

**PENSARE PER ORIENTARE: SUGGERZIONI SU
CONVIVIALITÀ E “SOCIETÀ DEGLI
APPRENDIMENTI”****Sulle lezioni americane di Italo Calvino**di *Lino Rossi, Enrico Orsenigo****Abstract**

Thinking to orient: suggestions on conviviality and the “learning society”. On Italo Calvino's American lessons

This article intends to examine the position that the school can acquire as a means of orientation, that is, an intermediary agency and mediator with the task of supporting its users (students, teachers, but also families) in the difficult work of conscious participation in the network of knowledge and skills. In this direction we have tried to re-read the key concepts, or perhaps the metaphors of a knowledge destined to create meaning that Italo Calvino proposed in his American Lectures. Lightness, speed, accuracy, visibility, multiplicity and finally “beginning and end”, can represent the problematic nuclei of an orienting thought, from whose suggestions try to define the cognitive map for an educational project capable of supporting convivial knowledge and access to a learning society capable of promoting social change and seeking to reduce inequalities in terms of individual and class opportunities.

Keywords

Learning society; orienting thought; complexity; conviviality

* LINO ROSSI è professore aggiunto di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione – Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Mestre, aggregato alla Facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Email: lrossi@iusve.it

ENRICO ORSENIKO è psicologo iscritto all'Ordine degli Psicologi del Veneto. Collabora alla cattedra di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione – Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Mestre.

Email: enricorsenigo@gmail.com

DOI: 10.13131/1724-451x/g1pr-2q28

1. PERCHÉ LA CONOSCENZA

È sempre utile iniziare una riflessione con un punto di domanda: che cos'è una conoscenza? Con particolare attenzione a *una* e non *la*. La multiprospettività del termine non permette a chi ne ragiona di afferrarlo nella sua interezza, ma fin da principio si può azzardare una definizione non conclusiva: una conoscenza è metodo per pensare, costituito da ri-flessioni che conducono alla profondità del sé (cognizioni ed emozioni) e dalla costruzione di segni, riconoscibili, condivisi e talora confutati dalle culture, nel loro continuo lavoro fra memoria e oblio.

In questo modo la conoscenza contribuisce alla costruzione del significato; si deposita, ma sempre pronta a ribellarsi ad ogni stato in luogo, ogni forma di stagnazione. Essa è viva e vitale; convoca le persone attorno a valori e condotte, richiamandole ad uscire dalle proprie certezze, dalle presunte condizioni di autosufficienza. Perciò conoscere è sempre anche educare; o meglio educar-si.

Abbiamo ritenuto che un modello di conoscenza possibile per questo tempo, già definito di seconda modernità, possa essere individuato nella filigrana delle *Lezioni americane* di Calvino, proprio a partire da un'indagine strettamente legata alle parole chiave di ciascuna conferenza. Esse possono rappresentare sia un modello di conoscenza che una lista vertiginosa di problematiche costitutive di questo nuovo tempo.

Ma non solo: dall'analisi del testo riteniamo sia possibile ricavare una serie di stimoli utili per porre a questione l'educazione come oggi si presenta, attraverso le suggestioni della *knowledge society* e le proposte di revisione radicale della scuola che da esse discendono.

È proprio vero che l'istituzione scolastica, intesa come strumento formativo di base, debba lasciare il posto a più efficaci ed efficienti modelli d'istruzione informale, strettamente collegati alla realtà economica e alle sue imprese? Sono essi i veicoli destinati ad assicurare successo alle giovani generazioni, in cerca di una posizione stabile nel mondo?

Per far fronte a simili quesiti è utile riprendere le preoccupazioni che stanno alla base del libro, da cui ha origine il suo originale percorso di raccomandazioni rivolto agli uomini del nuovo millennio. Non si tratta di una operazione inattuale; o forse lo è, ma nel suo senso proprio; nietzschiano.

Attuale o inattuale, il problema ha a che vedere con la ragione umana; col pensiero critico, tessuto lungo una tela il cui ordito riporta a rivelare ciò che appartiene al profondo, ossia l'unicità.

Il nuovo millennio, sembra raccomandare Calvino, richiede una presenza forte del pensiero, ma non di quello dal timbro illuministico, del

tutto rivolto ad una ragione che si compendia nell'esaltazione dell'uguale. Pensare significa anche immaginare, far memoria, recuperare una storia prossima e remota. Evoca il bisogno di divenire autori, responsabili dei propri pensieri e dei loro effetti su ciò che ci circonda. Pertanto, indica un metodo di pensiero, che possiamo considerare "altrimenti" critico, frutto di una ri-flessione in cui rientra l'intera personalità del soggetto.

Esso si esprime nella parola scritta, che diviene, nello svolgimento dell'opera, l'autentica protagonista di una rinascita culturale (ma anche strumento di cura per l'individuo).

È sulla scorta di questa suggestione che abbiamo cercato di evincere un modello di orientamento educativo in grado di offrire un'alternativa alle ipotesi di tecno-istruzione emergenti nella realtà attuale, nelle quali i rischi di rimanere invischiati nei retaggi di una super-efficace e super-efficiente ragione strumentale appaiono evidenti.

Già nel 1967, Calvino afferma: «l'unico modo di sfuggire alla condizione di prigioniero è capire come è fatta la prigione» (1967: 154). In altri termini: per conoscere la prigione, è indispensabile impossessarsi degli strumenti che consentono di accedervi. E questa prigione è la condizione stessa del vivere nella seconda modernità, quando si assumono i suoi modi di conoscere e di pensare.

Non è possibile abitare una società senza partecipare in modo critico e creativo alla formazione dei suoi saperi, poiché questo rappresenta il nucleo fondamentale della coscienza individuale, nonché il significato profondo del legame con la vita collettiva. In questo scenario le *Lezioni americane* suggeriscono percorsi valoriali assolutamente attuali, che i paradigmi della sostenibilità e della complessità hanno reso evidenti come: rigore, flessibilità, gentilezza dei costumi, militanza educativa, inquietudine conoscitiva. Così leggiamo la metafora "programmatica" di Italo Calvino:

San Giorgio conduce al guinzaglio il drago nella piazza per metterlo a morte in una pubblica cerimonia. Ma in tutta questa festa della città liberata dall'incubo, non c'è nessuno che sorrida: tutti i volti sono gravi. Suonano le trombe e i tamburi, è un'esecuzione capitale che siamo venuti ad assistere, la spada di San Giorgio è sospesa in aria, stiamo tutti col fiato sospeso, sul punto di comprendere che il drago non è solo il nemico, il diverso, l'altro, ma siamo noi, è una parte di noi stessi che dobbiamo giudicare. (Calvino, 1973:109-110)

All'interno del percorso individuato, convocare a giudizio noi stessi significa anzitutto valutare in chiave interrogativa i modelli formativi tradizionali, orientati verso la trasmissione di un sapere nozionistico e

ripetitivo, ma anche gli approcci imposti dalla tecno-istruzione utile alla *knowledge society*, se svincolati da una necessaria curvatura rivolta alla personalizzazione dei processi educativi.

Gli studi più recenti sull'apprendimento socio-emotivo (SEL) e le competenze socio-emotive (SES) hanno infatti dimostrato la rilevanza assunta dalle attività svolte nel rafforzare le non cognitive skills come strumenti fondamentali al fine del successo formativo (Cfr. Maccarini 2019; 2021. Ciò significa – dal nostro punto di vista – collocare la persona al centro dell'educazione e concorrere a realizzare un pensiero in grado di orientare i giovani nel situarsi in modo critico all'interno della società globale.

In tale direzione, le *Lezioni americane* sembrano offrire qualcosa di più di una metafora pedagogica.

Focalizzare il significato profondo di un pensiero ri-flessivo, capace di interiorizzare ed esteriorizzare le diverse dimensioni della ragione umana (cognizione ed emozioni; realtà e immaginazione; attualità-memoria-proiezione al futuro), significa propriamente acquisire coscienza di sé e lasciare traccia del proprio operato.

Il rimedio, che Calvino propone di fronte ai rischi del nuovo millennio, consiste proprio in questo: depositare senso in qualcosa di stabilmente ed immensamente modificabile. Si tratta di un ossimoro: certo, che si concretizza nella parola scritta; la narrazione, la letteratura.

Passando di lezione in lezione, mediante il contrassegno di parole in-tese quali "proposte per il nuovo millennio": leggerezza, rapidità, esattezza, visibilità, molteplicità, cominciare e finire, egli traccia il segno di un percorso volto a definire i contorni sfumati di una ragione fondata sulla personalizzazione del sapere, così come meglio si esprime quando suggellata nel prezioso involucro della parola.

Curare la scrittura, diviene così l'obiettivo di un imparare ad imparare, ma anche un imparare ad essere. Educazione ed etica s'incontrano lungo la via del segno. È da ciò il significato della narrazione come modello pedagogico. Un modello che restituisce alla scuola un valore formativo essenziale (in quanto essa è in primo luogo la dimora del parlare e dello scrivere), purché non si lasci dominare dai poteri tecnocratici ed economici che la vorrebbero disponibile a veicolare i principi dell'efficienza e dell'auto-efficacia.

La scuola infatti, può anche opprimere, e di questo era già ben consapevole Ivan Illich nei primi anni Settanta del secolo scorso (1971/2018), nel momento in cui avvertiva il timore di un suo assorbimento all'interno dei dispositivi istituzionali del capitalismo tecnocratico.

Da ciò la sua proposta di descolarizzare la società, ma non certo di

privarla dell'educazione. Il progetto che egli ha in mente consiste anzi nel rafforzare la formazione, attraverso un lavoro di *empowerment* soggettivo fondato sul pensiero consapevole.

