Ezio Raimondi
Il docente come osservatore e attore

Come citare questo articolo:
Ezio Raimondi, *Il docente come osservatore e attore*, «Bibliomanie. Letterature, storiografie, semiotiche», 28, no. 1, gennaio/marzo 2012

Più volte ho ragionato sul problema di come fosse nato in me il gusto dell'insegnare. E dicevo – ma è sempre difficile congetturare su se stessi – che forse molto nacque da uno stato di necessità.
Avevo frequentato l'università solo per due anni, tra il 1941 e il 1943: invece, il '44 e la prima metà del '45 furono assorbiti, quasi ingoiati, da altre avventure e da altre ragioni, lontane da quelle universitarie. Mi trovai a essere uno degli insegnanti di cui il Comune di Bologna si serviva per tappare i buchi delle assenze improvvise in questa o in quella scuola. Ed ero una specie di maestro picaresco, che si spostava qua e là, nei vari luoghi della città, usando naturalmente il tramvai, mentre all'università andavo soltanto di pomeriggio, salvo i rari casi in cui le supplenze riguardavano corsi pomeridiani.
Durante quegli anni feci esperienza di molti ragazzi e di molte classi. Il primo problema che si presentava era che succedeva arrivasse in una classe di quarta o di quinta un ragazzo di diciassette, diciotto anni, vestito alla meglio (anche se in modo decoroso), e i bambini, immediatamente, si approfittavano dello sconosciuto. Io allora, per cercare di tenere a bada queste persone e ottenere il loro rispetto, dovevo mobilitare tutti gli espedienti possibili e tutte le arti didattiche.
Usavo due mezzi: da una parte, cercavo di memorizzarne rapidamente i cognomi, poiché a quel tempo i ragazzi venivano chiamati per cognome, non per nome, in modo da rivolgermi direttamente a ognuno di loro nel giro di due ore. Chiamarli per cognome equivaleva a possedere qualche cosa di loro, nonché a conquistare la loro ammirazione che, istintivamente, riconoscevo negli occhi in principio increduli; la seconda trovata consisteva, invece, nel raccontare loro delle storie: quelle dei poemi epici non soltanto antichi, ma anche medioevali, come la Chanson de Roland, prelevata dalla tradizione del francese antico, o il Nibelungenlied tedesco, muovendo nei miei ragazzi – secondo i termini del grande Goethe – la Lust zu fabulieren, la gioia di raccontare.
In qualche caso, poi, facevo ricorso all'espediente del disegno alla lavagna. Io provenivo dalle scuole magistrali, ove l'insegnamento del disegno si esercitava anche alla lavagna, e

avevo avuto – ma senza rendermene conto – un professore d'eccezione, Ilario Rossi, uno dei pittori che uscivano dal mondo morandiano con ragioni di forte originalità, come avrebbe confermato tutta la sua storia successiva.
Accadde che queste supplenze estemporanee, d'improvviso, si ampliassero a periodi più lunghi, così lunghi che, nel secondo anno, ebbi una quarta elementare per l'anno intero. Ciò mi permise di compiere esperimenti che non mi venivano dalle lezioni – a onor del vero, poco ascoltate – di filosofia e di pedagogia della Facoltà di Magistero, bensì dalla necessità quasi artigianale di far fronte a determinati problemi cui dovevo rispondere, specie per tenere insieme le mie classi, con un tocco di spirito inventivo. Soprattutto, via via che i periodi di supplenza si allungavano e, di conseguenza, nasceva un grado di familiarità e di continuità coi ragazzi, che chiamavo ragazzini, tale volontà di sperimentazione cresceva e maturava.
In una parola, sorgeva in me un impegno nel mettere in campo questa o quella possibilità sperimentale, fondata sul desiderio di riscuotere la fiducia dell'altro, del bambino, e sulla sua possibilità di seguirmi.
Fra questi esperimenti, ricordo in particolare l'esercizio di scrittura collettiva, che consisteva in questo: chiamavo un ragazzo alla lavagna, aprivo, quando non era inverno, la finestra, e il ragazzo cominciava a descrivere ciò che stava accadendo fuori: gli eventi. Io mi muovevo tra i banchi (e su questo dovrò fermarmi dopo, perché venne di lì un'abitudine che poi ho conservato nei momenti di sperimentazione alta, universitaria), alimentando l'accanimento dei compagni a trovare sinonimi o a ridefinire il ritmo e la punteggiatura di quell'esercizio descrittivo.
Così, mentre un ragazzino scriveva alla lavagna, i compagni dovevano, dal posto, tentar di elaborare forme più belle. Non osavo dire più espressive, perché "belle" colpiva di più il bambino. Così, a un certo punto, subentrava al primo scrittore un secondo scrittore, e subito dopo un terzo, che cominciava a introdurre quella che io chiamavo la punteggiatura, cioè le pause, che facevo sentire ai ragazzi come se fosse una lezione musicale.
Mi ero accorto ben presto che ai bambini piacevano i meccanismi delle cosiddette figure retoriche, e che si divertivano soprattutto con le figure retoriche di posizione. Così, sollecitavo qualcuno a introdurre quella che gli sembrava una parola più bella e insieme si discuteva. Ne veniva fuori, non di rado, una sorta di tema collettivo, ove ognuno era mobilitato. Qualcosa di simile avveniva anche nella lettura, che diventava quasi una prova. teatrale, dal momento che coinvolgeva l'intonazione profonda delle parole. Naturalmente, non ne facevo una questione di critica o di estetica, e ricorrevo ai termini che mi sembravano più adatti per poter creare una comunicazione e una persuasione efficaci.
Insegnare, dunque, era per un verso un mezzo di sostentamento, ma per un altro un'attività che mi consentiva di riscattare il mio stato di necessità col piacere di stare in classe e di sperimentare un minimo incremento d'immaginazione o di invenzione. Nasceva così un

rapporto autentico con i ragazzi, dai quali riscuotevo una fiducia che riproduceva quella ricevuta dal mio maestro di quarta e di quinta – un ebreo d'indubbia qualità, che veniva dalla vecchia scuola positivistica, con un senso molto forte dell'operazione artigianale e della sua dimensione umana.
Grazie alla mia abitudine di muovermi sempre fra i banchi, ero dentro la classe, con un'operazione simile a quella del teatro, che dal palcoscenico si sposta in platea. Sta di fatto che mi muovevo sempre fra i ragazzi e, quando veniva il momento dell'esercizio di scrittura collettiva alla lavagna, stavo tra il primo e l'ultimo banco ed ero in grado di stabilire un rapporto con tutti.
Devo aggiungere che, fra l'ipotesi di annoiarmi e quella di divertirmi, preferivo la seconda e, da questo atteggiamento, venivano risposte positive. Insomma, dal cuore del lavoro di quelle mattine, ricavavo come un impulso aggiunto, il senso di un'esperienza in atto, che – senza bisogno d'illuminazioni ideologiche, partendo proprio dal dato di fatto – aggiungeva qualche ragione positiva al mio modo di fare lezione.
Molto presto avevo iniziato anche a dare lezioni private. La prima mi capitò mentre frequentavo la terza inferiore delle scuole magistrali. Ne conservo ancora il ricordo, che è sopravvissuto alla distruzione di tutto ciò che era la mia vecchia casa, perché diedi lezione a un ragazzino il cui padre era un falegname, e come pagamento (spesso, allora, i pagamenti avvenivano in natura) mi venne dato un piccolo scaffale, che immediatamente portai nella mia casa. Questo scaffale è sopravvissuto a tutte le distruzioni e oggi è passato a mia figlia, che lo usa per i suoi bambini, i miei nipoti, rinnovato soltanto nel colore. Quando mi venne dato era dipinto di un nero austero, mentre oggi è passato a un colore contrario, molto più moderno, una specie di bianco laccato che lo ha reso quasi elegante.
Insomma, questa esperienza del colloquiare, dell'insegnare qualcosa a qualcuno, era entrata prestissimo nella mia pratica e derivava, forse, da una mia dimensione infantile, oltre che dal piacere – ogni tanto – d'incuriosirmi e di restare stupito: questo mi permetteva, qualche volta, di stare coi bambini come se fossi dalla loro parte, nel momento stesso in cui avevo un'esperienza più evoluta che dovevo trasmettere loro.
Probabilmente, però, il piacere vero e, presumibilmente, assoluto era quello di trovarmi con qualcun altro: a questo proposito, forse, entra in gioco l'egoismo dell'alterità didattica, poiché avevo scoperto che dai bambini traevo inviti, improvvise aperture, piccole illuminazioni.
Avevo inteso per tempo che lo stare in una classe era un vero e proprio arricchimento, come arricchirsi della freschezza dei più giovani, ritrovare per un momento il loro sguardo e quindi diventare uno di loro, essendo allo stesso tempo diverso, e capendo che, dall'altra parte, c'era una specie d'intuizione istintiva corrispondente. Mi sentivano diverso, ma pur sempre parte della loro esperienza e della loro piccola storia quotidiana.
È probabile, in una parola, che queste siano state le fondamenta effettive attraverso cui mi

