

Maestro è chi insegna l'amore per il sapere

Se educare è sospingere verso l'apertura di altri mondi

Intervista a Massimo Recalcati a cura di Roberto Camarlinghi e Francesco d'Angella

Se c'è qualcosa che resta insostituibile della scuola, è la funzione di animare il rapporto del soggetto con il sapere. La posta in gioco dell'insegnamento è ancora tutta qui: nell'introdurre l'allievo in un rapporto vitale con il sapere. Nel rendere il sapere un oggetto in grado di muovere il desiderio: il desiderio di sapere, approfondire, capire. Se nella nostra vita ciò è accaduto, è perché abbiamo incontrato un maestro, una insegnante che ha amato il sapere e – amandolo – ce lo ha reso desiderabile. Un maestro che è stato capace di generare in noi quel trasporto amoroso verso la cultura che rimane il più grande antidoto per non smarrirsi nella vita.

Dalle scuole elementari all'università, tutti gli insegnanti che portiamo con noi nella memoria hanno un tratto fondamentale che li accomuna e che prescinde dai contenuti del loro insegnamento: amavano il sapere e – amandolo – ce lo hanno reso desiderabile. I maestri che hanno lasciato un segno nella nostra vita sono quelli che – incarnando il desiderio di sapere – hanno mobilitato in noi il desiderio di apprendere. Perché il gesto del maestro non è mai riempire le teste come recipienti, ma produrvi il vuoto e mantenere vivo il desiderio di sapere.

Per questo è insensato l'approccio che distingue l'istruzione dall'educazione. Educare è sospingere verso l'apertura di mondi, promuovendo in ognuno – bambina o ragazzo – la ricerca della propria via singolare di accesso al sapere e al mondo. Educare è accendere il desiderio, quel desiderio che non è da confondere con il godimento immediato, ma con l'amore per l'altro, per il sapere, per l'altrove.

Sono i temi della ricerca di Massimo Recalcati, tra i più noti psicoanalisti in Italia, contenuti in tanti suoi libri tra cui uno in particolare: *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, edito da Einaudi nel 2014, più volte ristampato, al quale nel dialogo qui proposto faremo riferimento.

Perché la scuola è centrale nell'educare

Nella sua riflessione lei si è dedicato al tema della scuola, a come possiamo immaginarla, alla funzione educativa che malgrado tutto riveste. Inizieremmo da qui, dalla sua idea di educazione...

Il problema dell'educazione è «come si diventa soggetti». E la scuola svolge una funzione decisiva nell'aiutare bambini e ragazzi in questo percorso. Provo a spiegarmi partendo da un episodio che mi ha molto turbato. Una collega francese mi ha raccontato che, in un asilo francese di periferia, un'educatrice aveva portato con sé il figlio molto piccolo. Lo aveva messo in una stanza a fianco di quella dove si svolgevano le attività quotidiane del gruppo classe, ma quando era rientrata nella stanza lo aveva trovato morto, ucciso da un altro bambino che era stato lasciato fuori dalle attività.

Perché parto da questa scena? Perché esiste oggi una *cattiva retorica* che investe il tema dell'educare. La cattiva retorica consiste nel *ritenere che il bambino sia già un soggetto*. Invece non è così e quest'episodio lo mostra bene: il bambino lasciato solo è Caino, ammazza il fratello. I bambini – lo dico in modo brutale – non sono soggetti e il problema dell'educazione è *rendere possibile la loro soggettivazione*, a partire da una posizione che ci fa esistere inizialmente come oggetti, con tendenze che non riusciamo a governare, dove la violenza è parte costitutiva dell'essere umano.

Nella scena dell'asilo non dobbiamo vedere semplicemente una regressione dall'umano al bestiale, ma la presenza nell'umano di qualcosa che si manifesta come tendenza aggressiva, spinta all'odio invidioso, alla distruzione dell'altro. Il punto scabroso è che uccidere il proprio fratello non appartiene al mondo animale, ma al mondo umano. E allora cos'è l'educazione se non educare a rinunciare alla violenza come soluzione delle difficoltà dei rapporti? Se non educare a passare *dalla violenza alla conversazione*, dalla legge brutale della forza a quella dialogica della parola?

Questo è il movimento dell'educazione o, come preferisco dire, il *movimento dell'umanizzazione della vita*, da cui dipende il nostro poter diventare soggetti. La nostra vita si umanizza nella misura in cui rinuncia alla violenza e accoglie la legge della parola. È uno dei compiti più difficili che incombe sugli esseri umani: saper rinunciare alla violenza in nome del riconoscimento dell'Altro come prossimo, come essere singolare. È un riconoscimento che non è mai indolore perché ci obbliga ad accettare che «Io non sono tutto», che la mia vita non esaurisce quella del

mondo e degli altri. Significa sopportare quella che Freud considerava una «frustrazione narcisistica», necessaria per riconoscersi appartenenti a una comunità umana.

Dal chiuso della famiglia all'aperto del mondo

In questo cammino di umanizzazione la scuola esercita una funzione insostituibile.