L'approccio di Illich si avvicina così alla proposta di Calvino: insegnare ad imparare e ad essere persone; che poi significa in primo luogo dar voce alla integralità del soggetto, nella sua leggerezza e nella sua gravità.

Ed è proprio dalla leggerezza che Calvino inizia le sue lezioni: infatti, già nella prima, egli pone a questione la pesantezza d'animo, contrapposta alla lievità.

Prendere le difese della leggerezza non significa – per l'autore – considerare con sufficienza le ragioni del peso, giacché la prima si nutre ininterrottamente del secondo, ma in una forma oggi poco praticata; ed è per questo che occorre iniziare proprio da qui.

Quella attuale è l'epoca degli archivi, delle architetture invisibili, ma non per questo privi di un peso. La raccolta di informazioni da parte dei dispositivi digitali può apparire – senza paradossi – come il tentativo di raccogliere e catalogare l'intero scibile umano, e forse la stessa storia dell'umanità. Un simile progetto, silente e perfino condiviso in modo volontario (Han: 2016) ha raggiunto un livello di banalità sorprendente, fonte di rischio a livello sociale e individuale. Infatti, l'accumulo dei dati è propriamente un comportamento che, data la plasticità del nostro cervello, retroagisce su di esso, generando una vera abitudine e un *nuovo* modo di pensare. Il procedimento dell'accumulazione, per sua natura reso semplice e immediato grazie alla rapidità con cui si possono archiviare i dati negli hardisk e nei backup online, ha molto della leggerezza, ma ben poco di quella che Calvino illustra nella prima lezione; la leggerezza di questi nuovi depositi è sganciata da ogni forma di gestione o tentativo di elaborazione del peso. Si tratta di una vera e propria messa a lato del documento, senza penetrazione e comprensione, una deflessione continua destinata a creare pienezza, bulimia informatizzata. Si tratta di un peso fine a se stesso, difficile da riconoscere poiché mascherato dalla leggerezza con cui viene posto a dimora.

2. LA LEZIONE DELLA LEGGEREZZA E ANCHE ALTRO

La prima lezione presuppone una necessità: «la mia operazione è stata il più delle volte una sottrazione di peso» (Calvino 1988-1993: 7). Un “venir meno” che oggi *sembra* concretizzarsi nel dominio della comunicazione informatizzata. Se da un lato i dispositivi digitali consentono infatti di elaborare una notevole quantità di dati a velocità impressionante, tale

accumulo di informazioni ha tuttavia ridotto la ricerca del significato, con rilevanti implicazioni a livello etico, cioè nel rapporto duale Io con l'altro. Ciò che appariva consegnato alla negoziazione dell'incontro, in un *logos* sempre in divenire, col sovrapporsi dei supporti digitali – autentici depositi di astratti residui discorsivi – ha subito un processo di reificazione, collocandosi all'esterno della vitalità del confronto e del conflitto. Una sorta di pietrificazione in cui la macchina tende a rimuovere il singolo individuo, rendendo autonomo e scisso l'universo informativo, ora dotato di un proprio nucleo esterno. Forse l'appello della dea Mnemosine, che già gli antichi avevano raccolto indicando la memoria come supporto necessario all'azione e al pensiero, appare qui rinnovato, ma non come estensione e addestramento delle abilità soggettive, bensì sostituendosi ad esse attraverso la creazione di dispositivi di accumulazione (i cosiddetti big data, ad esempio) del tutto autoreferenziali e scissi.

Nella sua lezione, Calvino avverte un gran senso di pesantezza rivolgendosi al mondo che lo circonda; quella modernità che già Jean Paul Sartre (1934/2014) ed Emmanuel Lévinas (1935/1984) avevano prima di lui contrassegnato come nausea e bisogno d'evasione:

In certi momenti – scrive – mi sembrava che il mondo stesse diventando tutto di pietra: una lenta pietrificazione più o meno avanzata a seconda delle persone e dei luoghi, ma che non risparmiava nessun aspetto della vita. Era come se nessuno potesse sfuggire allo sguardo inesorabile della Medusa (Calvino 1988-1993: 8).

Ma proprio da un simile – impressionante – sguardo, egli cerca di sottrarsi, alla ricerca di quella leggerezza che si nasconde sempre nella filigrana che “circonda” o “sovrasta” la realtà: la percezione spinta oltre la banalità del reale (sempre rocciosa e incatenante). Quella còlta dall'occhio incantato del Signor Palomar, ad esempio, talora pedante, tipica del sognatore e di una certa tipologia di letterato.

La pesantezza della pietra può essere capovolta nel suo contrario, come mostra la trasformazione di Medusa, evocata nella prima lezione, la quale, ferita a morte, tramite il proprio sangue, dona vita al cavallo alato, Pegaso; una creatura leggera, originata dal paradosso, che unisce in sé la pietra greve e l'ala sottile.

La leggerezza è una proprietà che nasce nell'intimo dell'ammasso pesante; non può apparirgli esterna, poiché partecipa alla sua natura. La leggerezza di cui si sta parlando è dunque pesante?

Sì, fintantoché non si apprende la sua proprietà distributiva-raccogliativa. Come accade nelle *Metamorfosi* di Ovidio, dopo che Perseo, simbolo della leggerezza, compie un'azione pesante: uccide il mostro

marino e libera Andromeda. In seguito, sente la necessità di lavarsi le mani, madide di sangue, ma non sa dove posare la testa di Medusa: «Perché la ruvida sabbia non sciupi la testa anguicrinata (*anguiferumque caput dura ne laedat harena*), egli rende soffice il terreno con uno strato di foglie, vi stende sopra dei ramoscelli nati sott'acqua e vi depone la testa di Medusa a faccia in giù» (2000, v. 740-752: 183). La leggerezza si distribuisce sotto la testa pesante e la raccoglie; ma il circolo non si conclude: ultima trasformazione, come racconta di nuovo il poeta, i ramoscelli marini a contatto con la testa si trasformano in coralli. Di nuovo il gioco delle trasfigurazioni impone un fluido passaggio fra gli stati della materia; il leggero si lascia comprimere dalla pesantezza e da essa di nuovo il librarsi dell'evanescente.

Il problema non riguarda la natura; essa è quella che è: pesante/leggera. L'uomo nel suo continuo aggregare e disfare rappresenta il vero artefice del senso. Lo sguardo umano coglie la realtà e la pietrifica. La rende stabile; la ipostatizza. Perciò il bisogno di uscirne alleggerito, tramite uno sguardo "altro", come può essere quello offerto dall'occhio del letterato.

Nei momenti in cui il regno dell'umano mi sembra condannato alla pesantezza, penso che dovrei volare come Perseo in un altro spazio. Non sto parlando di fughe nel sogno o nell'irrazionale. Voglio dire che devo cambiare il mio approccio, devo guardare il mondo con un'altra ottica, un'altra logica, altri metodi di conoscenza e di verifica (Calvino 1988-1993: 11).

La leggerezza è anche questo: riuscire a spostarsi abilmente nel reticolo delle possibilità. La velocità con cui la cultura si espande supera il ritmo imposto dai limiti naturali, quando non venga addirittura sconvolto dall'azione dell'uomo. Mutare prospettiva e così conferire un diverso rilievo ai problemi e attivare nuovi modi di pensare assume un valore strategico necessario per ogni ipotesi di sviluppo culturale.

Ciò dovrà nascere proprio all'interno del luogo in cui sorgono i primi apprendimenti strutturati: la scuola. Il pensiero di sfondo, connesso alla spontaneità e alla plasticità dell'apprendimento umano, rimane il principale strumento di precisione, e per quanto inconscio e perciò svincolato anche dalla scienza, ogni giorno fa sentire il suo peso stabilendo i limiti interiori entro cui è consentito spostarsi.

Si tratta di stabilire il giusto rapporto genetico fra le conoscenze quotidiane e quelle scientifiche, così come rilevato già nel 1934 da Lev S. Vygotskij, nel momento in cui introduce una sorta di circolarità fra le esperienze di vita, maturate in relazione al contesto storico-sociale e gli apprendimenti scolastici, per loro natura filtrati dall'astrazione logica

propria del sapere scientifico¹.

Anche in questo caso, infatti si osserva il medesimo conflitto fra peso e leggerezza; pesantezza di ciò che appartiene ai luoghi dell'origine – la storia – e leggerezza insita nell'interpretazione del segno, da cui emerge la possibilità del superamento, la proiezione verso il nuovo alla ricerca di una diversa prospettiva.

Ma di nuovo ci troviamo di fronte ad un ossimoro, poiché il lavoro astrattivo che conduce all'uso del segno (quello matematico, ad esempio) implica uno sforzo: la fatica del pensare. La leggerezza è pesante. Il linguaggio, veicolo di ogni pensiero, volatile per natura (*verba volant*) condivide con le cose una propria gravità quando si pone come pietra d'inciampo tra fonetica e fonemica; tra rappresentazione e significato.

Lo vediamo in tutta la sua evidenza nella comunicazione digitale, priva di un "*punctus*", fonte di quella pensosa funzione ricostruttiva da cui deriva l'acquisizione dei preziosi scarti che consentono il passaggio fra le semplici rappresentazioni dei fatti e l'indagine sulle loro cause.

