

Indice

- p. 11 Introduzione
15 Nota a margine, con qualche ringraziamento
- 19 Capitolo 1
Educazione e autoeducazione attraverso un film
1.1. Tematiche pedagogiche, 19
1.2. Rimandi letterari, 22
1.3. Il mondo interiore e la realtà esterna, 27
1.4. Simboli pedagogici, 28
1.5. Il personaggio al centro, 38
1.6. Altre figure insegnano, 42
1.7. Il soggetto intenzionale, 44
1.8. Tecniche autobiografiche e biografiche, 49
1.9. Educazione interiore, 51
- 55 Capitolo 2
Educazione e ambiente familiare. Due adolescenti, due racconti
2.1. Educazione ai sentimenti, 56
2.2. La capacità formativa dei luoghi della vita, 57
2.3. La formazione familiare, 60
2.4. Scelte, 64

- p. 69 Capitolo 3
L'educazione precoce del genio. La vicenda di Primo Conti
3.1. Il giardino e la casa, 70
3.2. L'educazione nell'adolescenza, 71
- 89 Capitolo 4
Educazione interiore. La scoperta del nuovo e dell'ignoto
4.1. La poesia come racconto, 89
4.2. L'Altro e il viaggio, 91
4.3. Dal silenzio alle parole, 97
- 101 Capitolo 5
Educare i ragazzi alle abilità per la vita sociale
5.1. Come si definiscono le dieci abilità?, 101
5.2. Percezione, conoscenza, messa in pratica delle abilità:
le schede, 105
- 129 Capitolo 6
Educare al rispetto per la natura e per la città. La lezione di Antonio Trifoglio
6.1. Un libro di disegni, 129
6.2. Imparare vicino ai fiumi, 131
6.3. La città insegna, 138
6.4. Figure di scuola, 140
- 145 Capitolo 7
L'educazione di Renato Fucini e alcuni suoi racconti pedagogici
7.1. Recuperare i saperi e i luoghi, 145
7.2. Un viaggio verso i luoghi di Fucini, 146

- 7.3. Narratore di campagne e paesi, 149
- 7.4. Tante città, tante esperienze di vita, 151
- 7.5. I racconti, 157
- 7.6. Apprendere dalle storie, 160

- p. 167 Capitolo 8
 - Suggerimenti e indicazioni didattiche*
 - 8.1. Alcuni cenni sulle attività condotte, 167
 - 8.2. Le tematiche proposte dai sette testi, 170

- 177 Bibliografia

Introduzione

Questo libro fa parte del progetto di ricerca 2020-ATE-0332 dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dal titolo *Conoscere i luoghi della vita e l'ambiente naturale contro la dispersione scolastica: un progetto per gli studenti dei bienni delle scuole secondarie*.

Sulla scia di varie attività di ricerca e di formazione che proseguono da alcuni anni presso la cattedra di pedagogia interculturale di Unimib (di cui sono responsabile), si sono approfondite le relazioni plurime e diverse fra educazione e scrittura, in particolare concentrando l'attenzione sui temi della conoscenza dei luoghi della vita e degli ambienti naturali come presupposti essenziali dell'esserci nel mondo.

La scrittura è una tecnica che fissa per noi stessi e per gli altri alcuni momenti di concentrazione sui fatti della vita; consente di radunare le esperienze in un fluire organico; aiuta a comprenderle esprimendone il significato.

Nel libro ho raccolto una serie di testi scritti che hanno come tema l'educazione: sono testi interpretativi, saggi, interviste. Dal punto di vista pedagogico, è affascinante la potenzialità circolare della scrittura: scriviamo e interpre-

tiamo ed è il processo ermeneutico stesso che ci consente di creare nuove realtà, parlandone.

La scrittura aiuta chi la produce nel compito di costruire memoria e conoscenza diffusa; ma aiuta anche coloro che fanno educazione e che, per il loro ruolo, si relazionano con adolescenti col compito di trovare argomenti di dialogo e di conversazione. Infine, la scrittura aiuta la formazione dei giovani lettori perché li conduce dentro mondi nuovi, prima sconosciuti. Per tutti (autori, educatori, lettori) l'obiettivo è di ricercare il senso meno apparente e più rivelatore dell'esistente: la scrittura infatti è una modalità di autoapprendimento (rispetto a sé stessi) e d'insegnamento (rispetto a chi legge).