sono formato una mentalità didattica. E forse ho intuito allora quello che molto più tardi mi avrebbero illuminato certe pagine straordinarie di Heidegger, allorché scriveva che insegnare – un mestiere oltremodo difficile – è insegnare ad imparare. E io imparavo proprio ad insegnare a imparare.
M'impegnavo a svolgere un'operazione di apertura della mente, scoprendo però, in quello stato di necessità, che per insegnare a imparare bisogna interessare chi ascolta, arrivare dentro di lui, colpirlo di sorpresa e scoprire, alla fine, che l'altro risponde, con una sorta di improvvisa familiarità. Quando il bambino, felice, mi diceva, "ho trovato una bella parola", lo sguardo s'illuminava, l'occhio colpiva.

Così, entro un magistero fatto assai meno di trasmissione di nozioni che non dell'esperienza dello stare insieme, il mio lungo cammino nella storia dell'insegnare coincide con il condividere qualcosa con altri. E insisterei proprio sulla parola insieme. Fin da allora, la lezione per me coincideva col gusto di stare insieme e non essere soli, nella prefigurazione di quella che si vorrebbe fosse sempre l'esistenza: un incontro con altre persone, fare insieme qualcosa, trovarsi d'accordo, sentire che esistono ragioni per cui vale la pena di restare insieme, di camminare insieme. Alla fine, leggevo con lo stesso spirito le pagine dedicate da Renato Serra nell'Esame di coscienza all'andare insieme, visto che anche per me c'era stata una guerra lontana che poi, a un certo punto, mi aveva afferrato.
Quindi, anche a proposito dell'insegnamento, insisterei su questo motivo dell'andare e dello stare insieme, del fare qualcosa insieme e, se è possibile, del suscitare uno stimolo che si accende nell'altro, trovando il modo non di sovrapporre nell'altro qualcosa di mio, ma di far crescere nell'altro ciò che, inconsapevolmente, era già dentro di lui. E l'orgoglio, il piacere istintivo, non legato a qualche idealità, ma che veniva direttamente dalle cose, era di far diventare l'altro più se stesso. Indirettamente, quel poco di conoscenza che diventava pratica dell'insegnamento elementare era la scoperta che quanto definiamo bene culturale deve rendere l'altro più libero, e proprio per questo è, con ogni probabilità, un bene culturale.
La classe era una piccola comunità: una comunità con sensibilità fresche, disinvolte, talvolta torpide, che andavano risvegliate. Insieme si cominciava a dialogare e questo dialogo metteva in moto una disposizione didattica che poi per me, anche attraverso occasioni di vario genere, si è approfondita e allargata.

Nell'immediato dopoguerra, prima del referendum sulla Repubblica, quando ancora governavano De Gasperi, Togliatti e Nenni, esisteva un ministero della situazione postbellica che aveva consentito la costituzione di alcuni Convitti della Rinascita, con sede a Milano, a Roma e anche a Bologna. Essi permettevano agli ex partigiani di frequentare una scuola accelerata, che preparava all'esame di Stato. Non ricordo, francamente, tutte le modalità.

Rammento che, nella scuola di Bologna, si erano raccolti partigiani emiliani, lombardi e alcuni esponenti un po' più anarcoidi del mondo livornese e di quello garfagnino. Era un corso accelerato per geometri che, in un anno o due, consentiva appunto di presentarsi all'esame finale. Era ovviamente riconosciuto dallo Stato, e prevedeva anche la possibilità del comando di alcuni insegnanti di ruolo nella scuola.
Io, che in quel momento mi trovavo a fare il correttore di bozze al "Progresso d'Italia", per una serie di ragioni fortunate, mi ritrovai insegnante in pianta stabile di questa scuola. Avevo compiti didattici singolari, completamente al di fuori della pratica didattica corrente dell'italiano e della storia. Fra gli alunni, c'erano alcuni partigiani più anziani di me, con una forte base ideologica, e dovetti cominciare a mettere insieme le mie idee, perché venissero trasferite anche a questi alunni senza creare opposizione.
Anzitutto, poiché il programma di letteratura italiana partiva di fatto da San Francesco e arrivava alla Divina Commedia, dovevo confrontarmi con la grande tradizione cattolica. Quasi tutti gli studenti erano, sia pure senza una consapevolezza culturale alta, marxisti, e per loro valeva il teorema della struttura e della sovrastruttura. Dovevo quindi riuscire a dar loro qualche strumento per superare questo sbarramento ideologico. I miei colleghi più anziani avevano una storia spesso diversa dalla mia, e nutrivano ancora stati d'animo di forte risentimento, con un'idea radicata di lotta di classe che portava a sentire l'altro come profondamente diverso da sé. È pur vero che mia madre era, a suo modo, una comunista d'istinto, con una vecchia tradizione socialista che l'abilitava anche a una sorta di cristianesimo etico del prossimo. Tuttavia, benché esistessero questa mediazione e questo spacco emotivo che mi consentivano di capire la particolarità di alunni simili, restava il problema di leggere certi testi e di non farli percepire come falsificati dall'ideologia. Ne venivano problemi tecnici, che passavano anche attraverso il fascino indubbio di queste persone.
Scattò la sfida di conquistare la loro fiducia e di raggiungere il loro ascolto. E qui valeva ancor di più la mia abitudine di non star fermo in cattedra ma di muovermi tra loro – condizione prima di dialogo. È poi vero che agiva anche – senza che, peraltro, me ne rendessi conto – l'esempio straordinario di una mia insegnante di matematica delle scuole magistrali che, nel momento in cui ci metteva in gara per certi problemi geometrici, si sedeva fra i banchi, come a sorreggere colui che, in quel momento, stava elaborando una soluzione più elegante.
Sta di fatto che, questa della scuola accelerata per geometri, era una classe sui generis, nella quale valeva una specie di doppio ruolo perché, chiuse le ore d'insegnamento, nasceva un rapporto quasi di amicizia, che si concretava nell'andare in bicicletta insieme e, magari, nel fare una gara su una salita delle colline. Io riuscii a farmi riconoscere questa doppia parte: quella confidenziale, alla pari; e quella scolastica ove, insieme con questi elementi comuni, valeva la differenza che derivava dalla competenza riconosciuta.

