

Ricordando Piero Bertolini

Elena Madrussan

Professore Ordinario, Università di Torino

e-mail: elena.madrussan@unito.it

Ricordare Piero Bertolini in occasione della riedizione de *L'esistere pedagogico*, nel 2021, a cura di Massimiliano Tarozzi, per Guerini Scientifica¹, è un modo per rinnovare una prossimità culturale e umana. Lo spazio qui dedicato alla sua figura vuole evidenziare, a distanza di trentaquattro anni dall'uscita del volume, le possibilità di un'interrogazione pedagogica ulteriore, sia essa sul piano filosofico-educativo, sia essa sul piano delle pratiche di relazione.

Testo capitale, di fondazione della Pedagogia fenomenologica in Italia, *L'esistere pedagogico* è stato, dal 1988 – anno della edizione originaria con La Nuova Italia –, fonte privilegiata di un numero crescente di studi pedagogici riferibili alla fenomenologia, husserliana e non solo. Molto si deve, dunque, a questo volume: per la sua portata innovativa nel dibattito epistemologico e critico degli anni Novanta del secolo scorso, per la diffusione di strutture concettuali complesse nell'analisi dei contesti e delle pratiche educative, per la rivendicazione di un linguaggio teoreticamente rigoroso nell'indagine pedagogica. L'approccio stesso alla pedagogia come “scienza fenomenologicamente fondata”, infatti, non solo ha costituito un modello di confronto filosofico-educativo, ma ha anche favorito il radicamento nel linguaggio scientifico corrente di espressioni tipiche del lessico fenomenologico, dive-

¹ La ricorrenza del novantesimo anniversario della nascita di Bertolini, unitamente all'uscita della riedizione de *L'esistere pedagogico*, è stata celebrata in due Seminari organizzati dalla Rivista “Encyclopaideia”, tenutisi all'Università di Bologna, sua casa accademica, nell'autunno del 2021.

nute oramai patrimonio comune: dall'epoché al concetto di "crisi", dall'intenzionalità all'entropatia, dalla definizione di "esperienza" alle direzioni di senso della scienza pedagogica, fino alle procedure d'intervento operativo (la figura dell'"operatore pedagogico") e alla centralità del corpo in educazione.

C'è, dunque, una continuità significativa tra quel testo e il tempo presente per ciò che riguarda alcuni degli assi portanti della pedagogia. E c'è continuità anche perché, come sostiene Tarozzi, con *L'esistere* Bertolini "dimostra una consapevolezza unica delle implicazioni pratiche e politiche del suo pensiero e sono queste che innervano la sua riflessione filosofica"². Sicché, sebbene negli anni a seguire molti siano stati gli apporti e le variazioni alla riflessione pedagogica di stampo fenomenologico, il lavoro di Bertolini non segna soltanto una transizione storico-culturale importante, da archiviare fra i classici della pedagogia contemporanea, ma restituisce al "qui e ora" del nostro tempo alcune coordinate irrinunciabili.

Proprio nell'ordine del disporsi etico-politico del lavoro intellettuale, una questione non secondaria è l'attitudine preliminare di Piero Bertolini rispetto ai saperi sull'educazione. Sebbene individuabile solo indirettamente nella pagina scritta, tale attitudine resta significativa. Uomo scientificamente ambizioso, Bertolini ha caratterizzato il suo impegno con un'*etica dell'urgenza* tutta racchiusa nella convinzione che l'importanza dell'educazione consista nel fatto che, con essa, ne va del soggetto. Lavorare alla presenza consapevole, attiva e autonoma di ciascuno nel mondo era, dunque, per lui, il significato proprio dell'educare. Rispetto a questo, niente poteva parergli indifferente. Al contrario, argomenti, ambiti, situazioni e interlocutori, non importa con quale rilievo e con quale orizzonte, costituivano altrettante occasioni di ascolto e di riflessione. Sicché è proprio da un'impostazione etica originaria che la discorsività sull'educativo assume una legittimazione che non andrebbe mai persa di vista, né occultata nelle sue forme e nei suoi contenuti.

Tale apertura costitutiva, d'altra parte, ha fatto sì che la partita dialogica che Bertolini ha giocato si svolgesse su un terreno di reciprocità che ha così decisamente attraversato *L'esistere pedagogico* e che oggi non cessa di essere cruciale per la strutturazione stessa della relazione educativa. Una reciprocità, beninteso, programmaticamente priva di rifugi in un'impossibile neutralità delle idee, nonché priva di retoriche della mediazione a tutti i costi. Piut-

² Tarozzi, 2021, p. 27. Sull'esplicito impegno di Bertolini e di "Enciclopaideia", allora precorrendo una tematica poi emersa come rilevante nel dibattito nazionale, si rinvia a A. Erbetta, Ed., 2003 e a P. Bertolini, 2003.

tosto, una reciprocità franca e rischiosa (fatto il rischio stesso un paradigma di riferimento), al cui centro resta, saldo, *il problema* in questione.

Questa, poi, era non solo la sua attitudine scientifica, ma anche quella adoperata nei rapporti accademici, in quelli istituzionali e in quelli informali, che animava, tra l'altro, gli incontri del gruppo "Enciclopaideia" (Bertolini, 2001, pp. 19-90).

Analogamente, la sua collaborazione alle attività convegnistiche e formative dell'Associazione "Paideutika" e il sostegno, fin dal primo numero, a questa Rivista, ha costituito il segno coerente di attenzione a una prospettiva che, per quanto affine, si posizionava e si posiziona su un approccio più marcatamente esistenziale e critico-radicalmente.

Lettore sempre attento e mai silenzioso, Bertolini resta, oggi, nella memoria di *Paideutika*, un riferimento culturale imprescindibile e una testimonianza preziosa di umanità.

Piero Bertolini e la reciprocità della relazione ne L'esistere pedagogico

Pur essendo molto visibile, nella fondazione della sua Pedagogia fenomenologica, il debito nei confronti del relazionismo del Maestro Enzo Paci, è nella reciprocità che Bertolini individua le peculiarità, educativa e pedagogica, delle forme di relazione. Tematica rilevante nella riflessione tardo novecentesca, la reciprocità come condizione costitutiva e come compito operativo sembra, poi, essersi offuscata, almeno su larga scala. Negli ultimi vent'anni, infatti, la calibratura sull'educando dettata dal paradigma neoliberista (Baldacci, 2019; Conte, 2017), ha indotto a pensare che la proposta pedagogica più efficace dovesse orientarsi su potenzialità e azioni di quest'ultimo, oscurando spesso la natura implicitamente direttiva di simile orientamento e facendo precipitare il piano concreto di reciprocità nei mille frammenti dell'autoapprendimento e dell'autovalutazione.

Proprio per questo motivo, pare oggi particolarmente opportuno ripercorrere – seppur qui molto brevemente – le ragioni fondanti di una reciprocità intesa, invece, nel suo duplice significato costitutivo: come lavoro di costante scambio delle pratiche relazionali e come espressione di una tensione culturale di ampio respiro. In questo senso, *L'esistere pedagogico* può fungere da 'suggeritore' per una riflessività critica capace di reinterrogare le istanze dominanti.

