

L'impegno nella prassi educativa. Le idee di disadattamento e delinquenza minorile in Piero Bertolini

Laura Cavana

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna

ABSTRACT

Il concetto di coscienza intenzionale, che Piero Bertolini ha ripreso dalla fenomenologia di Husserl, è centrale nella sua prospettiva pedagogica. Esso esprime la modalità costitutiva del nostro essere-nel-mondo ed incide sulla qualità del rapporto che stabiliamo con esso. Questo contributo inizia con un richiamo ai capitoli II e III de L'esistere pedagogico, allo scopo di approfondire tale concetto; quindi ne mostra la declinazione anche in ambito rieducativo. Ciò per i seguenti motivi: a) perché l'approccio fenomenologico, nel decennio 1958-1968, consentì a Bertolini di affrontare in termini "nuovi" la difficile realtà del disadattamento e della delinquenza minorile; b) perché le linee interpretative di Piero Bertolini rispetto a "quella" realtà e le conseguenti sue proposte operative, in Italia, costituiscono ancora oggi il riferimento pedagogico più seguito; 3) perché l'impegno sul versante rieducativo, che cronologicamente riguarda la prima fase della sua vita professionale, permise a Bertolini di caratterizzare, fin dall'inizio, la sua pedagogia come l'esito di una continua interazione fra teoria e prassi.

Parole chiave: Epoché – Coscienza intenzionale – Educazione – Rieducazione – Minori difficili

Commitment in educational practice. Piero Bertolini's ideas on maladjustment and juvenile delinquency

The concept of intentional consciousness, taken by Piero Bertolini from Husserlian phenomenology, is central to his pedagogical perspective. It expresses the substantive way of our being-in-the-world, and affects the quality of the relationship we establish with it. This contribution begins with a reference to chapters II and III of L'esistere pedagogico, aiming to examine this concept; it then describes its application also to the field of re-education. This is because: a) from 1958 to 1968, the phenomenological approach allowed Bertolini to tackle the difficult reality of maladjustment and juvenile delinquency in "new" terms; b) today, Piero Bertolini's interpretations of "that" reality and consequently his practical proposals still constitute the most commonly adopted pedagogical reference; c) the commitment to re-education, which in chronological terms concerned the first part of his professional life, allowed Bertolini, right from the outset, to characterise his pedagogy as the outcome of a continuous interaction between theory and practice.

Keywords: Epoché — Intentional consciousness – Education – Re-education – Difficult minors

L'esistere pedagogico, Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata, uscito per la prima volta nel 1988, è senza dubbio da considerare l'opera maggiore di Piero Bertolini. In essa, infatti, sono presenti tutti i temi che più lo hanno interessato come studioso della fenomenologia del filosofo tedesco Edmund Husserl (Prossnitz, Moravia, 1859 – Friburgo in Brisgovia 1938) e della pedagogia della sua contemporaneità, ma vi sono anche presenti come insieme strutturato e articolato, allo scopo di rendere esplicita e argomentata nei dettagli la sua idea di *pedagogia come scienza eidetica, empirica e pratica*. In questo mio contributo non entrerò nel merito di tali tre importanti caratterizzazioni, perché è su un altro piano de *L'esistere pedagogico* che intendo riportare l'attenzione, motivando fin da subito le ragioni inerenti a questa mia scelta. Più precisamente, focalizzerò la mia riflessione sul concetto di *coscienza intenzionale*, a partire da esso e soffermandomi su di esso, elencando, per ora solo per punti, i motivi sottostanti alla scelta sopraddetta. Eccone quindi alcuni:

- la pedagogia di Piero Bertolini si sviluppa a partire da quella nozione;
- essa costituisce pertanto l'asse portante della sua pedagogia;
- tale concetto è presente già nelle sue opere giovanili (Cfr. per tutte, Bertolini, 1958, 1965), dunque non solo della maturità (Cfr. per tutte, Bertolini, 1988);
- esso costituisce pertanto una costante del pensiero di Piero Bertolini;
- tale concetto viene da lui declinato sia in ambito educativo, sia rieducativo;
- caratterizza la pedagogia di Piero Bertolini e la specifica in tal modo rispetto ad altre prospettive pedagogiche, pur lasciando aperto il dialogo con esse;
- esprime la modalità del nostro essere-nel-mondo e la qualifica in primo luogo come *relazionale*;
- conseguentemente permette di definire la pedagogia di Bertolini come una pedagogia che né è soggettivistica in modo analogo all'idealismo (nonostante la centralità attribuita al soggetto), né è oggettivistica in modo analogo al materialismo (nonostante venga riconosciuta l'incisività dell'ambiente materiale e umano sull'individuo), ma che è relazionale ed intersoggettiva;
- da qui il riconoscimento, in questa ottica pedagogica, che il soggetto è sempre in parte responsabile della sua condizione e, dunque, che la sua condizione non è soltanto e semplicemente un esito di circostanze e fattori a lui esterni;
- il concetto di coscienza intenzionale sottolinea inoltre l'importanza esistenziale che per un soggetto ha la capacità di *attribuire senso e significato*, in altre parole, un *valore* al mondo fenomenico, materiale e umano;
- mostra l'importanza che in pedagogia e in educazione acquista il concetto di "valore", anche quando si tratta di una prospettiva pedagogica "laica", ossia razionalmente fondata e non ideologicamente fondata, come appunto è quella intesa e voluta da Piero Bertolini.