Certo, anche questo giocare su ruoli diversi, mettendo insieme rigore e cordialità, permetteva di far diventare l'insegnamento più ricco e meno grigio, perché insegnare era come mobilitarsi ogni mattina, recitare ogni mattina una parte. Ma l'attore non può recitare male, deve sempre restare alla stessa parte, allo stesso tono, alla stessa altezza, alla stessa intensità.
Ho usato la parola attore perché il muovermi nell'aula mi portava istintivamente a usare certi modi e certe forme. Proprio allora, infatti, mi accorsi che nella lezione servivano anche elementi di caratterizzazione o di parodia, per esempio i tic, dal momento che creavano una familiarizzazione maggiore: era come se, ogni mattina, ognuno di noi recitasse, nella forma più autentica, la propria parte. In questo modo si determinava una relazione, nasceva veramente un dialogo, tanto che io avevo imparato a fare una specie di rapido bilancio, dopo ogni giornata: che cosa ho detto, che cosa ho cercato di far passare dall'altra parte, quali idee sono riuscito a rendere visibili. Qualche volta la risposta era positiva, qualche altra negativa, ma, in questo caso, ero subito costretto a pensare alla nuova lezione e a ciò che era rimasto irrisolto la volta precedente. Pure le riflessioni che mi venivano da questo esame di coscienza deficitario facevano sì che, dall'altra parte, si avvertisse un rapporto vero, non occasionale, non soltanto imposto, bensì recuperato attraverso la propria spontaneità e la propria forma.
Nell'istituto magistrale ero in un corso di classi femminili, e quindi mi rivolgevo a ragazze che si muovevano tra i sedici e i diciotto anni, mentre io ne avevo meno di trenta. Naturalmente, il rapporto era più complesso di quello con i maschi, perché c'era una esperienza più rapida, nelle ragazze, una capacità più ampia di maturità. Questo lo avevo sperimentato anche da studente, perché nell'istituto magistrale, a un certo punto, eravamo finiti in classe mista. Presto avevo scoperto che, mentre io ero una specie di ragazzino sbadato, anche se abbastanza bravo nelle "cose scolastiche", le ragazze erano molto più avanti: erano già signorine e nasceva, qualche volta, una sorta di squilibrio e di contrasto, fra noi, che ci muovevamo ancora come ragazzacci e loro, che esigevano, invece, un altro tipo di rapporto.
E ciò si riproponeva anche quando fui io a ritrovarmi insegnante, tanto è vero che, rispetto alla pratica (dal '68 in poi generalizzata) del tu, mi riproposi d'impiegare in modo rigoroso il lei, perché la ragazza non sentisse che io venivo meno alla distanza, intesa come rispetto, nei suoi confronti. Proponevo perciò una discrezione, che tuttavia poteva, dall'altra parte, suonare come freddezza, o distacco, e quindi occorrevano poi altre operazioni che, nella discrezione, introducessero, senza oltrepassare una certa soglia, quella che io chiamerei una dimensione anche affettiva.
Quando sono stati festeggiati i miei ottant'anni, qualcuna di queste vecchie scolare, le giovani e pimpanti signorine di allora, ne è stata informata dai giornali e ha sentito il dovere di riannodare il rapporto: fra le lettere che ho ricevuto, ce n'è stata una in particolare di una

ragazza (della quale credo di aver anche visualizzato il volto: alcuni volti mi sono rimasti impressi, altri meno, perché si è ingiusti nella memoria), che si ricordava di me professore e mi diceva che vestivo in modo un po' strano, indossando calzoni un po' troppo corti, che potevano dar la sensazione di poca eleganza, ma che poi, quando insegnavo, tutto passava, e diventavo solo un bravo insegnante. È probabile che fosse abbastanza vero: mia madre notava spesso i miei calzoni corti, che però erano ideali per andare in bicicletta…
Poi c'è stata, va da sé, la mia esperienza universitaria, durata, a prescindere dalle barriere istituzionali, almeno un sessantennio. Come che sia, ero diventato libero docente di Letteratura italiana abbastanza presto, all'inizio degli anni Cinquanta, quando avevo tra i venti e i trent'anni. In occasione della fondazione della Facoltà di Magistero a Bologna, nel 1955, mi venne dato l'incarico di Lingua e Letteratura italiana, alla condizione, però, che assumessi contemporaneamente la direzione del Collegio Universitario Irnerio, sorto nel 1954. Era il primo collegio d'eccellenza, aperto a studenti che, grazie alle loro alte medie di profitto, ricevevano una borsa di studio, cui si aggiungeva l'ospitalità in una struttura che aveva una capienza di una novantina di posti, con una mensa e una sala di conferenze interne.
Io mi trovai a dirigerlo nel suo secondo anno di vita e ad affrontare problemi complessi, anche perché gli anni Cinquanta sono stati, forse, gli anni più duri della guerra fredda: le contrapposizioni ideologiche erano molto forti, soprattutto per studenti dell'area emiliano-umbra, con appendici meridionali. Molti di loro, infatti, provenivano da famiglie, se non proletarie, di basso livello economico e si portavano dietro, insieme con l'impazienza, il calore e, qualche volta, l'ingiustizia della giovinezza, l'ideologia comunista, con la percezione dell'altro – soprattutto quando era il direttore – come rappresentante di un altro ceto e comunque di un'altra classe.
Anch'io, però, venivo da quel mondo, sia pure con il correttivo della mia vicenda individuale. Così, si trattò per me di gestire una comunità che bisognava prima costruire, poiché il primo anno era stato un fallimento, a causa del quale il Rettore, che era l'insigne filosofo Felice Battaglia, consigliato dal professor Bianchi, aveva pensato a me, per la possibilità d'introdurre una pratica diversa. Pure in questo caso, non agii secondo modelli ideologici, ma sulla base di ciò che avvertivo come problema quotidiano. E forse – in quella circostanza – fui anch'io un campione di quel sano empirismo emiliano che assume i problemi per ciò che sono, e tenta poi di riflettervi sopra per trovare una soluzione provvisoria, sempre pronto a correggerla allorquando, nella pratica, emergano difficoltà.
Quindi, come prima cosa, creai la comunità studentesca, con sedute che si ripetevano quasi ogni sera e che facevano affiorare non pochi problemi, conflitti, contrasti. Sostenevo che il dialogo è anche un conflitto, ma un conflitto in cui ci si confronta a vicenda, facendo ricorso a elementi di prova e innescando perciò un meccanismo di fiducia reciproca. Entro una comunità studentesca di concezione tutta nuova rispetto a quelle dei collegi di tradizione

antica (come Pavia o Pisa), fu possibile introdurre anche qualche possibilità di autogestione, con una forma mista che non era solo un compromesso: per esempio, io affermavo che la comunità studentesca dovesse eleggere un proprio consiglio, che aveva materia di decisione non nei fatti amministrativi, ma in quelli culturali di conferenze e incontri con i professori. Veniva così stabilita una relazione più diretta di quelle abituali nelle singole facoltà, con un budget di cui era responsabile il consiglio studentesco. All'Irnerio venne quindi avviato un processo democratico di gestione.
Qualche risultato, certo, mi riuscì di ottenerlo. Le prime annate ebbero studenti di straordinaria qualità, parecchi dei quali sono divenuti professori universitari o manager di livello nazionale. E, rincontrando oggi quelle persone – anzianissimo io, anziani, quasi, loro –, mi sono sentito ricordare che quella fu un'esperienza a suo modo indimenticabile, anche in rapporto a certe conclamate realtà straniere. A esempio, mi era stato imposto come obbligo di mangiare alla tavola con gli studenti: io rispettai sempre questa sorta di patto, che favoriva la possibilità del colloquio, reintroducendo il privato nel pubblico. Invero, non si finiva mai il pranzo senza che nascessero discussioni d'ordine politico, oltre che culturale, e anche in questo caso si riproponeva il problema di essere creduto. Perciò ero costretto a introdurre ragioni fondate, cui non si poteva contrapporre un principio di non comprensione, meramente ideologico.
Spesso, comunque, valevano le ragioni pratiche: uscire con alcuni di loro in bicicletta, correre su per certe salite e magari, per dirla in dialetto, "fare la corsa", assumeva una grande importanza perché, se mi riusciva di battere il giovane, ne cresceva in qualche modo il mio prestigio, che poi si amplificava se, in caso di conflitti d'autorità, io non procedevo in termini rigidi ma flessibili, trovando una strada diversa da quella che era stata prevista dall'altra parte, obbligando così l'altro a non vedermi con la maschera del nemico.
Vennero poi organizzate conferenze che si mescolavano tra università e collegio: arrivarono lo storico Delio Cantimori e il grande ispanista e scrittore Américo Castro. Ci fu anche qualche evento da non dimenticare. Un giorno, per esempio, gli studenti invitarono Vittorio Gassman, che stava recitando al Duse, e fece colpo. Era giovane allora, alto e aitante: sembrava un atleta del teatro, fra Shakespeare e Manzoni. Un'altra volta, invece, venne a Bologna Luigi Russo, con l'atteggiamento del grande maestro: a tavola conversava, ma non disse nulla di quello che gli studenti si attendevano, raccontò di sé, delle figlie di Croce e altri aneddoti divertenti, che certo dicevano molto di lui, ma che non rappresentavano quel maestro della coscienza atteso dai ragazzi.
Debbo poi aggiungere che il '55 e gli anni immediatamente successivi furono per me anche una specie di gioco di prestigio e di movimento per la città, giacché io, diventando direttore del Collegio, assumevo la funzione di comandato dal ministero all'università. Le operazioni di comando, tuttavia, avvenivano sempre lentamente, per cui, quando si aprivano l'anno accademico e l'anno degli studenti al Collegio, io ancora risultavo insegnante alla scuola

