

écoles

idee per l'educazione

QUADERNI DI écoles



Lezioni invisibili Italo Calvino e l'educazione

cemea

Centri
di Esercitazione
ai Metodi
dell'Educazione
Attiva

Cemea del Piemonte

écoles

REGIONE
PIEMONTE

PROVINCIA
DI TORINO

CITTA' DI TORINO



Lifelong Learning Programme

cemea

**Centri
di Esercitazione
ai Metodi
dell'Educazione
Attiva**

Cemea del Piemonte

I CEMEA sono un movimento di educatori, medici, operatori sociali sorto in Francia nel 1937 con lo scopo di promuovere i metodi ed i principi dell'educazione attiva. Lo strumento fondamentale individuato per la realizzazione di tale progetto era, ed è ancora, la formazione degli educatori. Oggi, come allora, la formazione è strettamente collegata con l'azione concreta sul terreno della pratica educativa. I CEMEA sono attivi in Piemonte dal 1981 e si sono organizzati in cooperativa dal 1986. Oggi aderiscono alla Federazione Italiana dei CEMEA con sede a Firenze, ed alla Federazione Internazionale dei CEMEA, fondata nel 1954 ed avente sede Bruxelles ed alla rete EAICY, Praga. Dal 1994 i CEMEA sono iscritti all'Albo Regionale Legge 18/94 delle Cooperative sociali. I CEMEA del Piemonte collaborano quindi con Enti pubblici e privati per la conduzione e la gestione di Soggiorni di Vacanza e di Centri Estivi; di laboratori ed attività per la scuola; di progetti rivolti alla prevenzione del disagio giovanile; servizi educativi di territorio per minori, per l'inserimento di portatori di handicap, la gestione di Comunità Alloggio per minori, servizi socio-terapeutici e progetti di reinserimento professionale e sociale per soggetti psichiatrici, attività di riabilitazione e di risocializzazione per anziani, scambi internazionali di giovani, servizi di consulenza, progettazione e supervisione, attività di ricerca, promozione, fruizione e didattica ambientale. I CEMEA propongono un percorso educativo e formativo che associa l'agire alla riflessione. Si tratta di una scelta che corrisponde alla nostra determinazione di agire nella realtà, di trasformarla per promuovere lo sviluppo di uomini e cittadini liberi e responsabili. Il nostro scopo è lo sviluppo di un'educazione e di una cultura per tutti in cui l'autonomia, la socializzazione, la libertà, la solidarietà siano elementi fondamentali. Nel corso della nostra storia Gisèle de Failly, fondatrice dei CEMEA, è stata capace di sintetizzare efficacemente i nostri valori fondamentali (Caen, 1957), i principi direttivi che, rivisti in parte nella loro forma, esprimono e garantiscono la modernità del nostro progetto:

Ogni essere umano può svilupparsi e trasformarsi nel corso della sua vita. Egli ne ha il desiderio e la possibilità.

Non vi è che un'educazione. Si indirizza a tutti ed è di ogni momento.

La nostra azione è condotta in stretto contatto con la realtà.

Ogni essere umano, senza distinzione di età, origine, convinzione, cultura, situazione sociale ha diritto al nostro rispetto.

L'ambiente gioca un ruolo capitale nello sviluppo della persona.

L'educazione si deve fondare sull'attività, essenziale per la formazione personale e l'acquisizione della cultura.

L'esperienza personale è un fattore indispensabile per lo sviluppo della persona.

La laicità è un nostro valore fondamentale inteso come rifiuto del dogmatismo, integralismo ed ogni forma di autoritarismo, come impegno per la libertà d'espressione personale e sociale.

CEMEA DEL PIEMONTE
via Sacchi 26, 10128 Torino
Tel. 011.541225, Fax 011.541339
info@cemeato.com
www.piemonte.cemea.it



sommario

- 3 **L'invasione industriale della vita e la purificazione dell'aria**
CELESTE GROSSI
- 4 **Lezioni invisibili. Italo Calvino e l'educazione**
STEFANO VITALE
- 6 **Leggerezza**
DUCCIO DEMETRIO
- 8 **Rapidità**
ROSALBA CONSERVA
- 13 **Esattezza**
GABRIELE LOLLI
- 18 **Visibilità**
PAOLO MOTTANA
- 23 **Molteplicità**
FRANCESCO REMOTTI
- 27 **La funzione educativa della letteratura oggi**
MARIO BARENGHI
- 29 **Un ricordo di Italo Calvino**
LUCA BARANELLI

école

Redazione

via Magenta 13,
22100 Como
tel. 031.4491529
coecole@tin.it
www.ecolenet.it

Direttrice responsabile

Celeste Grossi

Vicedirettore

Andrea Bagni

Redattori

Bianca Dacomo
Annoni, Francesca
Capelli, Paolo Chiappe,

Maurizio Disoteco,
Marisa Notarnicola,
Cesare Pianciola, Andrea
Rosso, Gianpaolo Rosso,
Giovanni Spena, Filippo
Trasatti, Stefano Vitale

Collaboratori

Giovanna Alborghetti,
Monica Andreucci, Guido
Armellini, Antonella
Baldi, Marta Baiardi,
Antonia Barone, Gabriele
Barrera, Annita Benassi,
Giorgio Bini, William
Bonapace, Franco
Calveti, Andrea Canevaro,

Miny Cavallone, Edoardo
Chianura, Angelo
Chiattella, Rosalba
Conserva, Vita Cosentino,
Marina Di Bartolomeo,
Lella Di Marco, Mauro
Doglio, Lidia Gargiulo,
Maria Letizia Grossi,
Toni Gullusci, Monica
Lanfranco, Mariateresa
Lietti, Marco Lorenzini,
Franco Lorenzoni,
Francesca Manna,
Raffaele Mantegazza,
Corrado Mauceri, Cristina
Meirelles, Alberto Melis,
Luciana Mella, Bruno

Moretto, Giorgio Nebbia,
Filippo Nibbi, Enrico
Norelli, Laura Operti,
Carlo Ottino, Giuseppe
Panella, Pino Patroncini,
Vito Pileggi, Nevia
Plavsic, Gaspare Polizzi,
Rinaldo Rizzi, Marcello
Sala, Nanni Salio, Antonia
Sani, Laura Scarino,
Cosimo Scarinzi, Maria
Antonietta Selvaggio,
Angelo Semeraro,
Scipione Semeraro, Rezio
Sisini, Monica Specchia,
Marcello Vigli

Grafica e impaginazione

Natura e comunicazione
Como
(Andrea Rosso con Marco
Bracchi)

Abbonamenti

Attivazione immediata:
tel. 031.268425,
infoecole@tin.it
Abbonamento annuale:
(4 numeri + 1 anno
della lettera telematica
e-mail): 45 euro.
Sostenitore: 70 euro.
Abbonamento telematico:
(invio via mail in formato

pdf di 4 numeri + 1 anno
della lettera telematica
e-mail): 20 euro.
Versamenti sul conto
corrente postale
n. 25362252 intestato a
Associazione Idee per
l'educazione,
via Anzani 9, 22100
Como.
Registrazione Tribunale
di Como n. 1/2001 del 10
gennaio 2001

Stampa

Fotocomp snc
via Varesina 3, 22075

Lurate Caccivio (Como)
tel. 031 494454

Proprietà della testata
Associazione Idee per
l'educazione. Sede legale:
via Anzani 9, 22100 Como

Consiglio di amministrazione

Bianca Dacomo Annoni
(vice presidente),
Andrea Rosso, Gianpaolo
Rosso, Filippo Trasatti
(presidente), Stefano
Vitale



L'invasione industriale della vita e la purificazione dell'aria

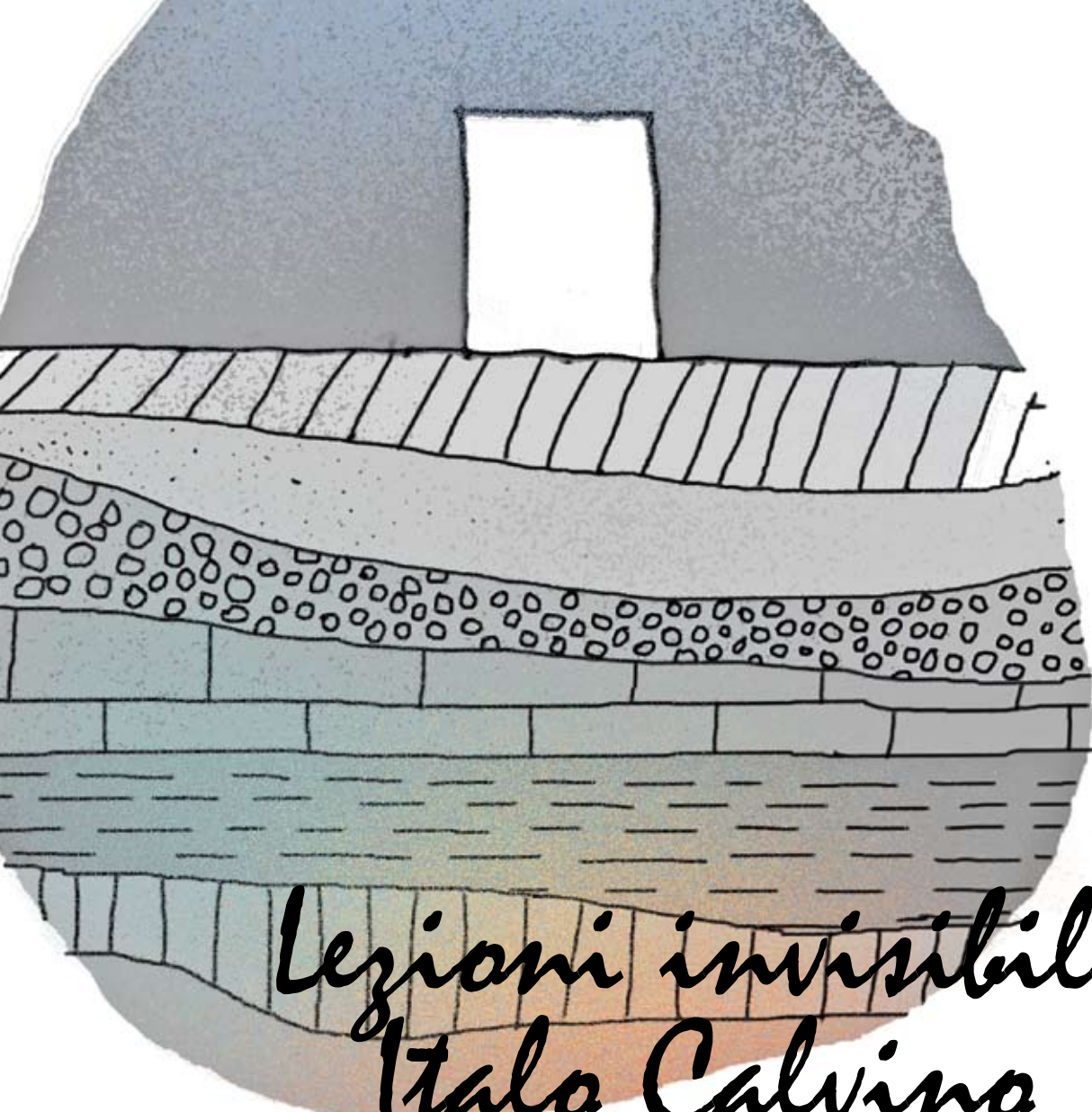
CELESTE GROSSI

Tra i tanti scritti di Italo Calvino che bisognerebbe rileggere per essere aiutati a comprendere i nostri giorni bui, ce n'è uno che mi è venuto in mente a proposito del silenzio degli intellettuali di oggi: *La nuvola di smog*. Il racconto lungo del 1958 narra della crisi degli intellettuali di allora di fronte all'avvento del neocapitalismo e delle relazioni "inquinata" fra produzione industriale e industria culturale. Il racconto è ambientato in una città del Nord, forse Torino, sovrastata da una polvere grigia, dove il protagonista lavora come redattore del quindicinale, *La Purificazione dell'Aria dal Fumo, dalle Esalazioni Chimiche e dai Prodotti della Combustione*, edito dall'EPAUCI (Ente per la Purificazione dell'Atmosfera Urbana dei Centri Industriali) e diretto dall'ingegner Cordà, presidente dell'Ente e consigliere delegato di una serie di industrie tra cui la Wafd. Un giorno il giornalista porta in fabbrica al direttore le bozze del giornale e lì si accorge che è proprio dalle ciminiere della Wafd che esce la nuvola di smog: «[...] era l'ingegner Cordà il padrone dello smog, era lui che lo soffiava ininterrottamente sulla città, e l'EPAUCI era una creatura dello smog, nata dal bisogno di dare a chi lavorava per lo smog la speranza d'una vita che non fosse solo di smog, ma nello stesso tempo per celebrarne la potenza».

Calvino nel 1958 aveva occhi che guardavano oltre il presente. Infatti la sua metafora della nuvola con cui il potere tenta di annebbiarci è ancora attuale. «C'è in Calvino una capacità di anticipare i tempi leggendo criticamente il presente che conferisce ai suoi testi, specialmente alle *Lezioni Americane*, una valenza utopica molto significativa ancorata comunque concretamente alla realtà sociale, culturale, antropologia del suo tempo e del nostro». Lo ha detto Stefano Vitale aprendo il convegno "Lezioni Invisibili. Italo Calvino e l'educazione" che i Cemea del Piemonte – con il Patrocinio della Città di Torino, della Provincia di Torino, della Regione Piemonte e la collaborazione del Circolo dei Lettori – hanno organizzato a Torino il 18 e 19 marzo 2010.

Questo Quaderno di *écoles* raccoglie gli interventi svolti in quel convegno. Ma la rivista a Italo Calvino ha dedicato anche *Cinque lezioni su Calvino e l'educazione*, "Tema" del numero di settembre 2010 (gli articoli di Stefano Vitale, Mario Barenghi, Duccio Demetrio, Giuseppe Panella, Patrizia Bortolini, Andrea Bagni, Edoardo Chianura si possono leggere al sito www.ecolenet.it).

Ritornare a Calvino per noi di *écoles* non è stata una celebrazione, ma il tentativo di riflettere sulla cultura, sulla scuola e sulla formazione di oggi tenendo conto di quanto scritto da un intellettuale, capace di intravedere il futuro, che ci manca da 25 anni.



Lezioni invisibili Italo Calvino e l'educazione

STEFANO VITALE *

A 25 anni dalla morte Italo Calvino continua a proporci la sua "lezione invisibile": così presente, così puntuale ed acuto, così provocatorio. La sua lezione è talmente viva da non riguardare solo i territori specifici della letteratura. Calvino è entrato nella nostra cultura così profondamente da coinvolgere, anche suo malgrado, il mondo dell'educazione. Non solo perché molti dei suoi testi narrativi sono oramai dei "classici" nella scuola, ma perché le sue riflessioni propongono dei costanti valori di confronto e di riferimento critico per le diverse azioni formative e culturali.

Il 18 e 19 marzo 2010, i Cemea, col Patrocinio della Città di Torino, della Provincia di Torino, della Regione Piemonte e la collaborazione del Circolo dei Lettori di Torino hanno proposto una originale riflessione su Italo Calvino.

Calvino è morto il 18 settembre e forse abbiamo un po' anticipato i tempi delle celebrazioni, ma ci pareva più calviniano arrivare in anticipo ed aprire la porta ad una serie di riflessioni che probabilmente andranno ancora oltre.

Nel convegno di marzo 2010 siamo ripartiti dalle Lezioni Americane così ricche di esplicite indicazioni per l'educazione e la pedagogia e, come detto, per la nostra intera cultura.

Abbiamo chiesto ad alcuni studiosi di proporre una loro "lezione" a partire dalle diverse parole chiave del libro di Calvino e di riflettere sui legami tra Calvino e l'educazione, tra la "lezione" di Calvino ed i problemi del nostro tempo.

Hanno risposto all'appello Francesco Remotti, Gabriele Lolli, Duccio Demetrio, Rosalba Conserva, Paolo Mottana, Mario Barenghi, Francesco Ciafaloni.

Calvino e la formazione

Perché Italo Calvino? C'è un'idea di formazione che possiamo definire "riduzionista", ovvero esclusivamente centrata sui problemi tecnici e curriculari. E c'è un'idea di formazione che intende esprimere una visione più ampia delle cose che ci riguardano da vicino. La nostra è una visione del secondo tipo: una concezione della formazione, della cultura della educazione ampia, attenta alla complessità, all'interdisciplinarietà. Noi dei Cemea, come movimento

educativo impegnato da anni sul terreno concreto della ricerca pedagogica attiva, non rinchiudiamo la formazione negli angusti spazi del riduzionismo didatticista ed Italo Calvino è una figura che ben risponde a questa nostra idea.

Italo Calvino è entrato così profondamente nella nostra vita culturale che non può essere considerato solo un riferimento per la letteratura in senso stretto, ma per l'intera cultura e quindi anche per l'educazione.

Non si dimentichi, poi, che Calvino ha dedicato molta attenzione sia formale che sostanziale proprio agli aspetti educativi della letteratura. Le *Fiabe Italiane* e romanzi come *Marcovaldo*, *Il Barone Rampante*, *Il Visconte Dimezzato*, *Il Cavaliere Inesistente* sono dei classici della scuola e della letteratura e dunque per noi tutti, insegnanti ed educatori, degli strumenti di lavoro quotidiano.

Ma c'è di più. In romanzi come *Il Castello dei destini incrociati* Calvino sviluppa una compiuta teoria del pensiero narrativo che si ricollega ad autori più specialistici come Jerom Bruner e Howard Gardner: «ogni racconto corre incontro ad un altro racconto in una logica dell'intrecciarsi simultaneo di diversi fattori e punti di vista» (p. 41). Ecco, il tema del "punto di vista": una delle chiavi di lettura del romanzo *Palomar* dove Calvino dice che per guardare il mondo occorre un punto di vista e che per guardare se stesso il mondo ha bisogno degli occhi e degli occhiali del signor Palomar. La capacità di porre domande non banali su di sé e sul mondo è condizionata dall'inclusione dell'osservatore nel mondo che si osserva. Questo è un concetto molto rilevante sul piano educativo e ricollega Calvino alle moderne teorie della complessità (si pensi a Von Foester, Maturana e Varela, Gregory Bateson).

Abbiamo chiamato il convegno "Lezioni Invisibili". Naturalmente c'è un riferimento alle Città Invisibili di Calvino. Ma l'aggettivo invisibili lo utilizziamo in due sensi: in primo luogo nel senso che i valori, le qualità di cui Calvino parla nelle *Lezioni Americane* sembrano essere invisibili nell'attuale società italiana dominata da illegalità, abusi di potere, manipolazioni mediatiche, dalle volgarità della cultura e della politica, dal razzismo dilagante.

Eugenio Scalfari in un articolo del 3 settembre 2009 (*L'Espresso*), riprendendo un altro articolo di Antonio Scurati del 23 agosto 2009 (*La Stampa*) sosteneva l'idea che leggerezza, rapidità, esattezza, visibilità, molteplicità si sono trasformate in superficialità, pressapochismo, pedanteria, esibizione, trasformismo e, aggiungo io, indifferenza e ripiegamento egoistico. Insomma un "Calvino a rovescio" annegato in una banalizzazione dei valori davvero preoccupante.

Ma sono "invisibili" anche in un altro senso: in modo sotterraneo continuano ad operare ad essere, presenti come "idee regolative" (lo dico proprio nel senso morale kantiano) che possono sia orientare l'azione educativa e civile sia servire da chiave di lettura per la letteratura. C'è in Calvino una capacità di anticipare i tempi leggendo criticamente il presente che conferisce ai suoi testi, specialmente alle *Lezioni Americane*, una valenza utopica molto significativa ancorata comunque concretamente alla realtà sociale, culturale, antropologia del suo tempo e del nostro.

Recentemente su *La Stampa* (12 settembre 2010) Marco Belpoliti nel suo articolo "Le lezioni di Calvino oggi non bastano più" sostiene che Calvino ha saputo individuare i problemi della contemporaneità, ma non indicare soluzioni. Scrive Belpoliti: «La letteratura, così come questi scrittori la concepivano, è finita. Nasceva qualcosa di diverso sul piano sociale, e dunque anche letterario» ed ancora «La solitudine è l'esperienza fondamentale della contemporaneità su cui s'innestano, sia il fascismo novecentesco che il Grande Fratello. Calvino sta al di qua di questa soglia, indica il problema, ma non fornisce soluzioni». Ma soprattutto Belpoliti si interroga su cosa avrebbe scritto Calvino nella lezione che mai è riuscito a scrivere e che pure aveva progettato sulla Consistency, la Coerenza. Tutto ciò rende ancora più affascinante la figura di Calvino anche per noi educatori ed insegnanti, in un momento il cui davvero il "sistema" (anche della formazione e della scuola) si sta sfaldando, sfilacciando. Non credo che sia compito della

grande letteratura "indicare soluzioni" e Calvino mi pare il meno adatto a farlo, per fortuna nostra. Ma sua capacità di individuare i nodi critici mi pare un lascito insostituibile. E la sua lucidità nel "descrivere" i valori che avrebbe voluto salvare per il nostro millennio è ancora un faro per riflettere sulla direzione che la nostra "contemporaneità" ha imboccato, sia per afferrare un possibile orientamento positivo, sia per analizzare criticamente l'orizzonte in cui ci troviamo. E non è poco.

Italo Calvino moriva 25 anni fa e il suo ultimo libro, *Lezioni Americane*, ha avuto ed ha un valore profetico, almeno per noi. Il titolo in inglese è *Six memos for the next millenium*. La traduzione di "memos" è proposta, appunto, promemoria. Insomma qualcosa di semplice, informale. Un titolo davvero calviniano, pieno di understatement.

