

Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini

Vanna Iori

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

ABSTRACT

Piero Bertolini è stato uno dei più importanti studiosi del pensiero pedagogico in Italia e, sicuramente, il primo e più importante pedagogista che si è riferito al pensiero della fenomenologia di Husserl. Egli ha aperto una corrente di pensiero pedagogico che concepisce l'educazione come atto che nasce da intenzionalità e si qualifica non come tecnica ma come responsabilità e ricerca di senso. Da questa prospettiva i suoi studi affrontano sia il rapporto tra le scienze dell'educazione, sia i paradigmi educativi di intenzionalità e Lebenswelt, riconducendoli alla concreta esperienza educativa. Le prospettive aperte sono più che mai attuali per comprendere la perdita dell'umanità nei rapporti interumani del mondo contemporaneo.

Parole chiave: Fenomenologia – Crisi - Epochè – Lebenswelt - Intenzionalità

The scholar who created and breath life to the phenomenological pedagogy in Italy

Piero Bertolini was one of the most important educational theorists in Italy and definitively the first referring in his works to Husserl's phenomenology. He initiated a pedagogical school of thought that regards education as an intentional act and not as a technical one, which can be presented as responsibility and a search for meaning. From this perspective, his studies focused on the relationship between educational sciences, on intentionality and Lebenswelt educational paradigms, relating them to the concrete educational experience. The foresights originated by Bertolini are more than ever updated to understand the decline of humanity in human relationships in the contemporary world.

Keywords: Phenomenology – Crisis – Epochè – Lebenswelt – Intentionality

La pedagogia fenomenologica

La nozione di *pedagogia fenomenologica* compare in Italia con l'opera di Piero Bertolini e trova la sua espressione più compiuta nel volume *L'esistere pedagogico* del 1988, frutto di un lungo percorso di studio iniziato trent'anni prima, con la pubblicazione del volume *Fenomenologia e pedagogia* nel 1958, scritto su sollecitazione di Enzo Paci, filosofo e maestro di Bertolini.

Ho avuto l'onore e la fortuna di vivere l'entusiasmante esperienza di discussione, sotto la guida di Piero Bertolini, con un piccolo gruppo di noi giovani allievi di allora presso l'Università di Bologna, cui si aggiunsero successivamente anche colleghi di altri atenei: giornate intense di riflessione e studio che avevano al centro lo sforzo di costruire una fondazione teoretica per una pedagogia come scienza 'fenomenologicamente fondata'.

L'obiettivo era duplice: a) corrispondere all'esigenza di *scientificità rigorosa* (per sottrarre la pedagogia alla retorica, alla superficialità e alla scarsa scientificità); b) fondare questa scientificità attraverso le categorie che la filosofia fenomenologica offriva come idonee alla riflessione pedagogica.

Cercavamo di fondare una teoresi pedagogica che ambiva ad esprimere un pensiero *critico, complesso, problematico*, dove filosoficità e scientificità della prospettiva fenomenologica potessero dar vita a quello che sarebbe diventato un orientamento di pensiero ben identificabile nel panorama pedagogico italiano. Ne nacque infatti la collana editoriale *Enciclopediaideia* (Ed. La Nuova Italia) e, dieci anni dopo, la rivista *Encyclopaideia* che mantenne il medesimo nome nel significato di mettere in circolazione le prospettive epistemologiche fenomenologiche sulla formazione umana.

Questa breve premessa storica sulle origini della Pedagogia fenomenologica in Italia contestualizza l'opera originale di Piero Bertolini che fu, al tempo stesso, di elaborazione intellettuale e di condivisione con il gruppo dei suoi allievi, al fine di sondare tutte le vie possibili che tale prospettiva apriva al pensiero pedagogico e alla prassi educativa. Ma per conoscere gli aspetti principali del paradigma fenomenologico in ambito pedagogico messi in luce da Piero Bertolini occorre soprattutto fare riferimento alla sua opera fondamentale: *L'esistere pedagogico*. Nel contesto nazionale e internazionale della pedagogia del Novecento, si stagliano la figura e l'opera di Piero Bertolini irrompendo con carattere di assoluta novità e mantenendo una perenne attualità, proprio perché in questa sua opera si configura una scienza eidetica dell'educazione, ispirata ai temi husserliani dell'*intenzionalità* e dell'*Einfühlung* ("empatia").