Il ritorno alla soggettività e la fondazione di una pedagogia fenomenologica

Husserl (1997) definisce la coscienza (*Erlebnis*) come “io puro”, o “residuo fenomenologico”, o ancora come “caratteristica regione dell’essere”. La coscienza è quindi l’essenza stessa della soggettività, la sua parte più autentica, il punto di approdo della riduzione trascendentale, mai integrale né definitiva, che si realizza in virtù dell’*epoché* nei confronti dell’esistenza naturale. Letteralmente “sospensione del giudizio”, l’*epoché* rappresenta nella proposta husserliana una modalità particolare del nostro essere-nel-mondo e ne qualifica il rapporto che stabiliamo con esso.

In altre parole e più precisamente, Husserl si è posto il problema dell’autochiarificazione dell’uomo e ha riconosciuto in questo obiettivo il presupposto necessario della “liberazione” dell’individuo dalle false convinzioni e dalle false opinioni che offuscano la mente. Ha inoltre riconosciuto che tale processo di chiarificazione operato mediante la “riduzione” della nostra esperienza col reale conduce al conseguimento di un rapporto autentico con se stessi e con il mondo, nella misura in cui detto processo non si arresta a un livello di superficie, bensì si estende in profondità, fino ad interessare il mondo spazio-temporale in cui si trovano le cose e nel quale l’uomo vive la sua quotidianità. Con l’*epoché* o “sospensione del giudizio” viene messa tra parentesi o fuori azione la tesi dell’atteggiamento naturale, che fa riferimento all’ingenua e acritica accettazione del mondo, allo scopo di non attuare più alcuna esperienza del reale in senso ingenuo, acritico e dunque diretto. Da un simile atteggiamento naturale, oggettivistico o “mondano”, trae origine la tendenza, diffusa tanto nei confronti della scienza quanto dell’esistenza in genere, a considerare la realtà come un dato *estraneo* alla coscienza e non immanente ad essa. Da qui la perdita del senso originario e, dunque, di un’attenzione verso la soggettività; e ancora da qui l’incapacità di andare alle cose stesse, di cogliere, in altri termini, l’originario mondo della vita (*Lebenswelt*).

L’operazione dell’*epoché* è necessaria per Husserl perché ci permette di uscire dall’ambito ristretto e inautentico della coscienza dell’uomo comune (coscienza ordinaria), e di fermarci sulle cose per poi riprenderle successivamente sotto una luce nuova e con uno sguardo diverso. In questo modo Husserl ci invita a dubitare: a suo avviso il dubbio non si oppone alla conoscenza, anzi ne costituisce la radice più profonda e vitale. Cosicché soltanto se si hanno dubbi e perplessità su ciò che appare noto e dato per scontato, si può procedere oltre, scoprire nuovi aspetti della realtà, individuare nuovi strumenti di indagine, in breve conoscere di più e meglio. Se il dubbio deve essere radicale, nel senso cioè che viene applicato anche al soggetto che dubita, per Husserl non può comunque essere assoluto. La riduzione trascendentale, da intendersi come processo continuo nei confronti tanto del mondo quanto di se stessi, non riguarda la coscienza che, al contrario, come già ho detto, rappresenta il “residuo fenomenologico”. A giudizio di Husserl, infatti, la coscienza, proprio in quanto residuo fenomenologico e non puro nulla non è mondana, bensì *apodittica*, ossia certa e non dimostrabile (Husserl, 1965). In questa prospettiva, la prova inconfutabile della mia esistenza non è quindi “l’io penso”, ma “l’io sono”. La coscienza è pertanto il principio, la presenza di me stesso a me stesso, l’*esserci*. Ed è nella vita profonda della coscienza, rivelata in seguito al

processo catartico dell'epoché, che si manifesta l'essere vero, l'essere autentico, in breve l'essere che ha senso. Bertolini (1988) fa sue tutte queste riflessioni di Husserl e in proposito scrive