superiore, che in quel caso era una scuola magistrale. Contemporaneamente si svolgevano gli esami di ammissione alla Facoltà di Magistero, perché era prevista una prova scritta d'italiano, che toccava a me esaminare e valutare. Per un triennio, mi trovai così a correggere circa un migliaio di prove d'ammissione, a dover contemporaneamente gestire l'insegnamento di Latino e Storia all'Istituto magistrale e a prendere in carico gli studenti che entravano al Collegio Irnerio.
Ero ciclista già di mio, ma lo diventavo anche per questo bisogno di muovermi di continuo: oltretutto, il preside dell'Istituto magistrale non mi aiutava, perché – sapendo che io avrei lasciato il posto a un supplente – non mi metteva le ore tutte riunite, ma mi assegnava magari la prima e l'ultima del mattino, per cui dovevo andare di fretta, in bicicletta, alla scuola magistrale, poi ritornare di nuovo all'università (la fortuna voleva che il collegio universitario fosse in piazza Puntoni, di fianco al grande Palazzo Poggi dell'università) e infine o all'esame o a prendere in carico gli studenti.
Ancora, in quanto direttore del collegio Irnerio, ero altresì responsabile amministrativo, in particolare per vitto e approvvigionamenti, tanto che – scherzosamente – dicevo di preparmi a diventare direttore alberghiero, professione forse più remunerata…
Di là da tutto questo, comunque, la pratica quotidiana del contatto con gli studenti e le piccole astuzie che conveniva usare – una volta identificati quelli che erano gli opinion leaders della comunità per operare su di loro e poter giungere così anche agli altri – diventarono una forma di diplomazia coatta, anche se ho poi scoperto che, spesse volte, la tecnica della schiettezza, in un mondo in cui vale l'astuzia, è giudicata un'astuzia più astuta dell'astuzia stessa.
Io però non condividevo una logica simile: anzi, tutti questi elementi facevano entrare nell'operazione didattica un'esperienza più ampia e un senso dei rapporti umani più libero, meno convenzionale, dove non valeva la nozione esterna di autorità, ma la nozione interna di interesse, e dove quindi, se un'autorità si doveva proprio manifestare, andava conquistata sul campo, come in una prova.

Ma ripensando, ora, al mio lungo lavoro di docente universitario, di là delle tematiche e dei problemi culturali, in me è stato sempre vivo l'intento di comunicare un senso del passato che mai trascurasse le ragioni fondate del presente. Ho sempre creduto, in effetti, che il leggere debba essere inteso come un'esigenza del proprio tempo, da illuminare attraverso categorie, interrogativi ed esperienze che sono quelle del presente, per poter poi arrivare in modo più vitale, preciso, lucido al tentativo di sentire la vita di un altro tempo, considerandolo non mera archeologia, bensì un'altra faccia del presente che, talvolta, è più presente del nostro presente, in quanto già è chiamata a proiettarsi con forza verso il futuro.
Tra Magistero e Lettere, divenni di anno in anno più consapevole di questo problema, che richiedeva una rinnovata organizzazione dei corsi, ponendo in rapporto attivo i problemi di

ordine generale, i nuovi linguaggi della critica e i testi del nostro passato. Lo stesso corso monografico non poteva più venire limitato a un argomento, un personaggio o un libro, sia pur visto da diverse prospettive, ma doveva dar conto di un dialogo fra testi capaci di costituire una tradizione, specie per trasmettere che la letteratura è un grande linguaggio, che si muove sulla lunga durata e che è in grado, attraverso le illuminazioni reciproche di determinate opere, di imprimere un senso e una direzione al destino del lettore, al suo essere nel presente e al suo muoversi verso il futuro.

A rafforzare tale convincimento c'era il mio comportamento diretto: in termini retorici, la mia actio, che è insieme un parlare e un agire, quasi di ordine teatrale. La mia era una lezione agita: non sedevo in cattedra, ma restavo nell'arena, davanti agli studenti. E, anche se non ero un attore di professione, stabilivo un ritmo e un movimento, comportandomi come un animale in gabbia, nella parte bassa dell'aula. In tal maniera, pure lo studente delle ultime file non si sentiva tagliato fuori e la lezione acquisiva una dinamica reale, appunto un ritmo. Così, il testo che leggevo passava al mio parlato e, mentre nel testo i gesti tacevano, nel momento in cui riprendevo il discorso, scattavano i tic, i moti del corpo, la mimica, per cui io diventavo quasi la maschera di me stesso.

L'atmosfera di una classe, non v'è dubbio, si percepisce pure all'università. È qualcosa di caratteristico che si avverte con il senso del gesso, che lascia, così, un poco di polvere. E la sensazione istintiva di un'aula, anche di un'aula universitaria, è molto simile a quella che ha un attore del teatro, con la polvere del palcoscenico. È una percezione forte, per cui la lezione diviene una specie di recita comune, nel senso più profondo della parola: con questo, però, di diverso, rispetto alla recita teatrale, che, mentre l'attore non vede il pubblico, ma parla con se stesso, immaginando il pubblico, la lezione si svolge dinanzi a un pubblico visibile di volti, che istituiscono un rapporto col volto di colui che parla.

Da ciò proviene una suggestione potente e, forse, incomparabile, che trasmette calore: si avverte una sorta di sensazione fisica, che si manifesta dentro una comunità viva. In verità, la lettura comune di determinati testi che si svolge durante la lezione rende ancora più intensa – attraverso una parola straordinaria – l'inserzione nel mondo quotidiano medio di quella lingua più alta che è la lingua della letteratura, la quale, tuttavia, a sua volta si umanizza, e diviene parte del rapporto di complicità che unisce un volto agli altri volti, divisi fra il momento della tensione, dello sforzo di ascoltare, e il sorriso per quella parola che diviene patrimonio tangibile.

Tale maschera dell'insegnante come attore stabiliva, in primo luogo, un codice condiviso e definiva un grado di complicità: una complicità che poi si muoveva nel tempo, perché al principio certi termini tecnici stupivano l'altro, che giudicava di essere un ignorante, poi quei termini tecnici tornavano a muoversi nell'aula, diventavano a poco a poco calabroni animati comuni e lentamente il termine, una volta che veniva pronunciato, vedeva accendersi dall'altra parte l'occhio, qualcosa come "l'ho capita, sono con te".

Più della singola lezione era importante l'insieme, che coincideva con un movimento in avanti, uno sviluppo e, idealmente, una specie di racconto: anche il rapporto con gli studenti, infatti, diventava un racconto, nel quale il loro stesso silenzio definiva un rapporto vero di collaborazione, di là da quelle che potevano essere le domande da formulare dopo, nell'incontro più propriamente privato che si stabiliva fra la strada e lo studio.
Da un punto di vista tematico, inoltre, la lezione non verteva quasi mai su una ricerca già compiuta, e diventata libro: non me la sentivo proprio di proporre una minestra riscaldata. L'argomento riguardava piuttosto qualcosa che stavo pensando e montando come uno studio: era quindi un movimento che andava in parallelo con il farsi delle lezioni, dove le risposte silenziose, che intuivo dalla parte degli studenti, chiarivano la mia ricerca. In questa maniera, lo studente era, senza saperlo, un collaboratore: io ricavavo da lui un contributo notevole, non importa se di conferma o di rettifica, quasi come un animale che succhiava sangue senza che l'altro se ne accorgesse.
Nel momento in cui tentavo di chiarire il problema esplicitandolo, io stesso vedevo meglio il farsi della strada che mi aspettava ancora. In questa maniera, lo studente si sentiva dentro una specie di cadenza: anche se era seduto, era sottoposto a una sorta di dinamica ritmata e la lezione diventava una catena, che al principio non si vedeva. Allo studente chiedevo, di volta in volta, di riflettere sulla lezione, farla continuare dalla propria parte, privatizzarla riascoltandola a suo modo e aggiungendoci le sue ragioni, per far diventare suo ciò che sembrava mio. E la mia ossessione era di non avere dei tempi morti, di non lasciare cadere la tensione. Qualche volta, forse, poteva essere un disturbo, un eccesso, come un film con troppi primi piani che, a un certo punto, diventa una sorta di bombardamento. Nonostante tutto, però, fra la lezione inerte e quella animata, io preferivo la seconda.
Ricordo ancora il terrore quando, dovendo leggere un testo, non lo ritrovavo, nonostante avessi disposto tutti i miei segni: in quel momento si perdeva la tensione, e allora dovevo ricorrere a una sorta di rapido commento, per non comunicare allo studente il senso che avevo perduto la traccia, che il filo si era interrotto. Introducevo così una pratica simile a quella di uno speaker, che si trova a un certo punto senza un testo davanti e deve dir qualcosa che rientra nella parte principale e non in quella secondaria.
Giova forse rammentare che, quando assunsi l'insegnamento di Letteratura italiana presso la Facoltà di Lettere, nel 1974, conservai per un certo periodo anche quello di Storia del teatro a Magistero. Tenni quell'incarico per alcuni anni e lo assunsi come un insegnamento nel quale interrogavo di continuo la lezione come un fatto teatrale, in modo da spiegare agli studenti tutta una serie di operazioni che venivano poi illuminate, molto più nel profondo, da un'antropologia concreta dello spazio teatrale. La mia lezione aveva un punto di vista non fisso, ma mobile, e questo punto di vista era il movimento a cui gli studenti stessi dovevano accedere, anche se restavano seduti in spazi troppo stretti. Facevo piccole lezioni pratiche, nelle quali mi divertivo come quando facevo il maestro, tanti anni prima, perché,

