

TRA ISTITUZIONE E SAPERE

Il seminario di Roland Barthes

Alessandra Pantano*

1. La parola del professore

Che ne è del pensiero quando si forma in un'istituzione? Che ne è quando è accompagnato dal sapere che si insegna? È questa la domanda che si intravede in *Lezione*, discorso inaugurale tenuto da Roland Barthes il 7 gennaio 1977 al Collège de France, e che tiene insieme la complessità del rapporto tra istituzione e sapere.

Quando arriva a pronunciare quel discorso, Barthes ha alle spalle molti anni di insegnamento, innanzitutto da giovanissimo in alcuni licei parigini e di provincia, e poi all'École pratique des Hautes Etudes dove ha insegnato per quindici anni, dal 1962 al 1977. In questo periodo, in cui Barthes insegna "Sociologia dei segni, dei simboli e delle rappresentazioni", compaiono dei testi sull'insegnamento. Sono testi che non hanno una continuità con i lavori teorici della semiologia che lo ha reso noto in Francia e oltre. Sembrano testi nati dall'accidentalità del suo insegnamento. Ne cito alcuni: *Riflessioni su un manuale* (1969), *Scrittori, intellettuali, professori* (1971), *Al seminario* (1974), *Insegnare e imparare* (1975).

Tra il 1971 e il 1973 è invitato in più università a tenere dei corsi¹. Nel 1974 tiene in parallelo un corso all'École pratique e uno allo State University of New York a Parigi. In entrambi propone un glossario, parole scelte e poi trattate nel corso. Dagli studenti dello State Barthes avverte delle resistenze e delle incomprensioni probabilmente perché si aspettano delle esposizioni sul metodo di un'analisi strutturale. Invece si sono trovati davanti a delle parole. Come scrive Samoyault, la biografa di Barthes, egli si rifiutava di fare del seminario un luogo per la ripresa delle cose conosciute o un luogo di trasmissione di un metodo già stabilito. Barthes vuole sperimentare.

In effetti, in quel periodo stava già sperimentando la pratica del seminario, che si rivelava essere per Barthes e per chi vi partecipava uno spazio di pensiero. Quando aveva iniziato a insegnare all'École pratique, nel 1962, le sue lezioni avevano un numero contenuto di studenti. Nel 1972, dopo dieci anni di insegnamento, il suo corso aveva cominciato a cambiare per il numero crescente di studenti, che Barthes non poteva limitare. Accanto al corso regolare, chiamato seminario allargato, che era il seminario della ricerca del direttore d'Études, iniziò a tenere anche un seminario ristretto, più confidenziale, dove era possibile una ricerca collettiva tra i partecipanti, per lo più dottorandi, che proponevano ricerche, studi, idee².

Una fotografia in *Barthes di Roland Barthes* ritrae lo spazio del seminario, uno «spazio di circolazione dei desideri sottili, dei discorsi mobili»³.

* Università degli Studi di Verona.

¹ Cfr. Tiphaine Samoyault, *Roland Barthes*, Éditions du Seuil, Paris 2015, pp. 596-597.

² Cfr. I. Pezzini, *Introduzione a Barthes*, Laterza, Roma-Bari 2014, p. 135.

³ R. Barthes, *Barthes di Roland Barthes*, tr. it. di G. Celati, Einaudi, Torino 2007, p. 193. Non si vuole qui mettere in evidenza l'originalità dell'idea di Barthes di istituire un seminario ristretto. Molti sono i professori che affiancano i loro corsi con delle attività seminariali con i più interessati. Per fare un esempio, lo stesso Michel Foucault, alla prima lezione del 5 gennaio 1983, a fronte di una massiccia presenza di uditori al Collège, ipotizza l'idea di organizzare piccoli gruppi,

Nasce il desiderio di organizzare un seminario, un luogo in cui il docente parla in maniera diversa da quella di una lezione. È il luogo in cui il desiderio dell'insegnante si rigenera. Siamo tutti a conoscenza del disagio che arriva dalle istituzioni universitarie o scolastiche. L'istituzione atrofizza il desiderio di insegnare con il prevalere di procedure anonime, burocratizzanti, spersonalizzanti⁴. Da lì, come una sorta di impulso alla sopravvivenza, il desiderio si fa spazio e si fa chiaro; in tal senso è il desiderio di Barthes a organizzare un luogo istituzionale e utopico.

Nel 1974 Barthes scriveva a proposito del seminario:

È un luogo reale o un luogo fittizio? Né l'uno né l'altro. È un'istituzione tracciata sul modello utopico: delinea uno spazio e lo chiamo seminario. È vero che l'assemblea cui mi riferisco si tiene ogni settimana a Parigi, cioè qui ed ora; ma questi avverbi sono a loro volta fantastici⁵.

Da un lato il seminario è uno spazio istituzionale, ma dall'altro non lo è propriamente; è anche utopico. Erano queste le caratteristiche che Barthes aveva scelto per definire lo spazio del seminario nel saggio a esso dedicato. È istituzionale perché il seminario è uno spazio la cui frequenza, orario, luogo, rimandano all'istituzione. È utopico non tanto perché sovverte la legge dell'istituzione, quanto invece perché apre uno spazio del desiderio, il desiderio di pensare nell'insegnamento di un sapere⁶.