[...] è nella sfera dell'esperienza autentica, è nella vita profonda della coscienza, rivelata dalla riduzione trascendentale [o epoché], che è possibile cogliere il senso più vero del mondo e della nostra esistenza; ed è lì che si potrà scoprire l'essenziale apertura dell'io, dell'individuo, dell'altro, dell'intersoggettività, ed insieme la più autentica e produttiva tavola di valori. (ibidem, p. 64)

e aggiunge

possiamo dunque affermare che la riduzione trascendentale è da considerarsi come la via necessaria per giungere al livello d'esistenza autentico ... [una via] mai percorribile dall'uomo nella sua totalità e compiutezza ... [uno sforzo che] si traduce sempre in un discorso "formativo", con riferimento sia alla propria formazione sia a quella dell'altro da sé. (ibidem, p. 60)

L'essere autentico del mondo è così ricondotto all'immanenza della coscienza, mentre il ritorno alla soggettività pone le condizioni per permettere a Bertolini di costruire un discorso pedagogico fenomenologicamente fondato.

Il residuo fenomenologico, l'io puro o coscienza, che non può essere messo in dubbio, è pure il luogo d'origine di tutti i possibili sensi del mondo:

L'uomo prende coscienza di sé nel mondo, scoprendosi all'origine dei numerosi e complessi significati in esso contenuti. (Bertolini, 1988, p. 61)

Per Husserl, infatti, ma anche per Bertolini che a lui fa riferimento, la coscienza è sempre *coscienza di*, poiché essa entra in relazione col mondo materiale ed umano conferendogli un valore, cioè attribuendogli senso e significato. Il rapporto io-mondo, alla luce di tale prospettiva, non è perciò un rapporto speculare o di semplice e diretta registrazione del dato; se così fosse il soggetto sarebbe estraneo a ciò che egli stesso vive; ma di interpretazione, ossia di partecipazione attiva, attraverso il conferimento di senso, all'esistenza percepita e vissuta. In altri termini, il senso del mondo e delle sue oggettualità si costituisce a partire dagli atti intenzionali della coscienza pura. Riprendendo dal suo Maestro Brentano il

concetto di *intenzionalità*, Husserl afferma che ogni atto della coscienza è intenzionale, ossia è un “tendere a” qualcosa come ad uno specifico oggetto, mentre l’oggetto si “rivela a”:

Ed è proprio nell’essenza di ogni *Erlebnis* che noi troviamo che esso è coscienza, ma anche di che cosa esso è coscienza, e in quale senso determinato o indeterminato lo è, ove naturalmente occorre considerare in che modo il senso, che inseparabilmente inerisce al suo orizzonte, concorre alla sua determinazione. (Husserl, 1965, p. 77)

Se ogni *Erlebnis* si dirige intenzionalmente al mondo e in questa attività diventa portatrice di senso e di significato, si comprende perché per Husserl, e di conseguenza per Bertolini, si pone il problema generale di un’analisi rigorosa di *come* la coscienza intenziona i suoi oggetti, al fine di chiarirne la genesi e le implicazioni. Ma si pone anche il problema più specifico di una preliminare “riduzione eidetica”, l’epoché, in cui ogni giudizio comune viene sospeso e in cui ogni teoria viene messa tra parentesi, affinché il fenomeno emerga nella sua genuina datità essenziale e possa essere colto nella sua autenticità.

Il richiamo alla fenomenologia di Husserl è stato finora necessario per rendere espliciti i principali assunti teorici di base che Bertolini assume per costruire e costituire una pedagogia fenomenologica, ispirata al pensiero del filosofo tedesco. Abbiamo visto la funzione ricoperta dall’epoché, abbiamo sottolineato l’importanza di un ritorno alla soggettività e, con essa, ad una vita autentica. Vediamone ora le risonanze più dirette ed esplicite in ambito pedagogico, con un richiamo più circoscritto al pensiero di Piero Bertolini.

Coscienza intenzionale, educazione, rieducazione

Ho concluso il paragrafo precedente dicendo che nella pedagogia di Piero Bertolini è centrale la preoccupazione del *come* la coscienza intenziona il mondo. Tale preoccupazione si coglie con molta chiarezza ed evidenza se prestiamo attenzione ai due *obiettivi* che Bertolini considera propri, l’uno del *processo educativo*, l’altro del *processo rieducativo*. In sintesi, per quanto concerne il versante dell’educazione, a suo avviso si tratta di guidare, senza ricorrere a forme pesanti di condizionamento e di omologazione, il soggetto in educazione verso la costruzione/costituzione di una sua personale *visione del mondo*, mai definitiva né immutabile, che nel tempo viene a definirsi attraverso i singoli atti intenzionali della coscienza o *vissuti*. La visione del mondo di un soggetto va intesa come uno sguardo, un punto di vista sul mondo, una sorta di griglia o di filtro interpretativo del mondo, attraverso cui entrare in relazione con esso. Nel capitolo III de *L’esistere pedagogico*, al paragrafo 39 Bertolini dà il seguente titolo: “L’intenzionalità della coscienza come punto di riferimento centrale del processo educativo” (1988, pp. 100-103). Ciò per sottolineare l’importanza di un tale obiettivo. Per quanto concerne il processo rieducativo, l’intenzionalità della coscienza