Andando, così, alla ricerca delle declinazioni di reciprocità, più esplicite e più silenziose, tra le pagine del testo, è possibile rintracciarne almeno tre di diverso segno.

La prima declinazione è già nella struttura del volume, in cui la progressiva *emersione* del tema educativo dalla fenomenologia colloca l'elaborazione pedagogica in un preciso scenario epistemologico. Infatti, fin dall'*Esistere* e poi lungo tutto il pensiero di Bertolini, con l'approdo a *Ad armi pari* (2005), la premura è quella di mostrare la reciprocità tra filosofia teoretica e filosofia dell'educazione, o tra pedagogia e scienze. L'assenza di conflittualità o subalternità tra gli approcci al sapere, pensata nel tempo dell'assiomatica autonomizzazione della pedagogia dalla filosofia, si focalizza sul nodo relazionale del loro "reciproco rinforzo" (Bertolini, 1988/2021, p. 94). Ad essere in gioco, qui, non è solo la messa in chiaro dello statuto della pedagogia come scienza autonoma, ma è la necessità di non perdere, contestualmente, la sua relazione discorsiva (e talvolta polemica) con le altre scienze. Tale necessità risulta a Bertolini talmente importante da collocare "il principio della globalità" e quello dell'"interdisciplinarietà" tra le funzioni irrinunciabili della sistemicità pedagogica (*ivi*, pp. 149-150). Il che fa riflettere, oggi, sulla lungimiranza del suo sguardo, anche a prescindere, com'è ovvio, dall'approccio specificamente fenomenologico all'educativo.

La seconda declinazione di reciprocità riguarda i rapporti tra soggetto e oggetto: il ruolo, quindi, dell'intenzionalità della coscienza. Per Bertolini si trattava di "superare le visioni unilaterali dell'oggettivismo e del soggettivismo, incapaci entrambe di cogliere l'autentica concretezza dell'esperienza umana che si realizza sempre nell'effettiva relazione tra l'io e il dato" (*ivi*, p. 39). Anche in questo caso, l'attualità della questione sembra evidente. A più di trent'anni dalla riflessione di Bertolini, non solo la distanza tra posizioni 'soggettiviste' e 'deterministe' non si è ridotta, ma si è, al contrario, radicalizzata. Se strutturalismo e post-strutturalismo sembrano aver aumentato la consapevolezza culturale rispetto all'efficacia delle strategie di condizionamento e di asservimento – sociale, economico, finanziario, culturale – è altrettanto vero che le espressioni del 'soggettivismo' post-metafisico, spesso frettolosamente ricondotto a 'idealismo' o accusato di un relativismo, per così dire, 'negativo' (Caronia, 2011), rivendicano esigenze centrali per l'educativo, come quelle del riconoscimento e della compartecipazione (Caronia, Besoli, a cura di, 2019).

La dimensione relazionale, implicante il confronto e, di conseguenza, il rapporto stringente tra le due istanze, restituisce, invece, problematicità all'a-

nalisi pedagogica, ponendosi al di qua delle perentorie posizioni 'di scuola' e – soprattutto – salvaguardando l'educazione dal dogmatismo delle idee. Ciò che per Bertolini si risolve nell'intenzionalità di una coscienza tutt'altro che 'sovrana' e tuttavia tesa – urgentemente tesa – verso il rischiaramento della consapevolezza dei processi di conoscenza, richiede, comunque e sempre, negli ambiti della pedagogia, la custodia, per lo meno, di un atteggiamento dialettico, non perentorio, alla questione. A dettare tale esigenza, infatti, non sono i posizionamenti nello scenario culturale (o, peggio, le mode del momento), ma è l'ineludibilità dell'esperienza educativa concreta, soggettiva e collettiva. È nell'esperienza educativa, infatti, che dotarsi del *proprium* individuale e di parametri di differenziazione significa poter comprendere sé e la realtà in un quadro dinamico di possibilità.

La terza declinazione riguarda l'educazione stessa come "costruzione di senso". Qui la reciprocità chiama in causa, parimenti, educatore e educando, perché si dispiega nelle forme specifiche e situate dell'intersoggettività. Fenomenologicamente, l'esperienza della relazione intersoggettiva trova nell'*Einfühlung* l'espressione del "commercio spirituale" (*ivi*, p. 108) che, per Bertolini, trattiene l'educatore dalle potenziali derive, proiettive o autoritarie, delle pratiche educative. In altri termini, l'assunzione del punto di vista dell'educando, implicando un'attenzione compartecipe, ne permette una comprensione più profonda, senza cedere né al sentimentalismo della protezione né alla solerzia della sostituzione (di qui la sua preferenza per il termine 'entropatia'). Il che costituisce, dunque, il vero e proprio *lavoro* educativo: dislocarsi da sé, sospendere (temporaneamente) il proprio 'sentire e vedere', per strutturare la relazione medesima sull'emersione delle personalità in campo. Di più: solo tale emersione-relazionalità può consentire all'educatore di operare progettualemente, anche *cambiando* attitudini e propositi, intervenendo sui modi della relazione stessa e riorientando la propria autorappresentazione. Si direbbe: laddove la frequenza del suffisso 'co-' che pervade la lessicologia pedagogica odierna di stampo costruttivista guarda direttamente al fare per migliorare il processo di conoscenza, l'esperienza relazionale bertoliniana guarda invece alla struttura esistenziale che precede e ingloba il conoscere e il fare, orientandone significati ed efficacia educativa. Ciò senza trascurare il dissenso, il conflitto, il rischio e tutte le altre forme di differenziazione e incertezza che sono parimenti espressione di campi di possibilità, plurali e socialmente ricorrenti.

In tal caso, intervenire modificando l'agire educativo in base all'altro e comprendere sé grazie all'alterità sono, forse, le difficoltà maggiori e, insieme,

indispensabili nelle pratiche formative. Per questo, sottolineava Bertolini, la reciprocità della relazione educativa è “dimenticata”, “disattesa”, “distorta” e, oggi come allora, “non è affatto un dato facilmente riscontrabile nella prassi educativa quotidiana” (*ivi*, p. 113). Eppure, sempre per questo motivo, essa è collocata nell’ambito della responsabilità educativa, situandosi sul piano di un’etica del lavoro pedagogico incapace di trovare riscontro nella misurabilità dell’obiettivo raggiunto, eppure capace di penetrare nei modi dell’esistenza e, più ancora, in grado di *durare*, modificandosi, nelle personalità soggettive e nelle pratiche d’intersoggettività.

Aggiungeremo, a questo proposito, che, seppure senza cedere a tentazioni moralistiche o, peggio, all’enunciazione di improbabili decaloghi di comportamento, Bertolini avvicinava la reciprocità intersoggettiva al rispetto:

Rispetto di sé vorrà così dire consapevolezza dell’insostituibile originarietà della propria egoità: da un lato cioè riconoscimento della uguale dignità di tutti gli elementi che concorrono alla propria costituzione, compreso anche il corpo; dall’altro riconoscimento della propria autonomia e libertà.