Nella cosiddetta "società dello spettacolo", l'osservatore – distolto dalla percezione dei fattori generativi di quanto vede – appare coinvolto in una nube informativa del tutto incapace di fornire qualsiasi elemento interpretativo: «A questo punto – rileva già Calvino – dobbiamo ricordarci che l'idea del mondo come costituito d'atomi senza peso ci colpisce perché abbiamo esperienza del peso delle cose; così come non potremmo ammirare la leggerezza del linguaggio se non sapessimo ammirare anche il linguaggio dotato di peso» (Ivi: 18). La leggerezza come substrato pesante delle cose, risultante di una scomposizione ai minimi termini di fondamentale importanza per accedere a una leggerezza della pensosità, si oppone recisamente alla frivolezza di un linguaggio puramente espressivo, che non giunge neppure al livello della comunicazione. La leggerezza assume pertanto sia il valore di effetto che di causa, l'avanti e il dietro, l'atteggiamento conquistato dopo il procedere a tratti insidioso, pesante. Somiglia all'irraggiungibile; una leggerezza come conquista impossibile in quanto il solo pensiero che esiste come impossibilità mette in moto la forza vitale del soggetto, cambiando visuale nel confronto con la fatica. Infatti, lo stesso Calvino non considera la leggerezza come una stasi, periodo vuoto di rilassamento, ma si sofferma nel definirla "imparentata" con la precisione e la determinazione. Una qualità che dunque consente al soggetto di "vederci chiaro". Faticare senza una organizzazione è diverso che faticare con determinazione e precisione della meta.

Occorre ora ribadire un concetto: lo strumento di precisione che

¹ L'approccio genetico delle conoscenze viene affrontato dallo psicologo russo nei capitoli 4 e 6 di *Pensiero e linguaggio*. Cfr. la traduzione di Mecacci (2019-2020).

consente di vivere il peso come un'esperienza di leggerezza della pensosità è un'abilità, nello specifico l'abilità di cambiare in modo preciso l'ottica. Essere rapidi nel trovare la giusta ottica, per la giusta esperienza, è un comportamento che va coltivato anche attraverso l'imitazione. La letteratura in questo senso può educare a tutta una serie di sentimenti e comportamenti che in altro modo il soggetto impiegherebbe tempo ad apprendere. In poche pagine, talvolta, il lettore si trova a fare esperienza dei sentimenti dell'altro, che parlano direttamente dentro di lui e attraverso. È in questo senso che l'imitazione si muove. L'insegnamento di una parte della letteratura di formazione va oltre la teoria, arriva fino al saper fare. L'abilità del cambio dell'ottica e della precisione della scelta è il risultato di un intreccio di personaggi e di peripezie vissute da essi che il lettore incorpora. La letteratura trasmette il senso del tempo in rapporto ai sentimenti dei personaggi, l'importanza della durata dei medesimi sentimenti e la traduzione dei significati ad essi legati. A tal proposito si esprime a più riprese Proust, nel primo volume de *La Recherche*:

[...] sento in me trasalire qualcosa che si sposta e che vorrebbe alzarsi, qualcosa che si fosse come disancorata, a una grande profondità; non so che sia, ma sale adagio adagio; sento la resistenza, e odo il rumore delle distanze traversate. [...] Toccherà mai la superficie della mia piena coscienza quel ricordo, l'attimo antico che l'attrazione d'un attimo identico è venuta così di lontano a richiamare, a commuovere, a sollevare nel più profondo di me stesso? Non so. Adesso non sento più nulla, s'è fermato, è ridisceso forse; chi sa se risalirà mai dalle sue tenebre? Debbo ricominciare, chinarmi su di lui dieci volte (1913/1946: 51).

L'educazione alla intercambiabilità delle "ottiche" con cui si osserva l'esistenza ha a che fare coi sentimenti, e nello specifico con la capacità di sostare dentro; una educazione alla concessione del tempo per la traduzione dei fenomeni intimi. È un punto che possiede alcunché di ovvio, ma non nell'epoca in corso, giacché il senso della fatica e il tempo concesso alla ricerca ermeneutica del sé rimangono questioni aperte in una società dai ritmi accelerati, dove l'esposizione verso l'esteriorità assume un valore prioritario. Le "profondità interiori", citate da Proust, riconducono alla leggerezza osservata da Calvino; nello specifico si possono cogliere quali invisibili tracce di un vissuto, a tratti impercettibile e dotato di punti focali diversi (per citare Calvino, pensiamo al caleidoscopio di sentimenti che lega i protagonisti delle storie de "Il castello dei destini incrociati" (1994/2020), che ricorrono ai tarocchi per penetrare in una interiorità enigmatica e anodina per interrogarne l'iridescenza). Ciò appare in evidente contrasto con l'attuale tendenza sociale orientata a

contrabbandare la raccolta dei dati (che poi altro non è che una versione ammodernata del nozionismo) come strumento di conoscenza potente e “neutrale”, rapido e soprattutto in costante aggiornamento. Come se l’inseguimento della novità rappresentasse di per sé una garanzia di scientificità; specie in una epistemica, come quella di oggi, contrassegnata dall’indeterminatezza. I Big Data non producono conoscenza; in quanto somme di informazioni, rimangono in abbandono – come i testi scritti a cui si riferisce Platone nel Fedro. Per divenire sapere autentico richiedono una rigorosa esegesi, che nasce dal sé.

Questo è il motivo per cui l’educazione deve riprendere la pesantezza del pensiero, e la sua leggerezza. Essa, come la letteratura appare anacronistica poiché del tutto fuori ritmo e interessata a una questione ardua in tempi accelerati: la conoscenza del rapporto tra le antinomie. L’educazione e la letteratura sono per costituzione un tentativo di frapporre “e/e” ai rapporti di contrasto e alle questioni in apparenza inconciliabili. Ecco perché Proust risulta di difficile comprensione oggi, quando trasmette il fardello di sostanze leggere quali possono essere i caratteri e le espressioni dei sentimenti. Una leggerezza, che diventa tale, se conosciuta e custodita con dedizione.

Una “società degli apprendimenti” non può sottrarsi a questo impegno, nel momento in cui il processo conoscitivo deriva da un atto maieutico radicato in una volontà generatrice che trae origine dal desiderio e dalla passione di chi entra in rapporto col mondo ed intende esplorarlo in ogni sua prospettiva. Qui l’azione educativa si vede contrapposta a quella dell’istruire; e lo è radicalmente, fin dal suo etimo, laddove educare significa condurre fuori, portare alla luce, lasciando al protagonismo dell’allievo ogni potere. Al contrario dell’istruire, in cui è il docente – istruito a sua volta – colui che inocula il sapere e lo “instaura”. Ma al fine di compiere un simile percorso di vera ed autentica evasione è necessario che l’allievo sappia riconoscere in sé la misura e la scelta del tempo; sia capace di conferire un senso al proprio bisogno di pensare e lasci che dalla gravità che accompagna il bisogno emerga la lieve ricerca che lo conduce al lavoro sulla frontiera coi suoi ricchi, complessi e infiniti tentativi d’incursione, superamento e ritorno all’origine. Si tratta di un moto pendolare nel quale avanti e indietro coincidono con le oscillazioni di una mente mobile sia sul piano cognitivo che su quello ri-flessivo.

La società degli apprendimenti, se intende superare i rischi di un nuovo illuminismo, deve infatti rapportarsi con le variabili motivazionali; raggiungere quelle competenze “non cognitive” (le *Character Skills*), “non sommative” che fungono da trampolino verso l’evasione.

3. PERCHÉ DESCOLARIZZARE? PER TORNARE A CALVINO

Ci troviamo nuovamente di fronte al bivio fra scuola e convivialità? Ivan Illich si è soffermato a lungo sulla questione relativa alla scarsa mobilità sociale di cui può rendersi responsabile la scuola. Nella sua intensa riflessione riguardo la descolarizzazione², affronta un nodo critico dell'istituzione scolastica: l'assenza di tempo dedicato alla esegesi del sé (la conoscenza dei propri limiti e valori) con il conseguente mantenimento delle differenze tra gli allievi, non orientati a confrontarsi mediante l'assunzione di un lessico più ampio e comune, nonché disincantati al dialogo costruttivo. Le politiche educative volte a specializzare e tecnologizzare la scuola, così come osserva l'autore, massimizzano gli obiettivi cognitivi in funzione performante, ma in tal modo concorrono a determinare uno iato profondo fra livelli di scuola, privilegiando quelle già ricche (e per studenti appartenenti a classi abbienti) a scapito di quelle dotate di minori risorse umane e strumentali, frequentate dai figli degli strati popolari. A lungo andare ciò produce come effetto un aumento del distanziamento sociale con forti ripercussioni sulla mobilità già all'interno delle società occidentali.

Si tratta, tuttavia, di un primo problema, a cui si aggiunge – maggiormente preoccupante – il rischio di rendere la scuola non solo un luogo di formazione della disegualianza – già di per sé assai grave – ma addirittura un contesto contrabbandato come autenticamente formativo, quando in realtà risulta più banalmente indirizzato all'informazione; la quale, sia pur di valore “scientifico” e “certificabile”, rimane sempre informazione.

La scuola orientata a generare una egemonia del cognitivo segna un profondo limite all'educazione poiché esclude dal proprio campo d'interesse la processualità da cui ha origine il desiderio del conoscere.

La mancanza di una riflessione sul sé e sul rapporto fra sé e mondo, destinata a sollecitare la motivazione, toglie profondità alla conoscenza, concedendo spazio in eccesso al nozionismo come mera rassicurazione pedagogica. Questo per quanto riguarda l'educazione formale, mediata dalla scuola, oggi sempre meno significativa di fronte alle esigenze di una realtà globale, nella quale le agenzie formative appaiono decentrate e profondamente collegate al tessuto economico.

