

CLAUDIO RISÉ-PAOLO FERLIGA
Curare l'anima. Psicologia dell'educazione
La Scuola, Brescia 2015

di **Giulio M. Chiodi**

Mi riferisco qui ad un libro che è realmente per tutti. Non è facile scrivere un libro adatto a qualsiasi lettore. I colti hanno le loro pretese sulle tematiche, sulle fonti, sulle teorizzazioni e le argomentazioni; i meno colti pretendono informazioni immediate e linguaggio di semplice comprensione; chi pratica poco o nulla con le letture ha bisogno di credere che si parli di cose che li riguardino personalmente o molto da vicino; i più giovani si compiacciono se in qualche modo è chiamato in causa almeno un po' di immaginazione; i più anziani vogliono assicurarsi della serietà degli argomenti trattati, e così via. Ritengo che queste esigenze alquanto contrastanti possano trovare tutte soddisfazione nel leggere *Curare l'anima. Psicologia dell'educazione* di Claudio Risé e Paolo Ferliga. Si tratta di un lavoro che stimola alla riflessione su problemi comuni, di interesse generale e che toccano ciascuno, secondo le proprie competenze ed esperienze di vita; suggerisce orientamenti che mettono in grado chiunque di contribuire ad affrontarli, per non dire che in merito ognuno avrebbe altresì un dovere civile di farlo.

Innanzitutto il tema affrontato. Non sorprenda: è l'anima. Tutti hanno un'anima, anche coloro che nell'esistenza dell'anima non credono. Dipende dal modo di intenderla. E i modi sono tanti; possono variare nei tempi e nei luoghi. C'è chi pensa che venga da Dio, chi dalla natura, chi dalla cultura, chi dalla sfera incognita che regge l'ordine delle cose, chi la crede una dimensione immaginaria, consolatoria e correttiva o d'effetto *placebo* per rimediare alle insoddisfazioni umane, chi l'effetto di una stratificazione di esperienze generazionali, chi un'entità archetipale, chi una informe tessitura sincretizzante dell'intelletto e delle emozioni. Comunque la si intenda e sia pure diversamente, tutti vi ci devono fare i conti; anche coloro che sostengono l'inesistenza dell'anima, perché se la sono messa in disparte e, se non altro, per il fatto che, come minimo, finiscono in un modo o nell'altro ad avere a che fare con quella degli altri, cioè di coloro in cui in qualche modo credono nella sua esistenza.

Il complesso dei significati di anima può essere in buona misura riassunto nella parola "psiche", secondo il senso che comunemente attribuiamo a questo termine. La parola greca *psyché*, di cui *psiche* è un semplice ricalco letterale, è infatti la parola greca che comunemente traduciamo con "anima". E appunto di *psiche* e di diversi modi di coltivarla, e quindi di psicologia nell'accezione più intensiva della nozione, ci parla il libro di cui ci stiamo occupando.

Ma l'ampia portata che riconosciamo a questo lavoro a quattro mani, o meglio a due teste, è dovuta oltre alla tematica trattata, soprattutto alla concezione

secondo cui questa è recepita e alla conduzione generale della sua trattazione.

Il libro ha preso corpo all'interno di un corso di lezioni tenuto dagli autori presso l'Università della Bicocca di Milano, circostanza didattica che ha indubbiamente favorito la sua capacità comunicativa, particolarmente riuscita, sia per quanto concerne la disposizione della materia e il procedere delle argomentazioni, sia per la chiarezza e per l'agilità dell'esposizione, affidate a pagine sapide e di felice scorrevolezza. Alla fine di ogni capitolo figura anche una breve scheda tematizzante, che presentifica nel contesto culturale attuale e a specifici fini educativi i problemi essenziali precedentemente focalizzati.

È nella prospettiva educativa, infatti, che i due autori hanno posto i loro obiettivi, come recita anche il sottotitolo del volume. Ma, a questo proposito, è da sottolineare che gli argomenti affrontati non esauriscono il loro compito entro i più o meno ristretti ambiti normalmente assegnati alla pedagogia, ma si dischiudono ad orizzonti di più ampio respiro, che proprio dalla pedagogia possono prendere le mosse.