Sì, la funzione fondamentale della scuola risiede nel *promuovere la legge della parola*, l'incontro con altri mondi. Ed è qui che assume un senso la sua dimensione obbligatoria. La scuola – si sa – è scuola dell'obbligo. Si manifesta come obbligazione, dunque come trauma. Per tutti noi la scuola è stata un trauma, un trauma obbligatorio: il trauma della separazione dalla famiglia, il trauma – direbbe Jaques Lacan – della «dematernalizzazione della lingua». Andare a scuola significa infatti riconoscere che la lingua materna non esaurisce il mondo. E dunque la scuola è innanzitutto questo taglio traumatico, simbolico, che introduce il soggetto dal legame intimo, di sangue – che pure è fondamentale alla vita – a una dimensione più allargata di legame. La scuola sancisce l'obbligo di rivolgersi al mondo, staccandosi dal clan di appartenenza.

Il trauma della scuola è dunque *un trauma virtuoso*, benefico e necessario, perché obbliga il soggetto a decentrarsi, a non restare incapsulato nel proprio Io. La scuola porta dal chiuso della famiglia all'aperto del mondo, in cui tocca imparare a vivere. È veramente un passaggio – se si può dire così – dalla lingua materna all'alfabeto. C'è un libro di uno scrittore che amo molto, Andrea Bajani, che è proprio su questo valore straordinario delle lettere dell'alfabeto. S'intitola *La vita non è in ordine alfabetico*. Imparare le lettere dell'alfabeto – dice Bajani – significa imparare mondi, imparare a costruire mondi. L'apprendimento dell'alfabeto è lo svezzamento, è il vero svezzamento; avere in bocca non la tetta, ma la parola.

Allora la scuola non è solo il trauma di abbandonare la lingua materna, ma è anche *la possibilità dell'incontro*. Incontro con che cosa? Incontro con altri mondi, altre voci, altre parole. Qui sta veramente l'importanza della scuola, di ciò che resta della scuola, di ciò che deve restare della scuola.

Noi ci formiamo attraverso gli incontri

La scuola è fondamentalmente un luogo di incontri. E gli incontri sono decisivi per la nostra vita perché – lei ha detto recentemente – la forma della nostra vita è il risultato degli incontri che abbiamo fatto.

Che cosa dà forma a una vita? Attraverso cosa ci siamo formati? La vita si forma attraverso la contingenza pura degli incontri. Noi abbiamo la forma che gli incontri che abbiamo avuto hanno fabbricato. Ancora più precisamente, noi siamo – tutti noi siamo – il modo attraverso il quale abbiamo dato una forma agli incontri che ci hanno formato.

Da questo punto di vista, la scuola è *luogo elettivo della formazione*. Perché a scuola si fanno incontri tra le generazioni, si fanno incontri con le istituzioni, si fanno incontri tra pari. La scuola è luogo di incontri, però gli incontri non sono tutti buoni. Ci sono buoni e cattivi incontri e sia i buoni che i cattivi incontri lasciano un segno. Noi siamo il segno che ha lasciato su di noi l'incontro buono o cattivo.

Se dovessimo dare una definizione dell'incontro buono e dell'incontro cattivo, potremmo dire che il *cattivo incontro* è fondamentalmente l'incontro che chiude il mondo, che chiude la possibilità di accesso al mondo. Quando facciamo un cattivo incontro il mondo perde ossigeno, perde l'orizzonte. Il *buon incontro* invece è l'incontro che allarga l'orizzonte del mondo, cioè mi fa vedere – attraverso chi incontro – che il volto del mondo è un altro rispetto a quello che fino a quel momento avevo conosciuto.

Il buon incontro – e bisogna essere disponibili a fare buoni incontri – è l'incontro che apre e moltiplica i mondi. Da questo punto di vista ogni buon incontro è un incontro d'amore. Gli incontri formativi, gli incontri che danno forma alla vita, i buoni incontri, sono sempre incontri d'amore, perché sono incontri che, spalancando i mondi, spalancano la nostra vita. La nostra vita non è più come prima.

Questi incontri nella scuola si fanno attraverso gli insegnanti innanzitutto, ma si fanno anche attraverso i libri. La lettura di un libro può essere un incontro che lascia il segno. Dopo la lettura che feci da ragazzino del mio primo libro, *Il sergente nella neve* di Mario Rigoni Stern, ho ancora nelle narici l'odore di grasso che lasciava la mitragliatrice arroventata. Quel libro è stato per me il libro che mi ha insegnato che esistono i libri, che esiste la letteratura, cioè che esiste la possibilità di fare esistere più mondi.

Dunque il buon incontro apre i mondi, li spalanca e spalancando i mondi apre la nostra vita.

Insegnare che il sapere si può amare

In questo contesto è fondamentale l'incontro con il maestro, con l'insegnante.

Colui che ha la funzione insostituibile di mediare l'incontro con qualcosa di decisivo nel nostro percorso di umanizzazione: il sapere.