Il problema dell'epistemologia pedagogica fenomenologica non è quello di cercare una maggiore scientificità in senso positivista, ma di indicare una via verso una scientificità idonea all'umano, poiché il depauperamento filosofico e il prevalere delle tecniche sull'umano avrebbe comportato un degrado culturale della pedagogia.

Sulla scorta della riduzione fenomenologica, Bertolini concepisce l'educazione in modo antidogmatico, in quanto atto che reca in sé un'intenzionalità problematica inesauribile (Bertolini, 1988, pp. 130-148). *Epoché*, intenzionalità, esperienza vissuta, mondo-della-vita, entropatia, intersoggettività, possibilità, progetto, responsabilità, con-essere, corpo vissuto, spazio vissuto e tempo vissuti sono i temi significativi per una scienza pedagogica che non voglia porsi come "oggettiva" e "neutrale". In altri termini la scientificità pedagogica si qualifica innanzitutto per *l'esigenza di senso*. Il metodo fenomenologico (e i suoi sviluppi negli esistenzialismi) ha aperto nuove vie ad una pedagogia che, anziché "spiegare" il processo formativo, cerca di fornire ad esso un senso.

A lui sono debitrice dei miei primi passi nella conoscenza delle opere di Husserl e dei successivi approfondimenti negli esistenzialismo, con particolare riferimento ad Heidegger (Iori, 1988). In realtà Bertolini non fu attratto dall'esistenzialismo e si mantenne sempre aderente al pensiero husserliano. Il suo obiettivo principale consisteva nel tentare un'interpretazione e un utilizzo del metodo fenomenologico secondo una chiave di interesse pedagogico al fine di trasformare la realtà nell'intrecciarsi di tre dimensioni decisive: *filosofia, scienza, politica*. Bertolini vedeva infatti nello scollamento di queste tre istanze una delle ragioni di crisi del mondo contemporaneo.

La lettura fenomenologica dei processi formativi non si limita a una comprensione logico-razionale, a spiegare causalisticamente dall'esterno (*Erklären*) i dati di fatto, ma si apre al darsi, al possibile, a quella comprensione (*Verstehen*) che conferisce senso, una comprensione derivata dall'esperienza vissuta, dall'intuizione, dall'empatia.

La difficoltà di "guardare" la realtà in maniera libera da pre-giudizi e la tentazione costante di sovrapporre la teoria alla realtà è assai frequente in ambito pedagogico, dove è più che mai necessario imparare l'atteggiamento fenomenologico per gettare uno sguardo rinnovato sull'esperienza formativa, mettendo "tra parentesi" (tramite l'*epoché*) le abitudini mentali e l'ovvietà che ricopre la capacità di "vedere".

L'apparenza fenomenologica non è una semplice "parvenza" della realtà nascosta noumenica, ma è uno sguardo "eidetico" che coglie l'essenza (*eidos*) dei fenomeni nel loro manifestarsi intuitivo, nel loro "venire alla luce". La ragione fenomenologica illumina i fenomeni di una luce diversa da quella che li oggettivizza per spiegarli. La fenomenologia semplicemente li lascia manifestare da sé, come cose che appaiono (*tà phainòmena*), corrispondendo al significato originario di "fenomeno" come si evince dalla stessa radice di *phòs*, la luce, da cui deriva illuminare, porre in chiaro (*phàino*). La pedagogia, come afferma Bertolini, "deve saper cogliere l'essenza del fenomeno che studia", ma tale essenza "emerge dalla concretezza stessa dell'esperienza"; la quale esperienza poi non è una categoria astratta ma si presenta come un complesso di *Erlebnisse*, cioè sempre come "esperienza relazionistica" ed "esperienza in situazione" (Bertolini, 1988, pp. 91-seg.).

Se lo sguardo fenomenologico cerca di leggere gli eventi oltre i loro caratteri contingenti, per coglierli l'essenza, diventa allora strumento di un'etica della *responsabilità*. Il

veduto impedisce di “passare oltre”. E qui sta, a mio avviso, l’insegnamento più importante dello spirito bertoliniano: la dimensione etico-politica della fenomenologia. In prospettiva pedagogica questo significa che il gesto educativo è legato alla capacità di gettare uno sguardo non indifferente o distratto sulle persone che si incontrano nel rapporto educativo. Vedere è “accorgersi” dell’altro-persona la cui presenza non è insignificante, ma costantemente ci interpella ad un corrispondere che implica assumere responsabilità della relazione. La pedagogia riporta quindi l’attenzione alla *responsabilità* della relazione educativa.