Il libro è il risultato di un progetto di ricerca che si è misurato sull'esigenza di trovare scritture da condividere con educatori e con studenti e studentesse dei bienni delle superiori a rischio di dispersione scolastica. Tutte le scritture scelte e riunite nel libro consentono di trasmettere alcuni orizzonti, valori e doveri comuni, fra cui almeno quello di essere ricettivi nei confronti del mondo, non indifferenti a esso.

I primi sette capitoli del libro coniugano svariati temi dell'educazione e diverse potenzialità della scrittura. I testi narrativi, ermeneutici, biografici stimolano l'immaginazione e la conoscenza e aiutano a strutturare l'identità di chi legge perché sono propriamente strumenti della mente, in grado di creare significati sempre nuovi. In occasione di questa pubblicazione i testi sono stati rivisti, ampliati e arricchiti; sono stati inoltre corredati di un apparato di note esplicative e bibliografiche, ma quei testi narrativi (alcuni in una versione ridotta) sono stati realmente usati (con i gruppi di allievi coi quali abbiamo lavorato) come materiali d'avvio per introdurre in modo dialogico alcuni argomenti

in grado di catturare l'interesse dei ragazzi e di motivarli all'apprendimento. Le ricerche ci dicono infatti che in molti casi la dispersione scolastica è legata alla demotivazione nei confronti della scuola e dello studio.

L'ottavo capitolo riporta in modo sintetico alcuni suggerimenti e indicazioni didattiche tratte dal lavoro di ricerca condotto, da cui i lettori (insegnanti e educatori) possono prendere spunti per avviare e condurre altre attività con i loro studenti. I testi narrativi presenti nei primi sette capitoli del libro intendono trasmettere agli adolescenti che la scuola tiene conto del loro vissuto, cioè dell'esperienza personale. Ciò che ciascuno di loro vive e sperimenta singolarmente e con gli altri si può ritrovare "raccontato" e da quei racconti si può partire per provare a capire qualcosa di più.

30 giugno 2021

Nota a margine, con qualche ringraziamento

Il libro è dedicato ai docenti e ai professionisti che hanno partecipato in modo attivo e in anni diversi al progetto di ricerca sulla dispersione scolastica nei bienni delle superiori. Se siamo riusciti a far proseguire nei loro studi anche solo una parte dei ragazzi e delle ragazze con cui abbiamo lavorato ne sarà valsa la pena.

La ricerca ha previsto di scegliere i testi più adatti, trascriverli, leggerli, discuterli, fare in modo che i ragazzi avessero qualcosa da dire su quei testi e – a seguire – su loro stessi. Ringrazio in particolare: Rebecca Fedeli (per il prezioso lavoro di trascrizione di alcuni materiali), Agnese Grespan (per gli aspetti di comunicazione), Ettore Fedeli (per l'aiuto nella documentazione fotografica). Ringrazio anche tanti altri che non hanno fatto mancare la loro presenza e partecipazione: Romeo Salvetti, Dante, Giovanna, Damiano, Ortensia.

Alcuni ringraziamenti indiretti sono doverosi da parte mia perché fanno parte del bagaglio invisibile che ha accompagnato me stessa nel lavoro (e di conseguenza) anche gli altri del gruppo di ricerca.

Dunque ringrazio Angelo Giusti (mio padre) perché con gli studenti abbiamo usato i suoi libri originali delle ope-

re di Renato Fucini: sono edizioni vecchissime (del 1930 e 1935), molto corrose dal tempo, spaginate, stampate su carte ingiallite e fragilissime. Anche questi elementi di realtà legati al passare del tempo e alla conservazione e all'uso di oggetti antichi appartenuti a una persona cara (e, nel mio caso, mai conosciuta) hanno colpito gli studenti, che hanno avuto la possibilità di sfogliare le pagine di quei libri preziosi e leggerle direttamente, senza intermediari, fidandoci di loro.

Ringrazio la maestra Liliana Lensi (mia madre) perché ho imparato da lei tanti anni fa (vedendola operare nel suo lavoro di insegnante) che tutti gli studenti (anche quelli più svogliati e più indietro) possono essere recuperati con metodi che prevedono il racconto reciproco, il sorriso, il divertimento per motivare i ragazzi all'impegno e a trovare le loro strade più adatte.

