

Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza

*Laura Cavana**

Riassunto

La pedagogia fenomenologica, inaugurata da Piero Bertolini intorno alla seconda metà del secolo scorso, accredita i suoi presupposti fondamentali e di base dalla fenomenologia di Husserl, filosofo tedesco del primo '900.

Questo articolo presenta in sintesi i punti qualificanti di tale prospettiva pedagogica applicata al campo della devianza minorile e sperimentata direttamente dallo stesso Bertolini nel decennio 1958-1968, quando fu direttore del carcere minorile "Beccaria" di Milano.

Secondo la pedagogia fenomenologica i "ragazzi difficili", al di là delle singole forme e differenze comportamentali, di disagio e di ribellione, hanno in comune la difficoltà a riempire di senso e di significato l'ambiente circostante (materiale ed umano) e una conseguente difficoltà a stabilire con esso relazioni autentiche e pedagogicamente corrette, cioè fondate sul riconoscimento e sul rispetto dell'intima struttura relazionale della realtà.

Résumé

La pédagogie phénoménologique, inaugurée par Piero Bertolini dans la seconde moitié du siècle dernier, base ses principes fondamentaux sur la phénoménologie de Husserl, philosophe allemand du début du 20^{ème} siècle.

Cet article récapitule quelques points clés de cette perspective pédagogique appliquée au domaine de la déviance juvénile et expérimenté directement par Bertolini même au cours des années 1958-1968, quand il était le directeur de la prison pour mineurs « Beccaria » de Milan.

Selon la pédagogie phénoménologique, les «mineurs difficiles», au-delà des différences individuelles de comportement et de caractère, ont en commun la difficulté à donner du sens et d'importance à l'environnement (matériel et humain) et un embarras conséquent d'établir avec lui des relations authentiques et pédagogiquement correctes, c'est-à-dire fondées sur la reconnaissance et le respect de la structure relationnelle intime de la réalité.

Abstract

Phenomenological pedagogy, introduced by Piero Bertolini in the second half of the past century, gets its fundamental and basic requirements from the phenomenology of Husserl, a German philosopher operating during the first years of 20th century.

This article shows a synthesis of the key points of that pedagogical perspective applied to the field of juvenile deviance, and directly experimented by Bertolini himself during the decade 1958-1968, when he was the director of juvenile prison "Beccaria" in Milan.

According to phenomenological pedagogy, "difficult boys", besides individual conditions and behavioural differences, of discomfort and rebelliousness, share the same difficulty in giving sense and meaning to the environment (both human and material) and a resulting difficulty in establishing with it true and pedagogically correct relationships, based on recognition and respect of the innermost relational structure of reality.

* Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna. Dall'anno della sua costituzione è membro del C.I.R.Vi.S. (Centro Interdipartimentale di Ricerca sulla Vittimologia e sulla Sicurezza) del medesimo ateneo.

Pedagogia e devianza minorile: da una concezione positivista a una concezione fenomenologica.

Gli studi di Michel Foucault¹ conducono ad affermare che una specificità pedagogica nei confronti del soggetto deviante può essere rintracciata già nella trama dei discorsi e delle pratiche che nei secoli XVIII e XIX, ad opera dei saperi fondamentali dell'uomo, si sono costituiti intorno al campo della marginalità e della devianza per delineare i confini tra norma e patologia sociale. Dal vasto investimento teorico, scientifico e culturale che ne è conseguito e che ha creato le condizioni della nascita delle Scienze sociali e dell'uomo, la pedagogia appare in un primo momento esclusa. Sono infatti soprattutto le discipline psicologiche, sociologiche e antropologiche che assumono il compito di riconoscere, legittimare ed affrontare le condizioni di insorgenza dei fenomeni di devianza, mentre la pedagogia viene piuttosto delegata ad occuparsi, in riferimento a tale problematica e alle varie età e fasi di sviluppo, delle dimensioni riguardanti il trattamento correzionale e/o la sorveglianza preventiva². Il contesto scientifico e culturale nel quale risulta inserito l'ambito relativo alle varie figure di marginalità e di devianza³ del XIX

¹ M. Foucault, cfr. in particolare, *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano, 1992; e *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976.

² P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano, 2001.