L'approccio di J. Stiglitz e B. C. Greenwald (2014-2015), che

² Illich utilizza il termine descolarizzazione, certamente più immediato ed efficace rispetto all'idea che esso racchiude, al di là quindi dell'etimologia che lo vuole imparentato col greco *scholé* di tutt'altro significato. Forse sarebbe stato più corretto parlare di “descolasticizzazione” per affermare la necessità di superare l'istituzionalizzazione della società dovuta ai legami imposti da una scuola formale e specialistica. Cfr. sull'argomento Rossi (2021, in corso di pubblicazione).

ipotizzano una società degli apprendimenti, va in una simile direzione. La liquefazione della scuola si verifica a tutto vantaggio di un intero apparato economico in grado di assicurare la realizzazione di saperi e procedure necessari allo sviluppo e alla ricerca. Il “*learning by doing*” e il “*learning by learning*” consentirebbero di imparare facendo e imparare imparando, resi possibili da un modello effettuale d’insegnamento che appartiene alla logica dei dispositivi produttivi. In una simile prospettiva, la scuola si trova spaesata e forse disappropriata della sua funzione sociale. La formazione contestuale si rivela inoltre più efficace nel rendere più mobili e flessibili gli apprendimenti, accrescendo le competenze acquisite sul terreno non solo in termini operativi (saper fare) ma soprattutto sul piano della motivazione. Ciò provocherebbe un duplice vantaggio: il consolidamento di autostima da parte del soggetto e la possibilità di capitalizzare e spendere le competenze maturate in direzione di un superiore obiettivo (autoefficacia). Tutto questo al di fuori della scuola, in di un vasto territorio apparentemente governato dalle variabili disposizionali del singolo individuo (volontà, desiderio di ascesa sociale, ecc.). A confermare – sul piano pedagogico – un simile modello, concorre l’indubbio valore “maieutico” dei dispositivi educativi derivanti dal “*learning by doing*” e dal “*learning by learning*”: si tratta infatti di “tirar fuori” dall’allievo le abilità via via conquistate nelle esperienze precedenti e porle al servizio del nuovo programma di apprendimento o dei prossimi problemi da risolvere.

Quale ruolo dunque rimarrebbe alla scuola, se non quello di “preparare le menti” ad assumere quella “leggerezza” necessaria a favorire e stimolare il cambio di prospettiva, a gestire le conoscenze in funzione di ottiche complesse che richiedono la pesantezza di un pensiero articolabile e aperto verso l’indefinito? Non è certo una funzione “residuale”. Torniamo perciò al nocciolo “educativo” della prima lezione di Calvino.

Ma non basta; le *Lezioni Americane* (non è un caso che si sarebbero dovute svolgere proprio negli Stati Uniti) non intendono promuovere una cultura dell’educazione e della letteratura quale strumento edificante in chiave modernista (e neppure – ben inteso – antimodernista). Per capirci meglio: l’intenzione dell’autore con coincide affatto col proporre una valorizzazione del pensiero creativo utile in un contesto illuministico tardo-industriale. Proceede piuttosto in direzione critica. Restituendo alla riflessione sul sé la ricerca del significato che precede e prepara ogni atto conoscitivo o narrativo, mira a confutare il rapporto fra sapere e autoefficacia. La leggerezza dell’evasione si colloca oltre il limite di ogni apprendimento finalizzato. Potremmo dire che supera il valore tecnico, per collocarsi in una dimensione etica, in quanto è l’inter-esse ciò che emerge

come elemento costitutivo dell'apertura verso il mondo. Il conoscere sottende un principio di libertà attraverso il quale la relazione con le cose e le persone prescinde da qualunque funzione strumentale.

Si tratta di un aspetto già posto a questione da Illich nei primi anni Settanta, al sorgere della globalizzazione. Egli, infatti invita a considerare il processo di descolarizzazione come primo momento di un rivoluzionario percorso di trasformazione sociale destinato a collocare in primo piano l'educazione informale, distribuita e intimamente connessa al territorio, quale mezzo per destabilizzare il sistema e giungere a una convivialità come strumento di conoscenza in grado di scardinare un dispositivo di potere fondato sulla specializzazione dei saperi connessa alla ragione strumentale capitalistica.

La società conviviale illichiana appare così come uno strumento moderno «utilizzabile dalla persona integrata con la collettività, e non riservato a un corpo di specialisti che lo tiene sotto il proprio controllo. Conviviale è la società in cui prevale la possibilità per ciascuno di usare lo strumento per realizzare le proprie intenzioni» (2014: 15).

In quale modo l'istruzione può concorrere nel favorire le disposizioni individuali necessarie al fine di sviluppare le intenzioni proprie di ognuno nella prospettiva di un benessere comune?

Qui entra in gioco il limite della descolarizzazione, se intesa come rifiuto della scuola in quanto dispositivo formale del potere capitalistico; la scuola delle specializzazioni e dei tecnicismi strumentali. Essa tuttavia, può essere, ed è anche altro: come luogo di cura delle competenze e delle abilità, sottratta al dominio del cognitivo, il suo compito si rivolge nei confronti di uno stimolo motivazionale a tutto campo. In quanto territorio privilegiato, finalizzato alla creazione del senso, la scuola si assume la responsabilità di invitare i giovani a ricercare nel proprio intimo il valore della riflessione e la difficoltà delle scelte che da essa deriva, sostenendoli nella gravosità del pensiero, affiancandoli nei momenti in cui il cambio di prospettiva produce sofferenza e desiderio di fuga in stati in luogo senza via d'uscita.

Tutto questo non è realizzabile nei contesti informali della *knowlegde society*, che – anzi – presuppone simili competenze come condizioni di possibilità di qualsiasi “*learning by doing*” o “*learning by learning*”. Lo stesso vale per la società conviviale teorizzata da Illich, che richiede una tensione del soggetto nei confronti della propria capacità critica, strettamente connessa alla ricerca del senso. Come è possibile ipotizzare come valore l'austerità³ se il soggetto non conosce la profondità del suo sé con

³ Illich considera l'austerità, mutuandola dal pensiero di S. Tomaso e prima ancora da Aristotele, come la virtù per mezzo della quale il soggetto si pone in relazione all'altro e a

sé e con gli altri, ossia quel sentore di amicizia da cui avrebbe origine la convivialità come presupposto etico della relazione sociale?

La scuola – seppure descolasticizzata – rimane quindi uno strumento indispensabile per la proiezione verso ogni orizzonte di significato e la costruzione di un pensiero pensante e riflessivo. Nella prospettiva di una società degli apprendimenti, con cui essa si integra e nel contesto critico di una società conviviale, dove il sapere funge da supporto alla realizzazione di un percorso che conduce ad un uso post-industriale della tecnica.

Con Calvino ci chiediamo quale sia l'insegnamento idoneo a convocare la funzione di senso, nel profondo della sua generatività. Per questo motivo la sua "lezione" appare pertinente, poiché rivolta verso il nuovo millennio evocando il *logos* – la parola (ma anche il discorso, il colloquiare) – in qualità di mediatore di un mondo immaginabile e comunicabile, al di là di ogni ipostasi strumentale.

La parola come inseguimento perpetuo delle cose, adeguamento continuo alla loro varietà infinita, attraverso numerosi tentativi di afferrare, talvolta anche solo per un periodo, un punto di vista capace di spiegare un fenomeno o un'esperienza vissuta, e donare temporaneo sollievo. Per l'autore, la parola circonda ogni espressione della vita e, se attraverso di essa ci è consentito di evadere seguendo le sue iridescenti epifanie, dall'altro immobilizza, permettendoci di inquadrare l'evento, altrimenti inaffrontabile se lasciato sciolto, non organizzato. In questo senso, la ricerca della parola come trasformazione simbolica di un evento impossibile da organizzare quando raggiunto nel suo più alto livello di "concentrazione", ossia nella realtà, è «la ricerca della leggerezza come reazione al peso di vivere» (Calvino 1988-1993: 30). La levitazione desiderata è una sorta di dispositivo antropologico che fa fronte alla sofferenza delle privazioni e delle incomprensioni. In una certa misura, più ampie risultano le ottiche a propria disposizione e maggiore sarà la probabilità con cui esso riuscirà a fornire spiegazione e contorno alla sofferta esperienza del vivere.

La letteratura gioca qui un ruolo straordinario, nell'ampliare sfondi e percezioni focali, ponendosi perciò alla base di un processo educativo in grado di offrire il giusto spazio e soprattutto il giusto tempo affinché la comprensione del senso – insita nel dissodare il terreno della parola – possa avvenire.

La qualità della comprensione di un evento o di un testo è strettamente correlata alla quantità di tempo disponibile. Il tempo aveva un suo profumo, osserva Byung-Chul Han (2009/2017); oggi il tempo asso-

se stesso con una intenzione amicale, assumendo così un valore etico. Questo atteggiamento è posto alla base della convivialità. Cfr. Illich (1973/2014).

miglia a una scadenza, avvolto in un valore numerico. In questo scenario il discente impara a eseguire e portare a termine una consegna nel minor lasso di tempo possibile. L'idea di un compito proiettato verso un futuro anteriore genera angoscia, perplessità, timore, in vista di una fatica difficile da accettare. Il tempo pretende di procrastinare la soluzione di un problema, sondando molteplici e talora contrapposte possibilità, e la ricerca della risposta più intuitiva ed immediata diviene la norma in un mondo dove basta un click per terminare il proprio lavoro. È in questo senso che si fa avanti l'opportunità di cambiare ritmo; affrontare il dominio di un nuovo valore sociale: quello della rapidità, con cui fa i conti la seconda lezione di Calvino.

Recuperare il profumo del tempo, riconquistare in chiave educativa il valore dell'imparare a imparare, per comprendere, è l'obiettivo di una nuova incorporazione della *rapidità*.