Un pensiero grato va a mia nonna Emma Bertelli perché ho potuto mostrare agli studenti la "mattonella in ceramica" che rappresenta il Ponte sull'Arno che lei stessa aveva commissionato a un artista. Emma aveva perduto tutto sotto i bombardamenti negli ultimi mesi prima della fine della guerra: il marito, la casa, la sua attività. Era rimasta sola, potendo contare solo su di sé, con due figlie adolescenti da crescere. Pochi anni dopo lei stessa (che aveva fatto solo la terza elementare) era stata capace di riavviare dal nulla la sua attività (una piccola bottega di alimentari con il bar, situata proprio davanti al Ponte sull'Arno), aveva fatto ricostruire la casa, aveva fatto studiare tutte e due le figlie divenute maestre, in un'epoca in cui solo i figli dei ricchi potevano proseguire gli studi dopo la scuola elementare; oltre a ciò, Emma aveva perfino "commissionato" a un artista riconosciuto del tempo una piccola opera d'arte: una mattonella in ceramica

che rappresentava il Ponte, il suo mondo della vita. Da lei, dal suo lavoro duro, dalla sua inventiva e dalla sua capacità di immaginare il futuro son cominciate tante cose che mi riguardano direttamente. Come potrei non ringraziarla?

Un ringraziamento lo devo a Vincenzo Mollica e Alberto Trifoglio per avermi autorizzato a riprodurre nel libro due disegni a cui tenevo molto del pittore Antonio Trifoglio.

Grazie a Marina Borghesan (segretaria) e Maria Grazia Riva (direttrice) del Dipartimento di scienze umane per la formazione dell'Università di Milano-Bicocca per la loro presenza costante anche nei mesi solitari della pandemia e per la loro rispettiva grande competenza.

Un ringraziamento a Giulia Ferri (editor) e a Giuliano Ferrara (caporedattore) di *tab* edizioni per la loro professionalità e precisione e a Barbara Bergamaschi che ha creato immagini significative che accompagnano i testi.

Può darsi che in futuro scriverò ancora qualcosa... Al momento attuale non lo posso sapere. In ogni caso, questo è l'ultimo libro che esce in libreria come risultato di un progetto di ricerca universitario, in quanto alla fine dell'anno concluderò il mio servizio di docente all'Università di Milano-Bicocca. Ho scritto tanto nel corso degli anni e mi è piaciuto molto scrivere, in modo che altri potessero leggere e usare le mie parole e i miei pensieri. A tutti: grazie!



Capitolo 1

Educazione e autoeducazione attraverso un film

1.1. Tematiche pedagogiche

Un film francese di qualche anno fa può ancor oggi a buon diritto rappresentare un ottimo dispositivo pedagogico da utilizzare in classi di scuole secondarie di secondo grado¹. Il passare degli anni non lo ha invecchiato perché, dietro la vicenda di una storia d'amore, tratta tematiche profonde come l'intenzionalità, l'esperienza intersoggettiva, la responsabilità, la coscienza, la relazione individuo/ambiente. I personaggi del film e la vicenda narrata danno forma e voce a questi concetti².

1. Questo saggio è una rielaborazione di un mio testo più ampio e più filosofico intitolato *Amélie, fenomenologia senza saperlo* comparso su «Encyclopaideia», VI, 11, 2002, pp. 129-142.

2. Nel 2021 il film ha esattamente vent'anni: uscito in Francia il 21 aprile 2001, è giunto nelle sale italiane a gennaio 2002. In italiano il titolo è *Il Favoloso Mondo di Amélie*; nell'edizione originale francese il titolo è: *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*: il termine francese *destin* diventa *mondo*. Sceneggiatura e regia Jean-Pierre Jeunet, co-sceneggiatura e dialoghi Guillaume Laurant, musiche YannTiersen, direttore della fotografia Bruno Delbonnel, effetti speciali Yves Domenjoud, produttrice Claudie Ossard, il film è stato realizzato col contributo del programma MEDIA della Ue. È stato visto da più di venti milioni di spettatori (senza grande battaglia pubblicitario); le cronache riportavano le foto delle

Il Favoloso Mondo di Amélie è un'opera d'arte a forte connotazione pedagogica perché analizza e descrive vari temi che appartengono alla riflessione epistemologica del sapere pedagogico e ne sono gli oggetti: l'infanzia e l'educazione familiare; l'adolescenza, la giovane adultità e l'iniziazione a comprendere l'altro da sé; il crescere, l'agire, il soffrire; la significatività dell'istituzione/scuola nella formazione delle personalità (in positivo e in negativo); i difficili rapporti genitori/figli che si ripresentano, di generazione in generazione, come una costante nel tempo.