Eppure Calvino era uno scrittore che affidava alla letteratura un compito importante: «la mia fiducia nel futuro della letteratura consiste nel sapere che ci sono cose che solo la letteratura può dare con i suoi mezzi specifici», così si legge nell'introduzione alle *Lezioni Americane*.

Non c'è dubbio che Calvino ponesse il suo focus sulla letteratura che per essere "educativa" doveva appunto essere letteratura e non porsi certo dei compiti pedagogici.

Eppure le sue riflessioni sulla leggerezza, la rapidità, l'esattezza, la molteplicità, vanno ben oltre la semplice riflessione letteraria. Nel testo, poi, vi sono diretti ed indiretti riferimenti molto utili per chi come noi si occupa di educazione e di cultura in generale. Proprio perché l'attenzione di Calvino per i testi non è mai svincolata dai contesti.

Pertanto noi oggi vogliamo rileggere le *Lezioni Americane* usando come "pre-testo" per ragionare sui legami tra letteratura ed educazione, tra Calvino e la cultura dell'educazione dentro la quale la letteratura gioca un suo ruolo specifico, coi suoi strumenti specifici così come l'educazione partecipa ai processi culturali e sociali coi suoi strumenti specifici.

In questo senso riteniamo importante collegare "l'impulso-Calvino" con una "lettura-rilettura- traduzione" personale, in un gioco calviniano di specchi, labirinti, destini incrociati che ciascuno di noi può continuare a fare nel proprio contesto di lavoro, specie se è educativo e culturale. D'altra parte Calvino diceva che «la funzione della letteratura e la comunicazione tra ciò che è diverso in quanto diverso, non ottundendo bensì esaltando la differenza». La funzione della letteratura è quella di stendere ponti, d'altra parte uno dei miti preferiti da Calvino era quello di Mercurio, tipica figura di mediazione, portatore di messaggi.

«Io penso che siamo sempre alla caccia di qualcosa di nascosto o di solo potenziale o ipotetico, di cui seguiamo le tracce che affiorano sulla superficie del suolo». Calvino qui disegna la funzione della letteratura ma anche, per noi, dell'educazione. Noi crediamo che la dignità della scuola, dell'educazione, della formazione passi attraverso l'idea di costruire un'esperienza culturale più ampia che sostenga l'emancipazione delle persone e dei loro orizzonti, una dimensione che valorizzi la pluralità dell'esperienza e della conoscenza.

I Cemea sono una realtà che opera nel settore del disagio, si occupa di bambini, di adolescenti, di portatori di handicap, di persone anziane e si occupa di scuola, di educazione ambientale, propone ed organizza laboratori, attività espressive, soggiorni ed è impegnata nella formazione degli insegnanti, degli educatori, dei tecnici del sociale e dell'educazione. E Calvino ci sta accanto, anche se non è un pedagogista puro, anche se lui stesso non voleva certo essere considerato un pedagogo. Ma quando siamo coi bambini, quando lavoriamo coi disabili, con le donne maltrattate, con le persone a disagio psichico noi mettiamo a disposizione non solo quel che sappiamo di "progettazione", "didattica", "osservazione", ecc. ma anche "quel che siamo". E se siamo migliori è meglio. E Calvino ci può aiutare ad essere migliori, per noi e per gli altri.

* Presidente CEMEA Piemonte, redattore di *école*.

leggerezza



«La spinta a scrivere è sempre legata alla mancanza di qualcosa che si vorrebbe conoscere e possedere, qualcosa che ci sfugge. Credo che sempre scriviamo di qualcosa che non sappiamo: scriviamo per rendere possibile al mondo non scritto di esprimersi attraverso di noi». (*Italo Calvino*)

DUCCIO DEMETRIO *

Elogio della pesantezza

Leggero è ciò che ha poco peso, il cui contrario rimanda a quanto, invece, per i sensi o nel pensiero, nell'animo, si presenta pesante, greve, soffocante. Tale levità può riguardare il cibo, il sonno, gli sforzi, un senso intimo di benessere e felicità. E inoltre, i nostri modi di essere: in amore, nel lavoro, nei rapporti con le persone. La parola deriva infatti dal latino parlato *leviarium*, dal più colto *levis*: indicante anche quanto si presenta sottile, delicato, dolce, tenue.

Che la leggerezza come qualità non solo delle cose, ma anche delle nostre azioni, dei pensieri, dei gesti, sia da considerarsi sempre un aspetto positivo della vita, auspicabile e gradito, è però questione tutta da discutere. Le metafore possibili che al termine possiamo associare, non v'è dubbio, parrebbero evocare piume, angeli, tessuti impalpabili, "amori ridicoli" (parafrasando il titolo di un romanzo di Milan Kundera), minuti gradevoli ed estatici.

Ci avvaliamo di riferimenti simbolici o materiali alla leggerezza quando le situazioni e gli istanti non si presentano provvisti di alcuni attributi usuali assegnati alla pesantezza: stanchezza, insopportabilità, monotonia, noia, difficoltà, problematicità... Eppure, anche la leggerezza qualche tratto non proprio positivo sembra possederlo. Quando ci riconduciamo, più che ai momenti personali e interiori (in cui ci sentiamo ad esempio "leggeri come l'aria" o intenti a bere un vino giovane, ad osservare le movenze di un adolescente di ambo i sessi), invece al mondo delle relazioni umane. La leggerezza, in questi frangenti, rinvia a significati di tono morale o psicologico. Entra in gioco la categoria del giudizio. Quando, ben lungi dal restituirci momenti di godimento e spensieratezza, un simile stato viene attribuito, a torto o a ragione, a persone, affetti, modi di stabilire relazioni che definiamo "leggeri". Superficiali, inaffidabili, incostanti. Una battuta di spirito introduce la leggerezza in molti momenti opprimenti della nostra quotidianità, ma se l'autore o l'autrice non fanno che avvalersi di spiritosaggini, la loro leggerezza è indice di stupidità incapacità di comprendere che non è proprio il momento propizio. In amore, la leggerezza è una grande qualità. Ma donne o maschi "troppo leggeri", a seconda delle aspettative più meno serie che abbiamo nei loro confronti, a seconda delle circostanze della vita, ci irritano, indispongono, fanno soffrire. Per tali ragioni, la positività della leggerezza (quando non nuoce e possa degenerare nei suoi contrari) va ricondotta ad alcune circostanze soltanto e non a tutte indistintamente. Nessuna parola è esente dall'alterarsi nel suo contrario: nulla è soltanto positivo o negativo. Pertanto dovremmo anche occuparci dei pregi della pesantezza, qualche volta: alias della serietà, della fatica, di certe regole, di una certa disciplina. Ogni intento, seppur lodevole e generoso, di affannarsi per rendere pertanto pedagogica



la leggerezza, potrebbe finire col farcela odiare. Per sua natura l'educazione non può essere soltanto leggera e spensierata.

Sottrarre peso alla scrittura

Italo Calvino, non a caso, scelse di dedicare il primo saggio ad una leggerezza che gli stava particolarmente a cuore: il suo obiettivo dichiarato, come ritroviamo più volte nelle Lezioni, fu quello di «sottrarre peso alla struttura del racconto, al linguaggio». E questa levità ritrova allora nelle opere di Ovidio, Lucrezio, Leopardi, Montale... Per Calvino la leggerezza è scrittura capace di suscitare una pensosità sempre limpida. Egli fu nemico dichiarato della «opacità, dell'oscurità, dell'inerzia del mondo», tratti peculiari della pesantezza sia del vivere che dello scrivere. Per lui rintracciabili negli effetti dello sguardo della Medusa, che pietrificava, appesantiva, chiunque la guardasse. Soltanto l'eroe alato Perseo, protetto dall'inafferrabile Ermes, poté infatti sconfiggerla. Imparare a guardare le cose con uno sguardo non sempre uguale significa evitare che divengano troppo pesanti; scrivere con leggerezza non significa scrivere di cose futili. Anche la tragicità dell'esistenza può essere raccontata con uno stile leggero. Come la conoscenza del mondo diviene (in Lucrezio) dissoluzione della sua compattezza – oggi diremmo decostruzione, approccio analitico – anche la letteratura, la creazione poetica, sono in grado di muoversi allo stesso modo quando vanno mostrando l'invisibile nelle cose visibili, riuscendo a smaterializzare la fisicità talvolta insopportabile della vita. Rendere leggero un testo è dissolverne la compattezza. Scrivere leggermente è far sì che la scrittura sia in grado di ridare forme leggere a quanto va narrando. Leggerezza per Calvino è la gravità, ne è il segreto, dice. Quando scrivere è superare la vaghezza, mostrando che si può essere leggeri come «l'uccello e non come la piuma»². Allora quello che scriviamo se riusciamo a farlo «levitare» assumerà tutt'altro senso e tono, affidato alla dinamicità che un'arte leggera dello scrivere deve riuscire a infondere nei contenuti. La scrittura letteraria che crea parole («pulviscoli» e combinazioni infinite tra di esse) in continua cangianza e metamorfosi per raccontare il mondo, non ha bisogno di avvalersi mai di questa parola. Un esempio lo ritroviamo nel Cavaliere inesistente³, quando nella figura di Agilulfo ci vuole mostrare che l'eccesso di leggerezza conduce alla vacuità, alla scomparsa di ogni forma. Come non avanzare dunque qualche dubbio sulla possibilità di educare sempre e comunque con leggerezza il prossimo nostro e noi stessi. Occorre allora declinare la parola e chiedersi che cosa possiamo intendere per: educare leggermente, educazione leggera, educazione leggiadra, educazione alla leggerezza. Nella prima possibilità equivarrebbe a educare poco o nulla, ad essere presenti astenendosi da insistenze, provocazioni, muoversi senza invasività e quel tanto che basta per influenzare l'altro; nel secondo l'educazione si presenterebbe all'insegna della futilità, dell'enfasi tributata all'effimero del carpe diem, della inconsistenza, della assenza di incisività e quindi incapace di generare cambiamenti; nel terzo, l'educazione leggiadra, non può che ricondursi alla giocosità, alla frivolezza, alla cura estetica dei contesti in cui si attua l'educazione. Infine un'educazione alla leggerezza nel senso autentico del termine, sembra suggerirci ancora Calvino, vorrebbe dire sottrarre peso pedagogico, non esagerare con cure e preoccupazioni eccessive, non essere opachi e cioè ambigui.

La pesantezza autobiografica: scrivere di sé con leggerezza

La lezione sulla leggerezza ci offre dei consigli preziosi, quando senza ambire a diventare scrittori famosi, si utilizzi la scrittura per raccontarsi. Il rischio di ogni autobiografia è difatti quello di indulgere nella pesantezza dello stile, specie quando la vita ritrovata e riscoperta di episodi, eventi, incontri «pesanti» ce ne abbia riservati non pochi. Seguendo le indicazioni dello scrittore potremmo avanzare qualche raccomandazione pertanto allo scrittore principiante. Occorre ripercorrere la propria storia affrontando la pesantezza di quanto abbiamo vissuto con maggiore ironia; con un'attenzione alla complicazione degli eventi, a quel poco o tanto di enigmatico, di inconcluso, che abbiamo prima vissuto e che poi con lo scrivere si tratta di riprodurre. La tecnica, sempre suggerita da Calvino, deve mostrarsi in grado di non far inciampare mai il lettore in qualcosa che gli richieda un appesantimento del suo atto di leggere. Occorre rendere le figure, che via via appaiono alla memoria, quasi fragili bozzetti. Poiché il ricordare è per sua natura un'operazione che sottrae peso alle immagini realmente incontrate. I corpi dei luoghi e delle persone devono risultare precisi ma al contempo diafani, come i personaggi che Calvino creò, città comprese da lui non a caso chiamate con nomi degni di organismo viventi. Occorre scrivere sorvolando i luoghi che abbiamo attraversato con rapidità, evitando eccessive descrizioni. E sarà bene raccontarsi, con uno sguardo al passato, avendo ben presente il disegno esistenziale che solo guardandosi alle spalle si profila senza renderlo troppo didascalico e pedante. Soprattutto occorrerà rendere leggero l'io narrante, scevro da giudizi al fine di non pietrificare quanto si è vissuto e il lettore. Al quale va proposto di seguire lo stratagemma di Perseo che vinse la Medusa evitando di guardarla direttamente negli occhi. Scrivere di sé, della propria storia, è ritrovarla come in uno specchio, precisa ma tremula, come attraversata da una brezza che come tale non potrà che essere leggera, radente, fremente.

* Docente di Filosofia dell'educazione, Università di Milano Bicocca.

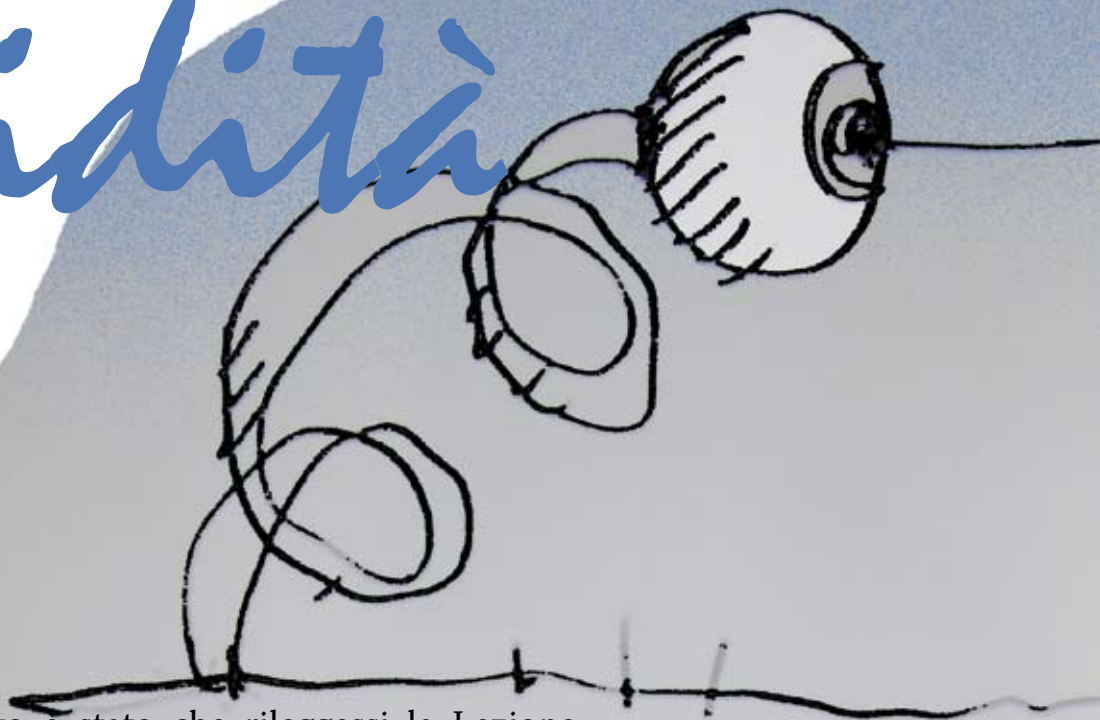
NOTE

1. I. Calvino, *Lezioni americane*, Garzanti, Milano, p. 6.

2. Occorre leggere la prima lezione in interazione continua con quella dedicata all'"Esattezza" dove Calvino ci ricorda che il linguaggio preciso riesce a creare immagini nitide, incisive, icastiche: leggere appunto (op.cit. pp. 55 - 78).

3. I. Calvino, *Il cavaliere inesistente*, Einaudi, Torino, p. 95.

rapidità



— L'invito ricevuto è stato che rileggersi la Lezione “Rapidità” alla luce della mia esperienza di insegnante di scuola e anche delle teorie di Gregory Bateson sulla vita e sulla conoscenza. Seguendo il metodo batesoniano della “doppia descrizione”, ho messo il mio pensiero accanto a quello di Calvino, e quindi propongo cose a cui Calvino, forse, non aveva pensato. Da alcuni passi di questa sua Lezione ho tratto semplici riflessioni sul versante pedagogico: in particolare sulla didattica relativa ai discorsi scritti e parlati. Si tratta di riflessioni che seguono l'una l'altra non sempre “logicamente”

ROSALBA CONSERVA *

Rassicurazione

Prendo spunto dalle pagine iniziali dove, raccontata con elegante “rapidità” la leggenda di Carlo Magno e dell'anello e dopo aver dato conto di altre versioni di questa stessa storia, versioni, queste, non concise ma lunghe, Calvino osserva che il racconto «è un'operazione sulla durata, un incantesimo che agisce sullo scorrere del tempo, contraendolo o dilatandolo»¹.

Aggiungeremo che nel racconto (parlato o scritto) di fiabe, di novelle, di storie in generale, l'abilità del narratore – quale sia la sua scelta sulla “durata” – sta nel fatto che egli incatena chi ascolta (o legge) nell'attesa del passo successivo e del disvelamento che giunge alla fine, allorché il ricomporsi di una vicenda ingarbugliata o travagliata produce una sorta di rassicurazione.

Rassicuranti sono (tendono ad essere) tutte le strategie di comprensione, interpretazione e produzione di resoconti divulgativi, allorché un discorso da oscuro diventa, per un allievo, chiaro, e tale che egli può riprodurlo con le sue parole.

«Di in breve», «di con parole tue»... Noi a scuola insegniamo a parafrasare o ad ampliare e soprattutto a riassumere un testo – un testo scientifico, letterario ecc. E siccome a scuola – luogo della trasmissione culturale – si impara a padroneggiare nozioni, concetti, teorie, e a mantenerli nella memoria (nella forma e nel contenuto), noi insegniamo anche le tecniche della costruzione della “memoria esterna” (sottolineatura delle parole-chiave, aggiunta di sottotitoli o di intere frasi

ecc.), che agevolano la “memoria interna”. La didattica della scrittura o della esposizione orale di un contenuto di studio trova ancor oggi nel riassunto una strategia privilegiata: l’ideazione di un testo derivato, il quale, a differenza della parafrasi, sarà più breve del testo di partenza²

Riassumere

Insegnando italiano a studenti poco “ferrati” in italiano (il biennio di un Istituto tecnico), ho avuto ben chiaro che nel loro procedere a sintetizzare in poche frasi lunghi discorsi tendevano a considerare il testo derivato come la stessa cosa del testo di partenza. Quella rapidità, che specie nella ideazione e nella composizione del testo letterario è un fatto di stile, appreso dallo scrittore attraverso un’alternanza e compresenza di livelli multipli di apprendimento e una (consapevole o non) padronanza delle figure retoriche, nel riassunto di un allievo può diventare banalizzazione o stravolgimento del contenuto. Ma può anche – e ciò accade – educare il pensiero alla frase densa di significato. Può inoltre generare la scontentezza del proprio riassunto, e far nascere quindi la curiosità di ritornare al testo originario, di apprezzarlo nella sua interezza, di coglierne l’armonia, di utilizzarlo come fonte di altri percorsi di pensiero e di scrittura. Infatti, quando un testo letterario è davvero arte, la sua “ambiguità” (la sua non-univocità) fa risuonare in noi sempre nuovi pensieri: le letture che si succedono nel tempo generano non una soltanto ma due, molte possibili “descrizioni”.

Un caso diverso è quello della definizione, la cui asciutta densità implica (e rimanda a) lunghi ragionamenti, argomentazioni, esemplificazioni ecc. Il linguaggio della scienza, oltre che per la non ambiguità del significato, si caratterizza infatti per l’eleganza e il rigore degli enunciati (e potremmo intendere “eleganza” e “rigore” come sinonimi). Una definizione scientifica (in senso lato), dopo che la si è compresa nella semantica e nella sintassi, non può che essere presa per come è stata formalizzata: la si deve imparare a memoria.

Le storie

Torniamo ora alle storie vere e proprie.

Attraverso vari esempi, Calvino parla delle fiabe, della funzione necessaria dell’intreccio, della incommensurabilità del tempo narrativo in rapporto al tempo reale e della sua dilatazione (cfr. pp. 44 e 45).

A scuola, rifacendoci in larga parte alla teoria di Propp, noi insegniamo a distinguere nelle fiabe (e nelle storie in generale) la “fabula”, vale a dire gli elementi necessari, vincolati e vincolanti (quelli che reggono, garantiscono la coerenza), dagli elementi “liberi” (descrizioni, divagazioni ecc), tolti i quali la “fabula” non perde la sua coerenza. Ed è l’esplicitazione di questa teoria che agevola nei ragazzi il loro assumere un racconto (breve o lungo) per ricavarne un riassunto: un testo che va all’essenziale, una “fabula”, cioè.

Sul versante non letterario, proviamo ora a riflettere sulle nostre lezioni (a scuola) e sulle nostre spiegazioni, che sono un distillato di lunghi resoconti elaborati altrove. Noi insegnanti siamo grandi esperti del riassumere. Per esempio, quando spieghiamo la Storia e vogliamo dare ai ragazzi il quadro preliminare di un certo capitolo, facciamo schemi, selezioniamo i fatti – gli “eventi” (battaglie, trattati ecc.) – mettendo nello sfondo i dettagli. Gli eventi (l’equivalente della “fabula”) dovrebbero giustificare la conclusione (chi vince, chi perde ecc.).

A loro volta i nostri allievi sono predisposti ad ascoltare e a produrre “storie brevi” (senza lungaggini). Oggi, per di più, vengono educati alla rapidità dal loro raccontarsi su face book, dai messaggi sul cellulare ecc. Gli spot pubblicitari collaborano inoltre a formare una mente che ragiona per rapidissima successione di parti di storie. Quel rapporto tra «velocità fisica e velocità mentale», e «la folla delle idee simultanee», di cui parla Calvino (cfr. p. 49), li ritroviamo, anche grazie a Internet, nella capacità dei nostri ragazzi di aprire molte “finestre”, di accostare velocemente una “storia” all’altra, di tenere a mente idee e fatti simultanei.