Istituzionale e utopico: il seminario allora è uno spazio il cui esserci è deciso dal fantasma di chi vi partecipa. Lo chiarisce bene Barthes nel saggio *Al seminario*: «Si potrebbe anche dire diversamente: e cioè che il seminario (reale) è per me l'oggetto di un (leggero) delirio, e che io sono, letteralmente, innamorato di questo oggetto»⁷.

2. I due seminari

Quanto aveva iniziato a elaborare nei suoi testi e a partire dalla sua esperienza converge lì, nella *Lezione*, assumendo una forma più lucida. Fin dalle prime battute della *Lezione*, Barthes mette l'accento su una caratteristica fondamentale dell'istituto in cui si trova a parlare, il Collège de France: a differenza di altri istituti e centri del sapere, il Collège è al di fuori del potere. All'inizio del discorso,

informali ed esterni al corso e all'istituzione, in cui discutere insieme. Cfr. Michel Foucault, *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983)*, tr. it. di M. Galzigna, Feltrinelli, Milano 2009, p. 11.

⁴ Tra il 1974 e il 1975, anche il filosofo Jacques Derrida, con cui Barthes era in buoni rapporti (come ci riferisce il loro scambio epistolare ora leggibile in R. Barthes, *Album. Inediti, lettere e altri scritti*, tr. it. di D. Borca, Il Saggiatore, Milano 2016, pp. 392-394), si espone e risponde alle riforme ministeriali che volevano ridurre l'insegnamento della filosofia nelle scuole. Fonda, presso l'École Normale Supérieure di Parigi, il gruppo GREPH (Group de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie). Cfr. J. Derrida, *Dove inizia e come finisce un corpo insegnante*, in AA.VV., *Il corpo insegnante e la filosofia*, a cura di G. Dalmaso, tr. it. Di S. Petrosino, Jaca Book, Milano 1979, pp. 9-37.

⁵ R. Barthes, *Al seminario*, in *Il brusio della lingua*, tr. it. di B. Bellotto, Einaudi, Torino 1988, p. 343.

⁶ Si legga la voce «Utopia» in G. Marrone (a cura di), *Roland Barthes: parole chiave*, Carocci, Roma 2016, pp. 233-236.

⁷ R. Barthes, *Al seminario*, cit., p. 343.

Barthes porta il rapporto tra istituzione e sapere ipotizzando una ricerca al di fuori del potere. Al Collège si fa ricerca senza valutare chi apprende. Le uniche attività del docente sono: «sognare ad alta voce la propria ricerca -, e non giudicare, scegliere, promuovere, asservirsi a un sapere imposto dall'altro»⁸. L'impegno di chi ha una cattedra al Collège è di rinnovare di anno in anno il corso.

Questo inizio riassume il lavoro di Barthes almeno fino al 1971, quando, come scrive nel testo *Scrittori, intellettuali, professori*, si era impegnato a trovare un modo per sovvertire il potere del linguaggio. La parola del professore è una parola di potere. Per lui parlare è «esercitare una volontà di potenza: nello spazio della parola non c'è innocenza, non c'è sicurezza»⁹.

Seguendo questo paradigma del dentro e del fuori, il docente si riduce a essere un “funzionario corretto”, quando si pensa dentro il potere, oppure un “libero artista”, quando invece si pensa fuori dal potere¹⁰. Sono due modi alternativi di stare in rapporto alla Legge. Nel saggio del 1971 Barthes prende in esame le pose del docente rispetto alla tradizione, alla storia, all'istituzione scolastica, al programma¹¹. Chiunque si appresti a parlare in una situazione di insegnamento, spiega Barthes, deve essere consapevole della messa in scena che gli impone l'uso della parola: un bivio. O si sceglie il ruolo dell'autorità; in questo caso, spiega Barthes, è sufficiente parlare conformemente alla Legge che è in ogni discorso. Oppure si sceglie di turbare la legalità servendosi dell'irreversibilità della parola: in tal caso il docente «si corregge, aggiunge, si impappina, entra nell'infinitudine del linguaggio, sovrappone al messaggio semplice, che tutti si aspettano da lui, un nuovo messaggio, che distrugge l'idea stessa di messaggio»¹².

Il funzionario corretto parla con chiarezza, procede a una buona velocità. La sua frase precisa e netta è simile a una sentenza. È quanto si richiede al discorso di un professore. Il libero artista è invece il docente che, di fronte alla costrizione della chiarezza e della buona velocità, turba la legalità del discorso frammentandolo, aggiungendo degli interstizi, inserendo degli incisi, sovrappo- nendo un messaggio a un altro. Fa sì che il linguaggio non si riduca a comunicazione. In entrambi i casi si sta dalla parte della parola. E ogni parola è dalla parte della Legge. In un modo o nell'altro, funzionario corretto o libero artista, il professore, se non esercita un potere, ne è comunque invischiato con la trasgressione. Chi vuole sovvertire la Legge vi si ritrova sempre legato. Per questo motivo «l'alternativa è cupa»¹³.

Quando nel 1977 pronuncia *Lezione*, Barthes esprime i suoi dubbi sulla possibilità di stare al di fuori del potere. Anche il Collège, che ha il privilegio di essere “al di fuori del potere”, non è un'istituzione che, di diritto, è libera da

⁸ R. Barthes, *Lezione*, tr. it. di R. Guiderei, Einaudi, Torino 1981, p. 5.