decentrandomi nell'aula, il valore della lezione cambiava quasi radicalmente.
Quelle lezioni, partendo dall'analisi di Ferguson, Artaud, Brecht e così via, mi permettevano d'interpretare la spazialità fisica dentro la quale gestivo la lezione come una specie di laboratorio che consentiva, insieme, di parlare anche di teatro. E capivo sempre di più che, nel senso positivo del termine, la lezione è anche un atto di teatralità: tant'è vero che le lezioni che ricordiamo meglio sono quelle in cui anche il gesto, il modo di essere, la pronuncia, la cadenza dell'insegnante divengono parte della propria esperienza di apprendimento.
In questa maniera si riunivano insieme tanti elementi, non già come in una sintesi trionfante, ma come in un legame dei nostri stessi limiti. Nascevano le tesi critiche nelle quali si credeva, o nelle quali ci si identificava, e nascevano i problemi che venivano dalle nuove esperienze ermeneutiche europee e americane. Affioravano la passione e, spesse volte, l'entusiasmo di queste scoperte, insieme con la volontà di trasmettere anche ai più giovani la verità che si era percepita, facendoli partecipi della scoperta di un libro o di un'immagine che sembrava straordinaria. La lezione era pur sempre un procedere insieme, uno stare insieme, un imparare a conoscere tanti volti, sentendoli parte di un gioco comune e, attraverso la loro confidenza, la loro risposta, la loro apertura, ricavandone un di più di umanità, anche per uscire dalla propria solitudine, che peraltro – se si è veramente un intellettuale – non è meno necessaria.
Alla fine, infatti, lo stare insieme, che non ha nulla a che vedere con una filosofia utilitaristica, coincide con il desiderio, l'ambizione di essere utile all'altro e di non essere dimenticato, ma di sentirsi moltiplicato, anche se non lo si sa, nella vita di un altro. Se poi ci sono le idee, i grandi libri, le immagini e le epifanie, tanto meglio, ma alla fine è un unicum che viene fuori, e il mestiere può nascondere una vocazione.
D'altro canto, Max Weber – nella sua grande opera sull'etica protestante e sullo spirito del capitalismo – parlava di Beruf, che è insieme la professione e la chiamata, cioè la vocazione. E l'insegnamento, visto in questo modo, con questi tratti, era una chiamata nel mestiere, in uno strano mescolarsi di praticità e idealità. L'ideale, l'utopia sono così questo dialogo continuo con i propri limiti, per forzarli sul piano dell'autenticità piuttosto che su quelli della falsificazione e dell'autoinganno. Con questo ben preciso desiderio: fare una lezione in cui non parli di te, ma dove qualcosa di tuo è continuamente presente, con il rischio e, qualche volta, la delusione di essere fraintesi, perché la lezione deve avere anche un aspetto problematico.
Non sempre si usciva dalla lezione con la sensazione di aver fatto bene: qualche volta le cose erano andate con un altro ritmo, il tracciato non era stato disegnato, e qualche altra volta si era dimenticata l'idea che contava di più. Da una parte, infatti, la lezione andava organizzata come un discorso, indipendentemente dalle persone: e, per cominciarla, dovevo visualizzare l'itinerario che avrei dovuto percorrere fra i testi e il problema conclusivo.

Questo avveniva come un rapporto fra me e l'oggetto, con certe battute, certe parole di cui mi ero innamorato, o qualche pensiero che mi sembrava vivo, fresco, palpitante. Quando invece entravo in aula, valeva solo il rapporto con le persone presenti: la lezione diventava il colloquio con loro, e prevaleva, a questo punto, il rapporto con quei volti, e solo con quei volti che non potevano essere altri, nella speranza che un problema al principio insormontabile a poco a poco diventasse chiaro e familiare, e che chi ascoltava si accorgesse che il mio cammino virtuale era diventato un cammino reale.
Era il nostro racconto, così come la nostra esistenza è sempre racconto: solo che, nel momento in cui lo si sperimentava, si offrivano anche gli elementi per riconoscerlo, per assumerne consapevolezza, per farlo diventare una parte di sé, la visione massima.
Un'autorità, insomma, diventava parte di una libertà, non importa se negativa o positiva: libertà dell'altro, che abilitava a compiere un'esperienza in proprio, quel famoso imparare che poi è permanente, perché insegnavo imparando di continuo. In certi casi, difatti, scoprivo verità che non avevo ancora percepite, mentre, in altri casi, ciò che mi sembrava una verità prendeva caratteri problematici.
Conservo la mia illusione di essere un io che va alla ricerca continua di un noi, in una battaglia continua con la solitudine, ove noi vogliamo moltiplicare quello che siamo, ossia degli enti limitati. In quanto enti limitati, però, viviamo questa tensione che ci abilita a sentire anche gli altri: da questo punto di vista, così, la lezione diviene un modello nel quale non vale più il salto delle generazioni, ma dove, anzi, spicca il rapporto intergenerazionale, perché l'autorità fornisce gli strumenti per essere negata, per diventare altro e per rendere l'altro libero attraverso quella che sembra, all'inizio, una costrizione.
Del resto, ho cominciato presto a chiedermi che cos'è l'insegnamento e quali caratteri debba avere. Negli anni Cinquanta, mi era capitato d'incontrarmi con coloro che avevano dato vita a una rivista, «Il Mulino», che di lì a poco sarebbe diventata una casa editrice. Alcuni di loro, Pedrazzi e Matteucci in particolare, erano insegnanti, mossi da un'idea neoilluminista e dalla certezza che la nuova generazione, dopo il '45, doveva finalmente entrare nella modernità. Ma, secondo la vecchia tradizione che dalla «Voce» arrivava a Gobetti, proprio la scuola incarnava uno dei problemi fondamentali per accedervi e trasformare anche il mondo italiano, per quanto reduce da una terribile sconfitta, in una nuova entità moderna, con un nuovo sviluppo.
A questo punto, la mia pratica solitaria di sperimentatore approssimativo assumeva caratteri nuovi, che prendevano anche una funzione di metodo e addirittura un'idea filosofica. Da quel momento è cominciato un rapporto con Il Mulino che, in seguito, si è sempre più approfondito, tra rivista e casa editrice, e che arriva sino ad oggi. Anzi, grazie proprio al riformismo del Mulino, che vedeva insieme cattolici, socialisti e liberali, e che proponeva un'ipotesi capace di sottrarsi all'ideologia comunista nel momento stesso in cui ci si confrontava, il problema della scuola e della riforma della scuola diventava primario, poiché