I nuovi media educano a questi processi mentali: con Internet il sistema cerebrale di ogni individuo si integra con la rete globale, che ne potenzia alcune capacità e ne modifica, o ne ignora, altre³.

A differenza del ragionamento dalla logica argomentativa, lineare, e pianificata nella sola scrittura, il ragionamento non lineare, che si avvale di immagini, che apre continue parentesi e “finestre”, che mette frasi e idee una accanto all’altra senza curarsi di stabilire espliciti legami logici o rigide sequenze temporali (è ciò che avviene anche nel sogno!), sembra che allontani il pensiero dal nucleo originario, e che quindi non porti ad alcuna conclusione, né al riflettere in modo problematico e in profondità.

Non voglio certo negare validità a questo modo di ragionare. La sua natura è forse vicina e congeniale alla epistemologia di un essere umano più di quanto non sia quella strettamente lineare (proposizionale, argomentativa, discorsiva) propria della nostra tradizione culturale (umanistica e scientifica); una tradizione culturale che si è evoluta, da Platone in poi, con la scrittura di “documenti”. Tuttavia, proprio perché è così che è si è strutturata, nella nostra cultura, la prosa scientifica, filosofica, descrittiva ecc., e poiché questa prosa gli studenti la ritrovano nei saggi divulgativi e nei manuali scolastici (tradizionali) essi a scuola (e dove se no?) devono imparare a leggere e a comprendere, e a riformulare testi discorsivi.

Nei manuali scolastici troviamo anche esempi di scrittura sintetica: l’abstract o il breve riassunto che a volte precede ogni capitolo di un testo di carattere scientifico. Nel corpo del testo troviamo inoltre le frasi di ricordo («come ho detto precedentemente...», «passando ad altro argomento,

noteremo che...», ecc.), frasi e anche locuzioni che agevolano il mantenere l'attenzione al piano del ragionamento⁴.

Lentezza e immediatezza

Richiamando una frase di Galileo: «il discorrere è come il correre», Calvino aggiunge che l'economia degli argomenti e anche la fantasia degli esempi sono qualità decisive del pensare bene (cfr. p. 50)

Sulla velocità mentale, che ha un valore in sé, per il piacere che provoca, e non per l'utilità pratica, riporto le riflessioni che, per questa occasione, mi ha inviato Giuseppe Bagni: «La lettura della "Rapidità" mi ha spinto alla riflessione sui diversi ritmi del pensiero alle prese con l'apprendimento. Ritmi diversi corrispondenti a processi simultanei, entrambi indispensabili per la comprensione piena di un oggetto di sapere. Come una doppia descrizione. La comprensione consapevole può essere fulminea come un'intuizione, ma si basa sempre su una conoscenza inconsapevole, automatica, irriflessiva, che si costruisce lentamente.

Ci sono processi che si basano sulla ripetizione, sull'esercizio estenuante che non ha valore in sé, ma ha valore per il processo di lenta assimilazione di schemi di ragionamento. Lenta assimilazione, appunto, come peraltro è la formazione di un gusto estetico.

Ogni processo di maturazione è lento, eppure proprio quella maturazione è il sostegno più importante per l'intuizione. Come dire: si impara a vedere davvero solo con lentezza, scartando il superfluo e andando al cuore, ma vedere ad occhi chiusi – quella che si chiama immaginazione – è un lampo».

Contesto ed emozione

Ciò che scrive Giuseppe Bagni mi ha fatto riflettere sul ruolo del contesto, e sulla emozione che li si genera e che produce pensieri e decisioni – e sintesi, e invenzioni – che la progettazione "fredda", a tavolino, non farebbe emergere.

Il gatto balza sul topo e l'afferra al volo. I suoi computi sono velocissimi e inconsapevoli, risultato di apprendimenti sedimentati, incorporati... Ed è quello che accade anche a noi quando andiamo al cuore delle cose e al cuore delle persone.

Questo mi ricorda cosa succedeva a me il giorno del compito in classe. Dettavo di norma quattro tracce, ciascuna con precise consegne e con specifici criteri di valutazione. Una delle tracce – a scelta – era da svolgere in classe, le altre tre a casa.

Entrata in aula, guardavo gli studenti seduti sul banco, e loro mi guardavano in silenzio, con la penna in mano pronti a scrivere. Io avevo davanti a me due fogli fitti di appunti, cancellature, aggiunte... Mi ero ben preparata, eppure esitavo. Passato un tempo "vuoto", che appariva a me e a loro lunghissimo, dettavo le tracce, le istruzioni e così via senza leggere nulla dai miei fogli, ignorando tutto quel lavoro fatto il giorno prima. Pura invenzione?

Niente di tanto appropriato (così mi pareva), per loro e in quel preciso contesto, avrei forse potuto dire così all'impronta senza quella ragionata e (all'apparenza) "inutile" preparazione.

Mappa e territorio

La componente creativa del processo mentale – largamente inconsapevole e non del tutto pianificata – è presente in ogni essere umano, in ogni ragazzo di scuola. La bravura dell'insegnante sta nel favorire la componente creativa e soprattutto nel riconoscerla, e nel coltivarla quindi quando si manifesta; nel coltivarla insieme con la componente del "rigore", della logica – argomentativa e descrittiva –, che è necessaria e complementare all'altra.

Ritengo utile anche – all'occorrenza – rendere consapevoli gli allievi di quella che Bateson chiama la «struttura che connette» gli organismi viventi, vale a dire la natura del più generale processo mentale (i livelli logici dell'apprendimento e sua analogia con l'evoluzione, la complementarità di rigore e immaginazione ecc.), e consapevoli del proprio – individuale, unico – processo mentale, della propria "epistemologia": il modo di apprendere proprio di ciascun individuo.

Nessun insegnamento cade nel vuoto. Ogni "storia" che l'insegnante "racconta" (quale che sia la materia che insegna) si combina con ciò che quell'allievo già sa. L'apprendimento quindi non è mai lo stesso per ciascun allievo. Ed è un processo stocastico, vale a dire che è sia diretto a uno scopo preciso (è deterministico), sia aleatorio (casuale).

Ogni nostro discorso, scritto o parlato – per esempio, il discorso che io sto facendo qui – viene recepito dall'altro attraverso la sua rete di preconcoscenze e di premesse. E il nostro impegno a che l'altro riceva e interpreti come noi desideriamo – possibilmente "alla lettera" – il nostro dire potrà sembrare ambizione destinata a fallire. "La mappa non è il territorio". Noi – anche senza rendercene conto – reinterpretiamo sulla base delle nostre premesse epistemologiche un qualsiasi messaggio; analogamente, una nostra qualsiasi spiegazione è pur sempre una "mappa" che dovrà fare i conti con un "territorio": il processo mentale di chi ci ascolta. Questo a sua volta costruisce mappe... Insomma, come avviene in ogni processo mentale e interattivo, anche la spiegazione è un processo stocastico: è direzionata (finalizzata) e allo stesso tempo aleatoria: può sia mancare in parte o del tutto il bersaglio, sia avvicinarsi (anche centrarlo). E conterranno una buona dose di aleatorietà anche le nostre accurate e "scientifiche" prove di verifica (interrogazioni, test, ecc.).

Ri-conoscere

Parlando di felicità e armonia dell'espressione verbale, Calvino fa riferimento alla farfalla e al

granchio, due forme animali «entrambe bizzarre ed entrambe simmetriche, che stabiliscono tra loro una inattesa armonia» (p. 55).

L'armonia (la "risonanza" formale) tra una farfalla e un granchio, e tra altre innumerevoli forme viventi, e tra queste e noi che le osserviamo, è per Bateson non "inattesa" ma "attesa": è un fatto di empatia, è un inconsapevole o consapevole ri-conoscere in noi stessi le configurazioni del mondo vivente, essendo noi, in quanto organismi viventi, la metafora "centrale" attraverso cui conosciamo il mondo delle "cose vive". E delle "cose vive" fa parte anche il linguaggio con cui di questo mondo noi parliamo.

Dall'accostamento – anche ardito – di fatti e immagini, dal trasferire un modello (una struttura) da un campo a un altro, nascono altri e imprevedibili pensieri: è questo il processo creativo che Bateson chiama "abduzione". Evoluzione e apprendimento funzionano così.

E ritorno a ciò che ho appena detto sul processo stocastico e sulle nostre spiegazioni.

La scuola è il luogo privilegiato della trasmissione culturale (ogni cultura trasmette il proprio patrimonio di conoscenze). E noi insegnanti lavoriamo per generare immagini mentali e interpretazioni univoche. Conduciamo, educiamo il pensiero verso uno scopo: spiegare, conversare, apprendere... Se il pensare insieme (la mente comune) si avvale di tanti contributi, anche accidentali, imprevedibili, aleatori (e certe volte non si sa dove si va a parare!), è pur vero che dobbiamo giungere a quella conclusione, a quella definizione, a quella ricostruzione dei fatti che sia, in ultimo, condivisa.

Cosa ha detto davvero Galileo? Qual è il rapporto che Leopardi stabilisce tra uomo e natura?, ecc. Qui è accettabile una qualsiasi spiegazione?, o dobbiamo correggere quelle sbagliate? – convenzionalmente ritenute sbagliate.

Potrei qui ipotizzare che spiegazione condivisa e spiegazione "divergente" sono due tipi logici differenti, ma preferisco lasciare la domanda aperta.

La correzione

A partire da ciò che ho appena detto ritengo utile riflettere ora sulla pratica della correzione.

Parlando di *mot juste*, della frase degna di essere mandata a memoria, della frase in cui ogni parola è insostituibile, Calvino osserva che lo scrivere sia in prosa sia in poesia è «ricerca d'un'espressione necessaria, unica, densa, concisa, memorabile» (p. 56).

Più in là, parlando di contrapposizione e complementarità (di Mercurio e Vulcano), egli aggiunge che il lavoro dello scrittore, fatto di pazienti aggiustamenti, assume nella intuizione istantanea «la definitività di ciò che non poteva essere altrimenti» (p. 61).

È proprio così: certe forme ci appaiono "definitive", "necessarie". Se adesso proviamo a leggere e declamare il primo verso di "Alla luna": «Dolce e chiara è la notte e senza vento...» riconosceremo qui l'ambito della "necessità": nessun'altra forma sarebbe mai pari alla bellezza di questo endecasillabo. Fulminea intuizione o lento lavoro? Se pure Leopardi ne avrà corretto altre versioni, di certo (così ci pare) la pratica della correzione si sarà interrotta al momento "giusto".

E noi, che non siamo né poeti né scrittori di professione, e che tuttavia amiamo scrivere o siamo costretti a farlo, quale apprendimento dovremo acquisire, quali strategie dovremo seguire per licenziare la forma giusta tra quelle possibili? E da insegnanti, come insegneremo agli studenti a lavorare su un proprio scritto?

«Saper scrivere è saper correggere», dicevo programmaticamente ai miei studenti⁵.

Il vero scrittore non è solo colui che sa correggere da sé un proprio scritto, ma è anche colui che sa fermarsi quando ha trovato (inventato) la forma (quella e quella soltanto) che esprime l'estetica del suo pensiero (Croce diceva che la poesia è sintesi di contenuto e forma).

La frase breve, l'aforisma, la frase memorabile, il sonetto perfetto... Come ho già detto a proposito del riassunto, il familiarizzare con frasi "ben formate" potrebbe non chiudere il pensiero ma costituire un punto di partenza e di arrivo insieme (anche per ampliare il suo significato).

A scuola vanno educati molto presto gli allievi a produrre (e a familiarizzare con) frasi ben fatte, ben formate, vale a dire sintatticamente corrette.

Le parole mute

La frase, la frase semplice (quella che convenzionalmente chiudiamo tra due punti) è una struttura che si è evoluta con il tempo del respiro⁶; nello scrivere ci capita di allontanarci troppo da questa misura.

Conviene quindi educare gli allievi ad apprezzare e ad imitare «il periodare cristallino» (p. 59) e ad apprendere anche, nella scansione di un discorso, le pause e i silenzi; ad esercitarsi nell'ascolto interiore. «La letteratura – scrive Calvino – non sarebbe mai esistita se una parte degli esseri umani non fosse stata incline a una forte introversione, a una scontentezza per il mondo com'è, a dimenticarsi delle ore e dei giorni fissando lo sguardo sull'immobilità delle parole mute» (p. 59).

L'assenza di parole... È quello che accade a tutti noi quando contempliamo un albero fiorito, un gatto immerso nel sonno, la forma di una nuvola... E quando in uno stato di intimità siamo soli con noi stessi a contemplare i nostri pensieri e sostiamo nella nostra "melanconia", nella "noia" (dai Pensieri di Leopardi: «La noia è il più sublime dei sentimenti umani»), accettiamo che non tutto l'universo può (deve) essere rivestito di parole.

«[...] il giusto uso del linguaggio per me – scrive Calvino in "Esattezza" – è quello che permette di avvicinarsi alle cose (presenti o assenti) con discrezione e attenzione e cautela, col rispetto di ciò che le cose (presenti o assenti) comunicano senza parole» (p. 85).

È questo il territorio che Bateson definisce “sacro”, il quale presuppone il riconoscere e l’ammettere ambiti di non-comunicazione, la necessità di non rivestire di parole certi tratti dell’esperienza e della relazione. Tutto ciò, quotidianamente, si incontra nella relazione educativa.

Non conviene, per esempio, soffermarsi a parlare della relazione con l’altro: conviene piuttosto agire coerentemente. Io non ti dico che ho cura di te, della tua crescita umana e culturale: è nelle mie azioni – nei minuti particolari del mio agire – che esprimo il prendermi cura di te.

Il granchio perfetto

Vengo ora alla conclusione, al racconto che conclude questa Lezione di Calvino: il disegno del granchio perfetto; una storia – variamente raccontata da altri – che qui Calvino sintetizza mirabilmente (cfr. p. 62).

Ciò che Calvino traslascia è la domanda: che cosa aveva fatto Chuang-Tsu nei dieci anni?, che cosa trovarono in quella villa dove era stato dieci anni con dodici servitori? Calvino non lo dice e lo aggiungeremo noi: trovano una montagna di carte dove Chuang-Tsu, per dieci anni, aveva provato e riprovato.

Una definizione ben fatta, un racconto lineare e conciso, una risposta fulminea e coerente con la domanda, oppure una domanda che coglie un aspetto cruciale della spiegazione e ne allarga il campo sono il risultato di molto studio, uno studio che, avendo attraversato livelli multipli e intrecciati di apprendimento, permette di centrare il “bersaglio” saltando molti passaggi, facendo computi velocissimi, computi, come quelli del gatto che balza sul topo, inconsapevoli, e che sono comuni a ogni organismo vivente, pur nella specificità dei casi.

Negli esseri umani ogni livello di apprendimento si avvale della parola: il linguaggio verbale collabora infatti a strutturare il processo mentale, comprese le forme espressive, sia quando emergono sotto forma di discorsi, di storie ecc., sia quando il tacere viene scelto come parziale o momentaneo sostituto del parlare.

Leggiamo nel racconto “La steppa” di Cèchov: «Prima di prendere congedo tutti sedettero e tacquero un istante».

In Russia, per una antica tradizione, prima di partire da un luogo e di separarsi, alle parole di saluto seguivano alcuni minuti di silenzio.

E io, con questo richiamo a un antico rituale di cortesia e di congedo, chiudo la mia relazione. Ringrazio Calvino per avermi suggerito, senza volerlo, questi pensieri, e ringrazio voi per aver dedicato al mio discorso un po’ del vostro tempo.

* Circolo Bateson, Roma.

NOTE

1. I. Calvino, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 1999, p. 43, corsivo aggiunto. D’ora in avanti, le citazioni fanno riferimento sempre a questa edizione.

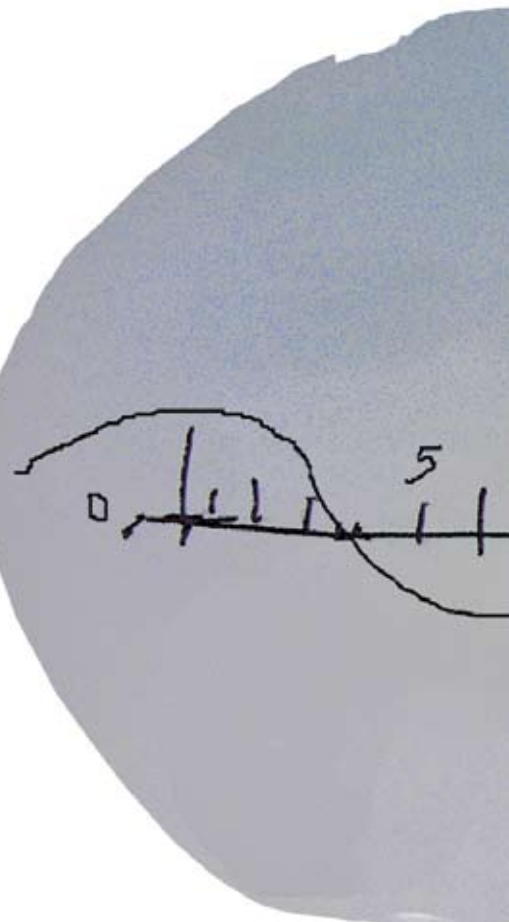
2. Per un approfondimento sul riassumere e parafrasare rimando al capitolo così intitolato del mio libro *La stupidità non è necessaria*. G. Bateson, *la natura e l’educazione*, pubblicato nel 1996 (La Nuova Italia), ora disponibile in versione on line: www.circolobateson.it, cliccando alla voce “Libreria”.

3. Calvino osserva che i media, velocissimi, «rischiano di appiattare ogni comunicazione in una crosta uniforme»; la letteratura, invece, «esalta la differenza, secondo la vocazione propria del linguaggio scritto» (p. 50).

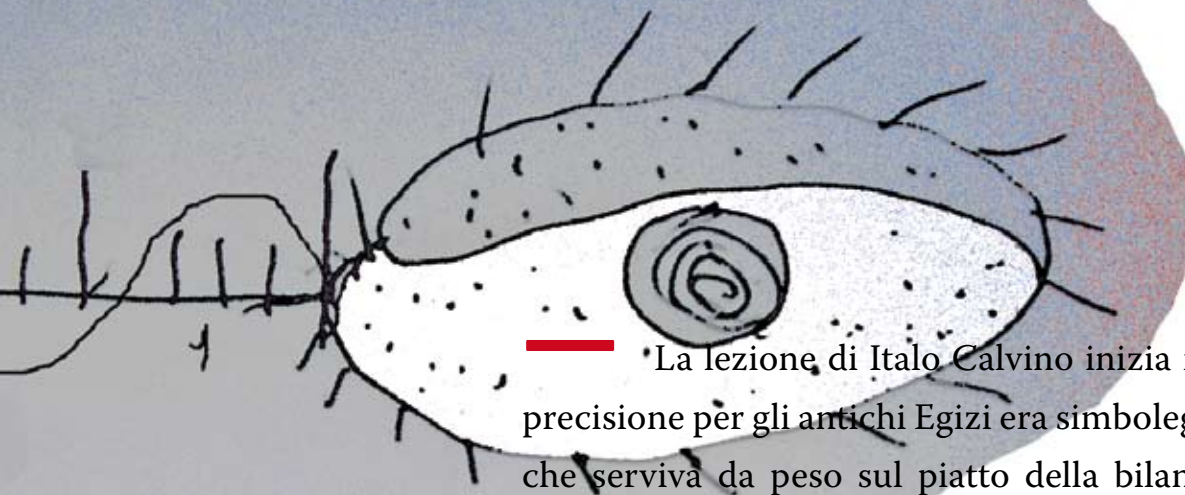
4. Un suggerimento didattico che mi permetto di dare e che deriva dalla mia esperienza di scuola è quello di abituare gli allievi a utilizzare, imparandoli dai testi “classici”, frasi di raccordo e sottotitoli; le frasi di raccordo, ricopiate sul quaderno serviranno come repertorio di “modelli” da utilizzare per mantenere il piano dell’argomentazione e per aggirare i salti logici; quanto ai sottotitoli, chiederemo loro di dare un sottotitolo a ogni paragrafo di un loro componimento (un tema, una relazione scientifica ecc.). Anche questo esercizio è utile a mantenere un controllo sul piano del discorso.

5. Per abituarli a correggere un proprio scritto, insegnavo dapprima ai ragazzi a impaginare un testo. Per i compiti in classe e in genere per i compiti scritti che io avrei dovuto poi correggere e valutare, davo istruzioni su quanto spazio, nel foglio, avrebbero dovuto lasciare: mezza “colonna” bianca per la brutta copia, un terzo per la bella copia. Con questo predisponavo la pratica della ideazione e della correzione, e inducevo il pensiero che la prima, la vera correzione andava fatta da loro, e che a me restavano pochi dettagli.

6. È molto probabile che il tempo della frase e il tempo del respiro (il tempo occorrente per “prendere fiato”) siano co-evoluti insieme, che cioè la sintassi delle lingue verbali si sia formata «per calco sul movimento respiratorio» (cfr. R. Simone, *La Terza Fase*, cit., p. 34). Aggiungeremo che entrambi i tempi (della frase e del respiro) si sono evoluti con lo sviluppo di più sottili capacità uditive: di apprendere, attraverso l’ascolto, stili, norme, “durate”... Noi infatti nel leggere o nell’ascoltare frasi e più ampi discorsi ne apprendiamo la durata – ritmica, estetica – anche senza rendercene conto. (Nella poesia, la valenza estetica della “durata” appare in chiara evidenza nel verso).



esattezza



— La lezione di Italo Calvino inizia ricordando che «La precisione per gli antichi Egizi era simboleggiata da una piuma che serviva da peso sul piatto della bilancia dove si pesano le anime. Quella piuma leggera aveva nome Maat, dea della bilancia».