⁹ R. Barthes, *Scrittori, intellettuali, professori*, in *Il brusio della lingua*, cit., p. 323.

¹⁰ Cfr. *ivi*, pp. 322-323.

¹¹ Non è probabilmente un caso che, due anni prima, nel 1969, compare la celebre teoria di Lacan dei discorsi. Sono i quattro discorsi - del Padrone, dell'Isterica, dell'Analista, dell'Università - che appartengono ad ogni soggettivazione. Cfr. J. Lacan, *Il Seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, tr. it., a cura di A. Di Caccia, Einaudi, Torino 2001.

¹² R. Barthes, *Scrittori, intellettuali, professori*, cit., p. 322.

¹³ *Ivi*, p. 323.

qualsiasi forma del potere. «Il potere (*la libido dominandi*) è lì, nascosto tra le pieghe di ogni discorso, anche se questo è portato avanti in un luogo al di fuori del potere»¹⁴.

Nell'aula in cui Barthes tiene il suo discorso è presente, tra le prime file, Michel Foucault, verso il quale il semiologo sente affetto, solidarietà intellettuale e gratitudine perché fu proprio lui a presentare la candidatura di Barthes all'assemblea dei professori del Collège costruendo per il semiologo la nuova cattedra di Semiologia letteraria. La riflessione sul potere si allinea agli studi di Foucault: il potere è ovunque, anche nelle spinte liberatrici che tentano di distruggerlo. Tuttavia tra le prime battute della lezione insiste la domanda di Barthes: a quali condizioni e in base a quali operazioni il discorso può liberarsi dal voler-prendere? «Questo quesito costituisce secondo me - dice Barthes - il profondo intendimento dell'insegnamento che oggi s'inaugura»¹⁵. Chi ha condotto una lotta contro il potere della lingua, non ha potuto evitare di essere risucchiato dal potere. «Per tale autore, non c'è altra via d'uscita oltre a quella di spostarsi - o di ostinarsi - o le due cose insieme»¹⁶.

Alla *Lezione* del Collège sbucano due operazioni, l'ostinarsi e lo spostarsi, che Barthes aveva già sperimentato, nel suo dire e nel suo fare, ai due seminari. Quello che Barthes inaugura in quel discorso è già alle sue spalle. Le due mosse, allora, non sono due intenzioni. Hanno poco a che fare con dei fini o dei propositi. L'ostinarsi e lo spostarsi indicano ciò che è già presente, ciò che è già in uso. Accompagnano quella causa che, all'insaputa di Barthes, sostiene il suo insegnamento.

3. Ostinarsi

Ostinarsi significa riaffermare l'Irriducibile. L'Irriducibile è ciò che resiste e sopravvive ai discorsi stereotipati che si formano in un sapere istituzionalizzato. Chi pensa in un'istituzione, «il soggetto di una pratica», deve avere l'ostinatezza della sentinella che sta al crocevia di diversi discorsi, in una posizione «triviale». «*Trivialis* è l'attributo etimologico della prostituta che aspetta nel punto in cui s'incrociano tre vie»¹⁷.

In quella posizione triviale si era trovato anche Barthes, quando lavorava parallelamente ai due seminari, quello piccolo e quello allargato. I due seminari sono molto diversi: da un lato sta la conoscenza e dall'altro sta l'irriducibile alla

¹⁴ R. Barthes, *Lezione*, cit., p. 5. Ricordiamo la dichiarazione *tranchant* secondo cui la lingua non è né reazionaria né progressista: «è semplicemente fascista» nel senso che la lingua impone al parlante l'autorità dell'asserzione e la gregarietà della ripetizione. Anche in Italia il discorso di Barthes ha suscitato sconcerto nell'amico Umberto Eco. Cfr. U. Eco, «La lingua, il potere, la forza», apparso in «Alfabeta» il 1 maggio 1979, ora in *Setti anni di desiderio*, Bompiani, Milano 1983, pp. 183-195. Eco risponde che quella di Barthes è più di una boutade, è un invito a confondere la lingua, il potere e la forza. La tesi di Barthes, impiegata per fini retorici, appare a Eco pericolosamente demagogica. La lingua non può ridursi a essere un sistema di potere, perché a parere del semiologo italiano la funzione comunicativa non si annulla con la coercizione dei codici linguistici. Al di là di questo disappunto, Eco non mancò mai di riconoscere a Barthes non solo la sua finezza intellettuale ma anche la sua maestria. Cfr. U. Eco, *La maestria di Barthes*, in R. Barthes, *Miti d'oggi*, tr. it. L. Lonzi, Einaudi, Torino 2016, pp. IX-XV.

¹⁵ R. Barthes, *Lezione*, cit., pp. 5-6.

¹⁶ Ivi, p. 18.

¹⁷ Ivi, p. 19.

conoscenza. Da un lato l'amore edipico e dall'altro l'amicizia tra partecipanti. Per descrivere l'eterogeneità dei due seminari, Barthes usa la simbologia medievale del guelfo e del ghibellino. Il guelfo sta dalla parte della legge, del codice; il ghibellino sta invece dalla parte del legame affettivo, della devozione affettiva. «Si potrebbe dire che il seminario è di spirito ghibellino, non guelfo, implicando una preminenza del corpo sulla legge, del contratto sul codice, del testo sullo scritto, dell'enunciazione sull'enunciato»¹⁸.