vi interagivano ragioni tecniche e ragioni politiche, nel momento in cui si era giunti a un nuova, riconquistata libertà democratica.
Erano anni di grande entusiasmo e di straordinaria vitalità, nei quali il Paese si trasformò – con il concorso di elementi positivi e negativi – da vecchio mondo contadino in realtà industriale, non senza desideri di palingenesi che vennero poi meno quando si ruppe il cosiddetto tripartito e si creò un'entità democratica, una coalizione gestita dalla maggioranza democristiana, che vedeva i partiti di sinistra all'opposizione, senza possibilità di alternanza: quindi, come si disse allora, un bipartitismo imperfetto.
Tutti questi elementi portarono, dentro Il Mulino, a un lungo dialogo, con convegni, anche dedicati alla scuola, e con una ricerca sull'università, cui Matteucci e io partecipammo, già prima del '68, con un intervento dedicato alla facoltà di Lettere e Filosofia. Lì proponevamo un'idea di incroci interdisciplinari entro un sistema dipartimentale, che prendeva le mosse dal dibattito sull'università compiuto, già al tempo di «Primato», dagli interventi di Contini, da certe battute di Pasquali, dal problema delle lezioni seminariali, ricordando magari un Giaime Pintor, e dalla constatazione che, in Italia, l'unica riforma mai realizzata e tradita subito, al nascere, fu la riforma Gentile.
Così, quando venne approvata la legge Gui 2314 che riformava l'università, creando il dipartimento come nuova unità di misura, Il Mulino per la prima volta si schierò con un pronunciamento politico a favore della riforma – come era giusto.
Oggi si riconosce che era l'unica possibilità autentica di modernizzazione dell'università, anche se, allora, molti amici erano contro quella riforma perché ne volevano una totale: ma l'idea della totalità, in quel caso, produsse un arresto del processo riformatore, fino a quando ci fu l'esplosione del '68, che certo veniva da fuori, dall'America e poi dalla Francia.
Noi del Mulino arrivavamo al '68 con un'idea molto precisa di università da riformare, convinti che solo un sano riformismo, pronto a colpire alcuni equilibri del passato, poteva in realtà fare il bene dell'università. Il '68 diede una risposta contraria, con un'idea della rivoluzione che vedeva nella riforma la peggiore delle nemiche: tuttavia, per quanto ha significato a livello internazionale, il '68 è un fenomeno che richiede un'analisi molto complessa, insieme positiva e negativa.
Certo, in Italia, fu l'occasione per scoprire che la classe dei professori era troppo debole per essere capace di autoriformarsi. Ci furono slogan che presero, qualche volta, il sopravvento sulle idee vere, e che gli studenti denunciassero ma non volessero il potere significava che il potere restava nelle mani di chi già lo deteneva. In quel momento, comunque, anche Il Mulino entrò in crisi: la sua ipotesi di riformismo sembrava non tenere, mentre un marxismo alterato prendeva la parte principale. Si aprì un periodo di riflessione, che rappresentò anche una crisi per l'associazione, e qualcuno di noi si disperò, tanto che, per qualche tempo, tutto si riversò nella casa editrice, che invece cresceva e che – prima del '68 – aveva pubblicato Ragione e rivoluzione di Herbert Marcuse, una vera e propria bibbia della

contestazione. Non c'è dubbio che il '68 non abbia ottenuto ciò che si era prefisso e abbia riportato l'università a tempi duri, durante i quali l'associazione Il Mulino recuperò la propria ragion d'essere, perché si trattava, a quel punto, d'inventare non solo ragioni tecniche adeguate ai fenomeni, ma anche una risposta concettuale adeguata.
Fu naturale che io partecipassi al '68 e agli anni successivi, fino almeno al '77 (l'altro punto, soprattutto bolognese, d'esplosione), discutendo con gli studenti. Certo, non potevo rinunziare a ciò in cui credevo: così continuavo a polemizzare, sostenendo che il colloquio con gli studenti era un colloquio conflittuale, entro il quale però non bastavano le parole d'ordine e bisognava avere delle idee. E invitavo anche gli studenti ad essere consapevoli del proprio ruolo, che in quel momento diventava preminente, perché con Il Mulino avevamo sempre detto che gli studenti erano la componente principale della realtà accademica e dovevano avere una parte attiva in una nuova università: ma una parte attiva legata alle idee.
Gli studenti avevano ragione in quanto interpreti di un disagio di cui erano portatori: questa era la loro verità. In tale fase, nondimeno, dovevano intervenire le riflessioni più adeguate, perché questo fermento non si fermasse a metà o, peggio, si tradisse e si alterasse. Così, io discutevo con loro: in generale, la facoltà di Magistero seppe costruire rapporti che altre facoltà invece non ebbero, proprio perché noi riconoscevamo la parte studentesca. In ogni caso, all'affermazione che la sintassi era un atto autoritario, io contrapponevo Gramsci, e – nel momento in cui si contestava una scienza borghese – portavo a lezione testi tratti dalla stampa sovietica dove si parlava di Saussure e di Einstein come di scienziati borghesi.
In quel momento, infatti, era esploso lo strutturalismo e Saussure veniva percepito come uno dei fondatori delle grandi scienze moderne. Nel dibattito, m'impegnavo a introdurre dei testi, perché volevo – pur essendo costretto dall'altra parte – che negli studenti vivesse una tensione ideale pari a quella esistenziale. Certo, non potevo essere altro che un riformista, perché pensavo che la rivoluzione consistesse nella riforma, soprattutto dentro una realtà come quella italiana. Ma parlavo con gli studenti perché giudicavo che fosse mio compito aiutarli a maturare la loro posizione politica, la loro verità, il loro diritto esistenziale. E, nel momento in cui il gusto assembleare diventava un fatto antropologico diverso da quello politico, le mie lezioni di teatro m'insegnavano a comprendere certi processi come, per esempio, la riscoperta della festa, anche se non potevo riconoscere in ciò un principio di trasformazione dell'università, che aveva bisogno invece di idee.
Né potevo sottoscrivere che la soluzione dei problemi dell'università di massa equivalesse a moltiplicare i seminari, nel momento in cui il seminario, per la sua genesi, restava un'operazione d'élite; inoltre, moltiplicare i seminari significava inventare servizi che non c'erano. Cercavo piuttosto di far sì che gli studenti diventassero consapevoli della propria forza e della propria parte di potere. Però, alla fine, la riforma possibile non ci fu, o prese caratteri molto più limitati. I dipartimenti, per esempio, nacquero come optional, non come

unità di misura fondamentali, pronte a smantellare vecchi centri di potere.
Ricordo ancora quando portai dall'America la pratica, solo oggi diffusa, dei giudizi degli studenti ai corsi, quando – alla fine delle lezioni – il professore distribuiva loro, prima dell'esame, un foglio, un "record", nel quale lo studente formulava un giudizio sui comportamenti del professore: se era disponibile, se era raggiungibile al telefono, se era pronto a dare spiegazioni; si trattava, insomma, di un giudizio non su quanto diceva, ma su come si comportava. Mi venne obiettato che era un atto autoritario e che andava negato: la dimostrazione più precisa di come una vecchia educazione ideologica sul concetto di autorità, inteso in modo indistinto, facesse sì che l'interessato andasse contro il proprio interesse e negasse il proprio potere.
A me sembrava parte necessaria, essenziale, del mio insegnamento portare gli studenti a maturare anche una riflessione adeguata sul proprio ruolo e sul proprio dovere, come comunità, per fare in modo che l'università migliorasse e diventasse una realtà più viva ed incisiva. Tanto nel '68 quanto nel '77, viceversa, molti si opposero all'idea di università come comunità, poiché ciò si fondava su un principio di dialogo tra studente e professore. Ma l'idea di comunità resta fondamentale, in quanto coincide col momento umano dell'atto universitario e col sorgere dello spirito critico.
Lo studente è parte indispensabile di una democrazia universitaria vera, con le tonalità del suo migliore entusiasmo. La facoltà di Magistero, a esempio, era quasi una conquista per tutti i giovani che arrivavano, e trasmetteva una sensazione di esperienza nuova, comunitaria, compiuta insieme: non c'erano grandi luoghi né grandi aule, si andava in prestito qua e là, si viveva nella dimensione del provvisorio. Ma, pure per questi motivi, diventava più forte l'idea di una comunità ideale, che gli anni della protesta finirono tuttavia per illanguidire. Alla fine, è restata una università ancora da riformare, nella quale bisogna ricreare quel calore umano che è insieme calore intellettuale.