Insegnante significa «colui che sa lasciare il segno». C'è insegnamento quando qualcuno lascia in noi un segno: un segno che dà forma alla nostra vita. Ma di che cosa è fatto questo segno, così decisivo nella formazione della vita? Di che cosa è fatto il segno che un insegnante sa lasciare nell'allievo? Noi sappiamo che questo segno non è fatto di sapere. Cioè non è un contenuto, un concetto, una nozione, non è un oggetto teorico.

Gli insegnanti che non abbiamo dimenticato, quelli che abbiamo incontrato e che hanno avuto un ruolo decisivo nella nostra formazione, noi li ricordiamo non per quello che ci hanno insegnato, non per il «cosa» hanno insegnato, ma per la *forma* con cui hanno insegnato, per lo stile con cui hanno insegnato.

Quello che è indimenticabile, negli insegnanti che non abbiamo mai dimenticato, nei segni che il loro insegnamento ha impresso nelle nostre anime, è il loro *stile*. Un insegnante che lascia un segno, un insegnante degno di questo nome, è un insegnante che innanzitutto ama quello che insegna, cioè entra in un rapporto fisico, corporeo, erotico con il sapere. E dunque fa del sapere non qualcosa di astratto, aereo, semplicemente intellettuale, mentale, ma fa del sapere un corpo, fa del sapere un corpo erotico.

Questa è una delle grandi doti di un insegnante: *trasformare tutti gli oggetti teorici* che trasmette ai suoi allievi – la serie di Fibonacci, la deriva dei continenti, una lingua straniera, le poesie di Giovanni Pascoli, i sette re di Roma... – *in corpi erotici*. Se questa trasformazione avviene, se avviene nella parola dell'insegnante, genera una seconda trasformazione che accade questa volta nell'allievo. L'allievo non è più un recipiente da riempire, la sua testa non è una zucca vuota da colmare, ma *l'allievo* – grazie alla trasformazione del libro in corpo, dell'oggetto teorico in corpo erotico – *si trasforma a sua volta in amante*.

Chi di noi non ha vissuto almeno una volta quest'esperienza: sentirsi amante del sapere che il maestro trasmette? Amante non significa «essere riempito», ma «essere svuotato e messo in movimento». Quando c'è un incontro – a qualunque livello – che è formativo per noi, noi ci sentiamo messi in movimento. Dove c'è un buon incontro c'è messa in moto della vita, la vita si anima.

Allora l'allievo si forma attraverso il vuoto più che il pieno. Questo mi pare un punto importante.

La scena inaugurale del gesto del maestro

La buona scuola, scrive infatti nel libro «L'ora di lezione», è quella che «sa testimoniare non soltanto di sapere il sapere, ma anche che il sapere si può amare, si può trasformare in corpo erotico» (p. 35).

Sì, il buon insegnante è colui che sa fare del sapere un oggetto del desiderio in grado di mettere in moto la vita, di allargarne l'orizzonte. È colui o colei che introduce gli allievi in un rapporto vitale con il sapere, che rende possibile l'incontro con la dimensione erotica del sapere. In questo – credo – consiste tutta la posta in gioco della partita dell'insegnamento. E direi anche – ma su questo possiamo tornarci dopo – il ruolo che la scuola può giocare nella prevenzione delle tossicomanie o di qualunque altra forma di godimento immediato.

Nell'incontro tra insegnante e allievo, non si tratta di riempire le teste con un sapere già costituito, ma di aprire dei buchi in quelle teste perché si metta in moto un movimento verso il sapere. Questa è la *strategia educativa fondamentale*, che trova la sua matrice nel gesto che Socrate compie nei confronti di Agatone. Noi in Occidente, nella nostra tradizione, abbiamo infatti questa *scena madre*, da cui scaturisce veramente il gesto del maestro, il gesto dell'insegnante. La si trova in apertura di uno dei più belli e giustamente famosi dialoghi di Platone, *Il Simposio*.

Agatone dà un banchetto dove invita artisti, teatranti, intellettuali, scrittori, filosofi a parlare dell'amore, del mito di Eros. Socrate è uno degli ospiti più attesi, ma mentre si sta recando al banchetto si perde. Accade ogni tanto ai filosofi di perdersi nei propri pensieri. Socrate si è perduto in un cortile perché la Verità, come gli capitava spesso, lo ha visitato.

Un servo assiste alla scena e riferisce ad Agatone. Così, quando Socrate arriva al simposio, Agatone sa il perché del ritardo. La verità gli ha parlato, dunque Socrate sa. Perciò Agatone chiede a Socrate di sedersi vicino a lui affinché il sapere che la verità gli ha trasmesso possa essere travasato nella sua testa: «Stai vicino a me – gli dice Agatone – e parlami e travasa in me tutta la potenza del tuo sapere».