Pensare fenomenologicamente all’educazione e alla pedagogia

Nel vasto e multiforme panorama dell’area di pensiero fenomenologica fu la fenomenologia husserliana e rappresentare per Bertolini il riferimento scientifico idoneo all’ambito pedagogico. Mentre nel mondo greco tutta la cultura aveva un carattere educativo e nasceva come esperienza di rottura, come forza rivoluzionaria e guida per l’umanità, Bertolini denunciava invece un pensiero educativo sempre legato ai pensieri e ai sistemi delle varie epoche storiche, indicando la crescente funzione conservatrice, piuttosto che innovatrice. L’accettazione di un pensare fatto di certezze e dogmi e di un metodo fatto di pragmatica ha ridotto la pedagogia ad un sapere arido e sterile, basato su pericolose forme di scientismo e tecnicismo, incapaci di cogliere il *sensu* vero dell’esperienza educativa (Bertolini, 1983, cap.1).

Il significato del *pensare fenomenologico* all’educazione e alla pedagogia come rifiuto di astrazioni fini a se stesse o ideologizzate è quindi il passaggio indispensabile per iniziare a delineare quel requisito di *scienza empirica dell’educazione* che mette al centro le esperienze e le persone “in carne ed ossa” che interagiscono nell’incontro educativo.

Il richiamo ad un ritorno all’originarietà della vita, fuori da ogni struttura preconcepita è l’atteggiamento che sostanzia una pedagogia come scienza non intesa in senso naturalistico, ma *trascendentale*, secondo la visione husserliana. Da qui l’ideale di una pedagogia come scienza rigorosa, contro ogni forma di psicologismo, scetticismo e dogmatismo, e di un’educazione come evento complesso, problematico, instabile, che presenta aspetti plurimi. Il concetto di educazione veicola sempre una certa ambiguità semantica dovuta alla molteplicità di fenomeni che sotto questo termine si comprendono. L’enorme gamma di implicazioni (sociologiche, psicologiche, antropologiche, storiche, filosofiche, politiche ecc.) rende impossibile definire e precisare in modo univoco ed esaustivo tale concetto.

Tanto complesse sono le problematiche inerenti l’educazione che rinviano ad accezioni e significati anche molto diversi, in riferimento ai contesti, ai contenuti, agli obiettivi. Il significato dell’educazione non potrà più essere univocamente inteso come non lo fu in passato: sono state assunte storicamente posizioni diverse a seconda che si sia privilegiata l’attenzione al soggetto educatore o all’educando, o alla relazione educativa, oppure all’influenza dell’ambiente, all’aspetto sociale, alla componente psicologica o biologica, ai fini o alle tecniche, in un rimando di sfaccettature molteplici e talvolta contrastanti.

Non solo il “significante” educazione comprende in sé molti “significati” (in cui rientrano elementi razionali e irrazionali, consci e inconsci), ma molti sinonimi sono stati usati in relazione a temi correlati (apprendimento, formazione, istruzione), alle forme di educazione, ai modelli (antiautoritaria, attiva), agli ambiti (educazione morale, cognitiva, civica, affettiva, fisica, ambientale), ed ancora in relazione all'età, poiché sempre più si è venuta evidenziando l'educazione come evento permanente dell'esistenza umana, riguardante tutte le età della vita e perciò anche l'età adulta e l'età anziana.

In questa varietà interpretativa del fenomeno educativo, secondo la visione di Piero Bertolini, è possibile individuare una *regione ontologica dell'educazione*, un nucleo che consente di identificare i caratteri universali che contraddistinguono i fatti educativi dagli altri fatti. Che cosa contraddistingue l'evento educativo dagli altri eventi umani? Quali elementi rendono “educativa” una esperienza?