Se del seminario allargato sono conservati gli appunti di Barthes, del seminario ristretto esistono solo gli appunti degli studenti che vi hanno fatto parte. Non ci sono versioni audio - riferisce la biografa Samoyault - perché Barthes si rifiutava di registrare il seminario, a differenza delle lezioni¹⁹.

I due diversi seminari sono tenuti nello stesso periodo. Barthes passava da un luogo all'altro, da una modalità all'altra. Il seminario grande aveva il tono assertivo e impostato, il seminario piccolo aveva invece un tono più libero e più improvvisato. Tra i due seminari non si instaurava un meccanismo di completezza o di compensazione: il seminario grande non finiva e completava il seminario piccolo; allo stesso tempo il seminario piccolo non iniziava e nemmeno concludeva il seminario grande. Passando da un seminario all'altro, Barthes voleva la loro contaminazione. I suoi corsi, così come i suoi libri, *Il piacere del testo* (1973), *Barthes di Roland Barthes* (1975) e *Frammenti di un discorso amoroso* (1977) sono contaminati dal seminario ristretto.

A ostinarsi è l'irriducibile. In fondo, quello che si riafferma nell'uno e nell'altro è l'irriducibile. Nel discorso al Collège, traendo spunto dalla psicoanalisi di Jacques Lacan, Barthes ricorda il reale che non è rappresentabile: l'irriducibile alla parola, sia quella di una lezione sia quella di un seminario.

Nel convegno di Cerisy del 1977, *Prétexte. Roland Barthes*, dedicato a Barthes e a cui lo stesso Barthes partecipa, l'allievo Patrick Mauriès interviene. Alla fine del suo intervento, *Un éloge des souris*, che allude al seminario ristretto a cui anche lui aveva fatto parte, nasce un dibattito. Barthes esplicita una certa perplessità circa il tentativo di Patrick di parlare del seminario²⁰. In fin dei conti egli si riferiva a un'esperienza, il seminario ristretto, di cui molti dei presenti non avevano fatto esperienza. Ma non si tratta solo di questo. L'intervento di Patrick genera sorpresa, anche in Barthes, perché quell'esperienza non può essere oggetto di una conoscenza. È irriducibile alla rappresentazione, al simbolico, al discorso.

«Orfeo - aveva scritto Barthes in *Al seminario* qualche anno prima - non si volge indietro a guardare il proprio godimento: quando lo fa, lo perde; se noi ci volgiamo a considerare il sapere, o il metodo, o l'amicizia, o il teatro stesso della nostra comunità, tutta questa pluralità scompare»²¹. Al convegno di Cerisy insiste su questo punto. Il seminario è una pratica che porta con sé qualcosa di enigmatico, l'irriducibile, che non si lascia descrivere²². La descrizione del seminario rischia di far perdere il godimento di quell'irriducibile. Il godimento, che è

¹⁸ R. Barthes, *Al seminario*, cit., p. 351.

¹⁹ Cfr. T. Samoyault, *Roland Barthes*, cit., p. 598.

²⁰ Cfr. A. Compagnon (a cura di), *Prétexte. Roland Barthes. Colloque de Cerisy*, Christian Bourgeois éditeur, Paris 2003, p. 115.

²¹ R. Barthes, *Al seminario*, cit., pp. 344-345.

²² Cfr. A. Compagnon (a cura di), *Prétexte. Roland Barthes. Colloque de Cerisy*, cit., p. 116.

indicibile, dice. Su un testo di godimento non si può parlare: «potete solo parlare in esso - aveva anche scritto in *Il piacere del testo* -, nel modo suo, entrare in un plagio disperato, affermare istericamente il vuoto del godimento (e non ripetere ossessivamente la lettera del piacere)»²³.

4. Spostarsi

«Se la scrittura è portata a spostarsi è appunto perché essa si ostina»²⁴. È proprio l'ostinatezza del desiderio che determina lo spostamento. Il desiderio che non smette di desiderare si sposta nei luoghi dove può continuare a desiderare e a far desiderare.

Nel rapporto tra istituzione e sapere, spostarsi non significa invertire i ruoli sociali o le funzioni. Significa piuttosto «trasferirsi là dove non si è attesi»²⁵. Questo gesto, lo spostamento, è importante per chi insegna in un'istituzione nella misura in cui chi insegna lo fa a partire da un «posto fisso»²⁶: l'origine della parola. La parola dell'insegnamento ha diverse origini: una può essere «la retribuzione», scrive Barthes in *Scrittori, intellettuali, professori*; un'altra potrebbe essere la cattedra dell'istituzione, come la semiologia letteraria nel caso del Collège de France. Ma l'origine non esaurisce la parola. Questo è il punto interessante. Il posto, inteso come origine della parola del docente, non esaurisce il suo insegnamento. Una volta che la parola ha preso il via, si allontana dalla sua origine. Così, «le capitano mille avventure, la sua origine diventa torbida, non tutti i suoi effetti appartengono alla sua causa; è questo *sovrannumero* che interroghiamo»²⁷. Alla lezione inaugurale del Collège, Barthes porta come prima questione del suo discorso le avventure della sua parola: se all'inizio egli aveva cercato di inscrivere il suo lavoro nel campo della scienza (letteraria, lessicologica, sociologica), poi ha evitato di chiudersi dentro quella ricerca e di esserne un rappresentante.