Questa è l'illusione che tutti noi, in quanto allievi, abbiamo attraversato con i nostri maestri. Questa è anche l'illusione della scuola quando pensa che la trasmissione del sapere sia fundamentalmente un'attività di riempimento. Ma Socrate – ecco il gesto – risponde ad Agatone: «Guarda che io sono vuoto come te, e come te desidero sapere». Socrate si offre dunque ad Agatone come *amante* del sapere, non come *detentore* del sapere. Ed è questo passaggio – dalla proprietà al desiderio, dal detenere il sapere al

tendere al sapere – che costituisce il maestro. Agatone si trasforma così da coppa vuota ad amante del sapere: questo è il miracolo dell'insegnamento. Dove c'è insegnamento l'allievo diventa amante del sapere.

Il miracolo dell'ora di lezione

Questo miracolo può avvenire – e spesso avviene – nell'ora di lezione, che lei individua come «il vero cuore della scuola» (p. 7), fatto appunto di incontri col sapere che possono essere avventure profonde, esperienze non solo intellettuali ma emotive.

Sì, se dovessi dire che cosa rimane insostituibile della scuola, qual è il suo nucleo resistente, direi che è il tempo dell'ora di lezione. Perché il tempo dell'ora di lezione è *il tempo dell'incontro*, perché l'ora di lezione spalanca i corpi, spalanca le porte, spalanca le finestre, spalanca i libri, spalanca la vita. Un'ora di lezione può davvero cambiare la vita.

Spesso l'obiezione che raccolgo è: ma come si può far nascere il desiderio nel campo dell'obbligo? È un grande tema della scuola questo. Perché la scuola è sempre scuola dell'obbligo in fondo, però è lì che si gioca la partita del desiderio. Come si può far esperienza della libertà, dell'erotismo del sapere, laddove ci sono i programmi, ci sono i calendari, ci sono le verifiche, laddove esiste un dispositivo, un *automaton*, che imprigiona sia gli allievi che gli insegnanti? Come far emergere la luce dell'incontro nel grigiore del dispositivo obbligatorio?

Eppure, per quanto l'ora di lezione segua la scansione imposta dai programmi, non è mai prevedibile, nei suoi effetti, da nessun regolamento. Se noi esaminiamo più da vicino questo tema dell'insegnamento, dobbiamo riconoscere che *il miracolo può sempre avvenire*, nella misura in cui il maestro ama il sapere e – amandolo – lo rende desiderabile all'allievo, lo trasforma in corpo erotico. È la dimensione dialettica della didattica, capace di mobilitare il desiderio di sapere.

Invece cosa succede a volte nella scuola? Che valutiamo ottimi – parlo adesso come professore universitario – quegli esami in cui gli allievi riproducono, clonano, plagiano il sapere che devono studiare. All'università a chi diamo 30? A chi riferisce con esattezza le mie parole o le parole del testo che ha studiato.

La valutazione nella scuola si fonda sul *modello del plagio*, del conformismo. Ma in questo modo non c'è nessuna possibilità per gli allievi di apprendere in modo singolare, soggettivo, il sapere che viene trasmesso. La devianza, l'irregolarità, l'anomalia, la bizzarria, la stramberia, cioè lo

stile singolare viene soffocato da questa modalità di concepire la valutazione. E invece dovrebbe essere valorizzato.

Favorire l'emergere dello stile singolare

Lo stile singolare, le attitudini, le vocazioni, le anomalie sono i punti di forza del soggetto, lo psicoanalista lo sa bene. Penso a uno dei miei primi casi: la madre che portava il figlio adolescente mi diceva: «Guardi, non fa altro che pensare alla morte, me lo faccia smettere di pensare». E io le rispondevo: «Signora, smettere di pensare è peggio della morte». Ecco, la ruminazione di questo ragazzo sulla morte, che può sembrare sintomatica, se non viene normalizzata, ma presa e girata nel verso giusto, si trasforma in un punto di forza.

I punti in cui le piante sono storte, non allineate, non sono i punti che noi dobbiamo raddrizzare, come riteneva una vecchia pedagogia autoritaria che aveva trasmesso questa *rappresentazione botanica dell'educazione*: raddrizzare le viti storte. Al contrario noi dobbiamo amare la stortura, amare l'anomalia, la bizzarria, la stramberia dei nostri figli perché lì c'è un tesoro. Lo dice anche il poeta: «Dai diamanti non nasce niente, dal letame nascono i fiori». In fondo l'educazione è dare la parola alla vite storta, non è produrre un tipo uniforme.

Il modello botanico dell'educazione era il modello a cui dichiarò di ispirarsi il mio maestro supplente di seconda elementare. Io sono stato forse uno degli ultimi bocciati agli esami di seconda elementare, allora esistevano ancora. E ho in mente quest'uomo che, il primo giorno in cui è entrato in classe, ci ha guardati – all'epoca eravamo solo bambini, non c'erano ancora le classi miste, tutti con la giubba nera – e ci ha detto: «Voi siete delle viti storte, io sono il paletto e il filo di ferro che vi raddrizzerà!».