Rispetto dell’altro, vorrà dire consapevolezza dell’insostituibile originarietà dell’egoità altrui, ossia riconoscimento della dignità di tutti gli elementi che concorrono alla sua costituzione ed insieme riconoscimento della sua autonomia e della sua libertà (Bertolini, 1988, p. 140).

Rispetto, dunque, come *riconoscimento*, e riconoscimento *intenzionale* ed *esplicito*. Diremmo: un “tu conti” in sostituzione del “tu devi”, il quale, in quanto tale, fa appello all’altro non nella staticità del suo stare ‘di fronte’ all’educatore, ma nell’azione dinamica del suo nutrire e orientare, comunque e sempre, la relazione.

Si è trattato, in definitiva, per Piero Bertolini di dimostrare perché e come l’attributo di reciprocità debba entrare “a far parte costitutiva del sostantivo” (Bertolini, 1988/2021, p. 152). Per cui,

essere nella relazione significa anche sapere e tener sempre conto che nessuna azione educativa è legittima o pedagogicamente produttiva se [...non] per la presenza attiva dell’educando, le cui reazioni di risposta debbono dunque essere considerate come elementi costitutivi della stessa azione educativa. [...] nel senso che le risposte dell’educando, in quanto fanno pur sempre riferimento a un campo dell’esperienza soggettivamen-

te valido, debbono poter modificare [...] il messaggio educativo (*ivi, passim* p. 155).

Reciprocità della relazione significa, allora, non solo riconoscimento dell'altro, accoglienza e ascolto, ma soprattutto azione conseguente, implicazione concreta sulla propria soggettività e sulla progettualità educativa, in modo da rendere circolarmente attivi tutti gli elementi che connettono io e altro in funzione dell'esigenza esistenziale di senso.

Qualcosa, cioè, per cui occorrerebbe chiedersi, oggi, se davvero il problema della relazione in educazione possa obliterare il contenuto di coimplicazione dei protagonisti in scena, minimizzandone le tracce nell'ordine dei saperi, delle tecniche di cura, delle direttrici morali e di comportamento. Oppure se l'inesorabile opacità del trattino che lega *relazione e reciproca* non sia, invece, lo spazio di senso e di libertà di chi nutre, anche suo malgrado e comunque in un orizzonte esistenziale complessivo, la relazione stessa.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. 2019. *La scuola al bivio*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. 1988. *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. 1988/2021. *L'esistere pedagogico*. A cura di M. Tarozzi. Milano: Guerini.
- Bertolini P. 2001. *Pedagogia fenomenologica*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-RCS.
- Bertolini P. 2003. *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini P. 2005. *Ad armi pari*. Torino: Utet-Università.
- Besoli S., Caronia L. (Eds.). 2019. *Il senso della realtà*. Macerata: Quodlibet.
- Caronia L. 2011. *Fenomenologia dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Conte M. 2017. *Didattica minima*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Erbetta A. (Ed.) 2003. *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Clueb.
- Tarozzi M. 2021. Attualità de *L'esistere pedagogico*. In P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*. Milano: Guerini. 15-31.

Recensione alla nuova edizione di Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, a cura di Massimiliano Tarozzi, Milano, Guerini Scientifica, 2021, pp. 297, ISBN 978-88-8107-454-9, euro 24,00.

Gianluca Giachery

PhD e Professore a contratto, Università di Torino

e-mail: gianluca.giachery@unito.it

Se si potesse tracciare una mappa della *Italian Theory* pedagogica (al di là, quindi, della usuale – e tacitamente sottintesa – separazione tra tradizioni cattoliche e laiche), si potrebbe convenire sul fatto che, nel nostro paese, non è possibile, proprio per le sue caratteristiche storiche e di formazione socio-culturale, indirizzarsi manicheisticamente verso le succitate distinzioni, bensì verso l'accettazione di differenze o micro-differenze che, in pedagogia come nella storia del pensiero, hanno costituito (e costituiscono) la ricchezza della ricerca interdisciplinare.

All'interno di questa mappatura, a partire dalla seconda metà del Novecento (ma ancor prima con gli studi di Antonio Banfi e Giovanni Maria Bertin), l'impatto della riflessione fenomenologica sulla pedagogia è stato decisivo e, proprio per questo, Piero Bertolini rimane un punto di riferimento capace ancora, attraverso la sua opera, di generare un pensiero profondamente critico, evidenziando l'importanza del motto fenomenologico “andare alla cosa stessa”.

Non può che essere accolta con un certo intimo entusiasmo – specie per chi, nella costanza di una pratica educativa ormai trentennale, su quel testo si è formato – la riedizione de *L'esistere pedagogico*. È da segnalare, come viene correttamente esplicitato nell'*Introduzione* da Massimiliano Tarozzi, che in questa nuova edizione non compare il primo originario capitolo, alcuni paragrafi e – ciò che, tuttavia, può dispiacere – l'“Appendice” esplicativa *La mia pedagogia*. Uno studio che, nella nervatura analitico-costitutiva della sua pregnanza fenomenologica (analisi dei costrutti “ontici” essenziali della

fattualità reale nel rapporto io-mondo), in questa nuova edizione richiama anche la rispettosa continuità dei suoi allievi più accorti.

In anni di intensa attività non solo teoretica ma anche nei luoghi più precipuamente educativi (la scuola dell'infanzia, *in primis*, ma anche quelli informali dell'educazione "territoriale"), Bertolini ha elaborato e chiarificato senza sosta (poiché il pensiero fenomenologico richiede lunghi tempi di continua rimeditazione) quell'inferenza fenomenologica all'interno della pedagogia e dell'attività educativa, che ha inizio con il testo del 1965, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Qui l'esperienza di direttore del carcere minorile "Cesare Beccaria" di Milano si confronta, senza rifuggire alle difficoltà di quella responsabilità istituzionale, col rigore della scelta fenomenologica. Ancor prima, come viene ricordato da Massimiliano Tarozzi, *Fenomenologia e pedagogia* (1958) tesse la trama di un interesse e di una costanza metodologica che non verrà mai meno, ovvero un'interrogazione costitutiva che, ancor prima di ricercare il senso, si addentra nella "sospensione" valutativa che si trattiene prima di qualsiasi soluzione ipotetico-deduttiva. Pur confrontandosi con filosofi dell'educazione quali Metelli di Lallo, Laporta e Flores D'Arcais, "Bertolini – scrive Tarozzi – persegue la sua agenda teoretica che parte dalla sua formazione fenomenologica costruita durante gli anni universitari a Pavia, e poi maturata all'esperienza della prova educativa, dell'impegno nelle politiche educative e accademiche e della pratica di insegnamento accademico della pedagogia generale" (p. 20).