costituisce ancora un riferimento centrale; tuttavia in questo caso si tratta, non di costruire, ma di decostruire la visione del mondo del soggetto in rieducazione, per poi ricostruirla di nuovo. Questo perché Bertolini ritiene che la devianza, la difficoltà, il disagio, la delinquenza minorile siano da ricondurre a un limite della coscienza intenzionale, in altre parole a un suo difetto o a una sua assenza. In definitiva, è la qualità del rapporto di significazione che lega ogni individuo al suo ambiente e la visione del mondo che ne è conseguente, che interessano alla pedagogia fenomenologica, tanto in condizioni educative di normalità, quanto di devianza; perciò è su di esse che rivolge particolare attenzione. Vediamo ora in quale modo, considerando in questa sede soprattutto il versante rieducativo.

Come finora ho messo in evidenza, nella prospettiva pedagogica di Piero Bertolini lo sviluppo di un soggetto è legato al tipo di *relazione* che egli stabilisce col mondo, attraverso l'attività della coscienza intenzionale. La sua costituzione per "genesì passiva" è la premessa indispensabile, il punto necessario e di avvio della sua "genesì attiva", per cui il "significare attivo" del soggetto comincia da un mondo già connotato. Proprio quel mondo che Husserl, tramite l'*epoché*, come abbiamo visto, invita a "mettere tra parentesi", per prendere le distanze da esso e così allontanarsi da quelle connotazioni e da quei significati impliciti e sedimentati, che ci impediscono di andare "oltre" e di svincolarci dai pregiudizi e dal senso comune. In questa ottica il disadattamento, lacerazione più o meno profonda del rapporto io-mondo, può essere considerato il prodotto di un mancato o di un alterato funzionamento della coscienza intenzionale. In un caso si tratta di *assenza di intenzionalità*, nell'altro di *distorsione dell'intenzionalità* (Bertolini, 1965). In entrambi i casi si tratta di modelli interpretativi della devianza, da intendere in modo aperto e non rigidamente, individuati da Piero Bertolini nel decennio 1958-1968, quando si trovò a dirigere l'Istituto di osservazione "Cesare Beccaria" di Milano (un carcere minorile). In questa prima fase della sua vita professionale, l'approccio fenomenologico gli consentì di affrontare la difficile realtà del disadattamento e della delinquenza minorile in modo "alternativo" rispetto ai modi in cui in quei tempi tale problematica veniva affrontata. Tale approccio gli permise infatti di constatare quanto sui comportamenti dei *ragazzi difficili* incidesse la loro visione del mondo, ovvero quanto fosse significativa la presenza operante della loro *soggettività*. Il che non escludeva, naturalmente, l'importanza dei vari fattori ambientali, che potevano avere caratterizzato le storie di vita di quei ragazzi. Il contatto quotidiano con quei gruppi di educandi permise inoltre a Bertolini di verificare la validità delle sue linee interpretative in proposito e di giungere a un duplice chiaro riconoscimento: da un lato che esiste una "co-responsabilità" dello stesso individuo nel determinare il suo comportamento; dall'altro che, per essere efficace, una pedagogia del "recupero" dovesse fare leva sulla soggettività dei ragazzi difficili. Procederò ora con un approfondimento di queste ultime osservazioni, a partire dai due modelli interpretativi della devianza che Bertolini propone:

1) *Distorsione dell'intenzionalità*

La distorsione dell'intenzionalità nasce da una sorta di "eccesso di io". Riguarda una soggettività che si ritiene onnipotente e che si rapporta alla realtà come se questa fosse un

oggetto-preda. Il mondo delle cose è perciò qualcosa da fagocitare. Tale soggettività non riconosce i limiti imposti dalle cose e dagli altri, ritiene di potere fare tutto ed entra in contatto con gli altri adottando atteggiamenti del tutto strumentali e privi del rispetto per l'alterità. Alla visione del mondo che ruota intorno a un eccesso di io possono essere ricondotti molti comportamenti centrati su manifestazioni di disobbedienza e di ribellione, di aggressività, di violenza, di mancanza di autocontrollo, di irresponsabilità. Le difficoltà che generalmente incontrano personalità di questo tipo possono essere soprattutto di due ordini: a) senso di fallimento e tendenza a percepire il mondo come ostile, quando la realtà quotidiana contraddice quel senso di onnipotenza; b) paralisi dell'agire, quando lo scarto tra il sé ideale e il sé reale risulta alto o incolmabile.

