

Massimo Recalcati, *L'ora di lezione*. Per un'erotica dell'insegnamento, 2014 Giulio Einaudi editore, Torino. Pagg.160, 14 euro.

A cura di Gianna Montanari

Massimo Recalcati, psicanalista, è membro analista dell'Associazione lacaniana italiana di psicoanalisi e direttore scientifico dell'Irps (Istituto di ricerca di psicoanalisi applicata). Nel 2003 ha fondato Jonas Onlus, centro di clinica psicoanalitica per i nuovi sintomi. Insegna all'Università di Pavia ed è collaboratore del quotidiano "la Repubblica".

Tra le sue numerose pubblicazioni ricordiamo *Cosa resta del padre?* (Raffaello Cortina 2011), *Jacques Lacan. Desiderio, godimento e soggettivazione* (Raffaello Cortina 2012), *Non è più come prima* (Raffaello Cortina 2014).

L'ora di lezione è un interessante saggio sulla Scuola e sugli insegnanti oggi, che unisce in un unico discorso una visuale psicanalitica, una forte critica alla cultura contemporanea e qualche stralcio autobiografico, ovvero la storia di una "vite storta" che ha trovato grazie alla Scuola la sua via alla fioritura e al frutto¹.

Accanto al semplice titolo *L'ora di lezione*, il sottotitolo "Per un'erotica dell'insegnamento" è di fondamentale importanza per capire tutto il senso del libro: "erotica" qui sta per "passione", "amore fisico", "trasporto carnale" che deve coinvolgere sia il docente che il discente, nel senso che lo studio e la ricerca del sapere devono diventare carne e sangue, parte integrante della persona. Infatti "una lezione resta il miracolo dell'incarnazione viva ed erotica del sapere che contagia e mette in moto" (p. 100); "l'ora di lezione non esclude e non teme mai l'eros. Piuttosto si nutre della sua potenza" (p. 102). Questa terminologia va compresa dentro il discorso psicanalitico sviluppato dall'autore, che non sarà l'oggetto principale di questa recensione.

Dopo l'Introduzione dell'autore, il libro si articola in cinque capitoli ("La Scuola smarrita", "Il gesto di Socrate", "La Legge della Scuola", "L'ora di lezione", "Un incontro") e un Epilogo.

Nel capitolo "La Scuola smarrita" si parte dalla constatazione della crisi della Scuola odierna (in tutto il libro la parola "Scuola" ha l'iniziale maiuscola) e del discredito in cui è caduta la figura dell'insegnante sia per il trattamento economico che per la perdita di effettiva autorità: la Scuola oggi è "un'istituzione smarrita che si vede per un verso soppiantata nella sua funzione sociale, per l'altro sempre più investita di compiti che trascendono tale funzione. Il problema della Scuola oggi non è la sua faccia feroce che la assimila a un carcere, ma il fatto che non appare più decisiva nella formazione degli individui" (p. 10). Il libro contiene una forte critica alla società neoliberista contemporanea, malata di ipererdonismo e iperattivismo, che riduce la Scuola a un'azienda, sacrificando ogni riferimento alla pratica educativa per dare la priorità al principio della prestazione e all'acquisizione delle competenze.

La Scuola è smarrita e insegnare è diventato un mestiere impossibile in una società in cui è scomparso il concetto stesso di studio, grazie alla teoria imperante del "perché no?" ovvero dell'acquiescenza ai desideri dei ragazzi e grazie alla convinzione che sia possibile l'attuazione immediata dei loro desideri e aspirazioni.

Secondo l'autore, la Scuola è abitata da tre diversi complessi², che si traducono in tre diversi modelli: la Scuola-Edipo, la Scuola-Narciso, la Scuola-Telemaco.

Per Scuola-Edipo possiamo intendere la Scuola "tradizionale", in cui i ruoli erano ben definiti e l'insegnante era come un padre autoritario, a cui l'allievo si ribellava, ma che nello stesso tempo

1 Sullo stesso tema della vite storta o – meglio – del somaro si consiglia la lettura di un bellissimo libro di Daniel Pennac (citato anche da Recalcati), *Diario di scuola*, Feltrinelli 2013. (Titolo dell'opera originale *Chagrin d'école*, 2007 Gallimard).