«Nello spazio dell'insegnamento nessuno dovrebbe essere al suo posto da nessuna parte»²⁸. Bisognerebbe sostituire lo spazio magistrale, sostanzialmente quello della parola del professore dall'alto di una cattedra, con uno «spazio meno geometrico, meno euclideo» in cui a nessuno, né il docente né lo studente, spetta il primo o l'ultimo posto. Lo spazio dell'insegnamento dovrebbe essere uno spazio che protegge l'instabilità «e, per così dire, la “vertigine” dei luoghi di parola»²⁹.

Il gesto dello spostamento, che molti critici hanno sottolineato nella scrittura del semiologo³⁰, è il gesto di uno stile, lo stile del pensiero che impedisce

²³ R. Barthes, *Variazioni sulla scrittura seguite da Il piacere del testo*, a cura di C. Ossola, tr. it. di L. Lonzi, Einaudi, Torino 1999, p. 90. È esplicito qui il riferimento a J. Lacan, del quale si cita l'interdizione del godimento a chi parla. «Ciò cui bisogna attenersi è il fatto che il godimento è proibito a chi parla come tale, o anche che per chiunque è soggetto della Legge il godimento può solo essere detto fra le righe, poiché la Legge trova fondamento in questa proibizione». J. Lacan, *Soversione del soggetto e dialettica del desiderio nell'inconscio freudiano*, in J. Lacan, *Scritti. Volume II*, a cura di G. B. Contri, Torino, Einaudi 2002, p. 825.

²⁴ R. Barthes, *Lezione*, cit., p. 19.

²⁵ Ibidem.

²⁶ R. Barthes, *Scrittori, intellettuali, professori*, cit., p. 334.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Cfr. Stephen Heath, *Vertige du déplacement. Lecture de Roland Barthes*, Fayard, Paris 1974.

al sapere di una lezione di rappersarsi, di ispessirsi, di svilupparsi. Impedisce allo stesso modo al sapere di un seminario di appiattirsi senza far circolare nulla. «Qualunque sia il suo grado di raffinatezza, lo stile ha sempre qualcosa di grezzo: è una forma senza scopo, è il prodotto di un impulso, non di un'intenzione, è come una dimensione verticale e solitaria del pensiero»³¹. Dell'affermazione di Barthes, tratta da *Il grado zero della scrittura*, colpisce la descrizione dello stile come «dimensione verticale e solitaria del pensiero»³². È questo un punto filosofico di rilievo³³. Lo stile fa fare alla lingua dei ghirigori, degli scarabocchi³⁴, più precisamente degli slittamenti, che dicono l'impossibilità di dire³⁵. È pur sempre un dire, anche se è un dire l'impurità di una nozione.

Quel che chiamiamo slittamento non è altro che un movimento con spinte orizzontali e verticali, il cui gioco produce traiettorie trasversali, ellittiche, rotonde e punti. Quando l'insegnamento porta con sé il gesto del pensiero, si produce fatalmente in esso, nel sapere della lezione, un tremito: è lo stile che tracima, l'insegnamento che trabocca, il sapere che balbetta. Per quanto il docente perbene, quello che si attiene alle regole della buona docenza, faccia di tutto per evitare questi deragliamenti, che dismano e allentano, l'insegnamento di un sapere, quando in esso si forma il pensiero, non può che passare da lì.

Alain Robbe-Grillet, scrittore francese con cui Barthes si intrattiene al convegno tenutosi nel 1977 al Centro culturale di Cerisy-La-Salle³⁶, afferma, dopo aver descritto la coppia di termini “oscillazione” e “slittamento”, che la scrittura di Barthes, là dove si fa appassionante, è costituita più di slittamenti che di oscillazioni. L'oscillazione presuppone un asse fisso rispetto al quale si va di qua e di là, mentre lo slittamento abbandona le posizioni acquisite; se l'oscillazione chiede un nucleo centrale di senso solido, lo slittamento invece impedisce

³¹ R. Barthes, *Il grado zero della scrittura*, tr. it. di R. Guidieri, Einaudi, Torino 2003, p. 10.

³² Sulla dimensione solitaria del pensiero, mi limito a precisare la polemica di Barthes rispetto alla scrittura impegnata politicamente di cui Jean-Paul Sartre parlava in *Che cos'è la letteratura?* La scrittura non è - come per Sartre - uno dei mezzi della lotta politica capace di porre le basi per un nuovo umanesimo. Sul rapporto tra Barthes e Sartre può essere utile la lettura di T. Samoyault, *Roland Barthes*, cit., pp. 265-287.

³³ Non è molto lontano da queste parole Gilles Deleuze, il quale in *Abécédaire*, intervista televisiva con C. Parnet, risponde alla domanda sullo stile. Lo stile consiste nel far subire alla lingua in cui si scrive un determinato trattamento. Non un trattamento artificiale e volitivo, spiega Deleuze, bensì deformante, contorsionista e necessario che chiama in causa tutto: la volontà dell'autore, i suoi desideri, i suoi bisogni. Il trattamento di cui parla Deleuze è sintattico. I grandi stilisti sono creatori di sintassi. Lo stile deforma quindi la sintassi di una lingua, facendola balbettare.