2) *Assenza dell'intenzionalità*

Anche in questo caso ci troviamo di fronte a un soggetto incapace di riconoscere l'intima struttura relazionale della realtà, dunque di relazionarsi al mondo materiale ed umano riconoscendo e rispettando la sua presenza. Il soggetto appare infatti incapace di trasformare la realtà che lo circonda in un modo che sia significativo per lui ma che a un tempo sia compatibile con i progetti e i valori degli altri. Rimane costretto, imprigionato entro i limiti di una visione del mondo dominata dal senso della nullità del sé di fronte alle cose del mondo, che gli appaiono dotate di una forza autonoma e soverchiante. Ciò che in tali personalità è dominante è l'idea di un presente inteso come "qui ed ora", privo cioè di qualsiasi apertura o di qualsiasi orientamento verso una progettualità futura, che superi il dato contingente. Questi soggetti vivono in una totale assenza di motivazioni e di progetti, pertanto il loro quotidiano di consuma nell'immediato e si disperde in una specie di fatalismo devastante. La loro vita scorre sotto il segno del "patire" e sotto il peso schiacciante di una realtà potente e vissuta come preponderante e senza sbocchi positivi. Da qui deriva la percezione di un'intensa insoddisfazione, il vissuto di un disagio profondo che trae la sua origine da un malessere innanzitutto interiore. A questo "eccesso di mondo" seguono tre principali categorie di comportamenti possibili e tra loro interagenti: a) la ricerca di una soddisfazione immediata che solitamente contraddistingue questa tipologia di soggetti è destinata a rivelarsi illusoria e ad esaurirsi nel qui ed ora in cui è nata e vissuta. Da qui l'adeguarsi con passività al mondo, oppure assorbirlo, sfruttarlo, usarlo il più possibile, ma, in entrambi i casi, vivere senza fornire il proprio contributo per migliorare quel mondo che si ritiene fonte di disagio e frustrazione; b) fuga da sé, sfiducia in se stessi, non accettazione di sé, sia dei propri limiti sia delle proprie potenzialità; c) svalorizzazione consapevole di sé che può giungere fino al suicidio.

I due modelli interpretativi della devianza propri della pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini sono rappresentativi di *vissuti* che vanno anche al di là della sfera propriamente circoscritta all'ambito del disadattamento e della delinquenza minorile; pertanto essi si estendono fino ad abbracciare altre età della vita e forme di un "sentire" emozionale, non necessariamente patologico, né dissonante dalle norme sociali. Essi forniscono perciò

chiavi di lettura importanti rispetto ai comportamenti umani e suggeriscono, di conseguenza, linee interpretative ed operative adeguate e corrispondenti.

Prime strategie rieducative e dilatazione del campo d'esperienza

Nell'ottica pedagogica qui considerata, per dare inizio all'intervento educativo, un primo passo necessario da compiere è quello di cercare di comprendere se e in quale misura certe condizioni esistenziali "oggettive" possono avere influito negativamente sull'attività intenzionale del soggetto in rieducazione. In alcuni casi occorrerà allontanarlo da un contesto esistenziale inadeguato e sfavorevole; in questo modo si dà l'avvio a un vero e proprio programma di *destrutturazione* delle abitudini del passato per procedere poi a una seconda fase che Bertolini chiama di *nuova ristrutturazione* educativa, allo scopo di fare esperienza, tramite essa, del "valore" iniziatico del cambiamento:

Il passaggio a nuove forme di vita quotidiana costituisce un evidente momento di discontinuità con il passato. (Bertolini & Caronia, 1993, p. 103)

Le nuove forme di organizzazione spaziale, temporale e relazionale dovrebbero essere presentate al ragazzo *come situazioni dotate di un preciso significato*, ossia quello di "essere soglie" verso un nuovo orizzonte di possibili relazioni tra sé e il mondo fenomenico. Spetta all'educatore il compito di recuperare il valore educativo di una tale presa di distanza dal passato, affinché le trasformazioni della propria "situazionalità", siano un modo per cominciare a pensarsi in un modo diverso, come "altro" da prima. Verso tale direzione sono per esempio finalizzate tutte quelle attività volte a modificare i vecchi stili di presentazione di sé e del modo di stare con gli altri. Non sempre l'apparire è indifferente all'essere, in quanto la trascuratezza nel vestire, l'indifferenza o il rifiuto di qualsiasi norma o etichetta che regoli la propria presentazione di sé e il proprio rapporto con gli altri, spesso testimonia il modo particolare in cui il soggetto percepisce se stesso e il mondo. E' perciò necessario

far scomparire quelle abitudini e quei segni visibili del sé in quanto impediscono al ragazzo di riconoscersi o almeno limitano decisamente la sua possibilità di percepirsi in modo nuovo. (Bertolini & Caronia, p. 111)

In questa prima fase è importante cercare di capire l'interpretazione che il soggetto ha dato del suo comportamento dissonante e, soprattutto, cercare di capire se la sua interpretazione può ostacolare o neutralizzare un intervento rieducativo.