Questo supplente non era da meno dell'altra maestra, una donna severa, sempre vestita di nero, che incarnava tutto quello che non deve fare un bravo insegnante. Ricordo che un giorno, nel tempo della conversazione, ci chiese: «Bambini, secondo voi che cosa rende bello il fuoco?». E allora ci fu un dibattito tra di noi, c'era chi alzava la mano e diceva «il fuoco è bello perché permette di stare attorno e di parlare», «il fuoco è bello perché si fanno le caldarroste», «il fuoco è bello perché porta la luce nel buio». Lei con disprezzo a ogni risposta scuoteva la testa e diceva «no, no, no». Scartava ogni tipo di interpretazione della bellezza del fuoco perché ci indicava di possedere lei la sola risposta possibile. Che alla fine, con aria saccate, ci svelò: «Il fuoco è bello... perché si muove!».

Cito questi due episodi perché sono esempi di un *modello disciplinare*, io

dico botanico per riprendere la metafora della pianta della vite da raddrizzare. Questo modello – che era il modello educativo psicopedagogico pre '68 – contiene in sé l'idea che la soggettivazione sia mettere la divisa. Raddrizzare tutte le viti significa annullare la stortura che rende la vite – ma potremmo dire la vita – una vita unica.

Amare la stortura della vite

Il modello botanico per certi versi è tornato in auge nell'ultimo periodo. Del resto l'avversione per ciò che ha rappresentato il '68 è stata più volte dichiarata da alcuni ministri che si sono succeduti negli ultimi anni nel fare le riforme della scuola.

Il '68 ha introdotto una discontinuità – per come la giudico io – vitale, positiva, fondamentale. Una generazione di figli ha preso la parola e ha introdotto nell'educazione il *tema della libertà*. Questo è stato un tempo decisivo nella nostra storia, sebbene in effetti l'eredità di questo grande passaggio si sia snaturata recentemente. Perché nel post '68 – gli anni '70 in particolare – la scuola era un luogo di sperimentazione straordinario, un luogo di grandi trasformazioni collettive. Mentre oggi questa grande eredità del '68 è stata tradita.

Oggi siamo di fronte alla scuola delle «tre i», come sbandierava qualche tempo fa un ministro della Repubblica che fa il paio con i miei maestri delle elementari. Ma direi che nella scuola delle «tre i» – impresa, informatica, inglese – al centro non sono più tanto le viti storte da raddrizzare, ma le informazioni da immagazzinare. Il nuovo modello educativo psicopedagogico è fondato sul *principio di prestazione*: l'obiettivo è rafforzare le competenze a risolvere i problemi piuttosto che a saperseli porre. È un modello che implica una *rappresentazione* – diciamo così – *computeristica* della soggettivazione: le teste funzionano come computer e bisogna immettervi più *files* possibili. In questo modello il sapere non ha più rapporti con la vita, ma deve solo trasmettere le competenze per rendere quella vita capace di prestazioni.

Nella scuola di oggi abbiamo l'exasperazione del principio di prestazione, dove non c'è posto per la singolarità nel processo di apprendimento, ma predomina un sapere anonimo e robotizzato da assimilare. Qual è l'alternativa secondo me vitale? L'alternativa – dicevo – è *amare la stortura della vite*, pensare che là dove ciascun allievo è anomalo rispetto alla misura, lì è il tesoro. Questo è un grande insegnamento con i nostri ragazzi: dove un bambino, un ragazzino, mostra di essere diverso dagli altri, lì è il suo potenziale. Dove il soggetto soffre nei suoi sintomi, lì è la sua verità.

Si tratta di ribaltare la prospettiva con cui si guardano i bambini, i ragazzi, i giovani. L'educazione non è condurre l'anomalia alla normalità, ma *l'educazione è potenziare l'anomalia*, potenziare il sintomo, potenziare la stortura, potenziare la differenza. Ecco perché quando vedo ragazzi che hanno 10 in tutte le discipline resto sempre perplesso; per me quello è il segno che è in atto una macchinizzazione del sapere. Gli esseri umani hanno sempre attitudini e talenti, non possono eccellere in tutte le materie. Quando accade, è il segno che c'è un problema: un problema di prestazione, di conformismo, di far felici i genitori, di non saper tollerare una frustrazione.

Allora direi che uno dei compiti della scuola è far emergere i talenti, far emergere le attitudini, far emergere le differenze, far emergere i desideri. Favorire cioè una *soggettivazione del sapere* e non un'assimilazione passiva e conformistica.

Memorizzare il sapere e sospendere la memoria

A questo proposito nel libro lei richiama i due tempi fondamentali della didattica: la memoria e l'oblio: «Il movimento della conoscenza implica la memoria», ossia l'acquisizione del sapere che ci viene trasmesso, «ma solo al fine di sospenderla per rendere possibile un atto nuovo, una soggettivazione inedita del sapere» (pp. 61-62). Può spiegarci di più?