GABRIELE LOLLI *

La lezione sull'«Esattezza»¹ mi è stata proposta, penso, in quanto matematico, e l'esattezza si immagina che sia la proprietà caratteristica, addirittura definitoria, della matematica. L'esattezza si collega dunque nella visione di Calvino con la leggerezza; nell'immagine corrente invece, il matematico con la sua fissazione talvolta maniacale per l'esattezza tutto può sembrare salvo che una persona leggera, o dai pensieri leggeri. Non parliamo poi degli studenti alle prese con il fardello dei calcoli, mai abbastanza precisi. L'immagine corrente della matematica è tuttavia completamente deformata²; non potendo affrontare il compito di delinearne una più realistica, accettiamo allora il fatto che l'esattezza richiama comunque la matematica, anche se l'esattezza della matematica è qualcosa di diverso dalla semplice precisione. Per illustrare parzialmente che cosa è, possiamo usare le parole e seguire il filo dei pensieri di Calvino, riferiti alla letteratura, e vedremo nascere idee e svilupparsi in modo naturale un discorso che riguarda anche la matematica. L'esattezza ha diversi significati, e Calvino mette al primo posto quelli legati alla espressività, sia della lingua sia della strutturazione del testo.

Esattezza vuol dire per me soprattutto tre cose: un disegno dell'opera bene definito e ben calcolato; l'evocazione d'immagini visuali nitide, incisive, memorabili (in italiano abbiamo un aggettivo che non esiste in inglese, "icastico", dal greco εικαστικός); un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione.

Non c'è da cambiare nulla per applicare queste indicazioni alla matematica, sostituendo "opera" con una parola che indichi specificamente un pezzo di matematica, "teoria" oppure più in piccolo "dimostrazione". Deve trattarsi comunque di una manifestazione del pensiero esprimibile in un testo, e in uno che richieda uno sforzo creativo di costruzione. Sono esclusi quindi i "calcoli", nel senso di tutto quello che è generato da un algoritmo deterministico, perché nel corso dell'esecuzione viene a essere superfluo, anzi impossibile il controllo e quindi la responsabilità umana. Il terzo significato esprime una condizione necessaria, un prerequisito, per gli altri due: si riferisce alla costruzione di un simbolismo adeguato.

L'essenzialità dell'informazione

In matematica un linguaggio dal lessico preciso è sempre stato, più che una esigenza, una necessità, perché se il significato dei termini cambia mentre si parla, è difficile produrre discorsi che

abbiano una loro stabilità, e il significato può cambiare anche perché le lingue naturali dicono sempre qualcosa in più rispetto ai linguaggi formalizzati, comportano sempre una certa quantità di rumore che disturba l'essenzialità dell'informazione.

Tale esigenza è stata a lungo realizzata solo parzialmente. Il modo per garantirlo era quello di dare definizioni dei termini usati che ne fissassero il significato in modo univoco eliminando vaghezza e ambiguità. Ma il linguaggio nel quale si davano le definizioni restava quello comune, la cui propria vaghezza e ambiguità inficiava la univocità delle definizioni stesse, penetrando attraverso la membrana non impermeabile della forma definitoria.

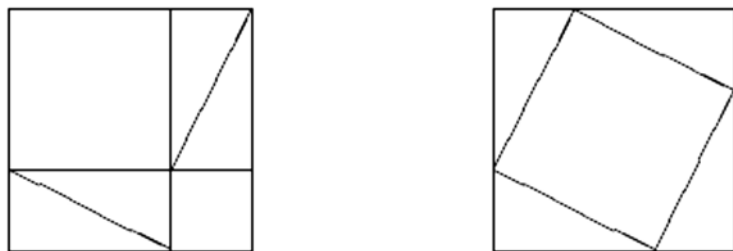
I concetti più delicati, proprio per la "resa del pensiero", sono quelli che si riferiscono alle relazioni logiche. Per questo la matematica ha fatto ricorso ai linguaggi formalizzati. Questi sono i linguaggi nei quali non solo i nomi e i verbi, ma anche le locuzioni per le particelle logiche sono sostituite da simboli.

La costruzione di un "linguaggio in formule del pensiero puro" da utilizzare per la matematica fu proposta ed eseguita Gottlob Frege, nel 1879³; seguirono altri perfezionamenti, a opera di Giuseppe Peano (1858-1932), di Bertand Russell (1872-1970) e di David Hilbert (1862-1943). Alla fine questi poteva affermare che «possediamo un linguaggio segnico, che permette di tradurre in formule i teoremi matematici e di esprimere il ragionamento logico mediante processi formali»⁴

Tuttavia l'obiettivo non era solo la precisione, ma precisamente quello che indica Calvino, la capacità di esprimere il pensiero, sia quello deduttivo sia quello creativo, immaginifico. A questo fine, più che un linguaggio servono diversi linguaggi, e infatti ne esistono svariati, non solo uno per ciascuna teoria, ma più di uno per ciascuna, a seconda delle esigenze⁵. Inoltre sono oggetto di raffinamento continuo. Calvino stesso ci mette in guardia contro le illusioni: è una pulsione verso l'esattezza che non arriverà mai alla soddisfazione assoluta, perché nel render conto della densità e continuità del mondo che ci circonda il linguaggio si rivela lacunoso, frammentario, dice sempre qualcosa in meno rispetto alla totalità dell'esperibile.

Il secondo significato di "esattezza" è presente in matematica nella misura in cui è realizzato il primo obiettivo sopra descritto

Alle figure della geometria euclidea si adattano tutti gli aggettivi usati da Calvino: nitide, incisive, soprattutto memorabili.



Basta una di queste figure per evocare i ricordi di scuola, il teorema di Pitagora ad esempio; si consideri la dimostrazione di Chou pei suan ching (200 a.C.). È una dimostrazione che quasi non richiede parole, basta guardare il disegno per vedere in trasparenza le relazioni, anche se non le si era mai pensate prima. Senza dire parole, si arriva al cuore dell'idea, che se si vuole si può poi espandere nei dettagli.

Nella dimostrazione di Chou naturalmente occorre convincersi che, nella figura di destra, il quadrangolo interno è un quadrato. L'argomento migliore, per non stare a dare argomenti, è: per simmetria. Dare argomenti sarebbe come spiegare una barzelletta a chi non l'ha capita, e perdere tempo (a proposito di un'altra lezione, quella sulla Rapidità).

I quattro triangoli nei vertici del quadrato sono naturalmente uguali ai quattro triangoli messi in evidenza nella figura di sinistra, e sono rettangoli e uguali tra loro. Si piazzano quelli sul disegno, e così si ottiene il quadrangolo; se fossero di materiale fisico, legno o cartone, si potrebbero spostare con movimenti rigidi ad assumere la nuova configurazione; a questo punto sarebbe evidente che gli angoli del quadrangolo sono uguali.

Le dimostrazioni senza parole sono spesso usate per sottolineare una differenza tra il modo di pensare e di procedere dello scienziato, fisico o ingegnere, e quello del matematico. Il fisico è soddisfatto dall'esperimento, fatto materialmente; il matematico sentirebbe la compulsione ad aggiungere la spiegazione verbale.

In verità il matematico, quando si ha a che fare con operazioni su oggetti concreti, non fa altro che esprimere nel suo linguaggio alcune ipotesi metafisiche dello scienziato, come potrebbe essere l'invarianza dei corpi per traslazione (a bassa velocità, in uno spazio euclideo). Per il resto, o in grazia dell'interpretazione ora detta, il matematico non disdegna di usare strumenti e considerazioni fisiche nelle sue dimostrazioni, l'ha sempre fatto fin dal periodo pre-Euclideo della matematica greca⁶, fino all'uso delle bolle di sapone per studiare le superfici minimi, e ai calcolatori di oggi.

Nell'esempio del teorema di Pitagora, più che di evocazione di immagini siamo in presenza di

immagini che evocano idee e dimostrazioni, storie. Quando sono le parole che devono evocare immagini, queste sono diverse a seconda del significato che si attribuisce alle parole. Un esempio è dato dalla quasi rivoluzione che è stata innescata da una teoria recente, quella delle categorie; qui è stata scelta come parola fondamentale quella di “morfismo”, una generalizzazione di “funzione”. Mentre “funzione”, che deriva da “ x varia in funzione di y ”, presenta l’immagine di un valore collegato a un altro, “morfismo” contiene la radice di “forma”, e fa pensare a una trasformazione che rispetta, o conserva la forma, cioè la struttura, a una trasformazione globale. Le definizioni ora si traducono naturalmente in diagrammi che coinvolgono strutture, mentre per le funzioni le immagini spontanee sono quelle delle curve.

Una volta che si sia precisato, per il momento, il linguaggio e la disponibilità di costrutti e immagini, e che si abbia qualcosa da dire, resta di dirlo in modo “bene definito e ben calcolato”.

Non tutte le esposizioni di matematica si equivalgono nella loro capacità di trasmettere il contenuto inteso. Non tutte le dimostrazioni sono comprensibili. In matematica, è un continuo fare e rifare dimostrazioni degli stessi risultati; da parte dei matematici, da parte dei docenti davanti agli allievi, da parte degli studenti che rimuginano su quelle loro proposte. Nessuno mai accetta una dimostrazione limitandosi a memorizzarla. Nello sforzo di capirla introduce sempre modifiche per renderla meglio definita, rispetto alle proprie esigenze.

Non esistono standard universali, anche se qualche indicazione è stata data, ad esempio con l’idea delle dimostrazioni strutturate⁷; queste spezzano in capitoli, o moduli, la vicenda che devono raccontare. Ma gli stili, le strutture e le finalità delle dimostrazioni sono varie come varie sono le forme letterarie⁸, o addirittura come le forme di espressione, anche non verbale.

Un motivo per questo lavoro continuo c’è, ed è che la dimostrazione si appoggia su una nozione vaga, quella di conseguenza logica. Una inferenza è corretta, cioè la conclusione è conseguenza logica delle premesse, quando tutte le diverse interpretazioni delle premesse con frasi vere che ne conservano la forma rendono vera anche la conclusione.

La totalità delle interpretazioni, in tutti i linguaggi e dialetti e fantasie possibili, è incontrollabile, slabbrata. Una dimostrazione ignora le parole e considera solo la loro connessione sintattica, la loro forma, che può essere rappresentata in diversi modi. Le dimostrazioni realizzano la relazione fondamentale di conseguenza, ma questa in sé resta vaga e indefinita.

Nella comunicazione tra pari, il matematico preferisce l’informale all’esattezza dei modelli, nonostante questo faccia perdere all’informazione il suo carattere universale. Il discorso informale usa «immagini che in gran parte sono prive della necessità interna che dovrebbe caratterizzare ogni immagine, come forma e come significato, come forza d’imporsi all’attenzione come ricchezza di significati possibili». Solo le immagini che derivano dalle definizioni hanno il carattere prototipale richiesto dalla necessità dell’universale.

La bellezza dell’indeterminato

Tuttavia «resta da vedere se con argomenti altrettanto convincenti non si possa difendere anche la tesi contraria. [...] Per esempio, Giacomo Leopardi sosteneva che il linguaggio è tanto più poetico quanto più è vago, impreciso». Calvino legge allora il Leopardi dello Zibaldone e cerca di capire cosa egli intenda quando afferma che «le descrizioni della notte sono poeticissime, perché la notte confondendo gli oggetti, l’animo non ne concepisce che un’immagine vaga, indistinta, incompleta [...]».

L’immagine della notte ben si adatta a quel vasto campo, che sfugge alla conoscenza, rappresentato dalla totalità degli enunciati matematici (aritmetici, per esempio) che ancora non sono stati catturati da una dimostrazione, e soprattutto che non lo saranno mai.

Calvino trova in Leopardi un elenco e una descrizione di situazioni propizie allo stato d’animo dell’indefinito: «[...] la luce del sole o della luna, veduta in luogo dov’essi non si vedano e non si scopra la sorgente di luce [...] il riflesso di detta luce, e i vari effetti materiali che ne derivano [...] il penetrare di detta luce in luoghi dov’ella divenga incerta ed impedita [...] in un andito veduto al di dentro o al di fuori, e in una loggia parimente ecc. quei luoghi ove la luce si confonde ecc. ecc. colle ombre, come sotto un portico [...] il riflesso che produce, per esempio, un vetro colorato su quegli oggetti su cui si riflettono i raggi che passano per detto vetro [...]»⁹.

Calvino riesce così a rovesciare dal di dentro nel suo opposto, con l’aiuto stesso di Leopardi, l’esaltazione del vago.

«Ecco dunque cosa richiede da noi Leopardi per farci gustare la bellezza dell’indeterminato e del vago. È una attenzione estremamente precisa e meticolosa che egli esige nella composizione d’ogni immagine, nella definizione minuziosa dei dettagli, nella scelta degli oggetti, dell’illuminazione, dell’atmosfera. [...] Il poeta del vago può essere solo il poeta della precisione, che sa cogliere la sensazione più sottile con occhio, orecchio, mano pronti e sicuri. [...] la ricerca dell’indeterminato diventa l’osservazione del molteplice, del formicolante, del pulviscolare».

Sono, quelli di Leopardi scovati da Calvino, scritti nei quali il poeta continua a riflettere sui problemi che lo avevano portato alla composizione dell’Infinito (1819), nei quali sono messi continuamente a confronto i due termini “indefinito” e “infinito”.

«Per quell’edonista infelice che era Leopardi l’ignoto è sempre più attraente del noto, la speranza e l’immaginazione sono l’unica consolazione dalle delusioni e dai dolori dell’esperienza. L’uomo proietta dunque il suo desiderio nell’infinito, prova piacere solo quando può immaginarsi che esso non abbia fine. Ma poiché la mente umana non riesce a concepire l’infinito, anzi si ritrae spaventata alla sola sua idea, non le resta che accontentarsi dell’indefinito, delle sensazioni che

confondendosi l'una con l'altra creano un'impressione d'illimitato, illusoria ma comunque piacevole. [...] Leopardi parte dunque dal rigore astratto d'un'idea matematica di spazio e di tempo e la confronta con l'indefinito, vago fluttuare delle sensazioni».

Ma per la mente umana ha tante risorse; non si ritrae spaventata, al contrario l'"osservazione del molteplice" diventa l'immaginazione controllata dell'infinito. L'infinito universo di Giordano Bruno è un infinito di mondi finiti, come l'infinito universo della conoscenza è un infinito di teorie locali finite.

Questo intervento non si lascia guidare nella direzione che m'ero proposto. Ero partito per parlare dell'esattezza, non dell'infinito e del cosmo. Volevo parlarvi della mia predilezione per le forme geometriche, per le simmetrie, per le serie, per la combinatoria, per le proporzioni numeriche, spiegare le cose che ho scritto in chiave della mia fedeltà all'idea di limite, di misura... Ma forse è proprio questa idea che richiama quella di ciò che non ha fine: la successione dei numeri interi, le rette di Euclide...

Seguendo Leopardi, Calvino viene a considerare il «legame tra le scelte formali della composizione letteraria e il bisogno di un modello cosmologico»: «il gusto della composizione geometrizzante ha sullo sfondo la contrapposizione ordine-disordine, fondamentale nella scienza contemporanea. L'universo si disfa in una nube di calore, precipita senza scampo in un vortice d'entropia, ma all'interno di questo processo irreversibile possono darsi zone d'ordine, porzioni d'esistente che tendono verso una forma, punti privilegiati da cui sembra di scorgere un disegno, una prospettiva».

Modelli e strutture

Calvino ha trovato utile, «per esprimere la tensione tra razionalità geometrica e groviglio delle esistenze umane», il simbolo della città. Allo stesso simbolo si rifaceva Bourbaki per la crescita della matematica. Nello scrivere *Le città invisibili*, Calvino ha capito che «la mia ricerca sull'esattezza si biforcava in due direzioni. Da una parte la riduzione degli avvenimenti contingenti a schemi astratti con cui si possono compiere operazioni e dimostrare teoremi; e dall'altra parte lo sforzo delle parole per render conto con la maggior precisione possibile dell'aspetto sensibile delle cose».

Anche la matematica si biforca in due direzioni: da una parte i modelli formali discreti, i grafi, i reticoli, che sovrappongono schemi astratti agli avvenimenti contingenti, dall'altra la matematica che scende addirittura al livello infinitesimo per rendere conto dei fenomeni, del moto, della struttura.

Un campo nel quale la matematica si sforza di «rendere conto con la maggior precisione possibile dell'aspetto sensibile delle cose» è la costruzione di algoritmi. Arriviamo così all'accezione più tradizionale dell'esattezza, quella dei calcoli.

La precisione tuttavia riguarda la loro esecuzione solo in quanto si tratta di prove che sono fatte per verificare la meccanizzabilità di un fenomeno; è per la costruzione del programma che la descrizione del fenomeno deve raggiungere la massima precisione.

I calcolatori hanno avuto l'impatto che conosciamo per la cocciuta insistenza di Alan Turing (1912-1954) ad «affrontare il problema se sia possibile per ciò che è meccanico manifestare un comportamento intelligente. Si assume di solito senza discutere che non sia possibile»¹⁰. Turing era convinto del contrario, o come minimo che non si potesse falsificare la tesi.

Analogamente John von Neumann (1903-1957) osservava¹¹: «[...] ogni cosa che può essere descritta in modo esaustivo e privo di ambiguità, ogni cosa che può essere messa in parole in modo completo e non ambiguo, è ipso facto realizzabile da una opportuna rete neurale finita»¹².

Calvino sembra scettico: «Sono due diverse pulsioni (costruzione di schemi astratti e descrizione esaustiva delle cose) verso l'esattezza che non arriveranno mai alla soddisfazione assoluta; l'una perché le lingue naturali dicono sempre qualcosa in più rispetto ai linguaggi formalizzati, comportano sempre una certa quantità di rumore che disturba l'essenzialità dell'informazione; l'altra perché nel render conto della densità e continuità del mondo che ci circonda il linguaggio si rivela lacunoso, frammentario, dice sempre qualcosa in meno rispetto alla totalità dell'esperibile».

Per Calvino, «l'esempio più significativo d'una battaglia con la lingua per catturare qualcosa che ancora sfugge all'espressione è Leonardo da Vinci». Altri esempi, matematici, sono l'incompletezza e l'indefinitività della verità (Gödel e Tarski).

«Molta della sua scienza egli [Leonardo] sentiva di poterla fissare nel disegno meglio che nella parola. ("O scrittore, con quali lettere scriverai tu con tal perfezione la intera figurazione qual fa qui il disegno?" annotava nei suoi quaderni di anatomia)».

Alla stessa convinzione di Leonardo arriverà von Neumann; dopo la citazione sopra riportata, si chiedeva infatti se esistesse qualche fenomeno che non sia descrivibile a parole, quindi non realizzabile meccanicamente, e fissava la sua attenzione sull'analogia. Nessuno tenterebbe di descrivere e definire in uno spazio accettabile il concetto generale di analogia che domina la nostra interpretazione della visione. Non si sa se ci vorrebbero migliaia di volumi, o un numero imprecisato.

«Dunque è perfettamente possibile che la via più semplice e l'unica pratica per dire cosa costituisce una analogia visiva consista nel dare una descrizione delle connessioni del cervello visivo.

«[...]Non è da escludere che in questo campo un oggetto stesso sia la migliore descrizione di se stesso, e che il tentativo di descriverlo nel solito modo letterario o logico formale possa condurre a qualcosa di non trattabile»¹³.

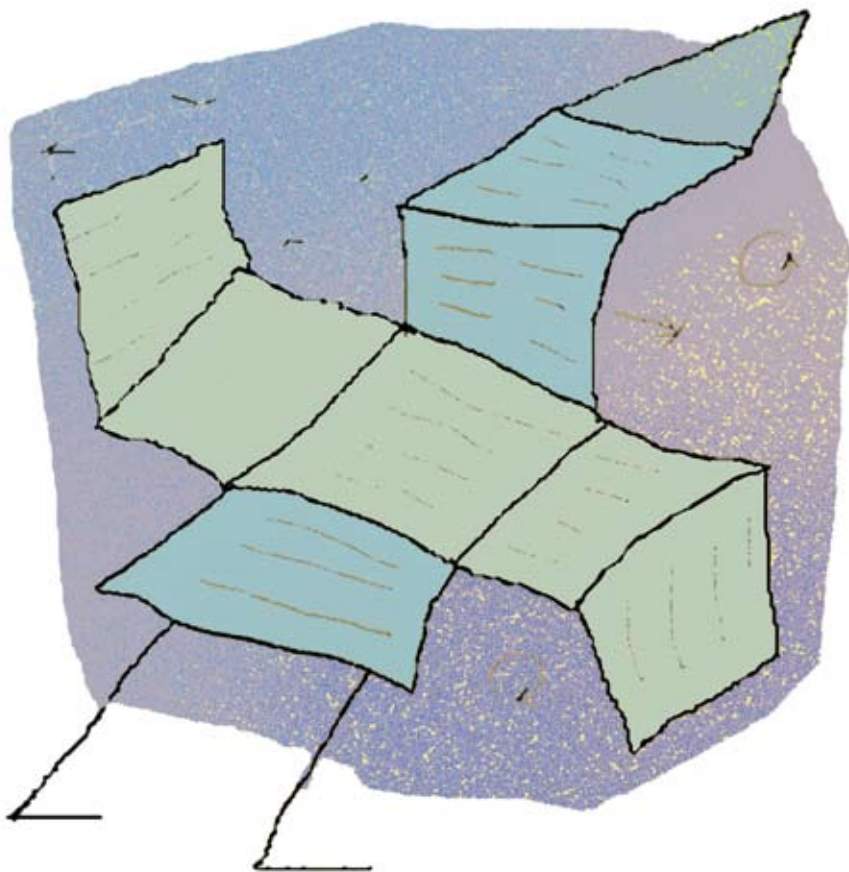
«Di solito una descrizione a parole di quello che un automa dovrebbe fare è più semplice del diagramma completo dell'automata», ma questo è vero solo a livello basso; a un più alto livello di complessità l'oggetto reale è più semplice di una descrizione a parole.