Un'altra importante direzione di senso dell'azione rieducativa, da considerare come parte integrante e necessaria dell'intero processo, è rappresentata da ciò che Bertolini definisce come *dilatazione del campo di esperienza* del ragazzo: si tratta di un momento funzionale al conseguimento di un nuovo punto di vista su di sé e sul mondo.

Secondo Bertolini, ciò che in genere caratterizza la biografia dei “ragazzi difficili” è il fatto di aver vissuto esperienze, non importa quante, “tutte *dello stesso segno*” e purtroppo favorevoli a costituire le condizioni di possibilità per una genesi disfunzionale dell'attività della coscienza. Occorre pertanto fare vivere al soggetto in rieducazione esperienze di tipo diverso da quelle da lui in precedenza vissute, per avvicinarlo a cose, valori, ambienti dignitosi e dotati di senso, che scoprirà in primo luogo nella sua relazione con l'educatore, figura importante di *adulto significativo*. Se concordiamo sull'ipotesi di Bertolini, ossia che l'irregolarità della condotta sia il risultato di una visione del mondo centrata su una modalità distorta di pensare la relazione io-mondo, che fa percepire quest'ultima come il prodotto di un “senso di nullità del sé”, allora uno dei compiti principali del processo rieducativo diventa quello di alimentare nel ragazzo il sentimento positivo dell'*ottimismo esistenziale* nei confronti della propria relazione col mondo:

Per ottimismo esistenziale intendiamo quel senso di appagamento nato dal pensarsi all'origine di un progetto di investimento di senso al mondo capace di realizzarsi a partire dai vincoli imposti dalla realtà e attraverso una pratica di negoziazione di senso con gli altri. (Bertolini & Caronia, p. 123)

Costruire intorno al ragazzo difficile un ambiente dignitoso, nel quale egli possa incontrare riferimenti di adulti significativi, dunque di valore; fargli vivere esperienze e situazioni legate all'esperienza del bello, sia naturale sia artistico, in contrapposizione a una sordità verso il bello che pare manifestarsi in modo ricorrente nei ragazzi difficili; educarlo alla sfida nei confronti delle difficoltà, fare leva sul senso dell'avventura, sul fascino dell'imprevisto, dello straordinario e così via. Senza dimenticare in questo elenco le esperienze dell'altro e con l'altro, momento pedagogico fondamentale, passaggio obbligato per realizzare il cambiamento della visione del mondo del ragazzo difficile. In assenza di un tale genere di esperienze verrebbe meno, da parte del ragazzo, il *riconoscimento* dello “sfondo” intersoggettivo, cioè relazionale, di ogni azione o sapere sul mondo e su di sé. Da qui l'importanza di costruire le esperienze dell'altro nella forma della vita di gruppo e di fare maturare nel ragazzo un senso di “appartenenza a...”. L'esperienza dell'altro come azione di gruppo pedagogicamente controllata dalla figura dell'educatore diventa anche occasione per sperimentare pratiche di continua correlazione tra azione individuale e scenario sociale.

Ritroviamo questi temi, da Bertolini pensati e sperimentati nei confronti dei ragazzi difficili del Beccaria di Milano durante il decennio 1958-1968, anche nel *L'esistere pedagogico*, ovvero successivamente e questa volta in riferimento al processo educativo; in particolare nel cap. IV, quando l'autore fa riferimento alle “direzioni intenzionali” della