C'è un gesto di un grande pittore, Emilio Vedova, che merita qui raccontare. Vedova è stato anche professore all'Accademia di Belle Arti di Venezia. Quando notava uno dei suoi allievi paralizzato di fronte alla tela vuota, interveniva intingendo lo spazzolone in un secchio di colore e dando un deciso colpo sulla tela. Questo aveva l'effetto di mettere in moto l'allievo. Prima del colpo di spazzolone l'allievo era intimidito, oppresso, inibito dal bianco della tela. Dopo il colpo di spazzolone qualcosa si disinibisce, si mette in movimento, comincia a respirare.

Che cosa fa Vedova? Che cos'è questo gesto? Non è semplicemente un modo per togliere quel senso di venerazione che il soggetto ha nei confronti della tela bianca. Non è semplicemente questo, è qualcosa di più sottile. Il principio da cui Vedova parte è pensare che *la tela vuota, come la pagina bianca* – la tela vuota per un pittore, la pagina bianca per uno scrittore, il silenzio per un musicista – *sono in realtà stracolme*. Per uno scrittore la pagina non è mai bianca, ma nella pagina bianca si deposita tutta la storia della letteratura: Kafka, Joyce, Proust... E dunque l'inibizione è un effetto di questa stratificazione.

Come posso io scrivere qualcosa se tutto è già stato scritto? Se prima di me c'è Beckett, c'è Dante... Lo stesso vale per la pittura: come posso io osare dipingere se prima di me ci sono stati Picasso, Klee, Tintoretto? Impossibile! E allora l'operazione di Vedova è fare in modo che questo bianco sia davvero bianco, che questo vuoto sia davvero vuoto, che questo silenzio sia davvero silenzio. Rende dunque possibile il gesto creativo, perché qual è *la condizione del gesto creativo*? Non è la memoria di tutto quello che è stato fatto, perché se noi ricordiamo tutto il rischio è di non poter generare mai niente di nuovo.

Pennac sostiene che «è bello insegnare ai bambini le poesie a memoria». Io ero un bambino che non aveva mai voluto impararne una, però capisco la bellezza dell'imparare a memoria oggi. Imparare a memoria – dice Pennac – è come gettare i nostri figli nel fiume della lingua; non importa il contenuto, importa che capiscano che noi apparteniamo alla dimensione del linguaggio, che abbiamo una provenienza, una casa comune. Va bene, purché non si pensi che imparare a memoria esaurisca l'apprendimento. Anzi potremmo dire che per apprendere davvero bisogna dimenticare ciò che si impara. Perché ci sia davvero apprendimento bisogna che tutto ciò che abbiamo appreso a un certo punto venga disattivato per rendere possibile un gesto singolare, un gesto creativo.

Questa idea la troviamo in tanti diari. Van Gogh, Klee conoscevano perfettamente la storia dell'arte. La loro tela era popolata da una ragnatela di nomi, di citazioni, di opere già viste. Ma per poter generare il nuovo occorre che tutta questa memoria venga ad un certo punto disattesa. Questo riguarda anche i temi dei ragazzi al liceo o le tesi di laurea.

Finché è troppo presente l'ombra del padre, finché è troppo presente l'ombra della memoria, è impossibile generare il nuovo. E dunque la condizione della creazione è la possibilità di accedere ad un oblio, ad un punto di dimenticanza, che è ciò che Vedova realizza attraverso questo gesto.

Apprendere non è fare come il maestro

Ogni processo creativo, di apprendimento singolare – lei dice – eredita la memoria, ma non la ripete, bensì la sospende per provare a dire qualcosa di proprio.

Sì, potremmo esprimere questo punto anche dicendo che ci vuole un maestro, ma l'apprendimento non è fare *come* il maestro. Questo mi pare un punto decisivo. Il bravo insegnante non è colui che chiede di imitarlo, ma colui che *promuove un accesso soggettivo al sapere*.

C'è una scena sull'apprendimento che si trova in un grande libro di filosofia, *Differenza e ripetizione*, di Gilles Deleuze. La scena è questa. Sulla

spiaggia c'è un maestro di nuoto con il suo piccolo allievo. Il maestro spiega al bambino gli stili: la rana, lo stile libero, il dorso. Il bambino ripete i movimenti – l'apprendimento è fatto anche di questo: trasmissione di competenze, di tecniche, di sapere. Però poi arriva il momento in cui il maestro dice al bambino: «Adesso entra nel mare». È questo momento, in cui il bambino sperimenta l'impatto con l'onda, che davvero gli fa acquisire il sapere che il maestro gli ha trasmesso.

Questo significa che non esiste trasmissione del sapere se l'allievo fa come il maestro. Non può fare come il maestro. Perché quando arriva l'onda cosa accade? Che l'allievo deve resettare tutto il sapere che ha immagazzinato, farlo proprio e rispondere – nella contingenza dell'incontro – all'onda che scompagina il sapere astratto della trasmissione. Chiaramente l'onda è un'immagine della vita. Noi abbiamo imparato sì gli stili, ma inventiamo un nostro stile – un nostro modo di fare la rana, il dorso, lo stile libero – solo quando impattiamo l'onda.