Che *L'essistere pedagogico*, pertanto, costituisca uno snodo teoretico-critico dell'intero percorso bertoliniano, lo si può intuire anche dalla metodica attività di rilevazione fenomenica del dato ontico (l'essere come si manifesta) all'interno della dimensione pedagogico-educativa, tratto, questo, della "cosa per sé" dell'evento pedagogico, che viene accuratamente passato al vaglio delle categorie estensive (nel rapporto io-mondo) della intersoggettività. Per chi è calato nella prassi stessa dell'educazione, si tratta della possibilità di veder chiarificato o, meglio ancora, esplicitato il tramite attraverso cui si realizza uno scambio relazionale tra due figure asimmetriche (educatore ed educando, insegnante e allievo), che non solo non passa attraverso la forma coercitiva dell'acquiescenza assertiva, ma nemmeno per la soglia dell'accettazione *sic et simpliciter* della "personalità" altrui. Nella lezione fenomenologica bertoliniana, infatti, l'altro è, sì, identità (*id-ens*, ovvero l'ente stesso nella sua manifestazione), ma intesa come differenza radicale, l'estraneo che – riferendoci a Husserl – si deve fare, alla nostra presenza, necessariamente *appersona-*

zione. Attraverso la *Lebenswelt* (Mondo della vita), altro tema centrale nella riflessione di Bertolini e che ci interroga continuamente sulla responsabilità del rapporto uomo-mondo, si realizza la verifica esistenziale della vita nella sua pressione ontologica, ovvero nel superamento della presunta contrapposizione tra ontogenesi e filogenesi: in questo “superamento” (*Überwindung*), infatti, si colloca la dimensione culturale dell’uomo-natura come attuazione intenzionale/intenzionante della connessione sociale tra individui.

Che cosa comporta, nella sua formulazione ampliativa, la comprensione dell’inveramento intenzionale (la coscienza è *sempre* “coscienza di qualcosa”) della intersoggettività? 1. L’egologia trascendentale kantiana (l’Io come atto unificante, che permette questa stessa unificazione attraverso le funzioni sintetiche a priori) ritrova nell’approccio fenomenologico nuovo impulso attraverso la chiarificazione del rapporto uomo-mondo (dove l’uomo non è affatto la “misura di tutte le cose”, bensì un tramite tra gli enti che acquisisce, proprio attraverso il mondo, consapevolezza della propria presenza). 2. Ciò che è stato definito “idealismo trascendentale”, e che ritrova sempre in Kant il suo punto d’avvio e d’arrivo, viene recepito dalla fenomenologia come dimensione problematica e incapace di destituire completamente l’uomo della sua capacità assertiva (ovvero, se l’uomo è *intentio* è anche *voluntas*, ergo *conscientia*). 3. Infine, la distinzione tra *Körper* (corpo che emerge continuamente nella sua fatticità) e *Leib* (il corpo vissuto attraverso la vita) rompe la separazione cartesiana tra *res cogitans* e *res extensa*, non nel senso (come è più volte richiamato in *Ideen*) del presunto “collasso” effettuato da Cartesio tra *Logos* e Mondo, bensì nel movimento di costante rispecchiamento tra ciò che il corpo è e ciò che il mondo rinvia al corpo.

La dimensione egologica, dunque, così presente nell’analisi fenomenologica, non spezza – ed è ciò che sottolinea Bertolini – il continuo andirivieni tra pensato e pensante, né cerca di ridurlo a pura gnoseologia (ciò che Husserl segnalava come “psicologismo”, sulla scorta del suo maestro Brentano), ovvero riflessività speculativa del pensiero sul mondo.

Se l’ipseità è la marca asseverativa della coscienza che ritorna su se stessa (autocontemplazione), il tratto più marcatamente pedagogico dell’analisi bertoliniana sta proprio nell’attenzione socializzante del progetto educativo dell’intersoggettività: l’uomo viene al mondo nel suo stato di natura (Rousseau), ma è proprio nello scambio intersoggettivo (ed è qui che si rinvia il rapporto cultura-educazione) che le individualità si rapportano ad altri. Scrive Bertolini: “Intanto c’è da dire che l’afferzata trasformazione in

mondo di cultura di quella che abbiamo definito in termini di ‘natura comune’, non esclude affatto né a-priori né di fatto, ma anzi ammette che gli uomini, pur appartenendo a un unico e identico mondo, vivano in comunità molto lontane e anche senza alcun legame vicendevole, costituendo così delle culture, degli ambienti di vita concreta ben diversi, talvolta addirittura contrastanti, nei quali vivono attivamente o passivamente delle società separate” (p. 89). Nella limpidezza e rigorosità di questa affermazione, si può ben comprendere quanto venga accolta la parte affermativa e estensiva della tradizione kantiana, che passa attraverso la fenomenologia: poiché il *sic stans* del mondo è il grado zero della fatticità umana, nessun ritorno ad una pura naturalità può garantire eticamente la felicità umana.

Nella variegata rappresentazione della funzione educativa, l’intuizione bertoliniana della proposizione dell’educatore come “operatore pedagogico” – capace, quindi, al di là di ogni luogo specifico della sua realizzazione (scuola, istituzioni psichiatriche, comunità per minori in difficoltà, per minori stranieri non accompagnati, per tossicodipendenti, strutture d’accoglienza per senza fissa dimora ecc. ecc.) di costruire le basi della propria formazione attorno alla teoresi pedagogica e alla prassi educativa – ha trovato col tempo e nella complessificazione del mondo alcune resistenze e difficoltà.

L’educatore è divenuto un esperto che, tra altri, interviene in situazione di particolare disagio: c’è chi opera in contesti sanitari, chi in contesti socio-assistenziali, chi nel supporto scolastico a studenti con difficoltà di apprendimento. Nella prospettiva indicata da Bertolini, l’educatore fenomenologicamente orientato (nell’analisi del mondo e nella proposizione dell’intervento non coercitivo) rifletteva l’opzione sociale di un cambiamento che, tra gli anni Ottanta e Novanta, aveva recepito la necessità di un mutamento radicale di prospettiva nella relazione tra educatore ed educando.

La legislazione succedutasi a regolamentare – anche formativamente – le diverse posizioni educative ha, di fatto, innervato di specialismo una figura che, nata proprio sul finire degli anni Settanta (con l’approvazione della legge 180 e la chiusura dei manicomi), aveva fatto dell’ibridazione tra apprendimento teorico e verifica nella prassi il proprio strumento evolutivo e sperimentale. La medesima riflessione potrebbe essere rivolta alle figure educative dell’infanzia, verso cui Bertolini ha speso così tante energie, nel tentativo di mettere sempre al centro la relazione e mai il singolo soggetto.

Sicuramente, da qualsiasi punto si veda il ruolo dell’educatore (l’*Erzieher* nietzscheano), una domanda rimane quella posta da Bertolini con insistenza

e indagata con minuzia fenomenologica: quale caratura pedagogica ha l'intervento educativo in qualsiasi contesto esso si verifichi? Su questa interrogazione, ferme permangono quelle categorie fenomenologiche fatte emergere da Bertolini in rapporto alla pedagogia: intenzionalità, intersoggettività, esperienza vissuta, narrazione del proprio tempo di vita. La formazione dell'uomo nel mondo si fa – come egli ha insegnato – attraverso la relazione, il dialogo e la progettualità dei propri vissuti. Altrimenti, come ha rilevato a suo tempo e con lucidità Eugen Fink, si rimane nell'ambito dell'addestramento. È questo, da Kant in poi, l'equivoco più grande della modernità educativa.