4. IN CAMMINO VERSO LA COMPLESSITÀ

Saper convivere nel tempo dell'accelerazione con un nuovo modo d'intendere e di vivere la rapidità, ci porta a considerare quella che nella terza lezione viene definita come *esattezza*. Secondo Calvino, l'argomento è emblematicamente introdotto da Galileo Galilei nel suo *Dialogo dei massimi sistemi*. La velocità del pensiero, nel *Dialogo*, è impersonata da Sagredo, un personaggio che interviene fra il tolemaico Simplicio e il copernicano Salviati. Salviati e Sagredo mostrano differenti personalità: il primo tende a sviluppare i ragionamenti con rigore, metodo e prudenza; il secondo invece è caratterizzato dal suo velocissimo discorso e da uno spiccato intuito, portando ogni idea verso estreme conseguenze. Secondo Galileo, tuttavia, il personaggio che meglio gestisce la velocità – come egli la intende –, e cioè la velocità mentale, non è Sagredo, bensì Salviati. Questi, seppur muovendosi con prudenza, sembra essere più efficace di Sagredo, che si getta con impeto, destinato quindi a vagare maggiormente nel reticolo delle probabilità e delle ipotesi.

Dunque: un ragionamento veloce non è migliore di un ragionamento ponderato, e questo perché la velocità mentale non è misurabile e gerarchizzabile in senso verticale. Difficile da pensare, specie in un'epoca dove la velocità viene spesso associata ai "primati", realizzati dalle macchine e dagli uomini:

Il secolo della motorizzazione ha imposto la velocità come un valore misurabile. [...] Ma la velocità mentale non può essere misurata e non permette confronti o gare, né può disporre i propri risultati in una prospettiva storica. La

velocità mentale vale per sé, per il piacere, non per l'utilità pratica che si possa ricavarne» (Calvino, 1988-1993: 47).

Non si tratta dunque, ancora una volta, di una competenza che si apprende a fini performativi, una *skill* da possedere e adoperare con successo. Anche in questo caso l'autore cerca di dimostrare la validità dei contrari, riferendosi al legame che intercorre tra la rapidità e l'indugio. Come la leggerezza ha origine dal peso, anche la rapidità si genera dall'indugio, dalla conoscenza di questo ritmo-altro che pare svolgersi all'interno di una dialettica fra opposte posizioni.

Alcuni rovesci rilevano fra loro un'inattesa armonia; la medesima che è possibile trovare sui frontespizi elaborati da Aldo Manuzio, nei quali l'editore simboleggia il motto *Festina lente* – affrettati lentamente – in un delfino che guizza sinuoso attorno a un'ancora, evocando il giusto *habitus* del lettore accorto.

Per tornare nuovamente alla velocità mentale, è utile osservare fra le sue componenti originarie la ricerca del *mot juste*, della frase in cui ogni parola è insostituibile. Non si tratta di una precisione in eccedenza, che non lascia respiro ad alcuna digressione, errore o levità, anzi, essa ha a che vedere con la ricerca d'un'espressione necessaria e densa: una sorta di educazione alla precisione interiore. L'avvicinamento al nucleo di un significato attraverso la scelta della parola consente il progressivo avvicinamento alla comprensione di ciò che si sente, dal di dentro.

L'esattezza della parola, a cui allude Calvino non deve essere confusa col bisogno di precisione tipico delle discipline scientifiche; la comunicazione della conoscenza, fine principale dell'educazione, coinvolge ogni espressione del sapere; e qui entra in gioco l'uso preciso della parola, la scelta personale dei termini linguistici. Un esercizio ermeneutico mirato a soggettivare la conoscenza, attraverso un processo di scavo interiore reso possibile dal consolidamento della lingua.

L'erosione della parola, come pure il suo involgarimento, dovuti in larga parte all'influenza dei media e della cultura di massa, vengono individuati dall'autore fra le più gravi patologie della seconda modernità.

La lezione dedicata all'esattezza inizia evidenziando come la parola si trovi alle prese con un'epidemia pestilenziale che neutralizza incessantemente la forza conoscitiva e livella «l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole con nuove circostanze» (Ivi: 60). Una peste la cui virulenza penetra nel profondo e invade il nucleo vitale del linguaggio: la capacità di abitare la parola stessa, in termini personali, oltreché comunicativi, impendendo una ricca rielaborazione interiore da cui si genera il rapporto originale e

creativo – disinteressato – nei confronti dell’altro e degli altri.

Il rimedio offerto dalla letteratura, come evoca Calvino quale impegno per il nuovo millennio, assume un grande rilievo pedagogico se accogliamo l’esortazione implicita fra le righe della sua lezione a considerare la difesa della parola (esatta) come mezzo di cura nei confronti di una industria culturale che ha spettacolarizzato a tal punto la società da raggiungere i limiti di una nemesi storica, nella quale l’invadenza delle parole vuote impedisce di parlare (e di pensare) alle persone come soggetti unici e autonomi.

La parola “esatta”, ossia ponderata, a lungo dissodata, deriva dalla capacità di scendere nell’interno del senso; è pertanto il presupposto di un agire di scontro e di confronto e infine di scelta; come una volontà di avvolgere nel *logos* un infinito greve di rappresentazioni e vissuti emotivi. L’educazione alla parola disinteressata evade dalla semplice trasmissione dei contenuti, dalle costruzioni cognitive, senza tuttavia obliterarle. Occorre pur sempre un insieme termini per operare una riflessione e questi si esprimono all’interno di ben definiti assunti contenutistici. Ma ciò non basta: alla ricchezza del vocabolario (essenziale e oggi sempre più in crisi) si deve aggiungere la ricerca di un questionare sulle e con le parole, investendo su un’educazione che mira a personalizzare la conoscenza.

Tale sembra assumere il senso dell’esattezza nel discorso di Calvino, aprendo la strada ad una cultura educativa rivolta alla cura delle *Character Skills*.

Infatti, la letteratura, nel suo avvicinarsi al mondo, ai mondi, per mezzo della parola, invita a navigare fra il fuoco e il cristallo, per citare i termini del dibattito fra Noam Chomsky e Jean Piaget⁴, che lo scrittore cita nella lezione; ossia pone la ricerca dell’esattezza come processo in cui il “vagare” assume un’importanza fondamentale.

Come si rivela in Leopardi; poiché solo il poeta del vago esprime in modo esemplare il valore della precisione⁵. La ricerca leopardiana, come

⁴ Calvino fa riferimento al volume Piattelli Palmarini (1979).

⁵ In tal senso Calvino pone come esempio letterario l’opera di Giacomo Leopardi e cita un lungo estratto dallo Zibaldone in cui il poeta/filosofo esalta il potere della vaghezza: ... la luce del sole o della luna, veduta in luogo dov’essi non si vedano e non si scopra la sorgente della luce; un luogo solamente in parte illuminato da essa 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 e impedita, e non bene si distingua, come attraverso un canneto, in una selva, per li balconi socchiusi ec. ec.; la detta luce veduta in luogo, oggetto ec. Dov’ella non entri e non percota dirittamente, ma vi sia ribattuta e diffusa da qualche altro luogo od oggetto ec. Dov’ella venga a battere; in un andito veduto al di dentro o al di fuori, e in una loggia parimente ec. Quei luoghi dove la luce si confonde ec. ec. Colle ombre, come sotto un portico, in una loggia elevata e pensile, fra le rupi e i burroni, in una valle, sui colli veduti dalla parte dell’ombra, in modo che ne sieno indorate le cime; il riflesso che produce, per esempio, un

tensione verso l'indeterminato, diviene l'osservazione del molteplice e del pulviscolare.

Ogni concetto e ogni valore si rivela duplice. L'indefinito, come questione che continuamente sfugge e angoschia, per esistere e mostrare le proprie caratteristiche richiede un'indagine, ma tale operazione si rivela possibile solo attraverso uno strumento di precisione (un sistema di conoscenza, un procedimento, un metodo) che ne stabilisce i confini, fornendo al soggetto un campo dove porre a dimora l'indefinito, ora organizzato. L'esattezza è anche la ricerca di ciò che a un primo momento non si lascia raccogliere ma risulta centrale nel discorso; di più: foggia la materia stessa del discorso che non è formata, perché ancora amalgama.

Si pone di nuovo una questione di ottiche: l'oggetto c'è, ma non si vede, sia pur visibile non viene raggiunto dai sensi, manca la possibilità di coglierlo. Calvino ne esemplifica i termini riprendendo la spiegazione fornita da Marco Polo all'ordine dei tasselli nella scacchiera del Gran Kublai Khan:

La tua scacchiera, sire, è un intarsio di due legni: ebano e acero. Il tassello sul quale si fissa il tuo sguardo illuminato fu tagliato in uno strato del tronco che crebbe in un anno di siccità: vedi come si dispongono le fibre? Qui si scorge un nodo appena accennato: una gemma tentò di spuntare in un giorno di primavera precoce, ma la brina della notte l'obbligò a desistere -. Il Gran Kan non s'era fin'allora reso conto che lo straniero sapesse esprimersi fluentemente nella sua lingua, ma non era questo a stupirlo. - Ecco un poro più grosso: forse è stato il nido d'una larva; non d'un tarlo, perché appena nato avrebbe continuato a scavare, ma d'un bruco che rosicchiò le foglie e fu la causa per cui l'albero fu scelto per essere abbattuto... Questo margine fu inciso dall'ebanista con la sgorbia perché aderisse al quadrato vicino, più sporgente...