Allora ne deduciamo che non c'è trasmissione del sapere senza maestro, ci vuole il maestro; ma non c'è apprendimento se la trasmissione è fare come il maestro. Il maestro è fondamentale, ma non si tratta di fare come il maestro; si tratta di inventare un proprio stile, cioè di *dimenticare* – mentre lo riconosciamo – *il maestro*. Noi non possiamo fare senza il maestro, la formazione non è uccidere il maestro, come dicono alcuni. Fare a meno del maestro è qualcosa a cui possiamo arrivare solo se abbiamo avuto un maestro. Allora benedetto sia il maestro, benedetto sia l'incontro con un maestro, almeno uno nella vita, dalle scuole elementari sino all'università.

Devo dire che nella mia pratica di professore una delle cose che più mi emoziona ancor oggi è quando, nelle tesi di laurea o di dottorato, sento che qualche mio allievo – che io riconosco come allievo, dunque che parla la mia lingua fondamentalmente, nelle cui parole riconosco le mie fatalmente – a un tratto pronuncia parole nuove. Ci sono dei momenti in cui alzo gli occhi perché sento che lui parla, lei parla in un'altra lingua. A partire dalla mia lingua può parlare un'altra lingua. E questa è una grande emozione per un maestro, per un professore. L'emozione più grande è quando sentiamo sorgere dalla lingua della didattica un'altra lingua che è la lingua del soggetto, che è il soggetto come differenza assoluta.

Non aver paura di inciampare

Su questo punto lei, citando Pier Aldo Rovatti, afferma che «l'insegnamento ha a che fare con la soggettivazione» e che «insegnare significa, né più né meno, insegnare a qualcuno a divenire un soggetto» (p. 110). Questo significa che l'im-

pronta del maestro non è e non dev'essere un calco, sebbene ogni insegnamento porti con sé questo rischio. Come evitarlo?

Direi trasmettendo, insieme al sapere, la consapevolezza che non si potrà mai dire né sapere tutto. Un bravo maestro sa, mentre trasmette il sapere, *preservare il limite del sapere*. Limite da intendere non come insufficienza del sapere, ma come condizione profonda, umana del sapere.

Un bravo maestro, mentre insegna, mentre trasmette il sapere, coltiva questo punto centrale, questo mistero che abita il sapere, cioè l'impossibilità di sapere tutto il sapere. Che non si risolve assimilando tutti i libri di tutte le biblioteche del mondo, ma mantenendo una tensione costante verso il sapere. Perché se anche sapessimo a memoria tutti i libri di tutte le biblioteche del mondo, non avremmo comunque realizzato una appropriazione esaustiva del sapere. Perché il limite del sapere non è esterno al sapere. Il limite del sapere abita il sapere, è un punto interno al sapere.

Un grande allievo di Lacan, Moustapha Safouan, racconta che un bravo insegnante si distingue da come reagisce quando, prima di salire in cattedra, inciampa. È un test, dice. C'è l'insegnante che immediatamente si ricompone, facendo finta che non sia accaduto nulla. Questo, dice Safouan, non è un modello interessante. Poi c'è l'insegnante che si ricompone e, nel mentre si ricompone, con sguardo sadico cerca nell'aula chi si è permesso di sorridere per bacchettarlo. Nemmeno questa, dice, è la posizione auspicabile. Il bravo insegnante, conclude, è quello che inciampa e fa dell'inciampo il tema della lezione.

Ecco, qui abbiamo la qualità dell'insegnante. I bravi maestri sanno inciampare. Non temono la propria insufficienza, anche perché la mancanza, come detto, non è loro, ma del sapere. È il sapere che manca. E l'insegnante custodisce la mancanza del sapere.

Per questa ragione Giovanni Gentile ha potuto affermare che, solo quando usciva dall'aula con la sensazione di aver appreso qualcosa che a lui stesso sfuggiva prima di cominciare, poteva considerare che quella era stata davvero un'ora di lezione.

L'inciampo mette in ricerca

A proposito di questo inciampo voglio fare un'ultima, personale evocazione di maestro.

Ricordo che quando entrai all'università Statale di Milano, agli inizi degli anni '80, volevo assolutamente frequentare il corso di Mario Dal Prà. Lui

insegnava storia della filosofia, io arrivavo a filosofia con un curriculum scolastico tormentatissimo: bocciato più volte, con un diploma di esperto in coltivazioni di piante tropicali in serre calde, insomma un percorso totalmente irregolare. Mi si diceva che Dal Prà fosse all'ultimo anno di insegnamento, così inserii il suo corso sebbene la guida dell'università lo indicasse come «vivamente sconsigliato per le matricole».