2 Il complesso, spiega Recalcati a p. 19, in psicoanalisi è un organizzatore inconscio che orienta e dirige la vita dei soggetti, ma anche quella dei gruppi e delle istituzioni.

rispettava. Tra genitori e insegnanti esisteva una solida alleanza e il sapere era qualcosa di certo, indiscutibile, che si raggiungeva attraverso un percorso codificato.

Nella Scuola-Narciso (che sembrerebbe essere quella sviluppatasi dal '68 in avanti) al primo posto c'è la soggettività dell'allievo e, al limite, la sua totale autonomia di apprendimento. Non c'è più l'alleanza fra il docente e il genitore, tutto teso a cercare l'autoformazione dei figli; il risultato è un esagerato soggettivismo, unito a una cultura superficiale, che mira solo all'acquisizione di "competenze", al "saper fare" piuttosto che al "sapere".

La Scuola-Telemaco prende il nome dal figlio di Ulisse, che attendeva ansiosamente il ritorno del padre. In questa Scuola, a cui il nostro tempo dovrebbe aspirare, gli studenti non si ribellano all'autorità del padre come nella Scuola-Edipo, perché non hanno più padri, né pensano di potersi formare da soli, come nella Scuola-Narciso: sono invece alla ricerca di un padre non tanto autoritario quanto autorevole. Se nella Scuola-Narciso si è creata "un'inedita confusione generazionale che [...] confonde figli e genitori in una sola melassa indistinta" (p. 32), nella Scuola-Telemaco le nuove generazioni sono "abitate da una domanda inedita di padre" (p. 32). A questo punto il disagio dei giovani si manifesta nei corpi, "- il corpo iperattivo, il corpo sbandato, il corpo annoiato, il corpo anoressico o obeso [...]" (p. 33). All'insegnante spetta allora il compito di "provare a trasformare l'impasse in un punto di rilancio e di rinnovamento" (p. 33).

"La Scuola-Telemaco [...] si realizza nell'incontro con una parola che sa testimoniare non soltanto di sapere il sapere, ma anche che il sapere si può amare, si può trasformare in un corpo erotico. [...]. Come nel caso di Telemaco sappiamo che non ritornerà il padre eroe, carismatico, [...] il padre dell'autorità infallibile [...] nel caso degli insegnanti non si tratta più di perseguire l'ideale dell'insegnante-padrone [...] ma quello dell'insegnante testimone che sa aprire mondi attraverso la potenza erotica della parola e del sapere che essa sa vivificare" (p. 35).

Ma chi è l'insegnante? Recalcati lo spiega partendo dal capitolo 2, che s'intitola "Il gesto di Socrate", rifacendosi alla scena di apertura del *Simposio* di Platone: Agatone ha preparato un banchetto a cui anche Socrate è invitato, ma Socrate è in ritardo; appena arriva, Agatone gli chiede di prender posto a tavola e di sdraiarsi accanto a lui, perché si illude che in tal modo, attraverso la vicinanza con il corpo del maestro, potrà assorbirne tutto il sapere. Ma Socrate gli risponde: "Sarebbe bello, Agatone, se la sapienza fosse tale da scorrere dal più pieno al più vuoto di noi [...] (p. 41)". "Il gesto di Socrate [...] consiste nel rifiutarsi seccamente di incarnare l'*eromenos* - l'oggetto amato - per situarsi, lui stesso, il più sapiente tra i sapienti, come un vuoto di sapere, cioè come un *erastes*, un puro amante del sapere" (p. 40). Non solo il sapere non si comunica per vicinanza, ma neanche il più sapiente tra i sapienti possiede tutto il sapere; al contrario, Socrate "sa bene che al centro del sapere [...] dimora un vuoto, una faglia che è indice dell'impossibilità di sapere tutto, di spiegare ogni cosa" (p. 41).