Anche se non è semplice mettere a fuoco in modo definitivo e certo l'esperienza educativa, tuttavia questa complessità non esime dal tentare di enucleare che cosa sia l'educazione, l'essenza, il “nucleo” che predispone un incontro ad essere “educativo”. Raccogliendo in una estrema sintesi (sempre aperta e problematica) gli elementi categoriali che costituiscono l'educazione, possiamo proporre una definizione che indichi gli aspetti categoriali principali enucleati nell'opera di Piero Bertolini. Stiamo definendo le *direzioni intenzionali originarie: sistemicità, relazione reciproca, possibilità, irreversibilità, socialità* analizzate nella cornice attuale, indicando cioè le prospettive di una visione del mondo, quella fenomenologica, che l'età postmoderna, la crisi economica e le recenti sfide migratorie rendono più che mai attuali.

La principale di queste direzioni intenzionali risulta essere, nelle varie pubblicazioni bertoliniane, la *relazione reciproca*, poiché l'educazione è innanzitutto essenzialmente rapporto: nessuno dei due soggetti coinvolti, educatore ed educando, può essere considerato separatamente dall'altro, bensì costantemente in relazione reciproca.

Il rapporto educativo è inoltre un rapporto *interpersonale*, nel senso che l'elemento primario che rende possibile l'educazione è la persona umana che si pone al centro dell'educazione. L'educazione può nascere soltanto dall'esperienza interumana. Il fondamentale concetto di persona non fa riferimento ad un'idea astratta ma alla concreta esistenza del soggetto, dell'individuo storicizzato, poiché l'educazione è tesa alla formazione integrale della persona. La dimensione che è propria dell'educazione è quindi la dimensione dell'umano, con le tematiche della libertà e dell'impegno, della dignità verso se stessi e verso gli altri uomini, in opposizione all'alienazione ed all'inautenticità. A questi concetti sono da ricondurre anche le esperienze empiriche concretizzate da Piero Bertolini in diversi contesti (fin dalle giovanili esperienze del carcere minorile Beccaria di Milano) (Bertolini, 1965).

E ancora, l'evento educativo non è mai casuale, ma è il risultato di una *intenzionalità*, anche quando questa può essere latente, inconsapevole oppure distorta, è pur sempre il risultato di scelte, interventi, progettazioni, impegno. L'evento educativo implica perciò

sempre l'esistenza di una direzione intenzionale, la realizzazione di un telos inerente la stessa essenza educativa.

E' quindi un evento collocato nella *trascendenza*, proteso verso la *possibilità* di realizzare cambiamenti, di produrre maturazione, di trascendere la situazione per collocarsi oltre questa, per trasformarla e trasformarsi (sul piano culturale ed esistenziale): presupposto fondamentale è, in tal senso, la libertà.

Tutto ciò evidenzia un ulteriore elemento essenziale che caratterizza l'educazione: il *progetto*. L'educazione è un evento dinamico, di costruzione, di evoluzione, di sviluppo, di processo che si colloca nella temporalità ed è volta alla dimensione del futuro. La struttura essenziale del fenomeno educativo si fonda sulla possibilità di continue modificazioni. Ma l'educazione è sempre un evento temporale che si situa nel presente, è nel "qui e ora", e le sue risposte non sono modificabili (la categoria dell'*irreversibilità*) (Bertolini, 1988, pp. 134-153), ma il futuro è la dimensione temporale a cui è rivolta l'educazione nella sua intenzionalità modificatrice che tende, accogliendo il passato, a modificare la situazione presente progettandosi nel futuro. E' questo un ulteriore carattere fondamentale dell'educazione che non è tale se non produce evoluzione e mutamenti.

La funzione delle scienze pedagogiche

Nel capitolo IX di *L'esistere pedagogico* Bertolini affronta un altro tema cruciale sul piano scientifico e filosofico: la funzione delle scienze pedagogiche. L'educazione è infatti oggetto di molti saperi disciplinari, essendo una esperienza concreta che fa sempre riferimento a un sapere teorico di competenze che possono essere più o meno scientifiche e formalizzate. La definizione di educazione come prassi, oggetto di una teoria, implica, oltre alla chiarificazione del rapporto teoria-prassi, la chiarificazione dei caratteri della teorizzazione.