Il film esemplifica e mette in atto alcune tecniche che caratterizzano il *fare pedagogico*, il *suo agire* in situazione: tecniche riferibili a varie pratiche biografiche e autobiografiche, preziose per affermare il proprio *esserci* nel mondo; meccanismi dell'autoformazione e dell'educazione interiore, diversi da soggetto a soggetto. Immagini, musiche, suoni, dialoghi inducono a interrogarci sul senso che attribuiamo al mondo della vita e a porci domande sui limiti e sulle possibilità dell'interpretazione.

Già dal manifesto del film si comprende che c'è un soggetto al centro della storia e lo sguardo di *quel* soggetto organizza il reale. Lo sguardo trova il suo senso solo incrociandosi con lo sguardo degli altri; in una visione intersoggettiva. Amélie con la maglia rossa, sull'*affiche* a sfondo verde, guarda dal basso

lunghe file di persone di tutte le età ai botteghini; radio e televisioni facevano ascoltare le interviste degli spettatori all'uscita dei cinema. In Francia, il novanta per cento della stampa (specializzata e generica) ne ha dato recensioni positive, in molti casi entusiaste. Lo stesso è accaduto in Germania. Il film è sbarcato in America, portandosi dietro suoni, profumi, immagini di una vecchia Europa, un po' oleografica, ma autentica. Ha avuto diverse recensioni positive anche dalla severa critica americana. Vincitore di tre *European Film Awards* (miglior film europeo, miglior regista, migliore fotografia), il film è stato candidato anche a cinque Premi Oscar: film straniero, sceneggiatura, fotografia, direzione artistica, sonoro ma non ne ha vinto nessuno (GR3 del 26.03.02).

verso l'alto, con la testa piegata di lato. Lo sguardo manifesta la propria intenzionalità. La medesima inquadratura del manifesto torna spesso nel corso del film: Amélie riflette, guarda, pensa, fissa un punto al centro dello schermo che coincide con lo sguardo degli spettatori³. Come accade con la figura del pittore nel quadro *Las Meninas* di Velazquez analizzato da Michel Foucault, gli spettatori guardano, attraverso gli occhi della ragazza, verso le forme di esistenza verso le quali lei guarda. Scrive Foucault: «il guardante e il guardato si sostituiscono incessantemente l'uno all'altro. Nessuno sguardo è stabile o piuttosto, nel solco neutro dello sguardo, che trafigge perpendicolarmente la tela, soggetto e oggetto, spettatore e modello invertono le loro parti all'infinito»⁴.

Lo sguardo diventa la direzione dell'agire: Amélie decide di muoversi in una direzione piuttosto che in un'altra, prende una strada, sceglie, agisce, ma vuol seguire con lo sguardo gli effetti e gli esiti delle sue azioni. Gli spettatori seguono il suo sguardo.

Il Favoloso Mondo di Amélie per molti motivi, legati al contenuto e alla tecnica, è un film insolito. Propone un uso spregiudicato dei colori: distese di colore usato a pioggia, usato bene in un'abbondanza forzata, immaginale, non presente nella realtà. Il regista supera l'ovvio, propone inquadrature bizzarre e ardite che stupiscono e danno le vertigini, come accade per

3. Lo studioso di film Francesco Casetti parla di "interpellazione" quando i personaggi sullo schermo fanno il gesto esplicito di rivolgersi direttamente a chi – ipoteticamente – sta di fronte a loro (nella sala). Scrive: «L'interpellazione è l'aperto indirizzarsi a chi sta seguendo il film (con un'occhiata, con la voce, con una didascalia...). Si crea in tal modo una sorta di gesto d'invito o della confidenza a quattr'occhi». Cfr. F. Casetti, *Dentro lo sguardo, Il film e il suo spettatore*, Bompiani, Milano 1986.

4. M. Foucault, *Le damigelle donore*, in *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano 1967, p. 19.

esempio, nell'inquadratura che sale a perpendicolo dal basso verso l'alto della basilica del Sacro Cuore o nella ripresa a pelo dell'acqua scintillante di riflessi del canale Saint Martin. La scelta delle luci è particolare, così come la fotografia. C'è un largo uso di suoni, i più vari, comuni, inconsueti, ingigantiti al punto da non essere riconoscibili; esasperati, amplificati e usati per accompagnare e sottolineare particolari stati d'animo dei personaggi, per seguire la velocità o la lentezza del movimento delle azioni ma anche per creare, *essi stessi*, una realtà, una scena, un vissuto. A ciò si aggiunge una colonna sonora bellissima, quasi del tutto strumentale, parte integrante del procedimento narrativo, che propone in molte parti il suono netto e fluido del pianoforte e recupera sonorità e ritmi della musica francese degli anni Trenta: valzer leggeri a tre tempi e sempre più veloci; uso della fisarmonica e dell'organetto.