³⁴ Barthes si riferisce esplicitamente alla lettura di Donald Winnicott sul “gioco senza regole” dello scarabocchio. Cfr. D. Winnicott, *Gioco e realtà*, tr. it. di G. Adamo e R. Gaddini, Armando Editore, Roma 2005, p. 41.

³⁵ Lo slittamento è per Barthes anche quell'avvitamento della lingua che impedisce a qualsiasi teoria di diventare un sistema centrato sul senso. Lo scrive Barthes nelle ultime pagine di *Il piacere del testo*: viene il giorno, scrive Barthes, in cui si avverte la necessità di svitare un po' la teoria, di spostare il discorso, l'idioletto che si ripete e che prende consistenza. Allora un nome volgare e indegno come piacere può fungere da “slittante”. Cfr. R. Barthes, *Il piacere del testo*, tr. it. di L. Lonzi e C. Ossola, Einaudi, Torino, 1999, p. 125.

³⁶ È il convegno *Prétexte: Roland Barthes* a cui Barthes stesso partecipa. Cfr. A. Robbe-Grillet, “Perché amo Barthes”, tr. it. di A. Morpurgo, in M. Consolini e G. Marrone (a cura di), *Roland Barthes. L'immagine, il visibile*, cit., pp. 159-160. Cfr. Fanny Lorent, *Barthes et Robbe-Grillet. Un dialogue critique*, Les Impressions nouvelles, Bruxelles 2015.

qualsiasi solidificazione. Con lo slittamento la parola dell'insegnamento prende vita. È puntualmente lì che appassiona.

Quel che fa slittare è il pensiero. È pensiero che produce digressioni, ripetizioni, balbettii, ma produce soprattutto punti di apertura. Non si tratta solamente di frammentare un discorso, moltiplicandone i significanti: il pensiero produce nell'insegnamento degli spazi che fanno esplodere le opposizioni e le loro oscillazioni; spazi in cui sono possibili le manovre più paradossali e le acrobazie più rischiose; spazi, infine, in cui anche con un movimento goffo l'insegnamento brilla di luce propria.

5. La complessità

Fin dall'inizio del saggio *Al seminario*, là dove Barthes aveva posto il problema dell'istituzione e dell'utopia, si era mostrata la complessità del seminario. «La nostra adunanza è ristretta, non per ricerca di intimità, ma di complessità»³⁷. Il termine complessità non è opposto a intimità. Anzi. È proprio perché si tratta di intimità (e non di individualità, non di personalità, non di punto di vista) che è possibile una complessità. Intimità e complessità sono due concetti che riguardano l'insegnamento di un sapere, qualsiasi esso sia, dalla letteratura alla filosofia.

La complessità è data dall'intersezione di tre spazi: istituzionale, relazionale e testuale. Lo scrive in *Al seminario*. Sono spazi sempre presenti nel seminario. Sono simultanei. Di questi spazi nessuno è disprezzato o lodato. Ogni spazio è a turno il supplemento che scompagina, che svuota, che regolarizza. Insomma, ognuno è la sorpresa degli altri.

Il seminario è uno spazio istituzionale. Barthes non ha mai concepito il seminario come uno spazio sovraistituzionale o contraistituzionale. La sua condizione è l'istituzione che lo ospita e che gli offre un'aula e un orario. Lo spazio istituzionale del seminario è regolato come qualsiasi gioco. In altri termini è regolato ma non regolamentato. Sta a significare che il seminario ha delle regole flessibili che possono modificare il gioco stesso.

Il seminario è relazionale. Esso costituisce un intreccio di relazioni. La sua adunanza non è mai semplicemente un essere vicino degli uni agli altri. È invece un'intersezione e un attraversamento dei presenti, dei corpi, dei desideri. Lo spazio seminariale è complesso perché chi partecipa non è un individuo così come il seminario non è la somma di individui. È complesso perché ognuno comprende in sé, nella propria visione complessiva, tutti gli altri. È complesso perché ogni nostra parola viene presa dentro la prospettiva dei partecipanti. È complesso perché ci sono dei movimenti strutturali che tagliano e attraversano individui e collettività, prospettive individuali e visioni collettive.

Ad un certo punto Barthes dice la cosa fondamentale del seminario e del suo buon funzionamento: non è centrale il rapporto tra il docente e gli studenti ma i rapporti tra i partecipanti. In tal modo il seminario non diventa uno spazio edipico. Diventa invece uno spazio di amicizia³⁸. «Non sono avvolto nel discorso

³⁷ Cfr. R. Barthes, *Al seminario*, cit., p. 343.

³⁸ Barthes aveva in mente il falansterio che aveva studiato con gli scritti di Charles Fourier, rivoluzionario socialista che, alla fine del Settecento, pensa a una comunità utopica di individui. Cfr. R. Barthes, *Sade, Fourier, Loyola seguito da Lezjone*, tr. it. di L. Lonzi e R. Guidieri, Einaudi, Torino 2001.

interminabile del sapere assoluto, non sono nascosto nel silenzio terrificante dell'Esaminatore (ogni docente - è questo il vizio del sistema - è virtualmente un esaminatore); non sono né un soggetto sacro (consacrato) né un compagno, ma solo un reggente, un conduttore di seduta, un moderatore: colui che dà regole e protocolli, non leggi. Quel che conta non è il rapporto tra uditori e direttore bensì quello degli uditori tra loro»³⁹.