Essendo l'educazione un evento complesso ed articolato in aspetti plurimi, è oggetto di un insieme articolato di teorizzazioni poiché differenti ottiche e molteplici punti di vista concorrono a mettere in luce aspetti specifici. La realtà educativa è quindi oggetto di diverse aree disciplinari e può essere analizzata secondo elementi teorici, strumenti di ricerca ed approcci metodologici diversi. Ed infatti le varie scienze (umane e non) che si sono occupate a pieno titolo dell'educazione (la filosofia, la psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale, la psicoanalisi, la politica, l'etica, la storia, l'economia, la statistica, l'architettura, ecc.) hanno fornito apporti specifici e determinanti per la crescita delle conoscenze scientifiche di vari aspetti dell'educazione.

Il concetto di educazione è divenuto in tal modo sempre più polisemico ed ha assunto significati specifici nei diversi ambiti della settorializzazione disciplinare.

La problematica e controversa definizione della pedagogia e del suo statuto disciplinare e il rapporto della pedagogia con le altre scienze che si occupano dell'educazione sono ancora

oggi al centro del dibattito epistemologico. Ma vi è un aspetto fondamentale indicato da Bertolini: la perenne circolarità tra il momento dell'intervento operativo e attivo sulla realtà educativa e il momento della riflessione teorica. L'evento educativo, nel suo concreto "darsi" mutevole e multiforme, fornisce materiale alla riflessione e stimola la riformulazione teorica. Poiché questa circolarità produce una crescita ed un arricchimento reciproco tra i due momenti, Bertolini parla di "rapporto a spirale" tra educazione e pedagogia, per non irrigidirsi in scelte operative stereotipate, infondate, estemporanee, per non adottare assolutizzazioni tecnicistiche, per non fermarsi in un empirismo cieco, privo di senso (Bertolini, 1983, cap. 3). La pedagogia si colloca quindi sempre in bilico tra questi due poli, tra teoria e prassi, che possono assumere, estremizzati, la valenza di una oscillazione tra astrattezza ed empiria. In questo senso si sviluppa diacronicamente e sincronicamente il complesso rapporto dialettico tra educazione e pedagogia. Il concetto di pedagogia è strettamente correlato con quello di educazione, l'evoluzione storica di entrambi i concetti procede parallelamente.

In particolare Bertolini analizza il rapporto tra la pedagogia e la biologia, la psicologia, la sociologia. La pedagogia ha certamente perduto il ruolo di sapere unidisciplinare sull'educazione, ed anche il ruolo di coordinamento degli altri saperi; essa non è la somma dei risultati parziali delle singole discipline. Tuttavia, pur presentandosi in modo sempre problematico, sembra avere individuato un suo posto nell'ambito delle scienze della formazione come quell'area di sapere che non si confonde con le altre scienze, ma interagisce continuamente con esse e si arricchisce dei loro apporti. Per un corretto rapporto tra la pedagogia e le altre scienze dell'educazione, che eviti sterili preclusioni e irrigidimenti in formule, occorre avere chiaro che la pedagogia problematizza i confini e mette in luce gli intrecci.

Nell'aspirazione ad una maggiore scientificità la pedagogia e le scienze dell'educazione hanno mostrato limiti, ambiguità, contraddizioni, laddove non hanno problematizzato la scientificità, ma si sono appiattite su modelli di derivazione positivista tendenzialmente (e contraddittoriamente) antifilosofici. L'idea che si possano misurare i fatti educativi attraverso le procedure ed i modi delle diverse scienze che se ne occupano ha prodotto spesso un vuoto tecnicismo ed una nuova (e dannosa) dipendenza delle scienze dell'educazione dalle metodologie di scienze matematico-naturalistiche. Questa oggettività intesa in senso empirico-sperimentale è stata oggetto di critica forte da parte di Bertolini in quanto responsabile di schematizzare astrattamente e intellettualisticamente la realtà vivente dell'uomo e del mondo, laddove invece occorre tornare all'originarietà dell'esistenza.

Alla filosofia dell'educazione spetta il compito di esaminare, controllare, interpretare le teorie implicite ed esplicite dell'educazione, alla luce della relazione tra filosofia e scienze umane. La questione rimanda nuovamente al rapporto di fondo tra filosofia e scienza nelle sue formulazioni generali e nello specifico riferimento all'indagine dei fatti educativi. Una metodologia scientifica oggettivistica e oggettivante che imponga schemi e modelli rigidamente precostituiti non può rispondere alla duplice esigenza di rigore e di intervento trasformativo.