Il corso era sulla *Scienza della logica* di Hegel e io che arrivavo dalla floricoltura non avevo gli strumenti concettuali per affrontare un simile argomento. Però decisi di frequentare lo stesso e ricordo questo omino piccolo, che arrivava con sottobraccio i testi di Hegel – in tedesco e in italiano – e li commentava. E il commento del maestro, come sempre accade, illumina anche il testo più incomprensibile. Dove c'è insegnamento, c'è la luce, bisogna diffidare degli insegnanti oscuri. Il bravo insegnante è chiaro, strutturalmente chiaro, perché porta la luce sul testo. E allora anche il testo più denso, più tortuoso, come la *Scienza della logica*, nelle parole di Dal Prà si scioglieva e diventava luminoso.

Ma non tutto, ecco la grandezza del maestro. C'erano dei momenti – mentre commentava il testo – in cui si fermava, alzava gli occhi al cielo e poi diceva: «Qui dobbiamo fermarci. Chissà Hegel cosa ha visto...». E non proseguiva, inciampava sul testo. L'effetto su di noi era che, appena finita la lezione, ci precipitavamo sul punto dove il maestro era inciampato. Perché l'inciampo rende prezioso l'oggetto su cui si inciampa, ancora più dell'oggetto che si trasmette. Perché è lì che si gioca la vera partita. Allora la forza del maestro è, per un verso, portare la luce nel testo, per l'altro preservare l'impossibile da dire nel testo. Ma è questo impossibile che mantiene vivo il desiderio di sapere.

La cultura al posto della droga

Per concludere, lei prima accennava che una scuola capace di rendere il sapere un oggetto di desiderio è una scuola che fa prevenzione. Può argomentare quest'idea?

Dicevo prima che il primo miracolo che ogni insegnamento degno di questo nome opera è trasformare gli oggetti teorici in corpi erotici. Il bravo maestro è quello capace di erotizzare il rapporto con il sapere, di incarnare il desiderio di sapere, di trasformare il libro in un corpo, di far venire voglia di toccarlo, penetrarlo, annusarlo.

Questo genera una seconda trasformazione: l'allievo diventa amante del sapere. Il maestro, incarnando il desiderio di sapere, mette in movimento l'allievo. Questa trasformazione dell'allievo in amante del sapere

è fondamentale nell'insegnamento. L'ultima metamorfosi rappresenta la vera posta in gioco della formazione: *trasformare i corpi in libri*. È questa la sublimazione che accompagna le grandi e straordinarie trasformazioni dell'adolescenza.

Forse è un po' visionario quello che dico. Cosa vuol dire far diventare un corpo un libro? Vuol dire che il corpo dell'altro – sia esso il corpo sessuale della mia compagna di banco, sia esso il corpo del mondo, il corpo della città, ogni legame – diventa *qualcosa che merita la nostra attenzione*, la nostra cura, che non si può leggere in fretta, che non si può ridurre a strumento per il mio godimento immediato, ma *bisogna dedicargli tempo*. La lettura di un libro non è un mangiare ingordo, la lettura esige tempo, sospensione, pausa, e soprattutto cura. Allora trasformare il corpo, il corpo di chi amo, il corpo del mondo in un libro è l'effetto più alto di una formazione. E questo è – se vogliamo – un altro nome dell'amore, che in fondo è il nome più alto dell'incontro.

Pasolini diceva che c'è droga, cioè uso strumentale e dissipativo del corpo, dove non c'è cultura. La droga viene al posto della cultura, la droga è l'esito di un «desiderio di morte» che si afferma sullo sfondo di un grande «vuoto di cultura». Quando non c'è cultura, non c'è linguaggio, non c'è parola, non c'è insegnamento, noi abbiamo la droga. La droga come simbolo di una relazione con il corpo orientata solo dal godimento dissipativo. La funzione della scuola allora è *mettere la cultura sopra la droga*. È un podio strano, la cultura sopra la droga. Eppure educare è questo: mettere l'amore per l'*eteros*, per l'altro, per il sapere, per l'altrove in cima a tutto. Riccardo Massa, che è stato un grande pedagogista in Italia, insisteva su questa etimologia del termine educare: portare altrove, cioè sospingere verso l'*eteros*, verso l'apertura di mondi.

Allora direi che veramente, se c'è un ruolo che la scuola può giocare nella prevenzione, non è dato dai corsi e corsetti che si fanno sulle tossicomanie e sull'anoressia. Né è dato dal professore che si mette a fare lo psicologo con i ragazzi – questa è un'altra retorica cattivissima del nostro periodo. Ma a un professore direi: spiega Ungaretti, spiega Montale, spiega le equazioni, spiegale bene! Fa' in modo che questi oggetti siano vivi, appassionino, tengano sveglie le persone! Così previeni, così salvi. Non metterti a raccogliere in classe i segreti dei tuoi alunni, come ho sentito dire da un insegnante. No, spiega Hegel, spiega Spinoza, fa' in modo che l'insegnamento di Hegel e Spinoza sia un insegnamento vivo.

Questo salva, per come vedo io le cose. Non l'insegnante psicologo del disagio, ma l'insegnante testimone del carattere erotico della cultura. Questa è per me la *prevenzione primaria*. ■