Nella mia lunga esperienza universitaria, hanno avuto un ruolo non secondario anche taluni dialoghi internazionali, soprattutto con grandi istituzioni del mondo statunitense. In America fui invitato per la prima volta nel '67 da Charles Singleton, col quale ero entrato in rapporti per un saggio che avevo scritto sul I canto del Purgatorio dantesco, dove avevo cercato d'illustrare i momenti della liturgia e avevo, naturalmente, discusso i suoi saggi. In quell'occasione, partecipai a un simposio sopra l'interpretazione, con personaggi quali de Man e Gombrich. Lessi in inglese il mio intervento, e fu una fatica perché era la prima volta: due capitoli che poi diventarono parte del mio libro manzoniano Il romanzo senza idillio e che trattavano il problema della struttura interna del romanzo, oltre al tema specifico del romanzo cattolico.
L'anno successivo fui Visiting Professor alla Johns Hopkins di Baltimora, sempre invitato da Singleton, che era un personaggio di spicco dentro quella università e quindi consentiva

rapporti con tutti i personaggi della élite accademica: fra l'altro, grazie al suo lavoro di critica dantesca, l'italiano era molto considerato nel Dipartimento di Lingue romanze nel quale mi trovai a operare.
Nel '72, invece, venni invitato da Allen Mandelbaum, poeta e professore nella City University of New York, a una audizione per essere chiamato a insegnare in quella università. L'audizione ebbe un esito positivo e quindi venni nominato Distinguished Professor, un grado accademico molto alto, con un rapporto che sarebbe potuto divenire permanente. Per quasi un anno vissi a Manhattan, in un residence modesto all'interno, ma collocato all'incrocio di Madison e della Settantaduesima, e quindi vicino al Museo d'Arte moderna e al Metropolitan, nel pieno della vita della città, vedendo personaggi, attori, Schlesinger che passava e così via, con l'idea del mondo che si accumulava tutto tra grattacieli e strade. Ed ebbi un'esperienza newyorkese molto viva.
Successivamente, dopo Milwaukee e la Rutgers University, grazie a Gian Paolo Basin, fui chiamato per la prima volta in California, a Berkeley, dove vivevo sulla collina, poco distante da Carlo M. Cipolla, che era un economista di spicco di quella università, e dovevo scendere al campus o con l'automobile, che guidava mia moglie, o con l'autobus, e anche questa fu un'esperienza tutta particolare. La biblioteca universitaria americana fu una scoperta straordinaria, perché ci si poteva muovere al suo interno, come un cercatore di funghi, e scoprire così – al di là delle bibliografie – testi, possibilità, scrittori.
Ci si muoveva liberamente. Io, per esempio, mi stavo occupando di un grande danzatore lombardo dell'età romantica, il Viganò, e m'imbattei in un'intera sezione di alto livello scientifico tutta dedicata alla danza. Scopersi di potermi portare a casa tutti i volumi, senza che ci fossero controlli di altro genere: e di certo non avrei potuto scrivere certe pagine, se non mi fossi imbattuto in quei testi. Lì – grazie a quella libertà e a quella organizzazione straordinarie – mi diventò possibile un lavoro d'inchiesta sul campo che mi si confermò anche quando andai, per due volte, a Los Angeles.
Ci andai con l'idea che fosse un luogo nel quale non avrei trovato quello che avevo trovato prima. E invece, come in una storia che si conclude con una specie di climax, Los Angeles coincise con l'esperienza quasi più straordinaria, per il fatto che io vivevo a Westwood, un agglomerato posto quasi di fronte al campus di UCLA. Dovevo attraversare alcune strade ed ero dentro il campus, molto comodo anche, quando non insegnavo, alla biblioteca o alla piccola libreria dove trovavo testi a metà prezzo che avevo cercato per tanto tempo.
Fu a New York, d'altra parte, che in una piccola libreria trovai un'antologia di Peirce che avevo cercato tante e tante volte, e fu una specie di scoperta straordinaria. Anzi, ricordo ancora che, essendo rimasto solo, perché mia moglie era tornata in Italia, in questo residence che si affacciava sulla Madison, leggevo certe pagine sulla fallibilità e mi sembrava di essere con il loro autore, in una sorta di ebbrezza, dentro una New York notturna, per il senso di solitudine che d'improvviso si accendeva mentre queste pagine

venivano incontro a tante mie ragioni e mi davano un grande teorema. Quasi lo stesso effetto mi fecero le riflessioni sull'ecosistema del Gregory Bateson di Verso un'ecologia della mente, trovato pure in un'edizione corrente.
Ma davvero l'esperienza di Los Angeles fu tutta particolare: in quella biblioteca, i libri – quando si riportavano – non si consegnavano all'ufficio, ma si depositavano in una specie di grande sacca. Poi, erano gli addetti a riportarli nei loro posti. Anzi, quando si girava tra le scaffalature, uno degli ammonimenti era che, preso un libro, non lo si doveva rimettere al posto, bensì in un determinato luogo, perché era compito degli addetti riporlo nella giusta collocazione, mentre il non addetto poteva sbagliare e – nel momento in cui fosse avvenuto lo sbaglio – il libro si sarebbe ritrovato fuori posto.
Io lo facevo sempre con un lieve disagio, perché – mi dicevo – se poi non lo accertano che io l'ho consegnato? Infatti, un giorno, ricevo una comunicazione dove mi si invita a restituire un libro. Quel libro l'avevo restituito. Mi precipito all'ufficio e dico: «Io l'ho consegnato». Dall'altra parte, mi viene data una risposta tranquillizzante: «Se lei lo ha consegnato deve esserci: vuol dire che non è stato ancora messo a posto». Una settimana dopo ricevevo la comunicazione scritta che il libro era stato ritrovato ed era stato rimesso a posto. Questo è un caso preciso di servizio a disposizione del lettore, senza creare difficoltà che non fossero minime: la biblioteca era, in una parola, una sorta di macchina organizzata, straordinariamente efficiente, ordinata e insieme a maglie larghe, oltre che fondata – ma questo è un principio tipico del mondo americano – sulla fiducia.
Tra i fattori più singolari delle mie esperienze americane, spiccano poi le figure che venivano per conferenze, incontri o convegni, con la possibilità di vedere, sentire, dare un volto a quello che fin lì era stato soltanto un testo. A esempio, mentre soggiornavo a New York, mi ero occupato di scienza e letteratura, e avevo letto in due conferenze una parte di quei testi che poi sono diventati un libro dedicato a questo argomento. Siccome citavo a lungo l'autore della Struttura delle rivoluzioni scientifiche, accadde che una coppia di colleghi fosse molto amica di quell'autore, Thomas Kuhn, che loro chiamavano addirittura Tom. E allora una sera m'invitarono a una cena cui presenziava anche Tom: fu un'occasione di bellissime conversazioni, alla quale era presente anche la Kristeva, allora reduce dal libro sopra Céline. Di Kuhn ho il ricordo di una straordinaria amabilità, tanto che uscimmo insieme da questa casa: pioveva, io avevo l'ombrello, e quindi con l'ombrello lo portai fino all'autobus. Finisce così il mio rapporto con lui, ma quell'ombrello rimarrà sempre nella mia mente.
Jean Starobinski l'ho conosciuto, invece, a Zurigo, quando venne gestito dal Dipartimento di Filologia romanza della Johns Hopkins, diretto da Paul de Man, un convegno sui problemi dell'ermeneutica. Erano presenti altri personaggi eminenti, tra i quali Gadamer, che condusse un dibattito nel quale intervenni anch'io, parlando della lettura non per identificazione ma per distanza. L'incontro si concluse con una grande conferenza destinata