Un'approfondita riflessione epistemologica persegue dunque un rigore che riqualifichi il pedagogico attraverso un recupero di scientificità (che non coincide con l'esattezza) riguardo ai fondamenti ed ai percorsi di conoscenza sull'educazione. Interessante è l'ipotesi di un ribaltamento dei termini in cui la pedagogia può porsi come verifica e stimolo dell'epistemologia poiché è in grado di fornire delle indicazioni significative per la costruzione di una teoria della conoscenza capace di fare i conti con i soggetti "in carne ed ossa" e dunque di favorire un'epistemologia aperta e problematica.

Al cuore della pedagogia fenomenologica

Epochè, esperienza vissuta, mondo-della-vita, empatia, cura (aver cura), possibilità, progetto, responsabilità, con-essere e molti altri sono i temi che stimolano la ricerca pedagogica, ma la questione centrale e più significativa in una prospettiva che persegue una scientificità "rigorosa", ma non esatta, è il superamento, tramite l'intenzionalità, della contrapposizione cartesiana soggetto-mondo. Questa prospettiva si rivela particolarmente feconda in ambito pedagogico, dove l'oggetto di conoscenza è il soggetto stesso. Recuperando a dignità scientifica la soggettività, non si dis-umanizza la persona in un oggettivismo che la ridurrebbe a cosa, dispersa nell'esattezza dei metodi di stampo positivista.

Il paragrafo 49 del secondo volume delle Idee di Husserl (Husserl, *Idee II*, §49) avente per titolo "l'atteggiamento personalistico in contrapposizione con quello naturalistico", indica l'importanza di non perdere di vista la soggettività della persona umana nella conoscenza scientifica. Il rigore della fenomenologia non prescinde mai dal mondo-della-vita (*Lebenswelt*), vissuto ed esperito dal soggetto, a differenza del mondo dell'oggettività scientifica tradizionale. Questo mondo "per me" ma anche "mondo per ognuno", è sfondo e orizzonte di ogni conoscenza e di ogni relazione interumana. Prima fra tutte la relazione educativa.

Se si intende procedere alla considerazione del rapporto educativo vivo e concreto, nel suo "darsi" storico e reale, per intuire preliminarmente l'essenza del fenomeno educativo, cioè per attenerci "alle cose stesse" in senso fenomenologico, dovremo avvalerci, secondo la lezione husserliana, dei due strumenti epistemologici basilari: l'*epochè* e l'*Erlebnis*.

Attraverso l'*epochè* metto tra parentesi ogni sapere preconstituito sull'educazione, non lo nego, ma lo relativizzo, per raggiungere la realtà originaria, il cuore dell'educazione stessa, oltre ogni immagine convenzionale o falsata. Può sembrare un'operazione semplice o vaga, ma è invece radicale, rigorosa e radicata nella storia. Come scrive Husserl, "attraverso l'*epochè* è possibile un mutamento radicale di tutta l'umanità" (Husserl, 1972, p. 178), poiché l'*epochè* comporta infatti la rinuncia a dare per scontata ogni opinione, consente di perseguire l'istanza del cambiamento e della problematicità, richiede il coraggio euristico di un'autentica ricerca scientifica, tramite l'astensione dai vincoli del proprio bagaglio interpretativo.

Ma, in ambito pedagogico, occorre chiarire: “epochè di che cosa?” e “cosa resta dopo?”. Due sono i versanti a cui principalmente applicare l'epochè in ambito educativo. Da un lato tutto il sapere filosofico, e psico-socio-pedagogico, ovvero la somma delle diverse spiegazioni settoriali. Dall'altro i luoghi comuni consolidati dal sapere “medio” sull'educazione di cui chiunque si sente legittimato a parlare.

Il successivo dispositivo metodologico che consente di procedere a cogliere il “darsi” dell'evento educativo è costituito dall'*Erlebnis*, l'esperienza vissuta, che consente di vedere con immediatezza l'educazione nella sua essenza. Nel vissuto che emerge dalla concretezza dell'esistenza si dischiude una conoscenza interumana, soggettiva e condivisibile a partire dagli elementi fondamentali di “corpo”, “tempo” e “spazio” vissuti.