Il seminario infine è uno spazio testuale sia che si proponga di scrivere un libro sia che consideri invece la sua stessa pratica come costituente già di per sé un testo. In tal senso l'obiettivo del seminario non è l'opera, il libro, il prodotto. Ciò che fonda quello spazio istituzionale non è una comunità di scienza ma una complicità di desiderio: «si tratta di desiderare il Testo, di mettere in circolazione un desiderio di Testo»⁴⁰. Quel che conta al seminario è la pratica del testo intesa come la pratica del pensiero. Nell'adunanza del seminario il docente si pone con gli altri e tra gli altri alla produzione del testo. Non vuol dire che il suo compito precipuo sia quello di scrivere un libro. Il seminario è un testo. È un luogo collettivo di lavoro, in cui si fa insieme la produzione di una riflessione. Il seminario è un'impresa collettiva perché si fa in rapporto ai soggetti che la costituiscono. Il seminario si fa attraverso le parole di chi è presente. Chi vi partecipa può anche non vedere tale complessità per il fatto che vi è immerso.

Della complessità del seminario, credo sia importante sottolineare la simultaneità dei tre spazi. Quel che Barthes cercava non era in uno piuttosto che nell'altro. Non preferiva lo spazio istituzionale piuttosto che quello relazionale o testuale. Barthes amava piuttosto la loro intermittenza. Come se ogni spazio portasse all'altro ciò di cui aveva bisogno. In generale Barthes aveva il gusto per la forma "guastafeste", perché in grado di disturbare la compattezza, la dissertazione, il discorso costruito. L'amava perché i suoi tratti carnevaleschi riuscivano a polverizzare la massa teorica e la retorica del discorso⁴¹. Ma non rinunciava per questo all'ordine, al codice, all'enunciato.

6. La pratica dell'apprendistato

Parlare «con» comporta la complessità dei rapporti tra i corpi presenti. Richiede che le parole si attraversino: le parole circolano liberamente, fanno movimenti inaspettati perché si uniscono, si allontanano, si nascondono, perdono tempo, si velocizzano. Parlare «con» è diverso dal parlare «a». Questo ultimo fa parte della comunicazione. Gli studenti sono i destinatari di un messaggio, il sapere, che proviene dal docente, dalla cultura, dalla tradizione, dalla storia. La parola si

³⁹ R. Barthes, *Al seminario*, cit., p. 344.

⁴⁰ Ivi, p. 343.

⁴¹ Nonostante la complessità del seminario, esso è stato preso di mira da scrittori e intellettuali a lui contemporanei. Basti ricordare la satira, anche fin troppo pungente, di due autori, Michel-Antoine Burnier e Patrick Rambaud, che, non a caso, hanno proprio colpito il seminario definito come una chiesa; e gli studenti come dei discepoli. Cfr. Michel-Antoine Burnier e Patrick Rambaud, *Le Roland Barthes sans peine*, Balland, Paris 2015. A tal proposito Umberto Eco ricorda che su di lui è stato scritto anche un pamphlet satirico. «La cosa lo aveva addolorato, e me ne ero stupito, perché se qualcuno scrive un intero libello parodiando il linguaggio di un autore, anzi il linguaggio dei suoi seguaci, questo significa che il parodiato ha raggiunto una condizione di grande ascolto». Paolo Fabbri e Isabella Pezzini (a cura di), *Mitologie di Roland Barthes*, Atti del Convegno di Reggio Emilia, a cura di P. Fabbri e I. Pezzini, Pratiche, Parma 1986, p. 298.

muove diretta verso il suo fine. Se a lezione il docente parla prevalentemente agli studenti, nel seminario parla preferibilmente con gli studenti. Non si stanno qui presentando due preposizioni, «con» e «a», antagoniste; al seminario sono presenti in misura diversa tutte e due le situazioni.

All'interno del seminario Barthes non insegna ai seminaristi e non mostra loro quel che devono sapere o fare. Piuttosto è lì, con loro, ad attendere fiducioso i loro contributi, sostenendoli e incoraggiandoli. Quelle che ho appena citato sono due pratiche educative, l'«insegnamento» e l'«attenzione materna», di cui Barthes parla in *Al seminario*; solo l'attenzione è presente al seminario⁴²; la pratica dell'insegnamento invece è frustrata per il fatto che il docente non tiene discorsi.

Accanto all'attenzione, Barthes introduce un'altra pratica, l'apprendistato, a cui va riconosciuto una particolare rilevanza all'interno del seminario. Essa è forse la pratica più interessante ma anche la più scivolosa. Il maestro «lavora *per se stesso* davanti all'apprendista; non parla, o almeno non tiene discorsi»⁴³. Parla senza insegnare.

Lo diceva anche dell'insegnamento di Christian Metz, sul quale scrive un testo nel 1975 *Imparare e insegnare*. Del suo insegnamento Barthes aveva colto questo lavorare per sé. Quando Metz insegnava una conoscenza era chiaro che insegnava a se stesso ciò che si riteneva comunicasse agli altri. Ciò che restava della lezione di Metz non era uno schema e nemmeno un tipo. Restava una «“soluzione” del problema, sospesa per un attimo sotto il nostro sguardo» con lo scopo di poterla attraversare e abitare personalmente⁴⁴.