³ In ogni società i vari tipi di marginalità tendono ad assumere nel tempo aspetti e volti diversi, poiché i confini tra normalità e anormalità, tra inclusione ed esclusione, tra integrazione ed emarginazione non sono mai così netti e definitivi come in apparenza può sembrare. Cfr. a tale proposito S. Ulivieri (a cura di),

secolo è quindi rappresentato da una centralità dei saperi bio-medici, medico-giuridici, antropologici, sociologici e psicologici ed è totalmente interno al paradigma positivista che, in nome di una presunta oggettività scientifica, rinvia a riferimenti teorici e concettuali di tipo deterministico, causale ed eziologico. Sul piano operativo, questo paradigma ha avuto come esito immediato l'approdo a derive riduzioniste e predittive, oltre che a valutazioni di carattere convenzionale, nel divenire parte del senso comune e del pregiudizio.

Restituire complessità e problematicità alla condotta deviante si è rivelato un obiettivo che il XX secolo ha lentamente maturato e portato avanti, soprattutto grazie al graduale consolidarsi di un'attenzione declinata sul minore deviante, almeno per quanto concerne la realtà italiana. Basta qui ricordare l'istituzione del Tribunale per i minorenni che nel 1934 ha sancito la peculiarità di un'azione legislativa rivolta al trattamento dei minori. Sotto questa luce, l'istituzione di un Tribunale per i minorenni rappresenta senz'altro una modalità innovativa ed importante di prestare attenzione verso la realtà giovanile e la sua specificità; al contempo però, esso si configura all'interno di un contesto giuridico caratterizzato dal prevalere di finalità penali e repressive, poiché in linea alle istanze espresse dal regime fascista, vigente, appunto, in quegli anni. Come afferma Barone: "Il soggetto dell'azione penale e repressiva che caratterizza l'intervento del Tribunale per i Minorenni è in questa fase il

L'educazione e i marginali, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

“minore travaiato”, categoria attraverso la quale si definisce l’insieme delle condotte non corrispondenti ai valori morali e ai canoni sociali espressi dall’ideologia “paternalistica-previdenziale” che sul piano culturale definisce i principi di conformità e di integrazione alla società”⁴.

Come riconoscono gli studiosi, il primo segnale di svolta nel trattamento della devianza, fino a quel momento caratterizzato, come ho appena detto, dal ricorso alla *punizione* e alla *correzione*, avvenne nel 1956, con le leggi 25 luglio 1956 n. 88 e 27 dicembre 1956 n. 1441. In quel momento “viene finalmente a cadere, almeno in linea di principio, la concezione ottocentesca di un intervento finalizzato essenzialmente al *trattamento correzionale* del minore per accogliere gli esiti delle ricerche e degli studi che nel campo delle scienze umane, e in particolare della sociologia e della psicologia, avevano nel frattempo evidenziato la connessione tra ambiente sociale e comportamenti devianti”⁵. Gli effetti prodotti da questa ridefinizione del minore deviante sono stati importanti, in quanto hanno condotto alla nascita di istituzioni speciali, di contesti separati e differenziati, con funzione esplicitamente rieducativa.

Dopo la seconda metà del 1900, grazie ai suddetti eventi ha pertanto cominciato a farsi strada, e non solo in ambito pedagogico, l’idea della possibilità di recupero del soggetto disadattivo, in particolare rispetto ai minori. Si è trattato di un nuovo orientamento prodotto da elementi di rottura con le impostazioni interpretative del passato,

⁴ P. Barone, *op. cit.*, pp. 80-81. Sulle novità di quel periodo si veda anche G. La Greca, “La giustizia minorile nella seconda metà del Novecento”, in *Minorigiustizia*, 2009, 1, pp. 16-26.

senz’altro favorito dalla comparsa di un interesse conoscitivo verso la *soggettività* stessa, ossia verso *chi* è il protagonista dell’agire dissonante e problematico. Per quanto concerne la pedagogia, è soltanto nel 1965 che possiamo situare, come osserva pure Barone⁶, la rottura paradigmatica operata al suo interno rispetto al tema del disadattamento minorile. Tale data riguarda l’uscita del volume di Bertolini ⁷, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, che anni dopo l’autore ha rieditato insieme a Letizia Caronia col nuovo titolo di *Ragazzi difficili*⁸.