relazione reciproca, della *possibilità*, della *socialità*; inoltre nel cap. V, quando, nel fare riferimento alle “procedure d'intervento e agli strumenti operativi di una pedagogia come scienza”, si richiama al *principio metodologico dell'espansione del campo d'esperienza personale dell'educando*, per la conquista di un adeguato sviluppo di un'autentica *gioia di vivere*. Notiamo con ciò quanto Bertolini ha sottolineato più volte e in varie occasioni, ossia che i due processi dell'educare e del rieducare, accanto ad alcune differenze, a suo parere, presentano parecchie analogie, poiché in entrambi i casi si tratta, come già ho affermato, di focalizzare lo sguardo sulla visione del mondo del soggetto e di prestare attenzione alla sua modalità di significare il mondo, per individuarne lacune e potenzialità. L'aspetto che invece rende diversi i due sopraddetti processi riguarda piuttosto il loro rispettivo rapporto con la dimensione del tempo e con le categorie temporali. Per Bertolini infatti, ogni evento educativo è sempre centrato sulla dimensione temporale del *futuro*: si tratta cioè di guidare il soggetto *verso*, di aiutarlo a *tendere a*, di compiere *insieme* a lui un percorso, stimolandolo ad appropriarsi in modo consapevole del materiale esperienziale che già possiede (il *passato*), per poi andare oltre di esso in direzione autonoma ma a un tempo intersoggettiva e relazionale. Quando il processo educativo non presenta problemi, il passato di un soggetto diventa un punto di partenza per andare avanti, verso un futuro non già stabilito o predeterminato. Anche il ragazzo difficile possiede un *passato* e chi si prende carico di lui e lo cura dovrà certamente e inevitabilmente tenerne conto. Tuttavia il processo rieducativo segue un andamento inverso a quello educativo e procede *dal futuro al passato*. Questo perché, secondo Piero Bertolini, il ragazzo difficile non potrà mai comprendere le lacune del suo passato e quindi prendere le distanze da esso, se prima non avrà avuto l'opportunità di fare esperienze di segno diverso e con adulti significativi. Solo in questo modo la sua distorta visione del mondo potrà essere messa in crisi e modificata. Da qui la rilevanza prima evidenziata delle prime strategie rieducative e della dilatazione del campo di esperienza.

Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza: un paradigma ancora attuale

Gli studi di M. Foucault (1992) hanno messo in luce che tra il secolo XVII e tutto il secolo XIX hanno cominciato a manifestarsi e a consolidarsi due diverse modalità di intendere la diversità e di intervenire su di essa. La prima condensa nella categoria della “follia” e nella “segregazione dell'insensato” una folla indistinta e indifferenziata di soggetti eterogenei, come ladri, imbroglioni, fannulloni, ribelli, mendicanti, vagabondi e altre figure iscrivibili in quella popolazione inoperosa, in miseria e senza lavoro che rappresenta potenzialmente un rischio e un pericolo costante per l'ordine pubblico. Secondo Foucault quindi, nel XVII secolo la diversità assume il volto della follia ed è la risposta, di allontanamento e di esclusione, a un bisogno repressivo di ordine e morale. A questa prima modalità se ne è sovrapposta un'altra (Foucault, 1976), che, al contrario, si è configurata sul principio di “inclusione” e sulle pratiche disciplinari e di differenziazione del fenomeno della peste; una nuova rappresentazione del controllo sociale che ha chiamato in causa un interesse verso lo studio dell'individualità dei soggetti diversi, in funzione del loro recupero e della loro correzione sociale. Si è avviata così una nuova produzione del sapere e con essa un diverso esercizio del

potere, non tanto repressivo e morale, bensì “normalizzatore” e “scientifico”. E’ il risultato di ciò che Foucault (1976) chiama “tecnologia positiva di potere”, poiché il *dispositivo di inclusione*, a differenza di quello basato sull’*esclusione*, ha anche effetti positivi e utili.

Il quadro scientifico e culturale nel quale risulta inserito il campo relativo alle varie figure della diversità, nel XIX secolo, è rappresentato da una centralità dei saperi bio-medici, medico-giuridici, antropologici, sociologici, psicologici ed è totalmente interno al paradigma positivista e ai suoi riferimenti deterministici, predittivi, causali ed eziologici. Da tale contesto la pedagogia appare inizialmente esclusa e delegata piuttosto ad occuparsi di questioni riguardanti il trattamento correzionale e la sorveglianza preventiva (Barone, 2011).

Per quanto riguarda la situazione italiana, l’idea della possibilità del recupero del soggetto disadattato ha cominciato a delinearsi, e non solo in ambito pedagogico, dopo la seconda metà del 1900, grazie ad alcuni eventi che hanno introdotto elementi di rottura nei confronti delle impostazioni e delle interpretazioni del passato, favorendo la comparsa di un interesse conoscitivo verso la “soggettività”, ovvero verso “chi” è il protagonista dell’agire dissonante e problematico. Tra gli eventi che hanno contribuito a restituire complessità e problematicità alla condotta deviante, per quanto concerne il minore deviante, è importante ricordare l’istituzione del Tribunale per i Minorenni che nel 1934 ha dichiarato la peculiarità di un’azione legislativa rivolta al trattamento dei minori. Sotto questa luce, l’istituzione di un Tribunale per i Minorenni si presenta senz’altro come una modalità innovativa ed importante di prestare attenzione verso la realtà giovanile e la sua specificità; tuttavia, in quell’epoca, esso si configura nello stesso tempo come un contesto giuridico caratterizzato dalla prevalenza di finalità penali e repressive, anziché pedagogiche e rieducative. Un altro segnale di svolta nel trattamento della devianza minorile avvenne nel 1956, con le leggi 25 luglio 1956 n. 88 e 27 dicembre 1956 n. 1441, quando cioè venne finalmente a cadere la concezione ottocentesca essenzialmente finalizzata al “trattamento correzionale” del minore, per accogliere gli esiti di studi e ricerche che mettevano in luce la connessione tra ambiente sociale e comportamento deviante (Barone, 2011).