Prima di tutto la pedagogia stessa assume, nella visione dei due autori, una portata costitutiva che estende prioritariamente i suoi spunti alla radicalità, diciamo, della formazione del carattere di chi deve farsi cittadino "civile", che incomincia a configurarsi nella *paideia* greca, per completarsi molti secoli dopo nella *Bildung* tedesca. E questa materia non riguarda soltanto il pedagogo, ma, a qualsiasi titolo, chiunque si ritenga o voglia un essere civile. Al di là di ogni ragione di apprezzamento intorno alla struttura compositiva e alla conduzione espositiva del volume, do risalto ora ai due motivi che più di ogni altro mi hanno spinto a valorizzare la sua uscita: l'esplicito riferimento al carattere simbolico dei fenomeni considerati e il riferimento fondamentale ai grandi classici del pensiero.

È innanzitutto motivo di merito degli autori il riportare l'attenzione dell'educatore sulla centralità del pensiero plurisecolare che ha fondato la nostra civiltà. Il paradigma Maestro-Allievo, considerato espressione dell'archetipo rappresentato dalla mitica figura del *Senex-Puer*, e quindi diversamente configurabile nel tempo e nelle circostanze, tanto nelle forme esteriori quanto in quelle interiorizzate, è seguito lungo la traccia delle dottrine che nella storia hanno segnato i percorsi fondativi della nostra civiltà, quella civiltà che forse con qualche improprietà siamo soliti definire occidentale.

Riferiamoci al fattore simbolico. Il volume, in breve, si apre enunciando i principi direttivi della metodologia seguita, sostenendo che, nello studio della psiche e nella pratica psicanalitica, sia assolutamente insufficiente e limitativa la sola applicazione di criteri meramente scientifico-positivistici. Occorre invece avvalersi di procedimenti attingenti soprattutto all'esperienza artistica, per sua natura irriducibile a schematismi e a tipologie eziologiche.

Quanto si riesce ad esplorare e a far emergere delle sensibilità intuitivo-creative permette di comprendere e di costruire (o ricostruire) al meglio, e con maggior adesione alle realtà del vissuto, la ricezione e l'emanazione di quelle che definirei le irradiazioni condizionanti e condizionate della psiche umana. Di conseguenza, come esplicitamente dichiarato dagli autori, i problemi inerenti i comportamenti della psiche non possono essere adeguatamente affrontati se non ricorrendo a me-

odologie accentrate sulla natura simbolica delle sue esperienze. Alla considerazione simbolica dei fenomeni, più opportunamente che altrimenti, è infatti ascrivibile l'analisi degli aspetti vitali e del vissuto personale che investono nel loro complesso gli atteggiamenti e i comportamenti psichici. Troviamo opportunamente affermato a questo proposito che: «il simbolo non *rappresenta* qualcosa d'altro, ma *rende presente*, nell'esperienza personale, quell'"altro da sé" o quella "parte di sé" che il soggetto avverte di importanza vitale per lui» (p. 12). E poco più avanti: «Il simbolo unisce l'Io con il Tu ed ha sempre un valore *transpersonale*, unisce il singolo alla comunità» (*ibidem*). Questo, in generale, vale per le esperienze personali, ma la particolare considerazione in cui giustamente è tenuto il pensiero di Carl Gustav Jung, estende la portata del simbolo alle dimensioni degli archetipi, che si celano nell'inconscio collettivo, dischiudendo il campo a una portata marcatamente intersoggettiva.

Tanto i residui storici, che indirizzano il modo di sentire e di intendere stratificatosi nel tempo e le categorie di pensiero che anche inconsciamente adottiamo, quanto il modo di intendere la complessa irriducibilità della psiche ad aridi schematismi di ragione, ci indicano nella simbolica la via fondamentale per captare il reale nella profondità del suo vissuto. Mi piacerebbe dire, in questa chiave, che soltanto nell'anima si rispecchia in forma invisibile e dinamica quello che realmente siamo, e che soltanto in quello che potremmo definire "spirito" possiamo cogliere il suo esplicarsi ed implicarsi con la natura e col mondo. Così, pensando al contenersi di anima e di spirito in tutte le manifestazioni della vita, ci accorgeremo di non poter intenderne il reale senso, se non alla luce delle dimensioni simboliche. Non credo di forzare l'interpretazione del libro di cui ci stiamo occupando, se mi sembra di poter precisare che l'inquadramento storico-culturale e le contestualizzazioni filosofiche che investono la sua intera concezione si presentano strettamente confacenti con questa visione. L'ottica adottata provoca forti e correttamente impostati stimoli a non considerare i fenomeni e le idee soltanto nella storia, ma anche e soprattutto ad individuare la storia che è nei fenomeni e nelle idee.