La quantità di cose che si potevano leggere in un pezzetto di legno liscio e vuoto sommergeva Kublai; già Polo era venuto a parlare dei boschi d'ebano, delle zattere di tronchi che discendono i fiumi, degli approdi, delle donne alle finestre... (Calvino 1988-1993: 73)

Quella di Marco Polo è la rappresentazione di una razionalità scorporata, dove si possono tracciare linee che congiungono punti, proiezioni e vettori di forze. Tale razionalità si esprime attraverso il linguaggio, che per natura non tarda mai a rivelarsi lacunoso, capace solo di dire qualcosa in meno rispetto alla totalità. La pratica della scorporazione va esercitata, e

vetro colorato su quegli oggetti su cui si riflettono i raggi che passano per detto vetro; tutti quegli oggetti, insomma, che per diverse materiali e menome circostanze giungono alla nostra vista, udito ec. In modo incerto, mal distinto, imperfetto, incompleto, o fuor dell'ordinario ec. (1898, Flora 1973: 344).

Calvino all'interno delle lezioni racconta la sua tecnica: come a partire da una semplice consegna – «Descrivi una giraffa» o «Descrivi il cielo stellato» – si inizia a riempire un quaderno di descrizioni, “affilando” di volta in volta la capacità osservativa e soprattutto quella immaginativa.

L'immaginazione svolge infatti una funzione essenziale nell'esplorazione della realtà, aprendo nuove prospettive e nuovi percorsi che precludono la formazione di un reticolo complesso in cui i diversi piani focali della realtà esteriore si fondono con le costruzioni fantastiche sorte dall'interiorità.

Un quesito si apre a seguito di questa iniziale riflessione nella quarta lezione: da dove «piovono» le immagini nella fantasia?, si chiede Calvino, riprendendo le sollecitazioni di Jean Starobinski (*L'impero dell'immaginario*, 1970/1972). Scrive:

Attorno a ogni immagine ne nascono delle altre, si forma un campo di analogie, di simmetrie, di contrapposizioni. Nell'organizzazione di questo materiale che non è più solo visivo ma anche concettuale, interviene a questo punto anche una mia intenzione nell'ordinare e dare un senso allo sviluppo della storia – o piuttosto quello che io faccio è cercare di stabilire quali significati possono essere compatibili e quali no (1988-1993: 90).

L'immaginazione emerge qui come potenziale; repertorio dell'ipotetico, di ciò che non è né è stato né forse sarà ma che avrebbe potuto essere. Nel saggio di Starobinski una simile modalità d'intendere l'immaginazione si presenta nel momento in cui l'autore ricorda alcuni passaggi di Giordano Bruno, nello specifico lo *spiritus phantasticus* che è «*mundus quidem et sinus inexplebilis formarum et specierum*» (un mondo o un golfo, mai saturabile, di forme e d'immagini).

Perché Calvino include l'immaginazione tra i valori fondamentali da salvaguardare di fronte alla prospettiva del nuovo millennio? Forse, egli intravedeva già il pericolo imminente di perdere «il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi; di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di *pensare* per immagini» (Ivi: 94). E ciò rappresenta un grave attentato di fronte alla profondità del pensiero, nella sua capacità di evocare scenari differenti e unici per ogni persona e ad essi attingere nel momento in cui si sceglie di costruire una propria ed originale rappresentazione del mondo.

Il pensare per immagini, lungi dal presentarsi come una fuga nella fantasticheria bizzarra, concede alla raccolta di plurimi punti di vista sulla realtà e alla formazione di adeguate forme di concettualizzazione quel necessario spessore derivante dal confronto con un vissuto interiore, ricco di sfumature emotive appartenenti al soggetto in quanto persona

nella sua integralità.

Esistono strade (“metodi”, secondo l’etimo del termine) osserva l’autore – che concorrono a formare la parte visuale dell’immaginazione: «l’osservazione diretta del mondo reale, la trasfigurazione fantasmatica e onirica, il mondo figurativo trasmesso dalla cultura ai suoi vari livelli, e un processo d’astrazione, condensazione e interiorizzazione dell’esperienza sensibile, d’importanza decisiva tanto nella visualizzazione quanto nella verbalizzazione del pensiero» (Ivi: 96). Si tratta di un mondo di potenzialità, che segue regole altre rispetto a quello in cui si vive.

Qui compaiono forme alternative di ordine e di disordine; vasti territori del possibile da cui la fantasia attinge forme e figure da un pozzo senza fondo, come rileva Calvino, mutuando l’immagine da Giordano Bruno.

Il sapere appare così intessuto fra trame di natura cognitiva e più sottili e penetranti filigrane che provengono da una storia personale punteggiata di esperienze e proiezioni immaginarie. Un sapere quindi dotato dello spessore proprio di un intreccio nel quale – per citare una bella locuzione di Gianni Rodari – “la fantasia cavalca con la ragione”, che orienta ed è orientato nei confronti di una ricerca incessante di senso e di motivazione.

Nella logica di una *knowledge society*, svincolata da finalità essenzialmente performative, e pertanto rivisitata alla luce dei principi di una pedagogia della convivialità, lo stimolo fornito da Calvino ci pare cogliere in nuce gli sviluppi di un progetto educativo che colloca in primo piano l’integralità del soggetto come meta del lavoro scolastico.

Il modello di razionalità che egli propone definisce infatti i contorni di una prospettiva d’indagine aperta e complessa (la razionalità scorporata) in cui le alternative del pensiero, alimentato dall’esattezza immaginativa, consentono sempre nuovi e distribuiti riposizionamenti, collegati al desiderio di evasione del soggetto.

Ciò apre la via alla penultima lezione – la *Molteplicità* –, che potrebbe considerarsi l’ultima visto che *Consistency* viene solo abbozzata.

Il reticolo di conoscenze fino a qui delineato prende le sembianze di un sistema di sistemi, dove l’uno condiziona gli altri e ne è condizionato.

Calvino, al fine di salvaguardare il valore della molteplicità, si affida ad un altro autore italiano, Carlo Emilio Gadda, che per tutta la vita cercò di «rappresentare il mondo come un garbuglio, o groviglio, o gomito, di rappresentarlo senza attenuarne affatto l’inestricabile complessità, o per meglio dire la presenza simultanea degli elementi più eterogenei che concorrono a determinare ogni evento» (Ivi: 105).

Gadda non giunge mai a “chiudere” una narrazione; ogni suo

romanzo rimane incompiuto, lasciato alla frammentazione. Ciononostante, ognuno di essi reca i segni di una grande cura espositiva.

Sono opere complesse, malgrado la loro brevità: definite eppure giammai definitive, i cui soggetti e oggetti vengono colti al centro d'una rete di relazioni potenzialmente infinite.

L'autore riesce a rendere con efficacia il senso dell'intreccio proprio attraverso la *rapidità* della scrittura, sfruttando il «potenziale semantico delle parole, di tutta la varietà di forme verbali e sintattiche con le loro connotazioni e coloriture e gli effetti il più delle volte comici che il loro accostamento comporta» (Calvino 1988-1993: 107).

Ma non solo: egli introduce nei suoi testi il principio d'esclusione, destinato a rivoluzionare oltre il pensiero scientifico anche la letteratura e – in parte – il senso comune, riconoscendo il ruolo svolto dall'osservatore nel modificare il fenomeno osservato. Gadda (l'ingegnere) sa bene che ogni accesso alla conoscenza introduce un cambiamento e pertanto una deformazione del reale. Lo stesso vale per il narratore: da ciò la sua mancanza d'innocenza di fronte al racconto, destinata ad allargarsi quale assunzione di responsabilità di ognuno verso ognuno.

Ne deriva l'impossibilità logica, oltreché narrativa, di una conclusione; la verità non giunge mai ad una determinazione. Il reale è indeterminabile – e di nuovo fa ritorno la meccanica quantistica – con le sue pienezze e le sue vacuità; le pesantezze e i relativi bisogni di evasione.

Ogni trama evoca una raccolta ermeneutica di senso e l'autorialità appare come un ruolo diffuso, mai predefinito, frutto del negoziato e del conflitto fra prospettive che si rincorrono senza giungere ad un equilibrio finale.

Perciò regna l'assenza di una chiusura; la parola "fine" equivale ad un riassunto che l'autore tiene avvinto nelle proprie mani. Una decisione unilaterale, voluta o forse imposta.

Il bavaglio del reale giunge qui in maniera "naturale", provocato da una scelta determinata da chi abbraccia un punto di vista superiore: colui che già conosce e sa. Ma nella complessità di un intreccio in cui l'autore si vede sempre costretto a prendere una posizione, a negoziare, dialogare, dove l'esteriorità pretende il segno dell'interpretazione e mette a questione il principio stesso di una verità autoriale, dove si convoca la responsabilità di chi parla in prima persona, non si può collocare un punto finale.

Occorre che la ricerca del significato venga quindi rivolta alla dialettica delle origini. Nell'esordio. Forse ancor prima di mettere mano alla penna.

Scrive Calvino:

Fino al momento precedente a quello in cui cominciamo a scrivere, abbiamo a nostra disposizione il mondo – quello che per ognuno di noi costituisce il mondo, una somma d'informazioni, di esperienze, di valori – il mondo dato in blocco, senza un prima né un poi, il mondo come memoria individuale e come potenzialità implicita; e noi vogliamo estrarre da questo mondo un discorso, un racconto, un sentimento: o forse più esattamente vogliamo compiere un'operazione che ci permetta di situarci in questo mondo. Abbiamo a disposizione tutti i linguaggi: quelli elaborati dalla letteratura, gli stili in cui si sono espressi civiltà e individui nei vari secoli e paesi, e anche i linguaggi elaborati dalle discipline più varie, finalizzati a raggiungere le più varie forme di conoscenza: e noi vogliamo estrarne il linguaggio adatto a dire ciò che vogliamo dire, il linguaggio che è ciò che vogliamo dire. (Ivi: 123-124)

Da ciò deriva la responsabilità autoriale:

Ogni volta l'inizio è questo momento di distacco dalla molteplicità dei possibili: per il narratore l'allontanare da sé la molteplicità delle storie possibili, in modo da isolare e rendere raccontabile la singola storia che ha deciso di raccontare questa sera; per il poeta l'allontanare da sé un sentimento del mondo indifferenziato per isolare e connettere un accordo di parole in coincidenza con una sensazione o un pensiero.