Analogamente, il pittore Emilio Vedova, all'Accademia di Belle Arti di Venezia, quando vedeva i suoi studenti paralizzati davanti alla tela bianca, immergeva uno spazzolone in un secchio di colore e lo sbatteva sulla tela. In questo modo metteva l'allievo di fronte al "vuoto", azzerava tutta la storia dell'arte, tutti i saperi consolidati e lo costringeva a sbloccarsi, a comprendere che doveva dire qualcosa di suo, di inedito. Lo stesso vale per la scrittura e per ogni disciplina: "Affinché vi siano scrittura, gesto, atto artistico, è essenziale operare un azzeramento preliminare, una sospensione [...] del pieno di senso che si addensa nel falso vuoto dello spazio bianco" (p. 45). Qual è, allora, il ruolo dell'insegnante? Riuscire ad animare nell'allievo il desiderio di sapere, da cui scaturisce l'atto creativo.

"Un insegnamento degno di questo nome non inquadra, non uniforma, non produce scolari, ma sa animare il desiderio di sapere. Per questa ragione ogni insegnamento che sia tale muove l'amore, è profondamente erotico, è in grado di generare quel trasporto [...] che in psicoanalisi chiamiamo "transfert" (p. 47).

Ci sono però due volti del transfert: il primo, di cui parla Freud nella *Psicologia delle masse*, è

un fenomeno “regressivo, infantilizzante, ipnotico, che dà vita all'identificazione verticale con il capo” (p. 51), di dimensione ipnotico-suggestiva, che è alla base di ogni populismo; esiste però un altro volto del transfert, “caratterizzato da un'apertura inedita verso il nuovo. È la radice del transfert che ritroviamo al centro di ogni didattica” (p. 51). Ma il transfert non deve diventare dipendenza dal maestro e dal suo sapere. Il maestro, al pari dell'analista, deve *ascoltare*, ma deve *tacere l'amore*: “Il maestro non dice l'amore per i suoi allievi [...]. Preserva il silenzio sull'amore per essere efficace nel proprio lavoro” (p. 57).

Nel capitolo “La Legge della Scuola”, Recalcati esordisce affermando che “l'educazione come accrescimento, incremento, sviluppo progressivo e illimitato della conoscenza è un mito fasullo del nostro tempo” (p. 59); educare non significa riempire il cervello e la memoria di *files*, come fosse un computer. “[...] l'educare coincide con l'apertura stessa della vita, con la possibilità di fare esperienza della vita come apertura illimitata” (p. 60).

Questo non vuol dire che l'allievo possa autoformarsi, facendo a meno del patrimonio culturale (Recalcati lo chiama “Altro”) che la Scuola-istituzione gli propone: “L'educazione non può avvenire seguendo l'illusione dell'autoformazione, ma solo grazie all'esistenza di almeno un Altro: un professore, un insegnante, un maestro, un docente. Non esiste autoformazione se non come fantasma narcisistico [...]. Non c'è processo educativo che possa prescindere dalle condizioni dettate dall'Altro” (p. 63). Per rinunciare a essere allievi, bisogna riconoscere di esserlo stati e di avere avuto uno o più maestri. L'errore della contestazione del '68 è stato proprio quello di credere che bastasse liberarsi dei padri e dei maestri; in realtà “liberarsi dei padri non significa farne a meno perché [...] per fare davvero a meno dei padri bisogna imparare a servirsene” (p. 64).

Lo stesso vale per i maestri: “Se un maestro degno di questo nome sa trasmettere un sapere vivo, innescare il trasporto erotico del transfert, lo potrà fare solo perché avrà saputo tenere vivo in se stesso il sapere ricevuto dall'Altro. Ogni maestro degno di questo nome è, in questo senso, un giusto erede” (p. 64).

Sembra un paradosso, ma è così: l'apprendimento “obbligatorio” è quello attraverso cui l'allievo deve passare per arrivare ad amare liberamente il sapere. La Scuola esercita il trauma benefico della “dematernalizzazione” della lingua; detto in parole semplici, la Scuola proietta l'allievo all'esterno del chiuso circuito familiare, lo fa passare dalla fase di “lalingua” (lingua primordiale del bambino) alla “lingua” (comune, regolata da norme universalmente accettate). Il passaggio successivo è l'elaborazione di un proprio creativo “linguaggio”.

Il quarto capitolo, da cui prende titolo il libro, “L'ora di lezione”, è quello più ampio ed anche il più utopistico, aperto a un'idealizzazione della figura dell'insegnante, ma non di quello che si ritiene onnisciente, bensì di quello che ha preso coscienza della propria insufficienza.