Un lungo mutamento di paradigma

Piero Bertolini e il disadattamento minorile come problema educativo

Silvano Calvetto

Professore Associato, Università di Torino

e-mail: silvano.calvetto@unito.it

Adolescenza travolta?

Nel settembre del 1959 la Fondazione Cini organizza un'importante iniziativa finalizzata alla comprensione di un fenomeno relativamente inedito nell'Italia dell'epoca: quello della devianza sociale minorile (Pomilio, 1961). Vi prendono parte, soprattutto, magistrati, avvocati medici, letterati; minore o del tutto assente, invece, quello di insegnanti, operatori sociali, psicologi, pedagogisti. L'evento, destinato ad una significativa risonanza pubblica per la sua tempestività, si inserisce in un contesto nel quale l'allarme sociale derivante dal fenomeno del teppismo giovanile è particolarmente sentito anche grazie alla crescente attenzione che la stampa nazionale gli riserva, come conferma la ricorrenza di articoli che occupano le pagine della cronaca dei principali quotidiani sin dall'estate precedente (Piccone Stella, 1993; Crainz, 2005). Articoli che se per un verso registrano la presenza di un fenomeno nuovo, cogliendone alcune interessanti peculiarità, come la sua trasversalità sociale, con il crescente coinvolgimento di soggetti provenienti dalle fasce medio-alte, soprattutto nei casi di teppismo, la costituzione di vere e proprie bande, la gratuità di molte sue espressioni vandaliche, per l'altro contribuiscono non poco al consolidamento di stereotipi sul mondo giovanile che permarranno poi a lungo nell'immaginario collettivo, con il rischio di rappresentarlo *in toto*, quel mondo, come potenzialmente delinquenziale, condannandone preventivamente gusti, consumi, stili di vita e aspirazioni esistenziali (Rapini, 2004).

Il titolo stesso del Convegno, *Adolescenza travciata*, dice qualcosa di significativo rispetto alla cesura generazionale che va maturando a fronte delle grandi trasformazioni sociali di questi anni. Non può infatti sfuggire che lo stesso momento storico segnato da una forte espansione economica e dall'affermazione della società dei consumi coincida con quello nel quale si registra, per la prima volta dopo la parentesi di pacificazione sociale del dopoguerra, una crescita della violenza con largo coinvolgimento di minori secondo modalità che il mondo degli adulti fatica ormai a comprendere e decifrare. Da che cosa, in particolare, sarebbe travciata l'adolescenza italiana? Se si esaminano i contenuti del Convegno, fatte salve poche eccezioni, si può notare come la questione venga sostanzialmente ricondotta ad un problema di ordine pubblico, individuando nell'eccessiva libertà della società moderna e nei nuovi beni di consumi le ragioni della corruzione morale della gioventù. "A più riprese vengono suggeriti i campi di lavori forzati, le pene corporali in pubblico, il coprifuoco, il fermo di polizia a quarantotto ore [...] Netti i toni di condanna verso la stampa, il cinema, la televisione e i fumetti" (Piccone Stella, *passim* p. 164). Per la verità, sono tutti i beni di consumo riconducibili al mondo giovanile a finire nel mirino, come mostra una martellante campagna giornalistica in atto da mesi. *Juke box*, biliardini, motorette, blue jeans attirano critiche aspre, fino a determinare, come nel caso un po' surreale dei *flippers*, la revoca temporanea da parte delle questure delle licenze agli esercizi pubblici! Negli stessi giorni nei quali a Venezia si discute di adolescenti travciati, il ministro di Grazia e Giustizia Guido Gonella, che non ha fatto mancare la sua autorevole presenza al Convegno, predispone un disegno di legge per arginare il fenomeno della violenza giovanile. In un'intervista rilasciata in quei giorni al settimanale "Oggi" emerge chiaramente quello che è il punto di vista prevalente nella classe dirigente dell'epoca, sostanzialmente estranea alla realtà del mondo giovanile, di fatto orientata ad una logica di stampo meramente repressivo:

Anche l'abito fa il monaco; la blusa nera e i calzoni d'oltreoceano costituiscono una specie di immunizzazione morale di questo esercito di gaglioffi. Pedagogisti e psicanalisti hanno già rilevato una più accentuata spinta alla criminalità nei giovani che credono di riparare le loro responsabilità sotto il fragile usbergo di una divisa, anche se trattasi di una divisa da straccioni (*ivi*, p. 158).

Un linguaggio, un tono che sono indicativi di una determinata sensibilità e che esprimono, peraltro, quello che è un sentimento molto diffuso presso l'opinione pubblica, come confermano i dati riportati in un'imponente indagine Doxa effettuata ad Ottobre, dove ancora una volta si porta l'attenzione sull'eccessiva libertà concessa, sulla cattiva stampa, sui cattivi film ecc... (Luzzato Fegis, 1966, p. 401). Poche le voci contrarie a quest'interpretazione del problema. Tra di esse non può passare inosservata quella di Pier Paolo Pasolini, che poche settimane dopo il Convegno scrive, su "Vie Nuove", parole molto dure sull'iniziativa della Fondazione Cini:

Da questo congresso è risultato chiaro perché esistono i *teddy boys*; voglio dire non dai lavori e dalle discussioni del congresso, ma dal congresso stesso, dalla sua presenza: tanta presunzione pedagogica, tanta superficiale visione dei valori, tanto espresso sadismo non possono che giustificare in molte città italiane l'esistenza di una gioventù insofferente e incattivita (Pasolini, 1959).

Profondamente turbata dai comportamenti di una parte comunque minoritaria della gioventù, l'opinione pubblica mette in atto meccanismi di difesa elementari, affidandosi ad uno schematismo che finisce per attribuire all'intero universo giovanile potenzialità delinquenti. Nella misura in cui non si riesce a comprendere il significato delle nuove abitudini di vita che si sono imposte ai giovani con la società dei consumi, se ne condannano i comportamenti come se quei modelli sociali e culturali non fossero i medesimi provenienti dal mondo degli adulti (Gorgolini, 2004). Un cortocircuito che è in qualche modo emblematico degli effetti della grande trasformazione che in corso negli anni del boom economico. In questo senso, come è stato sottolineato,

la fiammata dei disordini giovanili negli ultimi anni cinquanta appartiene ad una fase ricca di fermenti della nostra storia recente, in cui si mescolano le inquietudini e le risposte non sempre positive, spesso anzi impreviste e scomposte dei gruppi sociali all'innalzamento del livello di vita e al nuovo sistema culturale che andava prendendo forma (Piccone Stella, p. 147).

Una delicata fase di passaggio le cui criticità si riflettono anche sui modelli educativi, naturalmente, registrando opacità e incongruenze quanto mai si-

gnificative. Lunga, infatti, sarà la strada per elaborare una più matura visione del problema della devianza minorile nella complessa dimensione sociale ed educativa che gli appartiene, al di là delle logiche securitarie e delle strategie repressive con le quali si cerca invano di arginarlo.