L'inizio è anche l'ingresso in un mondo completamente diverso: un mondo verbale. Fuori, prima dell'inizio c'è o si suppone che ci sia un mondo completamente diverso, il mondo non scritto, il mondo vissuto o vivibile. [...]

L'inizio è il luogo letterario per eccellenza perché è il mondo di fuori per definizione è continuo, non ha limiti visibili. (Ivi: 124)

Siamo già entrati nell'ultima lezione americana – *consistency* –, dedicata al tema del “cominciare” e del “finire”, strettamente collegata alla precedente sulla molteplicità; ultimo atto di un “insegnamento” giunto a noi col fascino dell'inconcluso.

Nessuna rappresentazione dell'intrigo umano può rivelarsi autentica senza uno spunto di autorialità. Nel dare avvio ad una storia, il narratore si assume la responsabilità del senso, delimitando il campo del possibile, attraverso le proprie “scelte”.

Ci troviamo di fronte a una metafora della vita stessa, o forse meglio, “del vivere”, laddove ogni passaggio richiede una punteggiatura, conscia o inconsapevole che sia. Sottrarre terreno all'inconsapevolezza è tuttavia il compito più difficile che ci si pone di fronte all'esistenza, in quanto il soggetto si vede costretto a relazionarsi in piena coscienza con l'alterità: ciò e chi lo avvolge nella rete delle circostanze. L'alterità diviene impegnativa proprio nel momento in cui si approssima nel tempo e nello

spazio; si fa prossimità, soggezione al prossimo. Perciò l'incontro col proprio mondo pone un significativo valore etico.

Lo stesso accade al narratore, il quale acquista nel dilemma dell'inizio, il potere/dovere d'imprimere una traccia ermeneutica all'intreccio. Assume in altri termini la forza di conferire un segno razionale alla sua storia.

Come suggerisce Calvino, una visione generica del mondo non consente alcuna autentica interpretazione; lo scorrere distratto della vita – acentrico e privo di prospettiva – si rivela effimero e banale; del tutto insensato, privo di quella razionalità che impedisce al soggetto di collocarsi in un mondo nel quale tutto sembra vicino, piatto e “a disposizione”.

Il verbo con cui si avvicina questa percezione distorta e falsa della realtà è *consumare*. La seconda modernità consegna al nuovo millennio il rischio di una presenza bulimica dell'uomo, immerso in un frastuono informativo incapace di generare segni riconoscibili, mappe di un mondo che lo rendono pensabile.

Darne conto significa operare un «distacco dalla molteplicità delle storie possibili», afferma l'autore (Ivi) in quanto scegliendo entro l'infinito delle rappresentazioni possibili si può scorgere un'origine; conferire consistenza al discorso, soggettivarlo.

Ogni rappresentazione estrinseca un punto di vista e pone in evidenza la mappa quale strumento conoscitivo. Calvino riprende la prospettiva di Jorge Luis Borges secondo la quale, pur considerando tutte le possibili combinazioni che si vengono a realizzare in un universo contemporaneamente infinito, un fatto (un delitto, ad esempio nel citato *Il giardino dei sentieri che si biforcano*) si compie qui ed ora; in altre dimensioni esso può trasformarsi nel suo contrario (un'amicizia fra vittima e assassino). Tutto si rivela nell'alchimia dell'esordio, dove l'autore trattiene fra le dita i fili del racconto e ne sviluppa la trama fra una, due, infinite possibilità.

Queste considerazioni – scrive Calvino – sono alla base della mia proposta di quello che chiamo «l'iper-romanzo» e di cui ho cercato di dare un esempio in *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Il mio intento era di dare l'essenza del romanzesco concentrandola in dieci inizi di romanzi, che sviluppano nei modi più diversi un nucleo comune, e che agiscono su una cornice che li determina e ne è determinata (Ivi: 118).

Non si tratta di un artificio narrativo; è la razionalità ad entrare in gioco. Un tipo di razionalità, generato dalla consistenza, attraverso il quale si scende dall'universale indefinito all'unicità del risultato finale.

Consistenza come spessore degli eventi, salvaguardia della parola. Di più: una clinica della parola. Il dono della sintesi, ma anche quello di amplificare nei dettagli la sua essenza, sono senza dubbio operazioni

indispensabili in un tempo veloce, che tende alla desertificazione della memoria: un appiattimento percettivo e soprattutto culturale.

L'intera *Recherche* proustiana, come afferma Calvino, sembra ricavare proprio dalla desertificazione la possibilità di nuovi sviluppi della memoria. La *Recherche* stessa rappresenta un appello all'oblio per ritrovare i fili del ricordo. In una certa misura, consistenza significa quindi conservare l'unicità di ogni memoria, ogni destino, a seguito di un intenso lavoro giocato sulla frontiera dell'oblio.

5. PENSARE PER ORIENTARE: SUGGERIMENTI EDUCATIVI

Quale insegnamento ricaviamo sul piano educativo da una simile prospettiva?

Occorre riflettere a partire dalla prima lezione e collocare le singole punteggiature (le parole-chiave) secondo l'ordine voluto dall'autore. La *leggerezza* introduce il valore della fatica del pensare e – con esso – la capacità di evadere verso un orizzonte di possibilità reso possibile dalla motivazione personale ad esplorare i confini.

Attraverso la *rapidità* il pensiero guadagna lo spessore del tempo; la capacità di entrare ed uscire dal contesto di apprendimento. Prendersi il tempo per collocare il sapere all'interno di un territorio in cui si produce distensione, concentrazione, si rivela essenziale per produrre un concetto o una comunicazione critica.

La tensione verso l'*esattezza* esprime – dal canto suo – il bisogno/desiderio di ricercare nella parola un contenuto validamente ponderato. La pluralità del *logos* rappresenta infatti quel deposito di contenuti, dalla cui ricchezza dipende la scelta dei termini in grado di esprimere ciò che il soggetto prova; non possiede quindi un semplice valore cognitivo, ma riguarda il repertorio semantico mediante il quale egli attribuisce un senso profondo alla realtà. L'*esattezza* convoca, come strumento analitico essenziale, il ricorso alla fantasia e al pensiero immaginativo, arricchendo il punto di vista soggettivo con le proiezioni interiori legate a mondi pluriversi, evasivi, progetti di essere altro e al di fuori della datità. Di qui il significato della visibilità intesa come strumento per riunire “tutte le realtà e tutte le fantasie” attraverso una forma di pensiero stabile, eppure cangiante, “formato” dalla scrittura. L'insegnamento di Calvino raggiunge nel testo scritto il suo culmine:

[Nella scrittura] esteriorità e interiorità, mondo e io, esperienza e fantasia appaiono composte della stessa materia verbale; le visioni polimorfe degli occhi e dell'anima si trovano contenute in righe uniformi di caratteri minuscoli o

maiuscoli, di punti, di virgole, di parentesi; pagine di segni allineati fitti fitti come granelli di sabbia rappresentano lo spettacolo variopinto del mondo in una superficie sempre uguale e sempre diversa, come le dune spinte dal vento del deserto (Ivi: 100).

Si tratta di una vera e propria lezione pedagogica, in grado di unire fantasia e ragione: strumenti di una metodologia fondata su un dialogo incessante tra fuori e dentro, in cui gli apprendimenti (esteriorità) si intrecciano e assumono consistenza nell'incontro/scontro con la storia personale dell'allievo, in tutta la sua integralità (vissuti, fantasie, conoscenze pregresse, educazione familiare: l'interiorità).

Come afferma lo stesso Calvino:

Penso a una possibile pedagogia dell'immaginazione che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, autosufficiente, «icastica».

Naturalmente si tratta d'una pedagogia che si può esercitare solo su se stessi, con metodi inventati volta per volta e risultati imprevedibili (Ivi: 94).

Ma questo segna l'inizio di ogni percorso autenticamente educativo, il quale, per sua stessa natura, dovrebbe sempre essere destinato alla riflessione e perciò all'auto-educazione. Almeno all'interno di un progetto di scuola che colloca la persona al centro del lavoro pedagogico.

Essa deve allora assumere un carattere antico e nel medesimo tempo rinnovato, pensando con le categorie calviniane; tanto rivolto al passato da ricorrere al soccorso della "parola" "scritta". *Parola* come veicolo del *logos* (spazio libero da ogni occupazione indaffarata); *scritta*, in quanto deposito vivente della/delle culture.

E altrettanto rivolta al futuro da comprendere l'imprevedibilità dei risultati che ogni sperimentazione soggettiva può realizzare, a partire dall'anima e dall'occhio dei suoi artefici.

Solo una scuola che ricerca nella propria radice il senso profondo della *scholé* può fornire gli strumenti del pensiero che la società degli apprendimenti richiede al fine di orientare le giovani generazioni verso l'acquisizione delle competenze necessarie a favorire la conquista di una posizione critica nel mondo. Non basta infatti sapersi collocare; un simile risultato si ottiene facilmente, e meglio, seguendo le raccomandazioni di una tecno-istruzione performante ed efficientista.