“Il lavoro dell'insegnante è uno dei più decisivi nella formazione di un individuo, anche se [...] nel nostro Paese viene bistrattato e umiliato sia economicamente che socialmente” (p. 83). Questo lavoro si svolge tra due poli: da una parte l'insegnante deve dare nozioni, dall'altra deve avviare gli allievi al nuovo; quando l'attività didattica è autentica non c'è contraddizione tra istruzione e educazione. Se la cultura coincide con la Legge della parola, avviene il miracolo della lezione: i libri danzano, diventano corpi in movimento, corpi erotici.

In realtà è sempre più difficile attuare l'ora di lezione: gli insegnanti devono dedicare tempo ed energie per svolgere “mansioni che esulano completamente dall'attività didattica” (p. 89).

“Ma cosa resta del mestiere di insegnante oggi? La parola come esperienza della trasmissione, la scrittura come testimonianza capace di unire in modo singolare e irripetibile la vita al senso. Ecco cosa resta. La scrittura come nome ultimo della vita [...]” (p. 90).

Il ruolo del maestro si caratterizza anche per ciò che NON deve essere: oltre a non credere di essere perfetto, sa che non deve riempire il cervello dell'allievo, ma piuttosto aprire vuoti, dare il senso dell'impossibilità di un sapere esauriente; non deve assumere il ruolo di psicologo, come tante

volte gli viene richiesto, ma deve avere come compito prioritario il suo, cioè insegnare. Quanto più sarà egli stesso animato dal fuoco del sapere, tanto più saprà trasmetterlo all'allievo. Quello che conta è lo *stile* del suo discorso, quello che conta è amare la *vite storta*. I maestri che non scordiamo sono quelli che hanno lasciato dentro di noi un'impronta indelebile non solo per quello che ci hanno insegnato, ma soprattutto per *come* ce lo hanno insegnato. Non abbiamo dimenticato la loro voce: “È la voce che dà spessore, carne, corpo pulsionale alla parola” (p. 105).

L'apprendimento è un mistero: nessuno può insegnare a insegnare e nessuno può insegnare ad apprendere: “Non esiste la formazione all'insegnamento in senso stretto. [...] L'avventura dell'insegnare s'incrocia con quella del mistero dell'apprendimento” (p. 117).

“Un bravo insegnante [...] si riconosce da come reagisce quando, salendo in cattedra, gli capita di inciampare. [...] Inciampare è l'imprevisto della vita con il quale il sapere deve confrontarsi [...]. Se esiste una vocazione all'insegnamento, non può che radicarsi nell'inciampo [...]” (p. 124-125). Un bravo insegnante “non ha né paura né vergogna del suo non-sapere, della sua ignoranza [...] perché sa che i limiti del sapere sono ciò che animano la spinta della conoscenza”. (p. 128).

L'ultimo capitolo (“Un incontro”) è il più esplicitamente autobiografico. Qui l'autore descrive il suo processo di maturazione scolastica e umana e ricorda con commozione l'incontro, a diciotto anni, con Giulia Terzaghi, l'insegnante di Lettere che lo portò all'esame di maturità nell'Istituto di Quarto Oggiaro, nella periferia estrema di Milano. “Sei stata un amore tra i più grandi della mia vita. [...] indimenticabile e insostituibile. [...]. Sei stata come una traccia luminosa nella notte che non ci si aspetta e che quando arriva sembra trasformare ogni cosa” (p. 138).

Nell'Epilogo l'autore riprende il tema della “vite storta”, quale lui stesso fu, dello studente anomalo, destinato al fallimento: “Oggi la vite storta è la vita che non rispetta l'imperativo della produttività; è la vita che si perde, si smarrisce, si disorienta inutilmente. Ma la formazione invece non avviene sempre attraverso il tempo del fallimento e dell'inciampo?” (p. 149). È qui che può e deve intervenire la Scuola: un'ora di lezione può cambiare la vita, l'incontro con l'insegnante e con il mondo aperto dalla Scuola può far emergere una vocazione. La vite storta non va raddrizzata, ma potenziata, difesa, amata. [...]. “Ecco una buona definizione dell'educazione: *amare la stortura della vite*” (p. 150).