Ragazzi invisibili, ragazzi difficili

Nonostante il grande clamore che la questione suscita presso l'opinione pubblica e l'interesse che la politica e le istituzioni le riservano, ciò che sorprende, esaminando in chiave storica il fenomeno della devianza minorile in Italia, è la mancanza degli strumenti e dei linguaggi adeguati per affrontarlo compiutamente. Indicativo, ad esempio, che il tema sia del tutto assente nella nascente ricerca sociologica sulla condizione giovanile che dalla fine degli anni cinquanta si va affermando in Italia secondo i modelli della ricerca empirica e che pure rappresenta un significativo elemento di discontinuità rispetto al passato (Piccone Stella 1993; Cristofori 2002; Calvetto 2019). Come se quelle indagini, orientate a descrivere una sorta di giovane medio, e quindi funzionali a far comprendere la realtà nei limiti di una rassicurante normalità sociale, non potessero cogliere la portata tutt'altro che trascurabile del fenomeno della devianza, come punto di osservazione di grande interesse per cogliere la complessità della condizione giovanile. Ma, com'è stato osservato: "il quadro di riferimento teorico in cui [esse] si muovevano [...] non le rendeva atte a intercettare il teppismo" (Piccone Stella, *passim* p. 150). A ben vedere, è l'insieme delle scienze sociali a registrare significativi ritardi in tal senso, pur in un quadro di mutamenti che proprio in questi anni cominciano ad attivarsi. Da un lato, i modelli psicologici cui si fa riferimento sul piano riabilitativo risultano in non pochi casi ancora legati a schemi di derivazione organicistica poco congrui alle istanze che vanno emergendo nella più recente psicologia dello sviluppo. Dall'altro, gli stessi modelli pedagogici si portano appresso consolidati ritardi, soprattutto per quanto concerne la consapevolezza della portata sociale dei processi educativi, ancora prevalentemente intesa a partire dai filtri della famiglia e della scuola, cogliendo invece con maggiore difficoltà lo specifico della realtà educativa extrascolastica in fase di grande e repentina trasformazione.

Cionondimeno, è proprio da studi ed esperienze maturati in campo psicopedagogico, ancora minoritari rispetto alle tendenze egemoni dell'epo-

ca, che emerge l'esigenza di cogliere la dimensione educativa del problema, guardando alla devianza minorile non soltanto come ad un fatto meramente delinquenziale. Infatti, "i pedagogisti e gli psicologi sono gli unici innovatori per ciò che attiene alla terminologia: tentano di imporle una più adeguata, operano uno sforzo considerevole per staccare il discorso dal linguaggio criminologico" (*ivi*, pp. 170-171). Certo non l'unico, ma paradigmatico anche per l'autrice de *La prima generazione*, il caso di Piero Bertolini che dal '58 è direttore dell'istituto penale minorile "Cesare Beccaria" di Milano, dove sta portando avanti un coraggioso progetto di rinnovamento delle pratiche rieducative ispirato alle istanze della pedagogia fenomenologica. Rifiutando la linearità causale del nesso tra antisocialità e delinquenza, egli denuncia

l'illegittimità scientifica di considerare appunto la delinquenza minorile come un fenomeno autonomo, dovendosi essa interpretare piuttosto come una delle modalità con cui il minore esprime un suo interno e più o meno profondo stato di disagio, di insufficiente formazione, di non ancora raggiunto equilibrio personale, in una parola uno stato di effettivo disadattamento (Bertolini, 1964, p. 12).

Separare l'antisocialità dalla delinquenza, nella convinzione che non necessariamente la seconda debba scaturire dalla prima, è ciò che consente a Bertolini di circoscrivere la specificità della devianza minorile facendone emergere le peculiarità sul piano sociale ed educativo, senza correre il rischio di confonderla con il discorso relativo alla criminologia degli adulti. Trattandosi, infatti, di "soggetti in età evolutiva la distinzione tra delinquenza e antisocialità da un lato e disadattamento, irregolarità della condotta, traviamiento, ecc... dall'altro, non ha che un significato meramente giuridico" (*ivi*, p. 13). Ma è proprio l'insufficienza di tale rilievo che egli sottolinea con forza, nella consapevolezza che la portata educativa del problema passa per un'altra via e guarda soprattutto alla necessità di mettere in atto quei percorsi ritenuti utili alla rieducazione delle soggettività, ponendo le stesse al centro della progettualità pedagogica.

Innanzitutto, è necessario comprendere la genesi delle condotte antisociali, connettendole con i più larghi processi in atto nella realtà storica, come, in questo caso, quello delle migrazioni interne, che a suo giudizio avrebbero un ruolo determinante rispetto all'insorgenza del problema nell'attuale fase. È la realtà della periferia milanese, cresciuta in modo rapido e disordinato

proprio in questi anni, quella con cui Bertolini per lo più si misura, anche se è ben consapevole del crescente coinvolgimento di soggetti provenienti dalle fasce sociali medio-alte nei fenomeni di devianza minorile, soprattutto nei casi di teppismo, come anche la letteratura più accreditata sul piano internazionale ormai dimostra (Cohen, 1963). Ma è anche consapevole di quanto la marginalità possa incidere pesantemente sui vissuti dei minori, orientandone le condotte secondo modalità spesso incompatibili con il sistema normativo. Una realtà socialmente molto complessa, quindi, di cui mette in luce le criticità sul piano educativo, le carenze istituzionali a partire da quelle scolastiche, se è vero che “è soprattutto rispetto al problema della socialità che dalla nostra indagine sono emerse le più gravi responsabilità della scuola di base in relazione alla formazione di un quadro motivante il disadattamento minorile” (Bertolini, 1964, p. 95). Ciò che egli documenta è la mancanza di un effettivo coordinamento tra le diverse istituzioni chiamate a farsi carico del problema, là dove a pagare pegno sono proprio le realtà più marginali, quelle più difficilmente intercettabili dal lavoro di tipo preventivo. Senza ancora poter utilizzare un’espressione che solo molto tempo dopo sarebbe entrata nel linguaggio socioeducativo, potremmo dire che Bertolini prefigura il significato del cosiddetto lavoro di rete. Condizione ritenuta indispensabile per far emergere quel “disadattamento latente” (*ivi*, p. 34) che occorre portare alla luce affinché possano essere attivati interventi efficaci sotto il profilo della prevenzione.