Va quindi riconosciuto con pieno plauso ai due autori il merito di riprendere all'interno di una seria progettazione educativa il pensiero dei classici, maestri che trascendono i tempi e maestri per tutti. Accanto alla metodologia simbolica la riflessione sull'apporto dei classici è appunto il secondo aspetto a cui intendo dare rilievo e che conferisce uno specifico valore al volume.

Il paradigma Maestro-Allievo (insegnare – imparare), che è una variante di quello padre-figlio (mentre lo sono entrambi di un medesimo archetipo), è da assumersi come una costante nella vita, e non già soltanto come una sua fase. Ciò significa non perdere mai di vista quella particolare verticalità che, animata dal riconoscimento di una guida dotata di autorevolezza, sollecita le potenzialità del proprio *axis sui*, indispensabile all'approfondimento della consapevolezza di sé e alla crescita della propria personalità. «Senza un rapporto verticale tra iniziatore e iniziato, invece, si afferma un'iniziazione orizzontale, all'interno del gruppo dei pari. In questo caso le regole del gioco vengono decise dal più forte, che sostituisce l'autorità dell'educatore» (p. 21). È questa un'affermazione incontestabile, che mette a nudo lo stato di «dipendenza narcisistica» dilagante nella società contemporanea, del tutto propensa a disattendere quella verticalità e quindi ad eliminare il

sano rapporto Maestro-Allievo (p. 31-32).

Nel rapporto biunivoco maestro-allievo scorgo anche una stretta analogia coi due principî vitali, il maschile e il femminile, la cui complementarità assicura gli equilibri della psiche: il principio maschile e performativo del maestro deve farsi fluido assimilando il principio femminile e ricettivo dell'allievo, mentre il principio femminile e ricettivo dell'allievo deve fare propria la consistente performatività del principio maschile, rappresentato dal maestro. Similmente deve accadere per una collettività, la cui cultura ha bisogno per mantenersi e crescere di coltivare in continuità un dialogo coi suoi maestri del passato, che li fa rivivere frequentandoli e reinterpretandoli e col cui insegnamento sa opportunamente confrontarsi.

È questa una continuità che fa inevitabilmente parte del sentimento di appartenenza, proprietà contestualizzante, che rende partecipi di una cultura con le sue tradizioni e con l'apporto degli insegnamenti che ne costruiscono le basi. Entra in tale quadro il grande e decisivo spazio riservato al richiamo dei classici, considerato indispensabile alla coscienza del proprio essere nel mondo, sia individuale che collettivo.

Vengono ricordati in tale prospettiva i principali insegnamenti della grande tradizione della nostra civiltà nel ruolo centrale che rivestono nella pedagogia e nell'uso della parola. Si rievocano, così, i sofisti (per il loro insegnamento dia-logico, che ha cura dell'anima come potenziamento di sé), la pratica della virtù e dell'autocoscienza rappresentata dall'introspezione di Socrate, fino alla ripresa dei grandi modelli filosofici della classicità, impersonati da Platone e da Aristotele, che, sotto il profilo degli apporti del loro pensiero alla psicologia, sono considerati profondamente complementari. («L'attenzione all'anima come luogo delle idee e degli archetipi, tipica di Platone, si salda con l'importanza che Aristotele attribuisce all'osservazione del mondo sensibile e alla dimensione appetitiva e istintuale della vita psichica», p. 82-83). Giustamente una rilevanza decisiva è attribuita alle scuole filosofiche dell'età ellenistica, prima di tutte le stoiche e le epicuree che, fiorite in epoca di decadenza della politicITÀ e dell'universalismo delle idee, si adoperano alla valorizzazione dell'individualità e sviluppano in maniere esemplari la ricerca delle passioni soggettive dell'animo umano, il loro controllo e quello degli istinti, insegnando la cura del sé attraverso l'esercizio personale della virtù (come avviene soprattutto tra gli stoici). Nell'impostazione di queste ultime scuole si ravvisa uno speciale approfondimento del diretto e basilare rapporto maestro-allievo, altresì nel reciproco scambio delle esperienze, come soprattutto prospettato dall'indirizzo educativo degli epicurei.

Il grande ventaglio storico-filosofico e filosofico-pedagogico si estende anche a talune tipicità ereditate rispettivamente dall'insegnamento ebraico, cristiano e islamico, che introducono con diverse declinazioni elementi di trascendenza e di verità superiori, aggiungendo orizzonti rivelativi in chiave monoteistica tanto alla verticalità quanto all'orizzontalità delle esperienze formative della mente e dello spirito.