«Ma c'era in lui [Leonardo] anche un incessante bisogno di scrittura, d'usare la scrittura per indagare il mondo nelle sue manifestazioni multiformi e nei suoi segreti e anche per dare forma alle sue fantasie, alle sue emozioni e ai suoi rancori. (Come quando invece contro i letterati capaci secondo lui solo di ripetere ciò che hanno letto nei libri altrui, a differenza di chi come lui faceva parte degli "inventori e interpreti tra la natura e li omini"). Perciò scriveva sempre di più [...]. Così von Neumann andava avanti a scrivere programmi «per indagare il mondo nelle sue manifestazioni multiformi», a usare i suoi automi per compiti giganteschi, come quello delle previsioni meteorologiche, forzando gli automi finiti a modellare un fenomeno caotico. Ma non aveva timore di parlare di quello che non sapeva ancora come realizzare. Il matematico, come il poeta, è sempre rivolto al futuro: «Forse piuttosto che parlarvi di come ho scritto quello che ho scritto, sarebbe più interessante che vi dicessi i problemi che non ho ancora risolto, che non so come risolverò e cosa mi porteranno a scrivere».

* Professore di Filosofia della matematica, Scuola Normale Superiore di Pisa.

NOTE

1. I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, 1985, prima ed. 1988, ora in Saggi, tomo primo, I Meridiani, Mondadori, 1995, pp. 629 - 753. La terza lezione "Esattezza" è alle pp. 677 - 96. Le citazioni senza un riferimento sono tratte da queste pagine.
2. Non indaghiamo il perché, ma una parte della responsabilità è certo dovuta ai pesanti calcoli che sono propinati a scuola come presunta educazione all'esattezza
3. G. Frege, *Begriffsschrift* (1879); trad. it. in G. Frege, *Logica e aritmetica*, Boringhieri, Torino, 1965.
4. D. Hilbert, "Über das Unendliche" (1925); trad. it. con il titolo "Sull'infinito", in D. Hilbert, *Ricerche sui fondamenti della matematica*, Bibliopolis, Napoli, 1978, pp. 233-66.
5. L'aritmetica si può sviluppare usando solo 0, +, < se si è interessati all'aspetto algoritmico, oppure nel linguaggio dell'analisi, o della teoria degli insiemi per la teoria analitica dei numeri.
6. Si veda G. Lolli, "Experimental methods in proofs", in R. Lupacchini, G. Corsi (eds.), *Deduction, Computation, Experiment*, Springer, 2008, pp. 65-79.
7. L. Lamport, "How to Write a Proof", *Amer. Math. Monthly*, 102, n. 7, 1993, pp. 600-8. Si consulti l'elenco delle sue pubblicazioni in www.lamport.org. Si veda anche D. J. Velleman, *How to Prove it*, CUP, Cambridge, 1994, 2006.
8. Si veda G. Lolli, QED. *Fenomenologia della dimostrazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2005.
9. Leopardi, Zibaldone, settembre 1821.
10. A. M. Turing, *Intelligenza meccanica* (a cura di G. Lolli), Bollati Boringhieri, Torino, 1994; G. Lolli, "Il metodo di Turing", *Sistemi Intelligenti*, X, n. 1, aprile 1998, pp. 56-9.
11. J. von Neumann, *Theory of Self-reproducing Automata*, Univ. Illinois Press, Indiana, 1966.
12. Calvino ha trattato questi problemi in "Cibernetica e fantasmi" (1967), in *Una pietra sopra*, Einaudi 1980, ora in Saggi, cit., pp. 205-25.
13. J. von Neumann, *Theory of Self-reproducing Automata*, cit.



visibilità



— Visibilità versus visualità. O del vegliare (ancora) i pozzi lontano dalle strade

PAOLO MOTTANA *

La straripante cultura letteraria di Calvino, nel suo sforzo di salvare il mondo dalla sua perdita di "forma", intreccia il tema della visibilità in un reticolo di riferimenti ampio e diversificato. Dall'immaginativa "alta" di Dante che è nutrita dall'ispirazione divina (che gli piove direttamente nella fantasia) e che confluisce poi nel grande alveo della concezione teofanica del Rinascimento, alla immaginazione mistica e attiva di Loyola, che sembra quasi preludere all'esercizio terapeutico junghiano o al sogno da svegli di Desoille, attraverso le peripezie di una fantasia che accende ed asseconda la conoscenza scientifica, fino al lamento per una "civiltà dell'immagine" inflazionata e inevitabilmente impoverita, in poche ma densissime pagine lo scrittore riunisce le maggiori questioni, in gran parte irrisolte, legate al ruolo di questa facoltà dagli incerti destini.

La "visibilità", che impone all'esercizio della scrittura di assecondarne le figure attraverso accumuli associativi, o di indurla a partire dall'apparente aridità dell'enunciazione scientifica, si estrinseca, nella lezione calviniana, in un commento dotto alle infinite discussioni che contrappongono una immaginazione magica ad una raziocinante, un'immaginazione che assicura, per via d'analogia, il legame simpatetico alla fitta trama del mondo sensibile e intelligibile, ad un'immaginazione complice del linguaggio e della ragione, un'immaginazione riproduttiva e mimetica, descrittiva e didascalica, come quella che lentamente la storia renderà sempre più subalterna al Logos e alle sue leggi.

Certo per uno scrittore la fantasia, la fantasia visiva, è pur sempre uno strumento. «Nell'ideazione di un racconto la prima cosa che mi viene in mente è un'immagine», ci dice Calvino, ma poi, lentamente quanto inesorabilmente, «la scrittura, la resa verbale, assume sempre più importanza». E, in fondo, è anche quello che un po' accade nell'insieme di questa lezione, che esordisce da quell'immagine tanto intensa e materica della pioggia che cade dentro la fantasia dantesca, per poi di fatto, alla fine, confermare il primato della scrittura e del linguaggio verbale, di quella "materia" omogenea, di quel "non luogo", come lo definiva Foucault, forse non a caso simile ai granelli e alle dune di sabbia, in cui tutta la differenza del reale ritrova una sua lineare continuità.

Calvino è un prosatore e non un poeta per quanto la figurazione e la metafora trabocchino dai suoi scritti. Non ama troppo l'ambiguità dell'immagine, la sua complicità con l'umbratile e l'invisibile. Rifugge, per amore di precisione, dall'indisciplina e dalla "convulsività", anche se, in vero, l'immaginazione fantastica e l'invenzione appaiono, specie nei primi tempi della sua opera, avere un ruolo straordinario.

Preoccupato, come appare sempre, in queste lezioni, di accostare e quasi mediare gli estremi di ogni posizione, anche qui sembra non prendere decisamente partito tra gli opposti delle teorie che cita, e tuttavia la visibilità, l'immagine plastica che oltrepassa il linguaggio, nella sua incatturabile indeterminazione, ma soprattutto nel suo sporgersi sopra la non visibilità, non gli



è congeniale. Forse anche per questo usa proprio il termine di “visibilità,” che appare, tra i vari modi di indicare il regno delle immagini e della fantasia, e più in generale l’universo iconico, una parola forte, diurna, solare, nei confronti di una materia invece spesso contaminata e impura, irrazionale e materica come quella dell’immagine.

Calvino dimostra di aver già preso contatto con la cultura del “postmoderno” e, probabilmente, ha già avvertito in esso l’enfasi posta proprio sull’universo delle immagini e, in special modo, sull’espansione senza precedenti delle produzioni visive. Di sicuro tuttavia, non ha ancora potuto prendere contatto con la cosiddetta visual culture, con gli studi di marca sociologica e antropologica che hanno sancito nel mondo contemporaneo, proprio nella sua accezione postmoderna, il primato del visuale sul verbale. È stato Nicholas Mirzoeff, in particolare, a introdurre in maniera decisiva il termine di “cultura visuale” per indicare la strategia di comprensione di un universo culturale ormai dominato dalla produzione dei media visivi, una produzione che sembrerebbe, secondo lui, aver soppiantato il primato tutto “moderno” della stampa e del romanzo.

In questo senso, nell’oggi, il termine visibilità finisce con l’apparire desueto a fronte dell’avvento di una civiltà “visuale”, per altro dai molti volti. Una civiltà dove l’allagamento del visivo sembra in certo qual modo azzerare ogni distinzione nel visibile, oppure, per dirla forse meglio con Baudrillard, azzerare la dimensione del segreto e rendere tutto visibile, in un processo accelerato che conduce una tale sovraesposizione a sconfinare nell’“osceno”. Nessuna assenza, nessun margine di invisibilità, per certi versi il trionfo di una accezione della visibilità, paradossale magnificazione dell’età dei Lumi, in cui tutto va esposto senz’ombra. Il termine esposto vale poi a indicare un carattere precipuo della nostra epoca, quello appunto inaugurato dalle Grandi “esposizioni” ottocentesche, in cui l’esposizione è anche la traduzione in vendibilità e in merce di ciò che viene reso visibile. Il tutto visibile si traduce così, nel tardo capitalismo, ipso facto, nel tutto vendibile.

La cancellazione dell’invisibilità

Siamo effettivamente nel tempo in cui domina una intimazione alla visibilità che mira a stanare dall’ombra ogni traccia di segretezza e intimità: dalle viscere del corpo esplorate con microtelecamere installate su apparecchi endoscopici, alle multiformi visibilità realizzate dall’attraversamento radioattivo e magnetoscopico, fino all’acutissimo occhio dei telescopi elettronici o alla captazione fluida dell’immagine digitale di videocamere installate in ogni dove. Non solo, si incrementa l’ispezione dell’inconscio, secondo la vecchia aspirazione freudiana che incitava a prosciugare il lago melmoso dello Zuiderzee per tutto rendere consapevole o, attraverso l’ispezione neurocognitiva o neurochirurgica, si illumina il funzionamento della mente nei suoi più oscuri recessi cerebrali, con lo scopo di conoscere e controllare ogni comportamento umano e di strapparne definitivamente ai lapsus, agli attriti e alle patologie generate da quell’oscuro ribollire.

Tema della nostra epoca diventa quindi quello dell’ipervisibilità e della cancellazione dell’invisibile, trionfo dell’illuminazione e dei suoi correlati epistemologici, di una ricerca scientifica che mira a tutto spiegare e tutto dominare positivamente, secondo l’incalzare di una razionalità progressiva d’indole faustiana e prometeica. I riferimenti dotti e forse anche nostalgici di Calvino – che pure non ha mai nascosto la sua inclinazione illuministica e le sue simpatie per la cultura scientifica –, per un’immaginazione magica capace di leggere il mondo come un organismo irrigato dalla virtù analogica di un’anima mundi onnipervasiva, come per un’immaginazione creatrice che dia forma agli enigmi della scienza, sembra davvero tramontare nel tempo dell’accecamento indotto dal troppo vedere. Nessuna immaginazione può sopravvivere al tempo del “già visto”, per parafrasare una tesi di Mario Perniola sul nostro tempo, in cui ogni soggettività umana sembra ridotta alla riproduzione speculare di un’infinita teoria di specchi, in una sorta di delirio catottrico ripetitivo e vizioso.

Non c’è spazio perché un’interiorità ricettiva possa accogliere la benigna pioggia che ne irrighi la fantasia. L’horror pleni da cui ciascuno è circondato ottunde ogni attesa come anche la possibilità di quel vuoto necessario perché qualcosa torni a germogliare nell’intimità generativa di uno sguardo.

Eppure anche questa visione apocalittica, perlomeno per chi non acconsenta e non si accomodi con disingannato ottimismo al prepensato, al presentito e al previsto, risente forse di una lettura troppo modernista, troppo dialettica, troppo incline a vedere il mondo dentro prospettive totalizzanti e progressive. La morte del vedere, della visibilità temperata dall’invisibilità, è certo un dato diffuso. È innegabile il progresso di un accecamento e di un congestionamento dell’occhio che non può non produrre effetti di anestesia o di euforia, vestite di volta in volta di cinismo o di fanatismo.

D’altro canto, occorre forse una maggiore indulgenza, che certo è una virtù poco diffusa nel ceto intellettuale, per accettare il fatto che questa cultura dell’immagine e della rete è anche intrinsecamente una grande sovversione. L’immagine è sempre stata un veicolo informativo per i meno dotti. Usata in funzione attiva, come icona religiosa capace di una virtù agente di indole trasformativa, o anche semplicemente catechistica e didascalica, l’immagine, fungendo da veicolo universale, ha consentito per esempio di istruire e raggiungere e talora manipolare, certo, i più deboli e ultimi, i semplici in spirito e gli analfabeti.

Oggi la cultura visiva è forse così invisibile al ceto intellettuale, ai padroni del Logos, anche perché offre ai molti uno strumento di emancipazione notevole e impreveduto, perché spezza il dominio di una razionalità tutta fondata sul primato del linguaggio verbale e delle sue sofisticazioni. Non che il visivo non offra a sua volta un’infinita gamma di stratificazioni e di livelli di interpretazione,

non è certo una materia lineare e facilmente assimilabile, e tuttavia mette in scacco, e non solo ad un livello immediato, le premesse logico-discorsive di una ragione fondata sulla padronanza linguistica, che è e fondamentalmente resta, come sempre, un privilegio di pochi. Non a caso nella scuola l'immagine e il suo potenziale cognitivo sono stati tanto ostacolati, in parte per la loro contaminazione diabolica, per le loro supposte potenzialità corruttive e ipnotizzanti (si pensi a quanto il cinema ha dovuto penare per poter accedere ai luoghi dell'istruzione), ma poi anche per il loro enorme potere informativo, per la forza di persuasione, per l'impatto emozionale.

Alla metafisica della parola, e di una parola ben attestata sopra la predella dell'astrazione e in cima alla cattedra di un parlar forbito e inappuntabile, di cui ancora oggi vanno fieri molti saccenti professori d'università, si va sostituendo una fisica e una microfisica dell'immagine, fluida, incontenibile, ingovernabile, caotica ed anarchica, vera e propria minaccia, o così mi pare venga avvertita di frequente, nei confronti dell'impero logico-deduttivo dell'episteme.

Per non parlare poi delle infinite e affascinanti – perché negarlo? – possibilità che il mondo degli avatar e di avatar inesauribili, concede a chi vede confinata la propria vita in ambiti rigidi e privi di sbocchi. Attraverso il proprio avatar, in uno spazio certo finzionale e subalterno, ma anche ludico e immaginifico, si è liberi di mettere in circolazione tutte quelle parti di sé, ben travestite, che danno voce a tutto ciò che la realtà non ci consente di essere. Il mondo si colora di scie luminose, visibili e invisibili, in cui il reale e il virtuale si incrociano e si contaminano e in cui l'ingombro di un'identità forte e irrevocabile, appare finalmente anche dissolta e fluidificata. Un mondo rizomatico e ibrido, disinibito e stravagante che dà voce all'inconscio e permette, nello spazio intermedio dell'immaginario, di dare forma ad una sorta di politeismo delle forme e dei vissuti.

In questo senso mi sento molto lontano, pur non accondiscendendo ad un'assoluzione integrale dell'immaginario diffuso, dal moralismo che sento circolare nel mondo intellettuale e nei suoi funzionari, nei confronti di quella che è anche, sebbene come è ovvio non esente da molteplici ambivalenze e anche da evidenti strumentalizzazioni interessate, una sorta di rivincita del mondo corporeo e plurale dell'immagine su quello aereo e ordinato del discorso.

È questa una provocazione che lancio ai miei colleghi e amici nostalgici e un poco aristocratici che mi sembrano troppo spesso attaccati ai propri privilegi, ben sapendo peraltro che è nella commistione e nella pluralità che può trovare alimento la loro stessa funzione. In questo senso credo anche, come proverò a spiegare tra poco, che ad un'inflazione del visibile che resta un dato reale e ad una corruzione dell'immagine, non vada rigidamente contrapposta la ragione della parola e delle sue logiche, quanto soprattutto una controcultura dell'immagine. Occorre accogliere la complessità del mondo immaginativo e imparare ad abitarlo, per orientarsi in maniera competente in un campo d'insistenza da cui oggi credo, anche da un punto di vista educativo, non si possa troppo facilmente ritirarsi.

E poi, non appena si accetti di misurarsi su questo terreno, ci si accorge che il mondo delle immagini è straordinariamente ricco e fertile. In questo senso, al catastrofismo diffuso, spesso figlio di una visione troppo progressiva della storia, occorre forse opporre una visione del tempo meno lineare, più conflittuale, capace di leggere anche gli attriti, le singolarità, le derive e i risucchi, le fratture e le reversioni che segnano un'epoca complessa e irriducibile a svolgimenti lineari. In tal senso occorre forse guardare al "visuale" anche da un'altra "ottica", più incline a riconoscere le persistenze e le perturbazioni che incrinano anche paradigmi molto persuasivi intorno al destino del nostro "immaginario".

L'immagine dialettica

In questa direzione mi pare orientarsi, per esempio, l'indagine sapiente e densa di un filosofo e storico delle immagini come Georges Didi-Huberman, capace di guardare in particolare al mondo delle opere d'arte, antiche e contemporanee, ma anche alle forme visibili del contemporaneo, alla loro dimensione "visuale", con un'acutezza dialettica e una consapevolezza culturale irriducibili a interpretazioni troppo chiuse e totalizzanti. La nozione di "visuale" si riveste in lui di una caratura inattuale e singolare, che ci consente di guardare più in generale al visibile, o meglio a ciò che appare visibile, con una maggiore problematicità di quanto non si faccia fin troppo spesso in questa materia. Visuale è in lui qualcosa che si dà, sulla superficie del visibile, in porzioni specifiche di esso, come inquietudine e interrogativo, come lacerazione e sintomo, come affioramento di una persistenza enigmatica e irriducibile. Tanto in una annunciazione del Beato Angelico quanto in un cubo minimalista di Tony Smith, e dunque apparentemente agli antipodi storici della produzione artistica della nostra civiltà, il bianco abbagliante di un pezzo di muro, bianco che acceca nel mentre che rende visibile un'incongruenza della manifestazione del sensibile, quanto il nero più nero di un cubo di metallo, nero che invita a domandare cosa racchiuda nelle sue profondità non visibili, sembrano evocare, nella loro apparizione, qualcosa di irriducibile al vedere, qualcosa che appartiene all'ordine dell'evento, la manifestazione di una materialità spirituale, di più, un'incarnazione problematica, sintomo figurale di un'invisibilità che tuttavia si mostra, che di volta in volta è il mistero dell'epifania del divino o l'ombra latente del morire.

Così nel muro bianco del Beato Angelico si mostra, si dà a "sentire", l'evento dell'incarnazione annunciata del Cristo, così come nel cubo di Tony Smith, che doveva assecondare l'intimazione nullificante di una visibilità senza resto, «what you see is what you see», come recita la sentenza antisimbolica di Frank Stella, fra gli autori di punta del minimalismo americano, si nasconde, non senza mostrarsi nelle dimensioni antropomorfe e nella tintura nera della "scultura", il sintomo di un mistero analogo, quello adombrato nell'arte plastica funeraria di ogni tempo.

Il visuale così inteso quindi apre, lacera il visibile, sotto forma di “immagine dialettica” nel senso benjaminiano, per fare affiorare qualcosa che il filosofo non esita a definire “l’inconscio dell’immagine”, diverso dal suo invisibile, piuttosto una latenza che si dà a vedere in forma sintomale, sbarrata, perversa. Da questo punto di vista il visibile appare molto meno assimilabile ad una superficie dominabile, foss’anche con l’ausilio della decifrazione di significati invisibili o di tessiture simboliche. Il visibile è misteriosamente infiltrato di faglie sepolte, è fratturato e solcato da incongruenze e risonanze misteriose, così come bucato da improvvisi affioramenti che non possono semplicemente essere ribaltati su un invisibile soggiacente, ma che devono invece essere percepiti come intersezioni di forme e di eventi, di esposizioni e di apparizioni, di immaginario e di reale, come forse si potrebbe dire con il linguaggio laciano. L’immagine è tutt’altro che pacifica ma soprattutto essa porta con sé, nella sua trama non immediatamente appariscente, traccia di stratificazioni multiple e plurali che ne rendono inestricabile non tanto l’interpretazione, quanto proprio la ricezione. Lacerazioni inesplicabili e congiunzioni paradossali, suture e soglie si manifestano in uno scenario che si rivela multidimensionale e soprattutto anacronistico, mostrando che la visibilità è e resta, anche nel tempo della sua espansione smisurata, un campo di conflitti e di crisi, di vortici e di fluttuazioni imprevedibili intorno a cui il nostro sguardo e i nostri corpi hanno il compito di non smettere di interrogarsi, magari con la scusa che ogni ermeneutica, foss’anche sintomale, è pregiudicata.

Se accogliamo la ricchezza di uno sguardo non totalizzante e non servo di ideologie schematiche e saccenti, forse il visibile ritorna ad essere la baudelairiana foresta di simboli che continua ad essere, oltre ogni sintesi provvisoria e ogni riduzionismo. Nell’epoca della morte di tutto, morte delle unità di senso, delle narrazioni, dell’arte, della filosofia, dell’educazione e così via, nell’epoca in cui si sanciscono però morti anche presunte o si seppelliscono cadaveri ancora viventi, (privatizzandone l’inumazione con lucrosi ricavi, e si veda per questo il complesso capitolo dell’arte contemporanea, dissolta per i più, – postduchampiani, postproduttivi, metaestetici e concettuali, che poi, guarda caso, sono quelli che oggi imperano nei templi tutt’altro che morti e seppelliti del mercato dell’arte, dai prestigiosi Palais de Tokyo e Fondation Cartier alle varie biennali, triennali e quinquennali, da Venezia a Kassel a Basilea) il mondo delle immagini è più che mai plurale, controverso e stratificato.