Collocandosi al di là dei dettami della scienza penale classica fatti propri dalla criminologia, Bertolini cerca di rompere la consequenzialità per la quale la delinquenza minorile costituirebbe la premessa per quella adulta. Scardinare questo schema significa per lui aprire spazi ad una riflessione che sia davvero in grado di contemplare la portata educativa del problema, tanto nella dimensione teorica quanto in quella operativa. Ed è quanto continuerà a fare anche negli anni successivi, allorquando la sua analisi del fenomeno verrà puntualizzandosi in modo sempre più netto, come conferma, nel ‘65, la pubblicazione di quello che resta il suo lavoro più esaustivo sul tema: *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Se l’anno precedente, sin dal titolo, aveva accettato *oborto collo* di utilizzare le parole con le quali si circoscrive abitualmente il problema, “per l’intima resistenza che sentiamo nell’usare termini come delinquenza, delittuosità, criminalità, a proposito di soggetti in età evolutiva” (*ivi*, p. 12), con questo nuovo lavoro la rottura con i modelli tradizionali si compie, diremmo, in modo definitivo.

Al di là della persistenza di logiche deterministiche di derivazione ottocentesca che ancora informano, nella seconda metà del secolo scorso, tanto i saperi quanto il senso comune, il problema della devianza minorile viene qui considerato a partire dal ruolo attivo degli stessi protagonisti, nella consapevolezza che è “il soggetto la variabile imprescindibile del paradigma pedagogico” (Bertolini, Caronia, 1993, n.e. 2015, p. 47). Senza naturalmente trascurare quelle che verranno poi considerate come le ragioni storiche della costruzione sociale della devianza (Platt, 1975), l’attenzione viene qui portata sulla necessità di comprensione dei vissuti soggettivi, sui percorsi nei quali si forma la visione del mondo e sui modelli di intenzionalità assunti. Si tratta di capire quale significato viene attribuito dal ragazzo difficile alla sua esperienza di vita, nella convinzione che qualsiasi percorso di tipo rieducativo non può essere ridotto al solo piano della correzione della condotta, senza un mutamento di fondo di quella che è la visione del mondo da parte del soggetto deviante. In questo senso, l’adozione del paradigma fenomenologico non solo consente a Bertolini di guardare al problema con atteggiamento non giudicante, condizione necessaria per non cadere nel circolo vizioso dell’etichettamento, ma gli permette di elaborare strategie rieducative che consentano al ragazzo difficile di creare le condizioni per una diversa possibilità di vita, nella piena assunzione delle proprie responsabilità individuali.

Con questo lavoro, che ottiene significativi riscontri sin dalla sua uscita, cominciano ad entrare nel linguaggio pedagogico categorie interpretative nuove, come quelle di rischio, cambiamento, relazione, soggettività, operatività, progettualità, ecc... Più in generale, comincia a mutare lo sguardo sul problema del disadattamento minorile, più avvertita si fa l’esigenza di adeguare linguaggi, strumenti d’analisi, criteri interpretativi, alla luce delle grandi trasformazioni che stanno investendo la realtà sociale ed educativa, che impongono ai saperi una profonda revisione dei propri paradigmi di riferimento. Certo, sarà necessario ancora un lungo tragitto, che si nutrirà anche delle più avanzate teorie pedagogiche, prima che questa consapevolezza arrivi a farsi patrimonio comune tra i professionisti dell’educazione (Barone, 2001, n.e. 2011). Solo dalla metà degli anni Settanta, per fare un esempio, con gli interventi sul diritto familiare prima e su quello minorile poi, si arriverà a mutamenti sostanziali anche nel modo di affrontare il problema del disadattamento dei minori. Anche il paludato linguaggio delle istituzioni ne verrà scalfito, mettendo fuori uso, insieme alla “prigione scuola” (Battacchi,

1974), tutto un repertorio di definizioni ormai inservibili. Nessuno, tanto meno in un contesto scientifico e culturale, avrebbe più potuto parlare di adolescenti travati pensando di trovare credito alle proprie parole.

L'educazione come possibilità

Se c'è un aspetto che contraddistingue il lavoro di Bertolini, com'è noto, è quello di aver sempre cercato di operare nella direzione di un costante rapporto dialettico tra teoria e prassi. Dieci anni di direzione dell'istituto "Cesare Beccaria", d'altra parte, costituiscono un'esperienza molto significativa in tal senso. Da un lato, è proprio nel lavoro con i ragazzi difficili che egli cerca di far confluire gli studi teoretici compiuti (Bertolini, 1958), "facendo 'fruttare' in ambito pedagogico la metodologia fenomenologico-husserliana" (Bertolini, Caronia, 1993, n.e. 2015, p. 28), dall'altro è il lavoro sul campo a dare corpo e sostanza al lavoro di ricerca. A partire da questa circolarità il suo profilo di intellettuale andrà definendosi secondo traiettorie poco consuete nella più recente tradizione della pedagogia italiana. L'attenzione al tema della devianza minorile resterà costante, affiancandosi a motivi di ricerca inediti, dettati anche dalle nuove emergenze educative prodotte dalla società dei consumi. Parimenti andrà delineandosi una riflessione sul piano teoretico che verrà messa a punto soprattutto negli anni ottanta, giungendo, con *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, alla sua formulazione più matura.

Tra i tanti aspetti che colpiscono rileggendo oggi quel volume, la volontà di mettere in scena i continui rimandi tra teoria e prassi resta uno dei più originali e pedagogicamente significativi. Per quanto qui ci riguarda, non è solo la presenza del capitolo finale, dedicato alla figura dell'educatore, sui cui si sarebbero formati, lungo il decennio successivo e oltre, generazioni di professionisti, a confermare quest'attitudine. È tutta la costruzione del modello di scientificità pedagogica che lo precede che viene messa al servizio della dimensione operativa, secondo l'idea che nessuna forma di agire educativo può prescindere da una rigorosa, seppur aperta ed antidogmatica, fondatezza sul piano teoretico. Fondatezza che trova le proprie ragioni nel paradigma fenomenologico e che pone al centro quelle che vengono considerate "le direzioni intenzionali originarie dell'esperienza educativa", quali la sistemicità, la relazione-reciproca, la possibilità, l'irreversibilità, la socialità.