Non ci attardiamo qui a ripetere o a commentare l'interpretazione delle fonti qui citate, che peraltro si presenta senz'altro molto corretta, ma un rilievo va fatto a proposito di una definizione, certamente marginale, ma più volte ripetuta (quindi

non distrattamente *lapsa*): si parla di ebraismo, di cristianesimo e di islamismo come di tre religioni del Libro. È la dizione di un luogo comune, che ritengo errato. Che il cristianesimo si riconosca in un testo “sacro” non c’è dubbio, come del resto accade per molte altre religioni, ma che questo riconoscimento costituisca la sua identità o la sua peculiarità, tanto da presentarlo come una religione del Libro, è a mio convinto parere molto contestabile. Questa definizione, diffusa in area semitica e ricorrente in un giornalismo acritico, può essere forse appropriata, ciascuna a suo modo, per le religioni, islamica ed ebraica, ma è impropriamente estensibile alla religione cristiana. A onore del vero, gli autori hanno al proposito qualche sentore della natura troppo approssimativa della nozione di religione del Libro (vedi soprattutto le sfumature introdotte a p. 150), ma probabilmente hanno ceduto alle tentazioni di una espressione acritica, che ha goduto della immeritata fortuna di diventare popolare.

Cristo è evocato come figura archetipale, quindi squisitamente interiorizzata. Nella sua figura si completa quella del maestro interiore, e di conseguenza anche dell’allievo interiore, che formano un tutt’uno, nel quale la presenza del Padre rappresenta a sua volta la totalità del sé. Si specifica in un passo: «Per questa ragione Jung ritiene che l’eliminazione dell’immagine di Dio, fenomeno tipico dell’età moderna a causa del diffondersi di vere e proprie “epidemie” come il materialismo e l’ateismo, possa portare all’annullamento della personalità umana» (p. 144). In tema è citato in nota anche un altro passo di Jung: «Cristo, poiché corrisponde in quanto uomo all’Io, in quanto Dio al Sé, è in pari tempo Io e Sé, parte e tutto» (C.G. Jung, *Psicologia e religione*, in *Opere*, Vol. XI, p. 103). A tali caratteristiche è affidato il giudizio, per il quale il cristianesimo avrebbe fatto fiorire tutte le potenzialità della coscienza umana. Sorge spontanea la constatazione di quanto poco, come sembra, il mondo attuale ne sappia fruire e ricorre facilmente alla mente un’osservazione di Joseph Ratzinger, quando ha parlato dello sgomento che l’occidente creerebbe negli altri popoli per la quasi assoluta assenza di spiritualità che lo pervade. Esempari rimangono sempre in proposito, come il volume non manca di rimarcare, il connubio e gli attriti tra fede e ragione, unite nelle loro energie contrastive, che sono per Agostino, opportunamente commentato come guida esemplare nel prospettare tale problema, alla base di ogni educazione alla verità, tanto trascendente che immanente, quando ne è concretamente investito il vissuto personale.

Non manca l’indicazione del cospicuo apporto offerto dalla civiltà islamica, che forse va individuato soprattutto nella fede nella forza della parola e nella sapienza degli insegnamenti che sa inculcare e che segna un singolare indicazione di potenziamento formativo della psicologia dell’educazione, praticata o praticabile, o comunque incidente nella cultura cosiddetta occidentale. Proseguendo poi nella ricostruzione del complesso delle fonti classiche, gli autori mettono in evidenza che grazie agli apporti antichi, i modelli archetipali hanno già espletato la loro manifestazione ed è in essi ed attraverso essi che troverà spazio, a partire dal XVIII secolo, l’attenzione alla centralità di una nuova e potenziale soggettività: è quella del bambino.

Il bambino, considerato nelle sue specifiche doti naturali e senza le rimozioni imposte da opzioni culturali precostituite, si farà protagonista del binomio

maestro-allievo nella innovativa visione pedagogica, di cui Johann H. Pestalozzi sarà il primo interprete sistematico. Posizione che, con le innovazioni introdotte da Friedrich Fröbel ed altri pedagoghi sensibili alle inclinazioni naturali del bambino, si affiancherà con proprie metodologie allo sviluppo della scuola pubblica, tendente a monopolizzare l'educazione secondo gli indirizzi coltivati dall'ideologia di volta in volta dominante. Sulle vie aperte da Pestalozzi e da Fröbel viene dato risalto soprattutto alla concezione pedagogica di John Dewey, che indirizza l'attenzione particolarmente sulla formazione della coscienza e dell'anima, dove fede e ragione troverebbero reciproco fondamento. Non manca certo il riferimento alle scuole tedesche di Waldorf e al pensiero di Rudolf Steiner, che offrono infine esempi di metodologie intese allo sviluppo delle potenzialità insite nelle inclinazioni naturali del bambino, per stimolarne la spontanea creatività ed orientare le pulsioni istintive espresse dalle energie vitali.