Il film è malinconico e allegro; leggero e profondo; elitario e popolare; giocoso e triste; tradizionale e sperimentale; iconico e fumettistico; attuale e fuori del tempo; sentimentale e d'avventura; ironico e austero. Troppe contraddizioni? No, e se ci sono, sono ricercate dagli autori. Un pasticcio di generi e di stili? No: è un film coerente nel rapporto fra segni e significati, godibile nella scansione dei tempi, interessante per i temi che affronta, bello per l'intreccio narrativo che propone. Un film caposcuola, che è rimasto come pietra miliare nella storia del cinema.

1.2. Rimandi letterari

Lo spettatore è indirizzato a seguire una vicenda di incontro e conoscenza reciproca fra una ragazza e un ragazzo (Amélie

e Nino). La storia s'intreccia a molte altre situazioni, altri personaggi, altre storie: nasce dal caso, si complica man mano che procede e si conclude in un abbraccio immobile fra i due, in uno degli ultimi fotogrammi.

Questa attenzione emotiva cattura gli spettatori. In realtà è un film colto, con molte citazioni e riferimenti letterari e filosofici. È evidente il richiamo a un romanzo dalla struttura labirintica: *La vita istruzioni per l'uso* di Georges Perec, dove l'autore intende descrivere le storie di vita, le esistenze, la fenomenologia del quotidiano spicciolo che resta chiuso al di là della fissità statica dei muri, dentro le grigie pareti esterne di un palazzo parigino preso come emblematico per tutti gli altri. Jeunet e Laurant (sceneggiatori del film) hanno appreso la lezione di Perec, hanno fatto propria la sua intuizione, l'hanno situata alla base della loro complessa sceneggiatura e hanno precisato quell'intuizione, quell'idea iniziale attraverso le diverse storie presenti nel film, l'hanno sviluppata a loro modo, ricalcando il modello.

Un altro riferimento letterario rintracciabile è relativo all'approccio narrativo iniziale di cui già si è detto (che, in seguito, lascia il posto all'approccio soggettivo e intenzionale di Amélie, col quale si alterna di continuo), il cui modello è la prosa degli scrittori dell'*école duregard*, in particolare penso a quella di Alain Robbe-Grillet che, in diversi suoi romanzi, per esempio *Nel labirinto*, ha sperimentato la volontà di rottura e contestazione dello stile narrativo precedente: la sua prosa voleva essere (ed era) ricognizione nuda, enumerazione impersonale delle cose come se fossero impenetrabili ed estranee, fredda catalogazione dell'esistere, insomma.

Questo è il contorno, la cornice, la voce narrante. Diverso è, in seguito, lo sguardo di Amélie sul mondo, uno

sguardo per nulla impersonale, anzi soggettivo: la realtà non è impenetrabile ed estranea ma, al contrario, contiene in sé il proprio senso purché il soggetto rifletta, faccia dei collegamenti, pensi, si muova, agisca, al fine di volerlo trovare un senso (non sempre palese, spesso recondito), con pazienza e lucidità.

La protagonista utilizza un suo metodo: le azioni che pone in essere con gli altri personaggi seguono una scansione netta: la relazione, la sistematicità, la possibilità, la socialità⁵.

Un altro riferimento è l'approccio foucaultiano all'opera d'arte nel primo saggio di *Le parole e le cose*: attraverso la lettura del quadro di Velazquez, l'autore si interroga sui diversi piani possibili della rappresentazione nell'opera d'arte. *Las Meninas* è un modello di "rappresentazione della rappresentazione". Gli occhi del personaggio al centro del quadro (nel nostro caso: al centro del film) nel momento stesso in cui catturano lo sguardo dello spettatore lo inducono a entrare *nella sua* scena e assumere il *suo* sguardo. Nel quadro di Velasquez il personaggio-chiave è il pittore che si sofferma un momento nell'atto del ritrarre sull'imponente superficie della tela (di cui vediamo solo la scura intelaiatura del retro) i suoi modelli (i soggetti reali, dunque) che restano invisibili, collocati come sono fuori dalla scena, fuori dal quadro, dalla nostra parte, per l'appunto. Ma l'insieme stesso del quadro contiene indizi che non lasciano dubbi sull'identità dei due modelli: è un luogo talmente privato, quello raffigurato, un luogo dove solo l'Infante può avere accesso, per curiosità,