Ciascuna di esse viene qui esaminata anche in riferimento alla sua funzione cognitiva e metodologico-prassica, evidenziandone i legami diretti con il concreto agire educativo. Non sarebbe naturalmente possibile articolare una riflessione epistemologicamente corretta se le isolassimo l'una dalle altre senza considerarne le implicazioni reciproche. Se qui concentriamo l'attenzione soprattutto sulla direzione della possibilità, è per due precise ragioni. La prima riguarda il fatto che, tra tutte, è quella che meglio esprime la costitutiva apertura al futuro della dimensione educativa stessa. La possibilità, infatti, "in quanto capacità dell'uomo di 'intenzionare' o di 'dare un senso' a ciò che gli sta di fronte, rappresenta una delle condizioni strutturali fondamentali dell'esperienza umana" (Bertolini, 1988, n.e. 2021, p. 156). O ancora, secondo parole alle quali non è naturalmente estranea l'interpretazione problematicista di Giovanni Maria Bertin (1968), la possibilità "come l'orizzonte per il quale l'essere si costituisce sempre di nuovo, o se si preferisce, per il quale l'essere [...] si fa storia non secondo la forma della certezza o della necessità, ma secondo la forma dell'apertura, del rischio, del non-totalmente prevedibile" (Bertolini, 1988, n.e. 2021, *passim* p. 157). La seconda ragione attiene invece al rilievo che la possibilità, come direzione intenzionale originaria, riveste nel lavoro rieducativo con i ragazzi difficili. Perché alle spalle di tutta la riflessione critica maturata intorno al tema sin dagli anni giovanili (Erbeta, 2006), quando, sedotto da Kierkegaard, ne aveva compreso l'enorme portata euristica ed etica, è bene ricordare che c'è sempre l'idea, per Bertolini, che la possibilità costituisca effettivamente il punto chiave di qualsiasi progettualità educativa concretamente agita. Essa, infatti, proprio nella sua dimensione cognitiva e metodologico-prassica, si precisa in quello che viene definito "il principio della dilatazione e dell'espansione dell'esperienza esistenziale dell'educando" (Bertolini, 1988, n.e. 2021, p. 159). Quel medesimo principio che egli aveva già collocato al centro del lavoro rieducativo con i ragazzi difficili e che qui viene riproposto come istanza metodologica fondamentale dell'azione educativa stessa. Poiché è soltanto attraverso l'ampliamento dell'orizzonte esistenziale, mediante precise strategie educative centrate sul bello, sul difficile e sullo spirito d'avventura, che si possono creare le condizioni per quella trasformazione della visione del mondo necessaria per darsi una diversa possibilità di vita. Se di rieducazione si tratta, è per questa via che essa si incarna. E non si tratta certo di una strada semplice, di una comoda ricetta presentata come antidoto al comportamento deviante, ma di un percorso sempre esposto al rischio della sua mancata riuscita, ma anche sempre

aperto alla possibilità di individuare una direzione sensata alla propria esistenza.

Pochi anni dopo la pubblicazione de *L'esistere pedagogico*, Bertolini decide di far uscire in edizione aggiornata, con la collaborazione di Letizia Caronia, il vecchio testo dedicato alla pedagogia del ragazzo difficile. Nella piena consapevolezza di quanto sia mutato il contesto storico rispetto alla metà degli anni sessanta, gli autori lo considerano uno strumento ancora utile per il lavoro educativo. Effettivamente molte cose sono cambiate rispetto alla percezione del problema. Sono mutati il linguaggio, gli strumenti d'analisi, le categorie interpretative. Al termine disadattamento si preferisce ormai quello di disagio, meno compromesso sul piano culturale e più aperto alla dimensione del vissuto soggettivo. Tutto un percorso, difficile, sofferto, era stato compiuto affinché crescesse un'autentica sensibilità educativa sul tema. Un lungo mutamento di paradigma si era compiuto da quando i comportamenti devianti dei minori venivano considerati l'anticamera per la vita criminale adulta, molti pregiudizi erano stati faticosamente sradicati dalle rappresentazioni della devianza in un lungo arco temporale segnato da così profonde trasformazioni sociali e culturali. A quel percorso, insieme alle più avanzate espressioni della cultura pedagogica di quegli anni, Bertolini aveva dato un contributo di fondamentale rilievo. Così, all'inizio degli anni novanta quel testo non è affatto invecchiato, almeno nelle sue linee interpretative di fondo. Anzi, sono proprio i costanti riferimenti a *L'esistere pedagogico* a rafforzarne la capacità di analisi e di comprensione dei problemi. L'idea di educazione come possibilità, propriamente intesa come "espansione del campo d'esperienza personale dell'educando" (*ivi*, pp. 199-200), può così assumere una ulteriore e più matura definizione tanto sul piano teorico quanto su quello operativo:

Come qualunque altro processo formativo, l'educazione dei ragazzi difficili è orientata ad un futuro che è e deve essere *aperto al possibile*. In questa apertura al possibile è inscritto un margine di indeterminatezza, una costitutiva *insecuritas* dell'azione educativa che non è affatto un limite ma condizione di possibilità per la formazione di un soggetto capace di partecipare attivamente alla costruzione della sua esistenza (Bertolini, Caronia, 1993, n.e. 2015, p. 186).

Parole, queste di Caronia, che se nella circostanza consentono di circoscrivere i margini entro i quali può essere esercitata l'azione degli educatori,

ci confermano ancora una volta l'imprescindibile necessità di collocare al centro della scena educativa proprio la soggettività individuale, quell'essere in carne ed ossa verso il quale sono orientate tanto la riflessione critica quanto le pratiche educative della pedagogia di matrice fenomenologica.

Riferimenti bibliografici

- Barone P. 2001. *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e di intervento*. Milano: Guerini, 2021.
- Battacchi M.W. 1974. *Delinquenza minorile psicologia e istituzioni totali*. Milano: Martello.
- Bertin G.M. 1968. *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertolini P. 1958. *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Id. 1964. *Delinquenza e disadattamento minorile*. Bari: Laterza.
- Id. 1965. *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.
- Id. 1988. *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia, n.e. Milano: Guerini, 2021.
- Bertolini P., Caronia L. 1993. *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia, n.e. Milano: FrancoAngeli, 2015.
- Calvetto S. 2019. *Tra rappresentazioni sociali e istanze educative. I giovani degli anni cinquanta*, in E. Madrussan (Ed), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*. Como-Pavia: Ibis, pp. 49-62.
- Cohen A.K. 1955. *Delinquent boys. The Culture of the Gang*. Glencoe: The Free Press (trad. it. di G.A. De Toni, *Ragazzi delinquenti*. Milano: Feltrinelli, 1963).
- Crainz G. 1996. *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*. Roma: Donzelli, 2005.
- Cristofori C. 2002. *La costruzione della prima generazione di giovani in Italia. Il contributo della ricerca empirica*, in F. Crespi (Ed), *Le rappresentazioni dei giovani in Italia*. Roma: Carocci, pp. 77-110.
- Erbetta A. 2006. *Il giovane Bertolini. Alle origini di una filosofia dell'educazione*

- fenomenologicamente fondata*, in M. Tarozzi (Ed), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*. Bologna: Clueb.
- Gorgolini L. 2004. *I consumi*, in P. Sorcinelli, A. Varni (Eds), *Il secolo dei giovani. Le nuove generazioni e la storia del Novecento*. Roma: Donzelli, pp.213-254.
- Luzzato Fegis P.P. 1966. *Il volto sconosciuto dell'Italia*, II vol. Milano: Giuffrè.
- Piccone Stella S. 1993. *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasolini P.P. 1959. *La colpa non è dei teddy boys*, in "Vie Nuove", 10 ottobre.
- Platt A.M. 1969. *The child savers*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. di G. Senzani, *L'invenzione della delinquenza. La definizione sociale della delinquenza minorile*. Rimini-Firenze: Guaraldi, 1975).
- Pomilio M. (Ed) 1961. *Adolescenza traviata*. Quaderni di San Giorgio n. 11, Fondazione Cini. Firenze: Sansoni.
- Rapini A. 2004. *Denaro e lavoro*, in P. Sorcinelli, A. Varni (Eds), *Il secolo dei giovani. Le nuove generazioni e la storia del Novecento*. Roma: Donzelli, pp. 81-112.