Non commentiamo, come già si diceva, singoli passaggi interpretativi del pensiero e delle scuole filosofiche citate e sottolineiamo soltanto che l'insieme di tutte queste componenti è felicemente presentato in varia stratificazione, intrecciata e ibridata, per mostrare come esso concorra a formare il complesso tipo di educazione che nella nostra civiltà «alimenta la relazione della coscienza con l'archetipo del Sé e i suoi multiformi e ricchissimi contenuti» (p. 173). La convinzione, ripetutamente asserita dagli autori, è che «solo un io nutrito dalle proprie radici e dalla propria storia sia capace di un'autentica apertura e ascolto dell'altro». È un'idea molto corretta, indiscutibilmente condivisibile, perché solo su di essa può fondarsi un'identità culturale capace di riconoscersi e di confrontarsi con altre e quindi di alimentare la consistenza del sé e dei suoi rapporti con le alterità. L'identità, infatti, è sempre indissolubilmente connessa con la memoria; il patrimonio umanistico depositatosi nei secoli ne è perciò l'insostituibile custode. Opportunamente allora, vengono fra l'altro richiamate dal libro le considerazioni dello Husserl della *Crisi delle scienze europee*, che denuncia i pericoli dipendenti da una forma di scientificazione generalizzata che sopprime le esperienze umanistiche.

Concludendo. I tempi dell'apprendimento fanno parte a loro volta dell'apprendimento. Il libro è sensibile alla velocizzazione dell'intercomunicazione, a quella simultaneità dei contatti garantiti dall'evoluzione informatica, dove gli oggetti della comunicazione multimediale sono privi di un proprio spazio e di un proprio tempo. E prospetta il pericolo che oggi il binomio archetipale maestro-allievo, enucleato nel monomio "io-tu", si faccia un confuso monomio, nel quale andrebbe completamente perduta la natura simbolica, e quindi intrinsecamente costruttiva. Pensando all'auspicato superamento del dualismo cartesiano tra *res cogitans* e *res extensa*, che induce a separare la mente dal corpo anche nei modi di osservare la psiche e di impartire un'educazione, la piega avviatasi sembra sempre più inclinare nella direzione della soppressione della *res* stessa, ossia tanto sul versante del suo *cogito* quanto su quello della *extensio*, compromettendo sia le dimensioni della mente sia le proprietà del corpo.

Quantificazione, datità decontestualizzate, definizioni solo statistiche e classificatorie costringono le scienze stesse a subire la tirannia di una *téchne* che alla fine fa loro perdere una vera e propria episteme. Dove la comunicazione e le sue stru-

mentazioni finiscono per sostituire la conoscenza e si fanno fine a se stesse, dove lo sfruttamento economico che le accompagna si aggiunge alla perdita del senso delle cose praticate, sostituito dall'insignificanza o dal mero valore monetario, i rischi per uno sviluppo equilibrato della personalità e la coltivazione dell'anima-psyche ed anima-sé diventano elevatissimi e con questo anche le libere conquiste che arricchiscono il patrimonio delle culture. Tanto più che il valore semplicemente monetario è psicologicamente e socialmente accreditabile come il più democratico dei valori, perché comprensibile a tutti, alla portata di ogni tipo di civiltà, ugualmente accessibile al ricco quanto al povero, tanto al colto e all'ignorante, poiché non richiede altra misura che il più e il meno, che il tanto e il poco. Ma l'anima e le sue tensioni sono le realtà che più sfuggono alla quantificazione e alla monetizzazione, e per tale motivo la cultura imperante tende ad ignorarle o a reprimerle. L'uomo, senza più anima, è ridotto a cosa, a *homo vorans*, che finisce per tradursi in *homo voratus*. Ignorare e deprimere favoriscono stati di depressione e reazioni aggressive anche di fronte ad oggetti inconsistenti.

Incoraggiare educatori ed educandi alla frequentazione del pensiero dei classici è un fortissimo antidoto nei confronti del dissolvimento di senso che sta invadendo la fruizione dell'intelligenza e delle cose. E il libro di cui parliamo è convinto e convince di questa verità. Muove contro la cultura dell'irresponsabilità.