5. In pratica coincidono con le direzioni intenzionali di senso individuate dal pedagogista Bertolini: cfr. P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesis, sviluppo, orizzonti*, RCS/La Nuova Italia, Milano 2001, p. 115.

per vezzo, per gioco, con la sua governante. I modelli, dunque, non possono essere altri che suo padre e sua madre, il re e la regina.

Nel caso del film, il personaggio-chiave è la ragazza-Amélie, che si sofferma indecisa su *come* leggere le esistenze *dell'altro al di fuori di sé* e comprende che un tale compito, se mai è possibile, si può intraprendere solo ricercando, seguendo, mettendo insieme una serie di indizi, recuperati nel mondo della vita, o che noi stessi (come fa Velazquez, appunto) ci costruiamo in un rimando continuo di sguardi.

Un altro richiamo importante a cui il film rimanda sta nell'attenzione alla significatività del volto, così come viene espressa in *Umanesimo dell'altro uomo* da Emmanuel Lévinas. Nella visione di Lévinas accogliere il volto dell'altro significa mettere in discussione sé stessi. Scrive:

La visitazione del viso non è svelamento di un mondo, nella concretezza del mondo il viso è astratto e nudo [...] il viso entra nel nostro mondo avanzando da una sfera assolutamente estranea, ossia precisamente da un assoluto, che è poi il nome stesso dell'estraneità più profonda. La significanza del viso, nella sua astrattezza, è, nel senso letterale del termine, straordinaria, fuori di ogni ordine, di ogni mondo.⁶

Si comincia a comprendere l'esperienza dell'altro dal momento del suo manifestarsi, dall'apparire del suo volto. Nella visione di Lévinas, che sembra essere condivisa da Jean-

6. Cfr. E. Lévinas, *Umanesimo dell'altro uomo*, Il Melangolo, Genova 1985, p. 71. La tematica è ampiamente affrontata anche in E. Lévinas, *Altrimenti che essere* (1978), Jaka Book, Milano 1983.

Pierre Jeunet e da Guillaume Laurant, il volto dell'altro è già in sé una richiesta di responsabilità.

Accanto a questi rimandi e legami letterari e filosofici, se ne deve aggiungere uno di tipo poetico: è evidente infatti la coincidenza di elementi simbolici, iconografici, lessicali, etici, ontologici, fra il film e un volume figurale e narrativo di grande successo e di autore anonimo, uscito in Francia due anni prima del film stesso, intitolato *Si proche, si loin*⁷: stessa cornice rappresentata dalla scansione del tempo in giorni e in mesi; medesima attenzione puntuale ai riferimenti climatici e meteorologici; stesso tentativo di rappresentare la fenomenologia del quotidiano che scorre dietro le uniformi pareti dei palazzi e le anonime finestre tutte uguali di un condominio cittadino; identica presenza di due personaggi (un ragazzo, una ragazza) che conducono esistenze simili, solitarie e tuttavia vicine senza incrociarsi, perdute nel labirinto oscuro o solare della città, e che forse si incontreranno.

I rimandi letterari e filosofici danno la misura della costruzione possibile di senso e di significati che sta dietro a un film solo all'apparenza semplice, che è arrivato a un pubblico vasto pur conservando retaggi e presenze culturali molto vive.

7. Jimmy, *Si proche, si loin*, Grimm Press, Paris 1999. Non è stato rivelato quale pensatore, narratore o filosofo (o forse poetessa) si celi dietro allo pseudonimo Jimmy. L'unico riferimento che abbiamo (l'unico indizio) è una quartina iniziale, posta a epigrafe del libro, della poetessa polacca premio Nobel Wislawa Szymborska, tratto da *Coup de foudre*, epigrafe significativa comunque perché indirizza il lettore verso una visione del mondo incerta, un po' sfumata, piuttosto che verso una visione netta. La quartina è questa: «Ilssont tout deuxconvaicus / qu'unepassionsoudaineles a réunis. / Une tellecertitude est belle, / mais l'incertitude est plus belle chose encore».