Chi lavora per se stesso non è il professore che esibisce il suo sapere agli occhi dei suoi studenti; non è nemmeno un tecnico che dimostra delle competenze tecniche tutte le volte che dice qualcosa. In un certo senso chi lavora per se stesso di fronte all'apprendista è l'operatore di linguaggio che «inizia là dove la parola diventa impossibile»⁴⁵.

Il maestro parla per sé. Ciò significa che non espone il sapere che ha accumulato nel corso delle sue ricerche e dei suoi studi; entra invece in prima persona; entra nell'infinito del suo godimento.

Sarebbe scorretto credere che il lavoro per sé compiuto dal docente di fronte all'apprendista sia un impedimento all'incontro con l'altro. Tutt'altro. In fin dei conti lo studente ha bisogno non solo del sapere e delle competenze del docente ma anche della sua passione. Del suo piacere. Il lavoro di ricerca, di docenza, di studio, di scrittura, deve situarsi nel desiderio: «se ciò non avviene - aveva scritto Barthes nel 1972, anno in cui sperimenta il seminario ristretto - il lavoro è squallido, funzionale, alienato»⁴⁶. Lo studente apprende nella felicità del docente. Al seminario infatti Barthes produceva davanti agli altri. Si mostrava in stato di enunciazione. Diventa quindi una pratica educativa quella pratica secondo cui il docente pronuncia semplicemente enunciati ma è colui che si mostra in stato di enunciazione. «Nulla di più trasgressivo, quindi, del sorprendere il

⁴² R. Barthes, *Al seminario*, cit., p. 347.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Cfr. R. Barthes, *Imparare e insegnare*, in *Il brusio della lingua*, cit., p. 188.

⁴⁵ R. Barthes, *Scrittori, intellettuali, professori*, cit., p. 321.

⁴⁶ R. Barthes, *Giovani ricercatori*, in *Il brusio della lingua*, cit., p. 83.

Padre in stato di enunciazione; è come sorprenderlo in stato di ebbrezza, di godimento, di erezione: spettacolo intollerabile»⁴⁷.

Certamente la pratica dell'apprendistato, secondo cui «qualcuno lavora, ricerca, produce, riunisce, scrive di fronte agli altri»⁴⁸, è una pratica che risponde alla ricerca di Barthes. Risponde alla ricerca di un "insegnamento fantasmatico" di cui parlava nel discorso inaugurale del 1977 al Collège. Fino alla fine Barthes ha cercato un insegnamento che fosse capace di «"tenere" un discorso senza imporlo»⁴⁹. Ciò che era oppressivo non era il sapere, quello che per un docente è racchiuso in un programma ministeriale e nella tradizione della filosofia; ciò che impedisce al pensiero di farsi in un sapere istituzionalizzato sono le forme discorsive attraverso cui tale sapere viene proposto. Servono mezzi atti a vanificare, sminuire, attenuare il potere del discorso, che viene dal sapere e dall'istituzione: «l'operazione fondamentale di questo metodo di sminuimento è, se si scrive, la frammentazione, e se si espone, la digressione»⁵⁰. Gli andirivieni, che si riscontrano anche nel gioco di un bambino, sono quelli di un desiderio. Verso la fine del suo discorso, Barthes ammette di dire qualcosa che potrebbe risuonare come una provocazione: «io credo sinceramente che all'origine di un insegnamento come questo, bisogna accettare di porre un fantasma, il quale può variare di anno in anno»⁵¹.

Il seminario è stato per Barthes una pratica con la quale manteneva vivo il suo desiderio di insegnare. È da esso che la scienza può nascere. È al suo fantasma che il professore Barthes voleva far capo ogni anno, cominciando un nuovo corso al Collège⁵².

Nella pratica dell'apprendistato, là dove il maestro monta uno spettacolo nel quale l'apprendista si introduce a poco a poco, circola il desiderio di insegnare e di apprendere. Quello che il maestro monta, scrivendo il testo di fronte ai seminaristi, non è nulla di egoico. Monta uno spazio di pensiero, uno spazio in cui le singolarità non si confondono con i punti di vista personali. Costruisce un luogo in cui le differenze si incontrano, si parlano, si contaminano. La pratica dell'apprendistato non fa del seminario un luogo di significati in cui i seminaristi improduttivamente ripetono e nemmeno un luogo vuoto, piatto, indifferente. Al seminario, l'apprendista prende la parola ispirato da quello spazio di pensiero che produce differenze. Il seminario è uno «spazio di differenze»⁵³.

⁴⁷ R. Barthes, *Al seminario*, cit., p. 350.

⁴⁸ Ivi, p. 348.

⁴⁹ R. Barthes, *Lezione*, cit., p. 32.

⁵⁰ Ivi, p. 33.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² R. Barthes, *La preparazione del romanzo. Corsi (I e II) e Seminari al Collège de France (1978-1979 e 1979-1980)*, a cura di E. Galiani e J. Ponzio, Mimesis, Milano 2010, p. 35.

⁵³ R. Barthes, *Al seminario*, cit., p. 350.