'educazione letteraria: Appunti di un insegnante del XXI Secolo", *Between*, III. 6 (2013), <http://www.Between-journal.it/>