Per una pedagogia dell’immagine e dell’immaginazione

Personalmente, come Didi-Huberman e il suo maestro Walter Benjamin, o meglio ancora Aby Warburg, son poco incline a prendere per buone le filosofie della storia apocalittiche, specie quando i suoi ferventi sostenitori si ritrovano troppo spesso ad accampare diritti sopra i defunti autoproclamandosi gli ultimi ad avere partecipato al festino. Credo invece che, guardando la storia “a contropelo”, il destino di ogni cosa vada strappato alle letture troppo progressive, che occorra uno sguardo più attento e intempestivo, come dicono i francesi, o più inattuale, come diciamo noi, capace di leggere i movimenti controcorrente, le disseminazioni che però producono nuove intersezioni, i casi singolari che tuttavia si inscrivono nella storia collettiva di faglie profonde dell’immaginario. Per questo da anni mi batto, in questo forse assecondando le stesse nostalgie di Calvino, per una “pedagogia dell’immagine e dell’immaginazione”, come volevano anche altri maestri, meno à la page di quelli che dominano il “sistema dell’arte”, da Gaston Bachelard a Gilbert Durand, credendo che l’immagine possa portare soccorso, forse omeopaticamente, a questo punto, ad un mondo che stenta a ritrovare un orizzonte dello sguardo e un radicamento delle sue erranze.

Anni fa provavo, un po’ tartarinescamente, a dire che forse un po’ di dieta dalle immagini, guardare meno e guardare meglio, attenuare la luce e cercare compensazione al “pazzo del sole”, come lo chiama un caro fratello dell’ombra come Joe Bousquet, nell’assenza e nell’oscurità, concentrandosi con pazienza e ostinazione intorno alle opere inattuali di alcuni grandi mentori dell’invenzione simbolica, potesse giovare. Pensavo che potesse essere curativo, educativo, per una fantasia abrasa e contaminata, questa sorta di disciplinamento del vedere. Che esso potesse addirittura coincidere con una vera e propria etica dell’immagine. E non solo come terapia per le vittime del trash (tele)visivo, ma come controcoltura rispetto ad un assetto epistemologico dell’istruzione e dell’educazione ancora largamente dominato dal logos razionale delle discipline e della presunta superiorità della cultura verbale su quella iconica e simbolica. Ma per spiegare questo ora occorrerebbe un lungo giro, che non vi è il tempo di fare e per il quale rinvio ad alcuni dei miei testi di qualche anno fa.

Continuo a credere a una “pedagogia dell’immaginazione e delle immagini”, ermeticamente orientata, capace di risvegliare sguardi opacizzati e “occhi mortificati” dal troppo vedere, dal mal vedere. Credo ancora che ascoltare le immagini, quelle simboliche, rendendosi ricettivi al loro potere trasformativo, alla loro indole vitale e inesauribile, anziché a saperi morti e ibernati dentro i sarcofagi della didattica e della storicizzazione obbligatoria, sia un tuffo salutare nel “sinus”, il golfo insaturabile di forme e d’immagini, quello di cui parla Giordano Bruno nel brano citato da Calvino, o i pozzi di cui parlano Bachelard, a proposito delle rêverie di infanzia, o Yves Bonnefoy, quando si chiede «qui s’arrête après d’eux aujourd’hui encore, qui les ouvre et se penche, en un autre monde» (chi si ferma ancora accanto a loro, chi li apre e si sporge, su un altro mondo).

Mi prodigo ancora, in tal senso, avendo attenuato però alcuni toni apocalittici, in una battaglia minore, quella che cerca di compensare le forme del rischiaramento, che a mio giudizio restano dominanti in un pluriverso che fatica a restituire all’ominità il suo luogo d’appartenenza in un

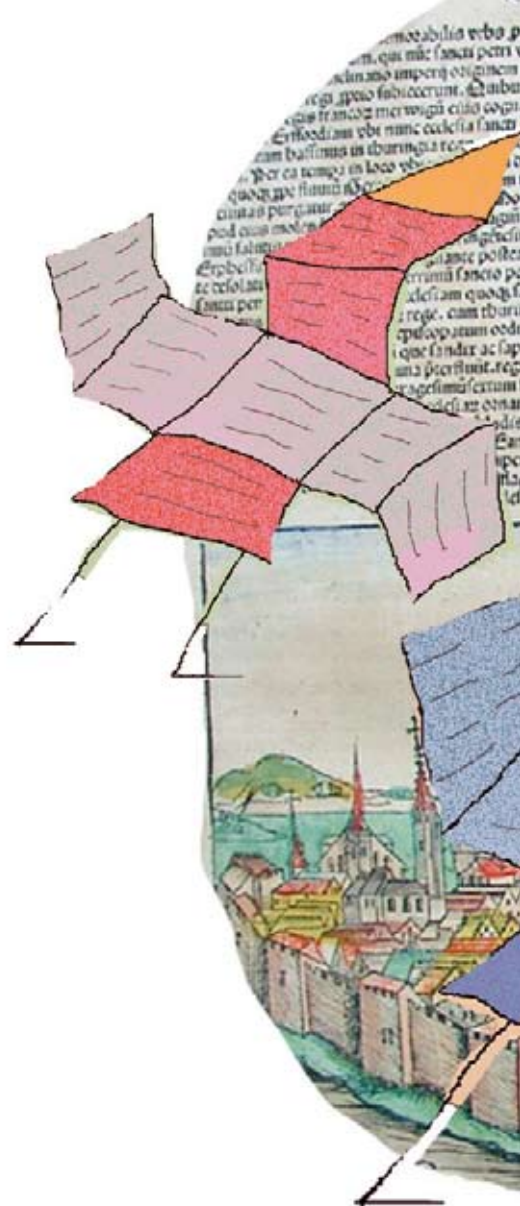
mondo molteplice, con la moneta debole ma socioiatria, come dice Gilbert Durand, delle immagini aperte e inesauribili, proprio come quei pozzi. È attraverso le immagini che vacciniamo la nostra spinta a definire e giudicare, perché le immagini, quelle che provengono dal duro esercizio dell'attesa a venire, le immagini partorite dal travaglio alchemico di un'operatività creatrice, come quelle di un'arte non compromessa o svenduta, non ci fanno più sapienti, bensì, come dice bene James Hillman, più incoscienti, più incerti, più lenti ma anche più densi. Ci sintonizzano con una temporalità forse minore, ma affascinante, quella di cui ci parla un grande poeta del novecento, Ted Hughes, mentre cerca di raccontarci il doloroso travaglio di comprensione della storia di un amore tragicamente perduto. E questo tempo lui lo chiama il "futuro incantato".

Oggi, quest'oggi inquieto e certo anche inquietante, si è forse liberato il potenziale della differenza, imbrigliandolo però poi troppo spesso nel saccente verbo delle false profezie e dei becchini del tempo. Le immagini invece sopravvivono, come ci ha insegnato Warburg, e sono ricche di vita, sono impregnate di Pathosformel, di "figure del sentimento", è grazie ad esse che i vivai della nostra fantasia non restano aridi, a patto però di saperle coltivare, curare, di vegliare "lontano dalle strade" troppo percorse, dove il mundus imaginialis esplorato e tramandato da Henry Corbin, che credo sarebbe piaciuto a Calvino (e che immagino, per quanto non citato, che, nella sua immensa cultura, lo conoscesse), trama le figure cangianti e iridescenti di un tempo in cui il vecchio adagio di "abitare la terra" e abitarla "poeticamente", non possa restare un desueto ritornello romantico ma torni ad essere l'imperativo di una civiltà che rischia, troppo presto, di non avere più un suolo fertile dove vivere, ma solo "dune spinte dal vento del deserto".

* Professore di Filosofia dell'educazione e Ermeneutica della formazione Università di Milano Bicocca.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard Gaston, *La poetica della rêverie* (1960), tr. it. Dedalo, Bari 1972.
 Benjamin Walter, *I "passages" di Parigi* (1982), tr. it. Einaudi, Torino 2007.
 Bonnefoy Yves, *Quel che fu senza luce. Inizio e fine della neve*, tr. it. Einaudi, Torino 1987.
 Bousquet Joë, "La tisane de sarments", in *Oeuvres romanesque complète*, Albin Michel, Paris 1979, I vol.
 Calvino Italo, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1988.
 Corbin Henry, *Corpo spirituale e terra celeste. Dall'Iran mazdeo all'Iran sciita* (1979), tr. it. Adelphi, Milano 1986.
 Corbin Henry, *L'immaginazione creatrice. Le radici del sufismo* (1976), tr. it. Laterza, Roma 2005.
 Didi-Huberman Georges, *Devant l'image*, Les Editions de Minuit, Paris 1990.
 Didi-Huberman Georges, *Ce que nous voyons ce qui nous regarde*, Les Editions de Minuit, Paris 1992.
 Didi-Huberman Georges, *Storia dell'arte e anacronismo delle immagini* (2000), tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 2007.
 Durand Gilbert, *Le strutture antropologiche dell'immaginario* (1963), tr. it. Dedalo, Bari 1972.
 Durand Gilbert, *L'immaginazione simbolica* (1964), tr. it. Red, Como 1999.
 Hillman James, *Il mito dell'analisi* (1972), tr. it. Adelphi, Milano 1979.
 Hillman James, *Re-visione della psicologia* (1977), tr. it. Adelphi, Milano 1985.
 Mirzoeff Nicholas, *Introduzione alla cultura visuale* (1999), tr. it. Meltemi, Roma 2002.
 Mottana Paolo, *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Moretti e Vitali, Bergamo 2002.
 Mottana Paolo, *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, Mimesis, Milano 2004.
 Mottana Paolo, Barioglio Marina (a cura di) *Mentori immaginali*, Moretti e Vitali, Bergamo 2005.
 Mottana Paolo, *L'arte che non muore. L'immaginale contemporaneo*, Mimesis, Milano 2010.
 Perniola Mario, *Del sentire*, Einaudi, Torino 1991.
 Warburg Aby, *La rinascita del paganesimo antico* (1893-1920), tr. it. la Nuova Italia, Firenze 1966.
 Yates Frances, *Giordano Bruno e la tradizione ermetica* (1964), tr. It. Laterza, Bari 1985.
 Yates Frances, *L'arte della memoria* (1966), tr. it. Einaudi, Torino 1996.



A pensarci bene, tra 1 e 2 c'è un'enorme differenza qualitativa. Uno è il regno della necessità, di ciò che «non può non essere» (Tommaso d'Aquino), di ciò che è vincolato, di ciò a cui siamo costretti. Ma il regno della necessità si estende anche allo zero. Se 1 (l'unica possibilità) esprime il principio di ciò che non può non essere (è così e non può essere altrimenti), della necessità positiva, 0 è invece il segno della necessità negativa, ossia dell'impossibile, di «ciò che non può essere».

Se zero e uno sono i settori del regno della necessità, il due apre invece il regno della possibilità: 2 è la soglia, la condizione minima, al di sotto della quale cessano subito molteplicità, scelta, possibilità e al di sopra della quale esse non fanno altro che aumentare. Il due è dunque decisivo: ci fa entrare subito in un altro ambiente. Forse è per questo che in molte società riscontriamo un forte privilegiamento per il due e per le figure che lo rappresentano. Per esempio tra i BaNande del Nord Kivu (Repubblica Democratica del Congo), la biforcazione, rappresentata con un segno coincidente con "Y", è identificabile con la congiunzione o disgiunzione di sentieri, corsi d'acqua, rami di albero, assume un significato simbolico molto importante, a tal punto che quando un individuo muore, gli astanti (parenti e amici) gli sussurrano: «tu ci lasci nell'amahwa (biforcazione)».

Bivi

La vita è infatti costellata di bivi, di situazioni in cui occorre operare delle scelte: e scelta comporta ovviamente il senso delle possibilità, ma nello stesso tempo suscita anche l'idea del rischio e il ricorso alla responsabilità. La morte – va da sé – è la chiusura delle possibilità, l'annullamento della molteplicità e delle scelte, il regredire dal due all'uno e dall'uno allo zero.

Come abbiamo preannunciato, la molteplicità è ambivalente: oltre al significato positivo dell'apertura, contiene anche un significato negativo, che vado ora a illustrare. La molteplicità infatti inquieta, fa paura. Essere in una situazione di scelta al livello minimo (quella con due possibilità) produce molto spesso incertezza, disagio, malessere. E quanto più ci si allontana dal due, quanto più si accrescono le possibilità, da un punto di vista soggettivo aumenta il disorientamento e da un punto di vista oggettivo aumenta il disordine. Sono molti i filosofi che hanno sottolineato questo lato negativo della molteplicità, dovuto all'aumento disordinato e incontrollabile dei casi, degli eventi, degli aspetti. Basti pensare nella filosofia greca al concetto di apeiron, cioè di qualcosa che è "senza limiti", di negativamente "in-finito" (non finito, non compiuto, indeterminato). Forse Plotino (filosofo di origine egiziana del III secolo d. C.) è colui che con maggiore convinzione ha fatto coincidere il male con la molteplicità disordinata: la dispersione e il dissolvimento sono la manifestazione del male, allorché la molteplicità, quanto più si allontana dall'Uno, non conosce alcun limite. «La molteplicità – egli afferma nelle *Enneadi* – è una defezione dall'uno e l'infinità è una defezione completa»¹. Ma ci sono diversi tipi e gradi di molteplicità: c'è la molteplicità incontrollata, il caos, il buio dove tutto si perde, e c'è invece la molteplicità sottoposta all'organizzazione e all'ordine, il cosmo, che è luminoso e splendente. In questa visione, ciò che fa paura è la fuga verso l'infinità che tutto inghiotte, mentre – come ancora leggiamo nelle *Enneadi* (VI, 6) – «l'universo è bello [...] perché non gli fu concesso di fuggire verso l'infinità e perché accolse l'Uno»¹.

Ispirandosi a Platone, Plotino fa vedere che il modo per evitare di cadere nel caos della molteplicità è quello di introdurre l'uno nel molteplice, ovvero di far agire un principio di unificazione nella stessa molteplicità: in tal modo, l'uno non annulla il molteplice, ma lo organizza, conferendogli ordine e senso. In effetti, questa congiunzione dell'uno e dei molti può avere un risvolto anche di tipo culturale, nel senso che possiamo analizzare le culture umane dal punto di vista delle diverse modalità di combinazione dell'unità e della molteplicità. È facile intuire che vi possono essere dosaggi diversi dell'uno e dei molti, e che in base a questi diversi dosaggi si vengono a determinare molte diverse soluzioni. A un estremo si colloca l'uno e all'estremo opposto si intravede l'infinito (nel senso greco di apeiron). In realtà, nessuno di questi due estremi trova un riscontro effettivo nella realtà culturale delle società umane: ciò che osserviamo sono invece gli spostamenti delle società verso l'uno o verso l'altro dei due termini. In altre parole, troveremo società che propendono maggiormente verso l'unità e altre che prediligono invece la molteplicità. Le prime sono quelle che sfrondano con maggiore decisione le possibilità di scelta, che riducono in maniera drastica la diversità di atteggiamenti e di valori, mentre le seconde tollerano e apprezzano le differenze e le innovazioni, affidandosi maggiormente all'inventiva e alla creatività. Sarebbe bene, però, a questo punto osservare con maggiore attenzione le società, perché così ci renderemo conto che se in certi ambiti esse si spingono di più verso l'unità, in altri ambiti la molteplicità è invece predominante. Per comprendere come possa agire la propensione all'unità con relativo sfrondamento della molteplicità è sufficiente considerare la nozione di tabù: ogni società ricorre infatti a divieti per incanalare il comportamento degli individui, per imporre vincoli, confini, barriere, per imprimere un ordine al flusso e alla varietà delle azioni sociali.

Come si è detto sopra, il due è la porta del molteplice, la base intervenendo sulla quale si può aumentare la molteplicità. Ma si può vedere il due anche dal punto di vista opposto, ossia come il punto di maggiore avvicinamento all'uno, e dunque come la cifra di un sistema assai rigido, in cui le possibilità si riducono drasticamente, aprendo così la strada alla necessità. Facciamo un esempio etnografico. I Bororo del Mato Grosso (Brasile) studiati da Claude Lévi-Strauss disponevano di villaggi divisi in due "metà": Cera e Tugaré. Per quanto riguarda l'appartenenza alle due metà non v'era alcuna possibilità di scelta, essendo essa determinata dalla discendenza matrilineare; e anche la scelta matrimoniale veniva rigidamente incanalata, nel senso che Ego doveva sposarsi nella metà opposta alla propria. Come afferma Lévi-Strauss, «se mia madre è Cera, lo sono anch'io e mia moglie sarà Tugaré»².

C'è da scommettere che a questo punto saranno molti coloro che opporranno a questo tipo di società – variamente chiamate primitive, tradizionali ecc. – la nostra società, considerando le prime come società dell'ordine e del conformismo, in cui le possibilità di scelta sono ridotte al minimo, e la seconda come società in cui l'individuo può fruire di una molteplicità persino eccessiva di possibilità. È bene allora richiamare quanto si è detto prima, ossia l'opportunità di considerare diversi ambiti all'interno delle società. Così facendo, avremo modo per esempio di vedere come anche noi – non in ambito matrimoniale, ma in ambito politico – propendiamo nettamente per sistemi bipolari, se non addirittura bipartitici. È opinione piuttosto diffusa quella di ritenere che una pluralità di partiti politici sia quasi segno di immaturità del sistema e valutare il sistema bipartitico degli Stati Uniti d'America come un modello da adottare con maggiore determinazione. E che dire di quello che si può definire forse come il mito dominante del nostro tempo, cioè il mito dell'identità? Mediante questo mito, i soggetti collettivi si autopercepiscono come entità sociali unitarie e compatte, stabilendo una distinzione e anzi un'opposizione strutturale tra "noi" e gli "altri": "noi", la cui sostanza culturale (e forse anche biologica) va salvaguardata a ogni costo, e gli "altri", i molti, degradati a essere null'altro che "non-noi", minacciosamente trasformati in nemici³. Come è facile vedere, anche qui domina una logica di tipo dicotomico, quale si esprime nell'opposizione "noi"/gli "altri", con uno sfrondamento impressionante della molteplicità degli altri e relativa compressione in quest'unica categoria. Non solo, ma la gerarchia insita nella stessa formula "noi"/gli "altri" fa capire quanto prevalga l'unità del "noi" sulla molteplicità indiscriminata degli "altri". Con il mito dell'identità si rischia di scivolare dal due all'uno, dalla possibilità della coesistenza con gli altri al loro annullamento mentale e forse anche fisico.

Del resto, come non rendersi conto del predominio che l'uno esercita in molti altri ambiti della nostra cultura? Lo vediamo, per esempio, in campo teologico: che si sia credenti o atei, per noi è quasi normale pensare che il monoteismo sia il modello di religione più sensato e accettabile, considerando il politeismo come una formula per religioni di ordine inferiore. Più o meno la stessa cosa si verifica per il modello di famiglia: la difesa della monogamia e la condanna di qualsiasi forma di poligamia riscuotono l'approvazione non solo dei movimenti più tradizionalisti, ma anche dei movimenti che si ritengono più avanzati. Sul piano politico, è interessante considerare quanto diffuse siano le monarchie nella stessa Europa e quanto i sistemi di governo presidenziali siano forme non poi così lontane dal modello monarchico. Infine, perché non considerare un altro mito che ha dominato l'intera storia dell'Europa specialmente nella sua espansione nel mondo, ovvero il mito del progresso? Che cos'è questo mito – condiviso del resto da destra e da sinistra – se non l'idea che esista nella storia dell'umanità un'unica strada (comunque venga intesa), che tutti dovranno percorrere? E che cosa ha comportato questo mito, se non la negazione recisa della molteplicità, lo sfrondamento brutale di qualsiasi altra possibilità alternativa?

La concezione plurale dell'io

Italo Calvino ha voluto dedicare al tema della molteplicità la quinta delle sei *Lezioni americane*. Proviamo quindi a tenere conto di alcuni spunti presenti nel suo testo. Il primo potrebbe essere identificato nella complessità. Se ora teniamo presente la serie delle possibili soluzioni o combinazioni tra l'uno e i molti che abbiamo ipotizzato prima, possiamo sostenere che ci si imbatte nella complessità, allorché ci si allontana di un bel po' dall'estremo uno: fino a che rimaniamo nelle sue vicinanze, avremo a che fare – come nel caso del villaggio bororo analizzato da Lévi-Strauss – con una riduzione drastica delle possibilità. La complessità comincia a emergere quando si allentano certi vincoli, quando le relazioni aumentano a scapito delle categorie, quando sparisce un centro unificatore, da cui partono comandi e direttive e, al suo posto, subentra una pluralità di centri o, più esattamente, una molteplicità di nodi connessi in vario modo tra loro. Calvino riconosce in Carlo Emilio Gadda colui che nel romanzo italiano del Novecento ha maggiormente inteso «rappresentare il mondo come un garbuglio, o groviglio, o gomitolo, di rappresentarlo senza attenuarne affatto l'inestricabile complessità»⁴. Paragonando poi Gadda all'altro ingegnere del romanzo del Novecento, ovvero Robert Musil, Calvino intravede in entrambi il prezzo che inevitabilmente si paga quando, postisi alla ricerca della complessità, ci si allontana molto dall'estremo "uno" e si tenta di rappresentare il mondo come una irriducibile «rete di relazioni»: Gadda e Musil condividono infatti «l'incapacità a concludere»⁵. In fondo, proprio questo ci induce a chiederci se davvero si può rappresentare il mondo «senza attenuarne affatto l'inestricabile complessità»: ovvero se, al contrario, ogni rappresentazione – come ogni cultura – non sia di per sé una riduzione di complessità. In fondo, tutto sta a vedere quanta molteplicità si possa imbarcare nella rappresentazione, quanto la letteratura nella nostra epoca possa farsi carico di «questa antica ambizione di rappresentare la molteplicità delle relazioni»⁶, quanto lontano ci si possa dunque allontanare dall'uno senza che la stessa rappresentazione si dissolva.