a migliaia di studenti, alla quale presero parte anche Jean-Pierre Richard, Derrida, l'anglista della Johns Hopkins Hillis Miller, che stava trasferendosi dal mondo di Poulet alle nuove formule derridiane, lo stesso Poulet, che però, malato, delegò la lettura del suo intervento proprio a Starobinski. Lì fu anche la prima volta che incontrai Jauss, mentre Starobinski lo vidi molte altre volte in seguito, una delle quali proprio a Bologna, al nostro Dipartimento di Italianistica, per una piccola presentazione dopo la quale mi inviò una lettera nella quale riconosceva, tra noi, qualche somiglianza di logica e d'indirizzo critico.
A Baltimora conobbi Derrida, col quale scambiai anche qualche invito a pranzo, e il teorico del postmodernismo Lyotard, a casa del quale una sera venimmo invitati mia moglie ed io per mangiare un gulasch ungherese straordinario. Tra i personaggi che apparvero, ce n'era uno biondo, singolare, che colpì subito l'occhio femminile di mia moglie, rivolto anche all'estetica, ed era il poeta tedesco Hans Magnus Enzensberger.
Un evento significativo mi accadde poi durante il mio primo soggiorno a Los Angeles. Il Dipartimento di Lingue romanze organizzò un grande convegno su Leopardi: a me toccò di aprirlo, pronunziando in inglese un intervento piuttosto complesso su Leopardi e il mito. Il Dean, il preside, sentì che parlavo di Wittgenstein e mi invitò a un colloquio conviviale su Wittgenstein e la critica letteraria. Io imprudentemente accettai, e mi ricordo che introdussi anche Bachtin. Da temerario, mi feci uno schema orale, ma non scritto e – in uno stato come "di trance" – andai a illustrare il mio argomento, insistendo sulla filologia, e trovando a questo punto il consenso, naturalmente, del responsabile del Dipartimento di Filologia classica. Ricordo che nacque un dibattito, da una parte con lo slavista, che era di origine ungherese e di lingua tedesca, a cui – entro certi limiti – riuscii a tener testa, perché Bachtin lo conoscevo bene, come conoscevo certe pagine di Wittgenstein; da parte della comparatista italiana, invece, mi venne evocato il fantasma del decostruzionismo, e quindi Paul de Man.
Saccone, che insegnava alla Johns Hopkins, aveva tradotto Cecità e visione, ma io conoscevo anche altre pagine sue, perché Paul de Man mi aveva affascinato. Così, in quella circostanza, risposi che Paul de Man assumeva l'allegoria romantica ma taceva quella barocca, che io invece cercavo di reintrodurre con le ragioni di una retorica di più lunga durata. Fra l'altro, de Man lo avevo anche conosciuto direttamente alla Cornell University; nell'estremo nord dello stato di New York, dentro un vecchio territorio indiano, in un paesaggio che evocava un poco L'ultimo dei Mohicani.
I suoi interventi erano complessi come la sua scrittura: indossava una giacca sformata, che pesava tutta da una parte, con una pipa che affiorava; più che tutto, mi colpirono il volto un poco affilato, certo da intellettuale, e la straordinaria capacità di parlare come se stesse scrivendo. Era un personaggio europeo-americano, dotato di una sua singolarità. Volendo usare una formula, sembrava un'isola che si espandeva di continuo, ma che rimaneva un'isola, con qualcosa di fortemente individuale che – a posteriori – si sarebbe potuto anche

individuare in quella simpatia per il nazismo che ha creato tante crisi e lacerazioni, in un mondo che lo aveva eletto, a un certo punto, come uno dei suoi campioni.
Negli Stati Uniti, dunque, c'era, da una parte, un massimo di apertura e disponibilità, secondo una sorta di gusto internazionale; dall'altra, però, affiorava il rigore di valutare le prove e di considerare chi fosse colui che parlava. Come che sia, per questa esperienza, devo esser grato soprattutto a Charles Singleton, che era un uomo bizzoso e non certo tenero. Tuttavia, egli mi diede sempre la sua amicizia e quasi il suo affetto. Quindi, una persona che altri conoscevano come altezzosa e difficile, per me è viva invece in questa forma più umana e diretta: tanto che, prima da solo e poi con mia moglie, fui invitato anche nella sua casa (non viveva in città a Baltimora, ma in un paesino che si chiama New Windsor), in una specie di villetta, dove c'erano un laghetto e l'edificio, vecchio del Settecento, con un alone di fascino arcadico. Là ho condiviso i suoi ricordi e le sue battute: mi portava al club della facoltà, alla stessa tavola dove colloquiava con Spitzer, quando Spitzer era alla Johns Hopkins. Ma anche con altri, a onor del vero, s'instaurarono rapporti analoghi.
Qualche volta mi rammarico di non aver avuto una vita di relazione più intensa ma, preso dalla mia natura, che alla fine resta quella di un timido e di un appartato, i miei rapporti nascevano solo in determinate circostanze. Del resto, io ho viaggiato non per desiderio, ma per occasioni di lavoro che non potevano essere rifiutate, soprattutto agli occhi della mia famiglia, che mi avrebbe altrimenti accusato di viltà e mi avrebbe chiesto perché studiavo se poi non accettavo queste offerte irrinunciabili, a maggior ragione negli anni Sessanta.
Da ultimo, in America ho ricavato l'idea di una cultura intessuta sì di amicizia senza enfasi e pronta a divenire anche cordialità sincera e diretta, ma insieme rigorosa e intransigente sui fatti, le tesi, le ragioni, entro un contesto di università aperta e davvero internazionale, con biblioteche ove libri e uomini si mescolano insieme, diventando una specie di entità superiore, nella quale l'ordine e il disordine convivono e in cui ci si trova davvero come il topo nel formaggio: da un lato, nella dimensione della sfida, davanti a certi personaggi straordinari; dall'altro, in quella dell'aiuto. E mi è parsa, questa, una formula da tradurre subito nella mia piccola esperienza italiana e provinciale.

Ma vorrei chiudere con una riflessione sull'università italiana. A chi, come me, è persuaso che senza entusiasmo non si possano dare ricerca né gusto della scoperta oggi pare che tutti gli elementi d'innovazione non si siano legati insieme nel modo giusto. Così, la nostra resta un'università che va ancora riformata, nella quale bisogna ricreare un calore che, appunto, sia insieme umano e intellettuale. Negli ultimi anni in cui ero di ruolo, avvertivo proprio questo paradosso: le istituzioni avevano acquisito spazi, meccanismi, strumenti, biblioteche di Dipartimento che le vecchie generazioni e le vecchie università non avevano avuto. Eppure, nonostante questo indubbio potenziamento, la vita comunitaria – quella che

si trascorre di giorno in giorno nelle aule e nelle biblioteche – era invece diminuita. Avevo quindi la sensazione di una ricchezza che non veniva sfruttata adeguatamente, per cui – arrivando in Dipartimento – mi sentivo indotto a fuggire, perché c'era troppo poco di quello che desideravo e, tanto meno, il senso di un'esperienza di vero laboratorio.
Scattava subito un rimpianto, perché l'istituzione era sì cresciuta strutturalmente con situazioni nuove e vantaggiose, ma non era cresciuto, dall'altra parte, quello che chiamo il senso della comunità, che è un tutt'uno con il senso dell'appartenenza: e una simile condizione separa certo l'università dal nucleo vivo della realtà contemporanea.
Desidero ricordare poi che, dopo l'uscita di ruolo dall'università di Bologna, mi è stato offerto un incarico d'insegnamento dell'italiano come lingua madre, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano, con sede a Bressanone: l'ho ho sentito quasi come un ritorno alle origini, in una neonata facoltà di Magistero. E devo dire, anche alla luce di queste esperienze, che il mio vecchio metodo della lezione come dialogo, fatto sempre in piedi, muovendomi nell'aula, ha mostrato di nuovo una validità profonda.
Oltretutto, tale esperienza può essere davvero considerata quasi il compimento di un viaggio nel tempo e nello spazio, se è vero che – ancora nel lontano 1962 – avevo partecipato a un convegno organizzato proprio dal Mulino a Bolzano e dedicato a Una politica per l'Alto Adige.
Nel mio intervento, che verteva su quella che, allora, si poneva come la rovente "questione altoatesina", proponevo qualche riflessione sul problema della Muttersprache, la lingua materna, insistendo sull'impossibilità, per chiunque, di rinunciare alla lingua con cui la propria madre diceva una certa cosa, o gli uomini della propria terra conoscevano il mondo, gli davano un nome.
Eppure, proprio in virtù di presupposti simili, la lingua madre non può nemmeno identificarsi con una semplice realtà strumentale, ma deve portare valori, che non sono affidati al mistero dell'istinto di famiglia o di gruppo, ma si depositano nella storia come parola scritta, come testimonianza che resta ed assicura il dialogo dei secoli.
Così, non si dovrà mai dimenticare che la lingua materna non è solo un sistema dato per definire oggetti o per regolare azioni comuni, ma sottintende una realtà più vivida e ben più ampia, nonché una ricreazione delle nostre esperienze, dei nostri affetti, delle nostre idee: in una parola, una letteratura, un patrimonio di forme che rifluiscono di continuo entro di noi, nella nostra coscienza.
Ecco, se penso che, grazie a quel riformismo di cui Il Mulino si è fatto – e da sempre – portatore, la rovente "questione altoatesina" si è risolta, frattanto, nel migliore dei modi e con soddisfazione piena di entrambe le parti in causa, mi viene da concludere che l'insegnamento di una materia che si chiama Lingua madre-Italiano in quella Facoltà nata da poco ma già autorevole (e di respiro francamente europeo) di Scienze della Formazione rappresenti un nobile, quasi esemplare scioglimento di quella Beruf weberiana, che è

insieme la professione e la chiamata.