L'esperienza soggettiva vissuta (*Erlebnis*) è mia, ma anche aperta ed in continua relazione con la viva e comunicabile con chiunque altro che condivide con me l'esistenza comune nello stesso mondo “di noi tutti”. La *Lebenswelt* husserliana è il mondo dell'evidenza originaria o “mondo della vita”, a cui ricondurre la tematica dell'intersoggettività, della comunicazione, della relazione educativa.

L'Intenzionalità è quindi, tra i dispositivi teoretici indicati da Piero Bertolini, lo strumento che pone due tematiche pedagogiche fondamentali:

- a) l'intenzionalità esprime un'istanza relazionistica, fondamentale in ambito educativo e l'inevitabile necessità per i soggetti umani del rapporto, fondamento essenziale dell'educazione stessa;
- b) l'intenzionalità si esprime nella trascendenza e perciò il rapporto educativo si connota nella temporalità poiché ogni azione educativa si trascende continuamente verso il futuro, secondo un telos, un fine, uno scopo, mai astrattamente inteso ma sempre radicandosi nell'esistenza.

Porre l'educazione in una continua trascendenza significa porla nell'apertura verso nuove perenni possibilità, verso il cambiamento, verso il superamento della “situazione” data sulla base di un progetto educativo.

La dimensione educativa prefigurata nel pensiero e nelle opere di Bertolini è più che mai attuale, poiché comporta sempre un atto di decisione, di scelta, di impegno, di rischio. Ogni atto educativo è un atto in divenire, è decisione verso una possibilità o un fine che si configurano tra la situazione presente e il non-ancora dell'utopia attraverso cui si progetta nel futuro.

Se infatti l'esperienza educativa è risultata consistente nell'insieme dei fenomeni di cambiamento e di sviluppo suggeriti o motivati dalla relazione interpersonale e dalla trasmissione culturale, ne consegue che la dimensione temporale strutturalmente più significativa di essa è il futuro. (Bertolini, 1988, p. 146)

Questo significa che ogni relazione educativa è sempre nel non-ancora pur essendo viva e presente, condizionata dalla “effettività” ineliminabile che la situano là, in una dimensione concreta e fattuale di corpo, spazio, tempo, di condizionamenti prodotti dentro e fuori di sé che costituiscono la storicizzazione da cui deve prendere slancio ogni progetto educativo in quanto volto al futuro.

Dove l'educazione si arresta agli elementi condizionanti e si consegna all'immodificabile, rinuncia alla sua stessa essenza progettuale e alla sua possibilità. La dinamica educativa è tale se non rinuncia a modificare la situazione presente e “data” ma sceglie invece il progetto, il poter-essere diversamente e il perseguire la strada per aprire alle possibilità presenti anche nelle situazioni più apparentemente intrascendibili (come nelle diverse forme di disabilità o di devianza sociale).

Ogni progetto educativo si apre all'interno dell'effettività dell'essere così e non in un altro modo, e non può ignorare i vincoli della fatticità (per evitare astrattezze, velleitarismi, astoricità). Tuttavia il senso dell'educazione è proprio nel tendere a ridurre continuamente questi vincoli per individuare comunque margini di progetto.

La crisi del mondo contemporaneo e l'eredità del pensiero di Bertolini

Vorrei concludere queste brevi riflessioni sul pensiero pedagogico di Bertolini con il titolo del primo capitolo di *L'esistere pedagogico*: “la crisi del mondo contemporaneo e la pedagogia”, poiché con sguardo davvero profetico egli indicò il motivo conduttore del suo pensiero nella mancanza di senso di responsabilità come causa di dispersione e fuga da sé, come rifiuto di essere se stesso. L'uomo non è un essere chiuso ma sempre un “essere verso”, un “tendere a” poiché, fenomenologicamente intesa, l'attività umana è sempre un'attività *intenzionale*. Ne consegue che l'educazione è principalmente il condurre la persona alla consapevole conquista della sua umanità attraverso una profonda presa di coscienza personale.