Il secondo spunto riguarda l'io, l'individuo, la persona, e nasce ancora da una citazione di Gadda, il quale ne *La cognizione del dolore* se ne esce con una «invettiva furiosa contro il pronome io... "Io, io!... il più lurido di tutti i pronomi!"»⁷. Come non ricordare allora una frase quasi altrettanto agghiacciante di Lévi-Strauss in *Tristi Tropici*: «l'IO non è soltanto odioso: esso non ha posto fra un "noi" e un "nulla"»⁸? E come non pensare a Blaise Pascal, il quale nel Seicento asseriva: «L'io" va odiato»⁹? E Musil non aveva forse affermato che «l'io perde il senso che ha avuto finora, di un sovrano che compie atti di governo»¹⁰? Che cosa succede all'io? È la molteplicità che si introduce nell'io. Se vogliamo rimanere in campo letterario, il riferimento obbligato è a Pirandello, e in campo filosofico, oltre a Pascal, si impongono nel Settecento le pagine che David Hume dedica allo

smontaggio della nozione di identità personale, per giungere nel Novecento al filosofo di Oxford Derek Parfit che riprende esplicitamente le argomentazioni del filosofo scozzese. La persona o l'io non è più la *substantia individua* di cui parlavano Boezio e Tommaso d'Aquino: l'io diventa un "noi", un essere collettivo, una "città" secondo Pascal, una "repubblica" secondo Hume, una "società" secondo lo studioso della mente Marvin Minsky, in ciò seguito da Douglas Hofstadter e da Peter Pesic. Essendo noi dominati dall'idea della sostanza unitaria (l'in-dividuo), la concezione plurale dell'io ha stentato molto a farsi strada nel pensiero occidentale: ancora oggi per noi pensare l'io significa inevitabilmente spostarci verso l'estremo "uno" e anzi far coincidere l'io con lo stesso uno. Ma se seguiamo un po' gli etnologi nei loro giri attorno al mondo, ci accorgiamo che altre società hanno concezioni molto diverse dalla nostra, concezioni plurali della persona, le quali considerano l'io come fatto di tante relazioni, le relazioni sociali in cui l'io stesso si forma e si trasforma. Un esempio classico è dato dallo studio di Maurice Leenhardt sui Kanak della Nuova Caledonia, i quali concepiscono l'io come un fascio di relazioni che si dipartono da un centro "vuoto": l'io non è una sostanza individuale; coincide invece con l'insieme delle relazioni che lo costituiscono¹¹. A partire da questo caso, come da molti altri, è ormai invalsa in antropologia la nozione dividuale della persona, ossia di un essere plurale, che proprio in virtù della molteplicità che lo costituisce si può scomporre o dividere in una pluralità di relazioni.

Quanto più ci si spinge verso l'estremo della molteplicità (quanto più l'io è concepito e vissuto come un "noi"), tanto più si pone il problema di come fare stare insieme i diversi elementi o le diverse relazioni (e questo è il terzo spunto). Calvino aveva ben presente questo problema: «qualcuno potrà obiettare – egli scrive alla fine della sua quinta lezione – che più l'opera tende alla moltiplicazione dei possibili più s'allontana da quell'unicum che è il self di chi scrive»¹². L'uno, la sostanza individua, non conosce questo problema; ma se «ciascuno di noi» è «una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni [...], un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili»¹³, il problema non dell'unità e dell'unificazione, ma di un grado accettabile di coerenza e di coerentizzazione, si pone come ineludibile. È forse un caso che la sesta lezione, quella che Calvino avrebbe scritto direttamente ad Harvard, e di cui conserviamo soltanto il titolo, si intitolasse appunto consistency?

L'ultimo spunto è contenuto negli ultimi due capoversi della lezione quinta, là dove Calvino sostiene che ciò «ciò che mi sta più a cuore» non è tanto la coerenza in sé, quanto piuttosto – noi diremmo – la convivenza. Calvino non usa questi termini (coerenza e convivenza), ma proviamo a dargli la parola. Ciò che egli auspica è «un'opera concepita al di fuori del self, un'opera che ci permettesse d'uscire dalla prospettiva limitata d'un io individuale, non solo per entrare in altri io simili al nostro, ma per far parlare ciò che non ha parola, l'uccello che si posa sulla grondaia, l'albero in primavera e l'albero in autunno, la pietra, il cemento, la plastica...»¹⁴.

La coerenza, a cui abbiamo accennato prima, è in fondo una questione di convivenza, e questa si presenta via via come una convivenza a) negli "io", b) nei "noi", c) tra i "noi". Ma la molteplicità e persino l'eterogeneità di cui sono fatti sia gli "io" sia i "noi" induce Calvino ad aprire un altro fronte di convivenza: non soltanto quella tra i nostri simili, ma anche quella con entità extra-umane; una convivenza con la natura animata e persino inanimata. Vi è da supporre che Calvino, così interessato «all'antropologia, all'etnologia, alla mitologia» tanto da considerarle parte del suo «terreno esistenziale»¹⁵, sarebbe stato positivamente sorpreso nell'apprendere che molte società nel mondo estendono (o estendevano) il loro concetto di persona ad animali, piante, cose, così da realizzare una convivenza accettabile non solo per "noi", ma anche per questi altri esseri con cui interagiamo¹⁶. Quale proposta più rivoluzionaria «per il prossimo millennio», quale messaggio migliore per noi che continuiamo a trivellare imperturbabilmente la terra, obnubilati dal mito del nostro unico progresso?

* Professore di Antropologia culturale, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Torino.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. Plotino, *Enneadi*, a cura di G. Faggini, Milano 1992, Rusconi, VI, 6: p. 1169.
2. Lévi-Strauss Claude, *Tristi Tropici*, Milan 1960, Il Saggiatore, p. 208.
3. Remotti Francesco, *L'ossessione identitaria*, Roma-Bari 2010, Laterza.
4. Calvino Italo, *Lezioni americane*, Milano 2010, Oscar Mondadori, p. 116.
5. Calvino Italo, *Lezioni americane*, Milano 2010, Oscar Mondadori, p. 121.
6. Calvino Italo, *Lezioni americane*, Milano 2010, Oscar Mondadori, p. 123.
7. Calvino Italo, *Lezioni americane*, Milano 2010, Oscar Mondadori, p. 119.
8. Lévi-Strauss Claude, *Tristi Tropici*, Milano 1960, Il Saggiatore, p. 403.
9. Pascal Blaise *Pensieri*, Torino 1962, Einaudi, 122.
10. Musil Robert, *L'uomo senza qualità*, Torino 1957, Einaudi, I: p. 551.
11. Leenhardt Maurice, *Do kamo. La personne et le mythe dans le monde mélanésien*, Paris 1947, Gallimard.
12. Calvino Italo, *Lezioni americane*, Milano 2010, Oscar Mondadori, p. 134.
13. Calvino Italo, *Lezioni americane*, Milano 2010, Oscar Mondadori, p. 134-135.
14. Calvino Italo, *Lezioni americane*, Milano 2010, Oscar Mondadori, p. 135.
15. Calvino Italo, *Lezioni americane*, Milano 2010, Oscar Mondadori, p. 33.
16. Remotti Francesco, *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Torino 2009, Bollati Boringhieri, pp. 334-341.

La letteratura può esercitare una funzione educativa solo se non si prefigge di farlo. Lo scrittore che tramite la letteratura si proponga di fare opera principalmente, direttamente, educativa non fa buona letteratura: né buona pedagogia. La letteratura deve in primo luogo funzionare in quanto letteratura, *iuxta propria principia*

MARIO BARENGHI *

Con la parola “letteratura” mi riferirò alla letteratura d’invenzione: che rappresenta un settore importantissimo e probabilmente centrale della produzione letteraria, ma è ben lungi dall’esaurirla.

Che cosa si aspettano i lettori dalla letteratura? Che cosa cercano nelle opere letterarie? O, più semplicemente: Perché si legge?

Su questo vorrei richiamare un piccolo episodio avvenuto più di vent’anni fa. A quell’epoca collaboravo con la rivista di Goffredo Fofi, Linea d’ombra, che aveva sede a Milano. Una volta, chiacchierando di non ricordo più quale argomento, capitammo su questo semplice quanto fondamentale quesito. Perché si legge? Perché leggiamo? «Leggo – disse Goffredo – perché io sono io». Per una frazione di secondo pensai che si trattasse di una risposta tautologica, del tipo “leggo perché sono un lettore”: e non sarebbe stata affatto una frase priva di senso (l’interesse per la lettura dipende da fattori soggettivi e imponderabili, o cose del genere). Ma mi sbagliavo; e infatti Goffredo proseguì: «... perché sono io e non un altro. Perché sono un uomo e non una donna. Perché ho cinquant’anni, e non ottanta o novanta o quindici. Perché sono un essere umano e non un animale...». Sto citando a memoria; non mi pare che l’elenco fosse molto più lungo di così. Tuttavia non sarebbe difficile continuare. Perché vivo qui e non altrove; perché vivo in quest’epoca, e non cent’anni fa, o duemila; perché ho avuto certe esperienze e non altre; perché, infine, vivere significa scegliere, ogni scelta implica rinunce, e dunque il cammino che noi percorriamo è fatto anche delle tante alternative escluse, dietro ognuna delle quali c’è una vita possibile. Leggere consente di aprire spiragli su alcune di queste possibilità, evadendo temporaneamente dalla nostra identità effettiva.

Il termine “evadere” non gode generalmente di buona fama. “Letteratura di evasione” è una qualifica, anche quando non sprezzante o liquidatoria, certamente limitativa. Senza discutere questo assunto, vorrei sottolineare però che evadere è un’aspirazione quanto mai legittima per chi si senta in prigione; tutto dipende, semmai, da quanto giustificato è quel sentimento. E comunque, la letteratura (guai a dimenticarselo) serve anche a divertirsi. A distarsi: a svagarsi. Tutte le varianti sinonimiche contengono l’idea di “volgersi altrove”, distogliendo la mente dallo stato presente delle cose. Il principio è tutt’altro che banale. Una delle qualità della letteratura – «poche, ma insostituibili», come diceva Calvino nel Midollo del leone – è di sottrarci ai limiti e ai condizionamenti della realtà. Su questo orizzonte prendono forma anche le proiezioni utopiche: ben oltre, quindi, l’effimero diversivo di un passatempo.

L’immaginazione

La letteratura consente di estendere il campo dell’esperienza attraverso l’esercizio dell’immaginazione. L’immaginazione ci proietta oltre i confini dell’io, permettendoci di assaporare, di esperire e

(per dir così) di esplorare virtualmente stati d’animo, turbamenti, affezioni, trasporti, modi d’essere e di sentire che non corrispondono alle nostre condizioni o inclinazioni reali, e a volte ne sono lontanissimi. Così la nostra vita si moltiplica: grazie alla lettura ci è offerta l’opportunità di vivere più vite in una.

Gli studiosi che si sono occupati di teoria della lettura non hanno mancato di segnalare un’ambigua parentela tra l’esperienza della lettura e la fantasticheria. In entrambi i casi si cerca sollievo, consolazione o sollazzo (gli ultimi due termini derivano dalla medesima radice, con un interessante slittamento semantico dall’idea di conforto a quella di piacere) – si cerca, dicevo, un ristoro nella dimensione dell’immaginario. Ma il fantasticare è un’attività tanto facilmente appagante, quanto insidiosa. La coscienza ne trae talvolta beneficio, talaltra no: il rischio è di offuscare o smarrire il contatto con il reale, perdendosi tra le nuvole o costruendosi mondi paralleli. La differenza, naturalmente, è che le opere letterarie non sono chimere o sogni ad occhi aperti. Hanno la consistenza e l’oggettività di un discorso: sono testi, tessuti di parole, dove l’invenzione più sbrigliata si deve comunque misurare con le esigenze di una comunicazione intersoggettiva.

Chi può negare, d’altronde, che anche l’attività della lettura può produrre effetti deleteri? La rappresentazione letteraria si è occupata largamente di questo tema. La storia del romanzo moderno inizia con le avventure di un “cattivo lettore”, don Quijote; ma potremmo ricordare anche Emma Bovary, o il Gian dei Brugh del Barone rampante. Lasciarsi rapire dalle invenzioni letterarie è pericoloso: il piacere di leggere è suscettibile di indurre una sorta di trasognata, ipnotica malia, che a sua volta può degenerare in allucinazione o delirio. Altro che ristoro: anziché arricchirsi o corroborarsi l’ego s’indebolisce. Il facile appagamento è scontato da guasti e scompensi profondi, che possono portare alle conseguenze più rovinose.

Quali, dunque, le condizioni perché la lettura non produca questi effetti negativi? Il più autorevole studioso di teoria della lettura, Vittorio Spinazzola, parla di un equilibrio fra “divertimento” e “ricreazione”, cioè tra il momento centrifugo dell’uscita da sé e il momento centripeto del ritorno a sé. Leggere significa proiettarsi oltre i confini del proprio io, identificarsi con figure d’invenzione, fingersi partecipi di mondi immaginari; ma significa anche saper recuperare la propria identità, confrontando la propria esperienza con gli esempi e i modelli forniti dalla finzione letteraria. Potremmo dire, in breve, che il buon lettore è colui che riesce ad attivare un dialogo tra la realtà empirica e la realtà fittizia, tra il mondo della vita vissuta e i mondi possibili della letteratura: e così facendo espande, approfondisce, sviluppa la propria comprensione delle cose e la propria conoscenza di sé.

Vorrei soffermarmi su due fenomeni, in particolare. Il primo è l'invenzione dei personaggi. I personaggi letterari consentono – come ha scritto Giacomo Debenedetti – di “battezzare” le grandi congiunture esistenziali: di rendere evidenti delle situazioni esemplari, che – una volta narrate o messe in scena – divengono conoscibili, riconoscibili, identificabili. Al livello più elementare questa funzione si esplica nella trasformazione di nomi propri in nomi comuni. Sono i casi di Tartufo e Perpetua, di Sosia e don Giovanni, di Anfitrione, di Gradasso: per via antonomastica, la letteratura rimedia all'inaopia verborum della lingua e incrementa il catalogo dei tipi umani con una suggestiva serie di figure. Com'è noto la lessicalizzazione può riguardare anche la categoria degli aggettivi (ercoleo, faustiano, amletico, pantagruelico, rocambolesco) e in qualche caso coinvolge i nomi degli scrittori (boccaccesco, orwelliano, kafkiano). Ma va da sé che la dimensione più rilevante è l'esperienza soggettiva del singolo lettore: che potrà specchiarsi in questo o quell'aspetto del carattere o della storia di Elizabeth Bennett, di Anna Karenina, di Gertrude, di Rastignac, di Marlow, di Swann, di Zeno, di Josef K. E di Quinto Anfosso, di Cosimo Piovasco di Rondò, di Pin; perfino (perché no?) di Qfwfq. Quello che la letteratura offre, in buona sostanza, è un repertorio personificato di modelli di esperienza; e i personaggi costituiscono un vocabolario che rende più variegato e preciso il nostro discorso sul mondo.

La forma e l'esperienza

Il secondo fenomeno consiste nella compiutezza della forma, e perciò nella potenziale compiutezza di senso, propria della rappresentazione letteraria. Questo aspetto è ben espresso in una brillante battuta di Groucho Marx: “Piuttosto che vivere, preferisco guardare un film o leggere un romanzo: lì almeno c'è una trama”. La nostra esperienza empirica è composta da un flusso ininterrotto e disordinato di avvenimenti, atti, parole, incontri, sensazioni, stati d'animo, che è facile percepire come insignificanti e confusi. Una delle ragioni principali è che a noi sfuggono completamente i termini della nostra vita, la nascita e la morte; possiamo solo in via congetturale avanzare ipotesi su quanto gli antefatti abbiano determinato il nostro destino, e non ci è concesso di valutare a posteriore esiti e ripercussioni del nostro operato. E naturalmente i giorni e gli anni, i minuti e le ore passano per noi senza tornare indietro: del passato non resta che un labile, instabile insieme di tracce memoriali, che non necessariamente (anzi, quasi mai) compongono un insieme organico o coeso. «Le cose sono davvero ciò che sembrano essere – ha scritto un'antropologa danese, Kirsten Hastrup –: caotiche, paradossali e inesaurive». Un'opera letteraria, invece, ha un inizio e una fine; comprende un numero limitato di personaggi e di eventi; li oggettiva in un tessuto verbale che possiamo percorrere e ripercorrere a nostro piacimento; li designa una volta per tutte, attribuendo agli uni e agli altri maggiore o minore rilievo. Tutto questo ci permette di interpretare le vicende narrate, di discuterle e di dar loro un senso. Un senso che, beninteso, non necessariamente sarà univoco o definitivo. Al contrario: un'opera è per definizione aperta a letture sempre nuove, perché sempre nuovo è il quadro esistenziale sullo sfondo del quale viene letta. Ma la compiutezza della forma consente, volta per volta, l'imputazione di significati: dai quali potrà poi discendere un po' di luce anche su quell'opaco guazzabuglio, su quel futile e affannoso tramestio, che nella maggior parte dei casi rischia di apparire la vita vissuta – almeno finché non ci si impegni a ragionarci su. Ecco: la letteratura è il modo più “divertente” (ma non il meno serio, né il meno fruttuoso) di cominciare a ragionarci su.

Dopo aver evocato la figura del cattivo lettore, conviene ora richiamare alla mente l'immagine di un “buon” lettore. Nel capitolo VIII di *Se una notte d'inverno un viaggiatore* l'alter ego di Calvino, Silas Flannery, riassume in una frase il funzionamento virtuoso della lettura: «Dai lettori m'aspetto che leggano nei miei libri qualcosa che io non sapevo, ma posso aspettarmelo solo da quelli che s'aspettano di leggere qualcosa che non sapevano loro».

Letture, dunque, come dialogo, interazione cooperativa, costruzione di senso. Ecco le condizioni perché la letteratura possa assolvere anche a una funzione educativa. Ma tutto questo può avvenire solo se il lettore assume nei riguardi del testo l'atteggiamento appropriato. Un atteggiamento in cui curiosità esplorativa e disponibilità alla fascinazione, riflessione ed empatia, spontaneità ingenua e controllo critico, incanto e raziocinio riescano a equilibrarsi vicendevolmente. Il buon lettore è colui che concilia da un lato l'impulso a identificarsi immediatamente con le figure e le situazioni immaginarie evocate dall'opera, dall'altro la capacità di mediarle, considerandole come termini di un'interrogazione. Quali domande sollecitano sulla mia visione del mondo, sulle mie idee, sulla mia esperienza vissuta? quali risposte?

La scuola, cosa fa?

E qui si pone un altro ordine di problemi. Nel processo di formazione del lettore interviene, inevitabilmente, la scuola. Purtroppo l'insegnamento scolastico della letteratura tende spesso a relegare l'allievo in una posizione passiva. Anziché incoraggiarlo a indagare e interrogare l'opera, gli si chiede di riconoscere nell'opera ciò che altri vi ha già trovato prima di lui. Il sintomo più vistoso di questa perversione educativa è costituito dalle tante edizioni commentate in cui il commento fagocita il testo, sovraccaricandolo di una torva pleora di discorsi secondari. Sul testo, degradato a pretesto didattico, pullula una vegetazione parassitaria di considerazioni storiche, linguistiche, ideologiche, sociologiche, narratologiche. Non c'è più spazio per porre domande: le risposte sono già tutte lì. O peggio, ci sono le domande, tante domande: alle quali bisogna rispondere (dalla 1 alla 5, per lunedì prossimo), e s'intende che la risposta giusta è una sola. Così, velato, offuscato, occultato dagli apparati critici, nonché affaticato e sgualcito dall'accumulo di domande forzose, il testo perde ogni freschezza. Non si presta più ad alcun dialogo: diviene l'oggetto di un compito ingrato ed esoso, inservibile ad altro che a ottenere un voto.

Il fatto è che non si dà apprendimento vero, quanto a capacità di lettura, se non si lascia uno spazio adeguato all'interpretazione spontanea, ingenua, genuina dell'allievo. E questo comporta dei rischi (immagino che ci sia un'intera letteratura sul rischio pedagogico). Proponendo un testo, l'insegnante non dovrebbe affrettarsi a spiegarlo. Dovrebbe aspettare l'autonoma reazione degli allievi; e costruire la spiegazione su (o meglio, a partire da) quella reazione, in modo da coinvolgere gli allievi non come passivi destinatari terminali di un allottio esercizio interpretativo, ma come protagonisti di una ricerca. Naturalmente, così facendo, si accetta anche di correre il rischio di una reazione inadeguata. Non tanto perché “sbagliata” (non è questo il discorso), quanto perché troppo tiepida o distratta. E naturalmente esiste anche la possibilità che la proposta cada, almeno in apparenza, nel vuoto. Silenzio: nessuna risposta, zero feedback. Chiunque abbia insegnato lo sa: sono momenti difficili. Ma la posta in gioco è alta. L'alternativa è tra affrettarsi a colmare il vuoto, iniziando a sciorinare nozioni precostituite, ancorché corrette (e non necessariamente pedantesche: possono essere perfino brillanti), ovvero seguire un'altra strada. E cercare così – per dirla in una parola – di restituire alla letteratura una funzione. Educativa, anche.