La via suggerita dalle *Lezioni americane* percorre una strada alternativa; non si oppone ai valori della modernità, ma focalizzandosi sulle proprietà della scrittura rivela il timbro di un pensiero altrimenti critico,

rafforzato dall'immaginazione e dalla memoria (personale e culturale). Ciò rende unico ogni pensatore; ogni educando.

Così si recuperano la *molteplicità* e la *consistenza*: espressioni della dialettica delle origini, laddove l'indefinito di ogni storia possibile, ogni "mondo" percorribile, vede contrapporsi la punteggiatura fornita dall'autore quale "firma", o atto di responsabilità, mediante il quale chi narra o osserva si rende consapevole della propria presenza nei confronti di altro o dell'altro, impegnati nell'intreccio.

Il molteplice si sottrae all'incombente pseudo-naturalità dell'intero; irrompe sulla scena trascinando con sé la volontà (o la non-volontà, ma pur sempre frutto di una scelta) di esserci da parte del soggetto.

È questo il risvolto etico che si ricava dal pensiero dell'autore.

Dal punto di vista educativo, la lezione di Calvino evidenzia una serie di passaggi di estremo interesse, se collocati in una logica di descolasticizzazione, ma non descolarizzante, seguendo l'approccio di Ivan Illich. Anzi: è propriamente l'idea di conoscenza e di ragione che emerge dalle *Lezioni americane* a suggerire un possibile loro avvicinamento agli ideali della società conviviale proposta dal filosofo "austriaco".

Se interpretiamo le raccomandazioni calviniane in modo estensivo, orientate alla formazione di una soggettività proiettata nel nuovo millennio, le parole-chiave si connettono l'una dopo l'altra definendo un percorso attorno al quale il pensiero occupa una posizione privilegiata. L'uomo viene presentato in possesso di una mente, il cui nucleo razionale appare distante dai canoni dello strumentalismo tipico della seconda modernità. La ragione occupa il centro di un potere narrativo in cui la parola (il *logos*) sollecita scorci conoscitivi destinati ad incidere in profondità sul modo di cogliere la "presenza umana" all'interno di ogni intrigo esistenziale.

Lungi dal situarsi in modo banale fra i nodi di una realtà complessa, sedotto dalle lusinghe di una vita improntata alla ricerca dell'efficienza e dell'efficacia, l'uomo calviniano (oggetto e soggetto delle proprie storie) non si lascia nemmeno distrarre da un flusso di messaggi comunicativi contrastanti e contrastati. Dotato di una ragione "mobile" e in grado di trovare nella pienezza della propria personalità i residui di plurime esperienze e variegati vissuti emotivi; procede fra le pietre d'inciampo che suggellano il suo cammino munito di una mappa orientativa. Un costruito vivo e vitale che possiede il carattere della giusta pesantezza e della giusta levità; unito alla rapidità resa saggia dal monito "*Festina lente*" e dall'esattezza che gli consente di fare i conti col potere della fantasia quale strumento evasivo, frutto anche di un ritorno ai luoghi d'origine e all'inventiva che trascende la datità, tipico dell'infanzia.

La persona si presenta quindi secondo tutte le sue dimensioni, in ogni occasione del suo affacciarsi sul mondo, cogliendone i tratti pertinenti, al pari di quelli im-pertinenti.

Da una simile prospettiva di diversa razionalità si propone una proiezione nel reale all'insegna della molteplicità; o forse ancor più della unicità. Si tratta infatti di un soggetto "unico", in grado di partecipare al gioco narrativo (esistenziale) attraverso una presenza autoriale, nel momento in cui sceglie entro una gamma d'infinita possibilità un piano interpretativo che attribuisce senso all'intreccio.

Uno, sì; quello che segna il punto di partenza. Ma di luoghi d'origine ve n'è più d'uno, dunque il valore della mobilità, della molteplicità, che tuttavia non si perde in un guazzabuglio totalitario; il tutto rischia di provocare una deriva irrazionale, che Calvino stigmatizza come fonte di pericolo.

La complessità degli intrighi umani viene posta a questione a patto che ogni gioco tra i nodi disegni un percorso riconosciuto e riconoscibile; tra il fuoco e il cristallo, senza perdere di vista l'importanza dei piani focali, i quali identificano nella fluidità il momento in cui essa si concentra e assume la foggia di un cristallo. Questo è il senso della scelta: la responsabilità dell'inizio; l'intelligenza dell'occhio che ferma nello sguardo la consistenza dell'obiettivo. Molteplicità dei mondi; unicità delle singole rappresentazioni, le quali, sempre ipotetiche si posizionano l'una rispetto all'altra con la logica dell'aut aut.

Le *Lezioni americane* offrono un'occasione per riflettere sull'eredità delle culture, resa viva attraverso la mediazione della narrazione scritta; sull'uso dello strumento più elementare, e al pari tempo più complesso, a cui è spettato il compito – arduo e fascinoso – di insegnare ad imparare e ad essere: il linguaggio.

Spetta alla scuola far ritorno sugli scenari pittoreschi della scrittura intesa come cura e trasmissione del segno con l'obiettivo di generare i presupposti di una personalizzazione delle conoscenze.

Il percorso di Calvino può essere evinto come progetto metodologico di un'educazione in grado di generare i presupposti di una società degli apprendimenti interpretata in senso critico. Dove apprendere significa abitare il senso a partire da un'ermeneutica del sé fondata sulla motivazione e la responsabilità.

Da questo punto di vista l'approccio dell'autore può essere orientato verso una prospettiva conviviale, nella quale il valore dell'austerità viene accolto dal potere "amicale" della parola. Una parola che rifiuta ogni pretesa di autosufficienza ed apre alla necessità del confronto e dello scontro.

La complessità appartiene al pensiero – al *logos* – e quindi anche al

discorso, alla narrazione. E non esiste *logos* se non si dà all'interno di uno spazio di condivisione e di discussione. Come in un convito.

La convivialità si costruisce per mezzo della critica; ma occorre imparare a discutere, a dialogare anche per mezzo della polemica e del contrasto.

La finalità educativa che abbiamo voluto individuare tra i passaggi dell'opera di Calvino ci ha condotti a una ipotesi di descolarizzazione.

Nel detto. E soprattutto nel non-detto, ma suggerito con leggerezza e austerità.

Attraversare la società degli apprendimenti è possibile, ma con la capacità di rendere opaca la nostra presenza; sapendo che ogni passo rappresenta una pietra d'inciampo e l'educazione consiste nell'avvicinarsi – insegnanti e studenti – al baratro senza il timore di sporgere lo sguardo. Qui, sul limite, si rende possibile un confronto alla pari, dal potere neutro, dove ognuno, di fronte alla scrittura (che si tratti di un testo scientifico o letterario, una immagine, un frame, un data-base, una pagina di internet) può agire per formare la propria conoscenza, a partire dalla propria narrazione e dalla propria storia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BORGES, J. L. (1944). *Finzioni*. Milano: Adelphi, 1955.
- CALVINO, I. (1967). *Ti con zero*. Torino: Einaudi.
- CALVINO, I. (1973). *Il castello dei destini incrociati*. Torino: Einaudi.
- CALVINO, I. (1988-1993). *Lezioni americane. Sei proposte per il nuovo millennio*, Milano: Mondadori.
- CASTELLS, M. (1996). *La nascita della società in rete*. Milano: EGEA Università Bocconi Editore, 2002-2014.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicazione e potere*. Milano: EGEA Università Bocconi Editore, 2009.
- CHIOSSO G., POGGI A. M., VITTADINI G. (2021, a cura di). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- DE LOYOLA, I. (1548-1615). *Esercizi spirituali: ricerca sulle fonti*. Cinesello Balsamo: San Paolo, 1995.
- HAN, B.-C. (2009). *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*. Milano: Vita e Pensiero, 2017.
- HAN, B.-C. (2014). *Psicopolitica*. Milano, Nottetempo, 2016.
- ILLICH, I. (1971). *Descolarizzare la società*. Milano: Mimesis, 2018.
- LEOPARDI, G. (1898). *Zibaldone di pensieri I e II*. In Id., *Tutte le opere di Giacomo Leopardi*, a cura di F. Flora. Milano: Mondadori, 1973.
- LEOPARDI, G. (1831). *Canti*, a cura di A. Donati, A. Tartaro. Roma- Bari:
-

- Laterza, 1987.
- MACCARINI A. M. (2019). *Deep Change and Emergent Structures in Global Society. Explorations in Social Morphogenesis*. Dordrecht, Springer.
- MACCARINI A. M. (2021). Le Character Skills nel processo di socializzazione. In G. Chiosso, A. M. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle Character Skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 43-65). Bologna: il Mulino.
- MUSIL, R. (1930-1942). *L'uomo senza qualità*. Torino: Einaudi, 1956-1962.
- OVIDIO (2000). *Le Metamorfosi*. Torino: UTET.
- PIAGET, J., CHOMSKY, N. (1979). *Linguaggio e apprendimento*, a cura di M. Piattelli-Palmarini. Milano: Jaca Book, 1991.
- PROUST, M. (1913). *La strada di Swann*. Torino: Einaudi, 1946.
- ROSSI L. (2021). Tentativi e tentazioni di descolarizzazione. In D. Girardi (a cura di), *Educazione al tempo del Covid*. In corso di pubblicazione.
- STAROBINSKI, J. (1970). *L'occhio vivente. Studi su Corneille, Racine, Rousseau, Stendhal, Freud*. Torino: Einaudi, 1975.
- STIEGLER, B. (2016). *La società automatica. L'avvenire del lavoro*. Roma: Meltemi, 2019.
- STIGLITZ, J.E., GREENWALD, B.C. (2014-2015). *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*. Torino: Einaudi, 2018.
-