Superfluo sottolineare l'attualità, nei giorni in cui stiamo vivendo, nella società occidentale, una grande crisi che, con il terrorismo, irrompe proprio dove tutto tende a essere programmato e previsto. Il nuovo elemento con il quale dobbiamo convivere e che risulta ancora troppo inesplorato, determinando di fatto un'inadeguatezza di fondo dei nostri comportamenti è l'imprevedibilità. È il terrorismo, con tutto il bagaglio di paura e ansia che si porta dietro, ad aver introdotto violentemente questo concetto nella nostra vita quotidiana. Noi, che abbiamo identificato lo sviluppo con la programmazione, a volte quasi ossessiva, tendiamo a nascondere la possibilità dell'imprevedibile, per sottrarci all'impensabile. L'argomento è stato considerato un detonatore in grado di far saltare le nostre coordinate mentali e culturali. Eppure l'impensato è qui. Tra noi. Negli attacchi terroristici che hanno insanguinato l'Europa, dalla strage sulla Promenade des Anglais di Nizza, plateale, pubblica, nel giorno più importante per la Francia, a quello più contenuto, interno, periferico, ma non per questo meno grave, dell'assalto alla piccola chiesa semideserta vicino Rouen. L'imprevedibile si è spostato sempre più dai non-luoghi, come aeroporti e stazioni, ai luoghi

simbolo della nostra società. Non solo. L'imprevedibile agisce anche con i falsi allarmi, che rendono ancora di più evidente la nostra incapacità di far fronte a questi nuovi scenari. Il terrorismo sposta l'imprevedibile nei luoghi delle nostre abitudini, della quotidianità, l'incertezza si insinua nei luoghi della quotidianità, dove ci sentivamo sicuri.

La tendenza della scienza occidentale, come ci insegna Bertolini sulle orme di Husserl, a formalizzare, oggettivandola, la realtà, attraverso schemi matematico-geometrici, alla ricerca di una conoscenza assoluta e oggettiva, ci consegna un mondo imbrigliato nello smacco della ragione, visto come un insieme di realtà separate e chiuse che coincidono con la crisi del sapere stesso e del senso che le scienze hanno o non hanno saputo dare alla vita umana.

Ecco perché l'esperienza del terrorismo si presenta alla lettura del pedagogista fenomenologo oggi come la lezione da cui partire per decidere ciò che non dobbiamo, a mio avviso, fare: rinchiuderci. Pensare che il fortino della nostra programmazione oggettivante possa reggere a un urto che si fa ogni giorno più imponente e ramificato. Se estremizziamo la nostra posizione, quella della programmazione, e non impariamo a dotarci di strumenti in grado di convivere con l'imprevedibile, di comprenderlo e soprattutto di rielaborarlo in chiave umanizzante, siamo destinati a vivere nella paura, imboccando quell'età dell'ansia nella quale non dobbiamo entrare. La chiusura è sempre privazione. Relegare l'imprevedibile "fuori" dalle nostre porte non ci porterà a vivere in serenità "dentro" le nostre case, imbrigliati nelle nostre consuetudini istituzionalizzate. Qualcuno busserà sempre e svegliarsi nel cuore della notte diventerà sempre più difficile e doloroso se non impariamo a guardare all'imprevedibile tenendo desta la vita delle coscienze, fuori dai nostri schemi consueti e statici di pensiero. Dovremo necessariamente mutare forma mentis per non lasciarci imprigionare dalla paura, per dare invece una svolta al corso dell'esperienza, trasformare la visione delle cose e modificare i comportamenti imparando dall'esperienza dello spiazzamento a riguadagnare umanità. Non a perderla. Questa è la più grande attualità del pensiero ereditato da Piero Bertolini.

Riferimenti bibliografici

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini, P. (1983). *Pedagogia e scienze umane*. Bologna: CLUEB.

Bertolini, P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.

Bertolini, P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.

Husserl, E. (1981). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.

Husserl, E. (1972). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.

Iori, V. (1988). *Essere per l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Vanna Iori è professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Cattolica di Milano, attualmente Deputata nella XVII legislatura. Allieva di Bertolini ha condotto i suoi studi secondo la prospettiva fenomenologica, proseguendo nella direzione degli esistenzialismi e del pensiero heideggeriano. Nelle sue numerose pubblicazioni ha sviluppato temi epistemologici, spazio vissuto, tempo vissuto, corpo vissuto.

Contatto: iori_v@camera.it