Tempo fa mi sono imbattuto in una massima di W.H. Auden: «Un vero libro non è quello che noi leggiamo, ma quello che legge noi». Forse questo è l'obiettivo principale che si dovrebbe porre chi si trova a insegnare letteratura – in qualunque luogo, a qualunque livello. Persuadere chi ascolta che in un'opera letteraria si possono trovare molte cose: cose divertenti, affascinanti, istruttive. E a volte, anche, quando meno ce lo aspettiamo, una pagina della nostra autobiografia.

* Direttore del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università di Milano Bicocca.



LUCA BARANELLI *

La mia conoscenza di Calvino è avvenuta in tre tempi: gli anni dal '54 al '62, quando ero un giovane lettore di Calvino narratore e giornalista; il lungo periodo dal 1962 al 1983, quando l'ho conosciuto e frequentato lavorando alla casa editrice Einaudi; e gli anni dopo la sua morte, in particolare dal 1989 a oggi, quando mi sono occupato dei suoi scritti. La mia testimonianza può forse avere un po' d'interesse per il periodo einaudiano, ma vorrei dire qualcosa anche sul prima e sul dopo, cominciando dal dopo.

Nel settembre del 1985, quando Calvino fu trasportato in gravissime condizioni da Roccamare all'antico ospedale di Siena, ne rimasi profondamente colpito e mi resi conto quanto avessero contato anche per me la sua presenza e la sua conoscenza. Semplificando un poco, direi che il mio rapporto con Calvino era sempre rimasto sul piano di una cordialissima consuetudine fra colleghi e non era mai diventato una vera amicizia personale, vuoi per la sua riservatezza vuoi per la mia ritrosia nei confronti di una persona che sapevo, appunto, riservata.

Eppure, solo alcuni mesi prima avevo avuto la conferma che i nostri rapporti erano rimasti molto buoni sebbene non ci vedessimo da tempo (Calvino aveva infatti lasciato l'Einaudi sia come autore sia come consulente e non veniva più a Torino). Nel dicembre del 1984, occupandomi d'altro, gli avevo scritto perché mi chiarisse una circostanza che riguardava la mancata pubblicazione di un suo libro nel 1961, il resoconto di un viaggio negli Stati Uniti. Mi rispose subito con una lettera molto interessante, che mi autorizzò anche a pubblicare, in cui, oltre a spiegare le ragioni di quella sua remota decisione, mi parlava con intelligenza e affetto di

Raniero Panzieri, un comune amico e collega da tempo scomparso. Mi ripromisi allora di andarlo a trovare in un futuro prossimo a Roma o a Roccamare (dove già lo avevo incontrato nell'estate del '74).

Decisi in seguito di fare qualcosa che lo riguardasse direttamente anche per riprendere, sia pure in forma muta, un colloquio prematuramente interrotto. Per lungo tempo ho lavorato a una bibliografia dei suoi scritti, a un'edizione tascabile dei suoi libri e a un'ampia scelta delle sue lettere, e a tale scopo sono andato molte volte a Roma, nella casa di piazza Campo Marzio in cui egli aveva vissuto gli ultimi cinque anni e mezzo della sua vita. Qui ho avuto la fortuna d'immergermi per ore e giorni nelle sue carte, e di parlare a lungo con Esther Singer Calvino di Italo e di tante altre cose. In questo modo ho potuto conoscere più a fondo Calvino, la sua opera e il suo modo di lavorare; ma ho avuto anche la conferma, come spesso succede quando ormai è troppo tardi, che nel periodo einaudiano non avevo colto tutte le occasioni che mi si erano offerte naturalmente di avere con lui uno scambio più intenso.

Quando nel giugno del '62 mi trasferii a Torino per lavorare da Einaudi conoscevo e ammiravo Calvino come lettore dei suoi libri (ho tutte le prime edizioni degli anni '50) e dei suoi articoli, specialmente di quelli dell'Unità e del Contemporaneo. Ero appassionato di cinema e leggevo le sue collaborazioni a Cinema nuovo; ricordo fra le altre cose un suo pezzo sulle "Amiche" di Antonioni scritto per una preziosa rivista da lui diretta, il Notiziario Einaudi. Mi sembra che nel 1955 gli scrissi addirittura una lettera di caloroso consenso per un suo articolo dell'Unità sopra i racconti di Cechov, uno scrittore che amavo e amo molto.

Nel '56 e negli anni immediatamente successivi, seguivo anche la sua attività pubblicistica di comunista critico e poi di ex comunista, immune dai rancori e dalle fissazioni di tanti ex.

Quando dunque arrivai a Torino nel '62, credo che anche Calvino, come la gran parte dei redattori e dei collaboratori dell'Einaudi, mi abbia accolto con generica simpatia. Non c'era però molto tempo per parlare, al di fuori delle riunioni del mercoledì pomeriggio o di qualche rara occasione conviviale. D'altra parte si lavorava molto; e anche Calvino, che non abitava più stabilmente a Torino, quando veniva in casa editrice per pochi giorni aveva mille cose da fare. Inoltre, come ha detto lui stesso e come sanno tutti quelli che l'hanno conosciuto, era convinto che la laconicità sia una virtù. Con la casa editrice Einaudi Calvino aveva avuto e aveva ancora una forte identificazione culturale e morale: arrivato giovanissimo, nei tardi anni '40 era stato responsabile dell'ufficio stampa per poi svolgere ruoli redazionali e direttivi; e ancora negli anni '50, fra l'altro dirigendo il Notiziario Einaudi, aveva contribuito a creare quell'immagine e quell'aura, fatte di rigore intellettuale e d'impegno civile, che avevano portato tanti lettori alla casa editrice. Anch'egli, come altri einaudiani della sua generazione e con la sua storia, riconosceva a Giulio Einaudi un'autorità pressoché indiscutibile.

Quando io vi arrivai, Calvino aveva con la casa editrice un duplice rapporto: era uno dei suoi massimi autori (e un autore di grande successo) ed era anche il principale consulente per la letteratura contemporanea italiana e straniera. Come autore, seguiva la lavorazione dei suoi libri dal momento in cui consegnava l'originale dattiloscritto fino a quando dalla legatoria arrivavano le prime copie finite del volume. Leggeva e correggeva le bozze con attenzione, ma non era uno di quegli autori che sulle bozze intervengono in modo sfrenato con varianti e riscritture. Scriveva inoltre tutti i risvolti e le quarte di copertina dei propri libri; e sceglieva le illustrazioni da riprodurre nella sopracoperta. In stretta collaborazione con l'ufficio stampa, dedicava una cura particolare all'invio del libro ai critici, e decideva a quali giornali dare qualche pagina in anteprima. Come consulente, leggeva testi di narrativa italiani e stranieri (in particolare francesi, spagnoli, americani e latino-americani), ne riferiva alle riunioni editoriali, a voce o con accurati pareri scritti; ad alcuni autori, o a chi si era rivolto personalmente a lui, scriveva per comunicare un'approvazione e, più spesso, per motivare un rifiuto. Un'idea di quante lettere egli abbia scritto a chi gli chiedeva pareri di lettura sui propri tentativi letterari si può avere dall'ampia scelta di lettere editoriali, i libri degli altri, pubblicata nel 1991 da Einaudi, e nel Meridiano delle Lettere. Per moltissimi libri Einaudi di narrativa scrisse bandelle, quarte di copertina, presentazioni, quasi sempre non firmate: era questo un genere letterario in cui la sua capacità di fornire in poche righe la sintesi di una storia, un inquadramento storico-culturale e un orientamento critico poteva raggiungere risultati mirabili, anche di stile. Nel corso degli anni '70, come è noto, diresse con grande impegno la collana di narrativa "Centopagine", scegliendo autori e titoli, curatori e traduttori, e scrivendo molte presentazioni e quarte di copertina. L'ambito delle sue letture e consulenze non si limitava tuttavia alla letteratura: ricordo di averlo sentito più di una volta riferire di libri di critica e saggistica, di storia, di etnologia e antropologia. Verso la metà degli anni '60, quando veniva scrivendo e pubblicando i racconti delle Cosmomiche e di Ti con zero, leggeva molti libri scientifici, in particolare di biologia e di geologia, di astronomia e astrofisica.

Di Calvino in casa editrice ho una chiara memoria visiva e uditiva (se così si può dire): ricordo bene il suo modo di camminare, di muovere le mani e di girarsele energicamente una nell'altra, di corrugare e aggrottare la fronte, di abbassare la testa sul petto, di sorridere e di ridere; e ricordo bene il timbro della sua voce. Viceversa, di ciò che in teoria dovrebbe essere più comunicabile, cioè le sue parole, ho un ricordo più sbiadito, anche perché non ho mai tenuto un diario. Calvino camminava dritto nell'ampio corridoio della redazione, soffermandosi per esempio a rileggere

il dattiloscritto di una delle tante lettere di cui aveva passato la minuta in segreteria. Quest'abitudine di camminare avanti e indietro nel corridoio era un po' di tutti gli uomini illustri della casa editrice; ma direi che per Calvino quello era anche un luogo in cui potersi incontrare con amici e colleghi per scambiare opinioni non necessariamente di lavoro. Ricordo ad esempio che all'inizio degli anni '70 mi parlò del film di Kubrick *L'arancia meccanica*, che aveva appena visto a Parigi e che l'aveva colpito e turbato per la violenza di alcune scene. In effetti, più di altri einaudiani, egli aveva l'abitudine di rispondere alle lettere e d'intrattenersi con chiunque, sia pure in modo laconico: credo che, diversamente da altri meno celebri di lui, considerasse dovere di uno scrittore di successo dedicare un po' del suo tempo a persone che facevano parte, almeno potenzialmente, del suo pubblico. Ricordo bene quanto fu contento, verso la fine degli anni '70, di sentirsi dire da me e da altri colleghi, che non eravamo né letterati né critici, ma solo lettori, che ci era piaciuto molto il racconto autobiografico "La poubelle agréée", uscito nel '77 sulla rivista *Paragone*, che avevamo letto con parecchio ritardo.

Nell'autunno del 1963 ci fu all'Einaudi una controversia aspra e traumatica che divise per settimane redattori e consulenti circa l'opportunità di pubblicare un'inchiesta sociologica di Goffredo Fofi sull'immigrazione meridionale a Torino, poco rispettosa verso alcune istituzioni della città: la Fiat, La Stampa e il Pci. Il libro di Fofi fu respinto di strettissima misura e anche Calvino si schierò con quelli che lo bocciarono. Ricordo che un giorno, molto teso, Calvino congedò bruscamente dalla nostra stanza un giornalista di Paese sera perché voleva discutere della questione con Renato Solmi, mio compagno di ufficio e principale sostenitore del libro di Fofi. Pochi mesi dopo, nel marzo del '64, Calvino pubblicò sul *Menabò* un saggio intitolato "L'antitesi operaia", che recepiva e utilizzava alcuni spunti di analisi sociologica presenti nel libro di Fofi. Un giorno, senza quasi dire una parola, me ne portò un estratto con dedica: forse voleva comunicare anche a me, che nella controversia dell'autunno precedente mi ero pronunciato a favore della pubblicazione, che apprezzava l'analisi del libro di Fofi pur avendone allora sconsigliato la stampa. Era comunque un segno di riconoscimento delle nostre buone ragioni, e mi fece piacere.

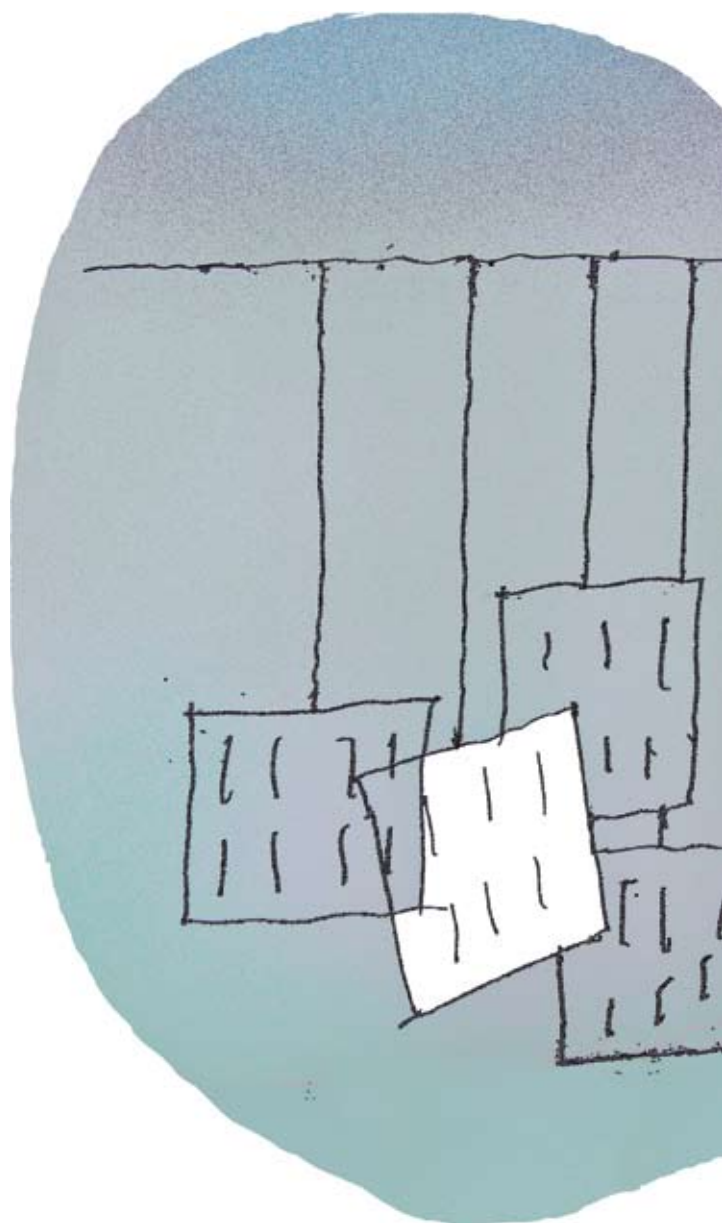
Nelle famose riunioni del mercoledì pomeriggio o in quelle che, una volta all'anno, all'inizio dell'estate, Einaudi organizzava in Valle d'Aosta, i suoi interventi erano fra i più interessanti, e spesso fra i più divertenti. Ricordo ad esempio che a volte Calvino sembrava usare o accentuare la sua difficoltà di parola, un po' vera e un po' finta, quasi per uno scopo d'intrattenimento, o addirittura di gag comica. Aveva, è bene ricordarlo, uno spiccatissimo senso del comico: non solo per le cose che poteva dire, ma per il modo di dirle, e talora quasi di recitarle. Anche quando parlava seriamente di cose serie, la sua fronte corrugata, le sue smorfie di profondo disgusto, certi gesti e atteggiamenti quasi burattineschi, le sue esclamazioni di esagerato stupore, le solenni dichiarazioni d'ignoranza o d'incompetenza, le pause seguite da improvvise accensioni e accelerazioni della voce, suscitavano spesso l'ilarità generale. Poteva allora mostrare un'espressione indifferente o anche aprirsi a un compiaciuto sorriso fanciullesco. Qualcosa del genere mi colpì, nel settembre del 1981, quando vidi in televisione Calvino, presidente della giuria veneziana del Festival del cinema, leggere il verbale della premiazione. Qualcosa del genere direi che si avverte anche in certi momenti dell'intervista televisiva "Vent'anni al Duemila". Una volta, invece, ricordo di averlo visto turbato e smarrito: era intervenuto in modo insolitamente duro contro la proposta di stampare in una collana letteraria il copione cinematografica di un regista italiano che egli detestava, e aveva aggiunto che se ciò fosse avvenuto non avrebbe più pubblicato un suo libro nella stessa collana. Era una provocazione, alla quale Giulio Einaudi rispose con una provocazione più forte, abbandonando la riunione per pochi, lunghissimi minuti. Calvino si sentì mortificato e ci rimase malissimo. Ma quella sceneggiatura non fu pubblicata.

Negli ultimi anni einaudiani aveva instaurato con me una curiosa abitudine. Spesso, quando m'incontrava nel corridoio, oltre a scambiare laconiche impressioni sui fatti politici del momento o su qualche film, mi chiedeva notizie di un comune amico che io frequentavo e che lui aveva perso di vista, ma al quale continuava a essere legato da affetto e stima. S'informava con sincera partecipazione delle sue vicende, ma la cosa buffa era che imponeva un passo ginnico-militaresco alla nostra conversazione: facevamo più volte quel corridoio quasi a passo di marcia, suscitando forse un filo di curiosità o un sorriso in chi ci vedeva. Anche in questo mi sembrava di scorgere una traccia della sua vena comica. Ricordo infine che nell'ottobre del 1983, quando si manifestò in tutta la sua gravità la crisi della casa editrice Einaudi, Calvino stava per pubblicare *Palomar*. Anch'egli, come tutti noi, era molto preoccupato; e probabilmente aveva ricevuto rassicurazioni e pressioni perché lasciasse da parte le sue perplessità. Evidentemente era poco convinto: fece da Roma una lunghissima telefonata a un collega della redazione, Francesco Ciafaloni, molto impegnato in quelle settimane nell'attività quotidiana del consiglio d'azienda, e volle conoscere con precisione sia la nostra versione dei fatti sia le nostre valutazioni sulla gravità della crisi, che non coincidevano con quelle della direzione. Poi, nonostante avesse capito che la situazione era drammatica, fece uscire il suo libro da Einaudi. Sarebbe stato l'ultimo da lui pubblicato col marchio dello struzzo.

Per concludere vorrei dire una cosa fin troppo ovvia: i ricordi e le testimonianze di chi gli è stato amico o l'ha semplicemente conosciuto possono avere importanza affettiva e documentaria; ma la cosa migliore da fare per conoscerlo davvero è leggere i suoi libri e i suoi scritti. Ecco quanto Calvino diceva a Marco d'Eramo in un'intervista del 1979: «Io in fondo odio la parola per questa genericità, per quest'approssimativo... La parola è questa cosa molle, informe, che esce dalla bocca e che mi fa uno schifo infinito. Cercare di far diventare nella scrittura questa parola, che è sempre un po' schifosa, qualcosa di esatto e di preciso, può essere lo scopo di una vita. Soprattutto quando si vede un deterioramento, quando si vive in una società in cui la parola è sempre più generica, povera. Di fronte a un linguaggio che va o verso la sciatteria o verso l'astrazione, ai vari linguaggi intellettuali che sono sempre appiccicati, lo sforzo verso qualcosa d'irraggiungibile, verso un linguaggio preciso, basta a giustificare una vita».

* Luca Baranelli è stato consulente editoriale della casa editrice Einaudi a partire dagli anni '60 fino al 1982, quando è passato alla casa editrice Loescher. Presso Einaudi è stato direttore della collana editoriale "Serie Politica". Recentemente ha lasciato la città di Torino per tornare a vivere a Siena, sua città natale. Di lui si ricordano le traduzioni: Edward H. Carr, *Storia della Russia sovietica*. III/1, [trad. di Luca Baranelli e Piero Bernardini], Torino, Einaudi, 1968 (Biblioteca di cultura storica; 78); Edward H. Carr, 1917. *Illusioni e realtà della rivoluzione russa*, trad. di Luca Baranelli, Torino, Einaudi 1970 (Nuovo Politecnico; 38); Noam Chomsky, *I nuovi mandarini. Gli intellettuali e il potere in America*, [trad. di Luca Baranelli et al.], Torino, Einaudi, 1969 (Nuovo Politecnico; 34); Sara Lidman, *Rapporto dal sottosuolo svedese*, [trad. di Margareta Josephson, introduzione di Fiamma Bianchi Bandinelli Baranelli e Luca Baranelli], Torino, Einaudi, 1969 (Serie politica; 38). Inoltre ha curato: *Quaderni piacentini. Antologia*, a cura di Luca Baranelli e Grazia Cherchi, Milano, Gulliver, 1977-1978, 2 voll.; "Raniero Panzieri e la casa editrice Einaudi. Lettere e documenti 1959-1963", a cura di Luca Baranelli, in *Linea d'ombra*, n. 12, novembre 1985; Italo Calvino, *Romanzi e racconti*, edizione diretta da Claudio Milanini, a cura di Mario Barenghi e Bruno Falchetto, prefazione di Jean Starobinski; *Racconti sparsi e altri scritti d'invenzione, con una bibliografia degli scritti di Italo Calvino* a cura di Luca Baranelli, Milano, Mondadori, 1994; *Album Calvino*, a cura di Luca Baranelli e di Ernesto Ferrero, Milano, Mondadori, 1995 (I Meridiani); Romano Bilenchi, *Le parole della memoria. Interviste 1951-1989*, a cura di Luca Baranelli, prefazione di Romano Luperini, Fiesole, Cadmo, [1995]; Italo Calvino, *Lettere 1940-1985*, a cura di Luca Baranelli, introduzione di Claudio Milanini, Milano, Mondadori, 2000 (I Meridiani); "Racconti italiani del Novecento", a cura e con un saggio introduttivo di Enzo Siciliano, notizie biobibliografiche sugli autori a cura di Luca Baranelli, Milano, Mondadori, 2001 (I Meridiani); Colorni Eugenio, *Un poeta e altri racconti*, a cura di Luca Baranelli, prefazione di Claudio Magris, Genova, Il melangolo, 2002 (Nugae, 107).

Al convegno "Lezioni Invisibili. Italo Calvino e l'educazione", il testo di Luca Baranelli è stato letto, e arricchito con testimonianze personali, da Francesco Ciafaloni, studioso e ricercatore nel campo del sociale e della politica, anch'egli a lungo collaboratore di Calvino all'Einaudi



école

a scuola di libertà

www.

ecolenet.it