Con il suo *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, nel 1965 Piero Bertolini ha operato in ambito pedagogico una vera e propria rottura paradigmatica rispetto al tema della devianza e del disadattamento minorile (Barone, 2011), inaugurando in proposito l’ottica rieducativa qui presentata. Una prospettiva pedagogico-rieducativa ancora oggi molto seguita in Italia, non solo all’interno della cerchia dei pedagogisti e che personalmente considero un “classico” ancora molto attuale, in quanto, nonostante il contesto di riferimento sia oggi molto mutato, risponde a bisogni e ad esigenze dell’umanità che vanno oltre le barriere del tempo e dello spazio. In altre parole, le linee interpretative e operative che Piero Bertolini ci ha trasmesso rispetto alle idee di devianza e di disadattamento minorile conducono, a mio avviso, a questi effetti:

- restituiscono dignità, attenzione e considerazione ad ogni soggettività, anche a quelle segnate dai limiti di un disadattamento;

- ricercano con la soggettività una relazione entropatica e autentica, perché volta a cogliere il senso e il significato soggettivo che sta dietro ogni manifestazione di comportamento disadattivo;
- permettono di affrontare il tema della rieducazione in termini relazionali, ossia interattivi tra individuo e ambiente, di *co-responsabilità* soggettive ed oggettive insieme;
- escono perciò dalla logica binaria, dicotomica, dalla rigidità del regno dell' "o...o", propria delle interpretazioni deterministiche che attribuiscono le cause del comportamento deviante o solo alla soggettività, o solo all'ambiente;
- offrono al soggetto in rieducazione occasioni e opportunità educative per riemergere e riscattarsi.

Altri effetti si potrebbero evincere da tutto quanto ho finora riportato richiamandomi al pensiero di Piero Bertolini per delineare, in questo contributo, le sue idee di pedagogia e di educazione soprattutto in chiave rieducativa. Preferisco però concludere in altro modo, affidandomi alle suggestive parole di C. Palmieri, che ritroviamo nella nuova edizione aggiornata di *Ragazzi difficili* (Bertolini & Caronia, 2015):

La riedizione di questo libro vuole essere un omaggio a un Maestro, alla sua capacità di testimoniare la sua visione pedagogica. Vorrebbe anche essere un dono nei confronti di quegli studenti o educatori che non hanno avuto la possibilità di incontrarlo o di conoscerlo e di confrontarsi con questa testimonianza. Testimonianza che, come abbiamo cercato di mostrare, pensiamo non solo che sia ancor oggi attuale, ma davvero essenziale. (ibidem, p. 23)

Ciò vale per l'Italia, ma anche per l'estero.

Riferimenti bibliografici

Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione Minorile, criteri di consulenza e intervento*, N. E. Milano: Guerini.

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

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

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

Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. (Nuova edizione aggiornata a cura di P. Barone e C. Palmieri)*. Milano: Franco Angeli.

Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.

Foucault, M. (1963). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Editions Gallimard. Trad. It. (anon.) (1992). *Storia della follia nell'età classica* Milano: Rizzoli.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Editions Gallimard. Trad. It. A. Tranchetti (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

Husserl, E. (1950-1952). *Ideen zu einer reinen Phaenomenologie und Phaenomenologischen Philosophie*. Den Haag: Martinus Nijhoff. Trad. It. E. Filippini (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.

Husserl, E. (1950). *Cartesianische Meditationen und pariser Vortraege*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers. Trad. It. F. Costa (1997). *Meditazioni cartesiane con l'aggiunta dei Discorsi Parigini*. Milano: Bompiani.

Laura Cavana è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Ateneo di Bologna, dove insegna Pedagogia della devianza e Educazione degli adulti. I suoi interessi di ricerca si riferiscono in particolare a tali ambiti tematici, affrontati alla luce della prospettiva fenomenologica della pedagogia, coniugata con le Vie orientali di conoscenza e di sperimentazione (buddhismo, taoismo, zen).

Contatto: laura.cavana@unibo.it