Da tutto quanto ho finora affermato emerge, a mio parere, questo dato importante: fino alla metà dello scorso secolo, in riferimento al campo della devianza, la pedagogia ha dovuto fare i conti con una concezione teorica di tipo deterministico, causale ed eziologico, propria del paradigma positivista, con il quale ancora oggi, per certi versi, è costretta a misurarsi. La prospettiva pedagogica di Bertolini, come subito vedremo, si è invece radicalmente opposta al paradigma positivista e alle semplificazioni prodotte dai suoi nessi causali. Infatti, mentre il modello interpretativo che sul versante della devianza si rifà alle scienze “positive” si avvale di interventi e trattamenti ispirati a metodologie procedurali che hanno soprattutto finalità di esclusione e di controllo del soggetto deviante, il paradigma pedagogico inaugurato da Bertolini si allontana fin da subito e in modo esplicito da tali obiettivi, per declinarsi invece su linee interpretative ed operative centrate sulla complessità del soggetto e

⁵ P. Barone, *op. cit.*, p. 81.

⁶ P. Barone, *op. cit.*

⁷ P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna, 1965.

sulla sua capacità di riempire di senso e di significato le proprie relazioni con l'ambiente naturale ed umano. Pertanto, parlare di devianza ed occuparsi di essa, significa per questo punto di vista pedagogico non adoperarsi per il suo controllo, bensì per il suo recupero. Molto in sintesi, in tale ottica, il percorso rieducativo è rivolto alla ricostruzione consapevole delle modalità soggettive di costruzione di senso e di significato.

La pedagogia di Bertolini che in questa sede assumerò come costante riferimento interpretativo ed operativo in relazione al rapporto pedagogia e devianza, rappresenta oggi l'ottica pedagogica più seguita, sia a livello nazionale, sia internazionale, in materia di disadattamento, devianza e disagio sociale, perlomeno all'interno della stessa cerchia dei pedagogisti. Essa accredita i suoi presupposti e i suoi fondamenti dalla fenomenologia di Husserl, filosofo tedesco dell'inizio del '900 e si caratterizza sia come momento di riflessione sulla pratica educativa, quindi come teoria, sia come momento empirico, quindi strettamente collegata all'esperienza concreta e quotidiana. Teoria e pratica, in questa ottica, non sono fini a se stesse, ma l'una diventa necessaria per un approccio rigoroso e non estemporaneo alla concretezza dell'esperienza, la quale, in assenza di un supporto e/o di una legittimazione teorica, rischierebbe di venire affrontata sulla base del buon senso o peggio ancora dell'improvvisazione; mentre l'altra costituisce il necessario campo di verifica o di riferimento, affinché la teoria non diventi astrazione, dunque inutile e del tutto inadeguata. Per il punto di vista della pedagogia

fenomenologica, tra momento teorico e momento operativo esiste pertanto una relazione sia di necessità, sia di costante reciprocità. Ne dà testimonianza lo stesso volume *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, nel quale Bertolini si richiama infatti tanto alla filosofia di Husserl, quanto alla sua decennale esperienza (1958-1968) come direttore del "Beccaria", il carcere minorile di Milano.

In via preliminare, mi è sembrato opportuno il riferimento a tale precisazione non solo per ragioni di carattere chiarificatorio, ma pure per giustificare il senso e legittimare il significato dei successivi rinvii, in questa sede, alla filosofia di Husserl, la cui pragmaticità difficilmente è riscontrabile in altre concezioni filosofiche occidentali.

2. Pedagogia fenomenologica e devianza minorile: i punti qualificanti di una pedagogia interpretativa e delle sue linee di intervento.

I concetti di *intenzionalità*, *coscienza* e *coscienza intenzionale*, nella fenomenologia di Husserl – e quindi nella prospettiva pedagogica che ad essa si ispira – assumono un rilievo centrale e primario, poiché spiegano le modalità costitutive del nostro-essere-nel-mondo. Occorre perciò partire da qui.

Nel linguaggio filosofico moderno, il termine *intenzionalità* viene introdotto da Brentano, maestro di Husserl, che lo utilizza per designare la caratteristica fondante dei fenomeni psichici, ovvero la loro direzione intenzionale; cosicché essi sono sempre da intendersi in riferimento e/o in rapporto a qualche cosa⁹. Husserl riprese il concetto di intenzionalità usato da Brentano

⁸ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili, pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993 (1° ediz.).

⁹ M. Castiglioni, *Intenzionalità*, in P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006.

nell'ambito della psicologia descrittiva, ma, anziché limitarlo al campo dei fenomeni psichici, lo estese all'intero ambito della coscienza, ampliando così il suo raggio di applicazione. La coscienza per Husserl è sempre *coscienza di...*; non esiste cioè un'attività mentale cosciente senza *qualcosa* che si ponga come oggetto del pensiero e della coscienza. In questo modo, ossia col richiamo agli atti intenzionali della coscienza, la fenomenologia afferma la centralità della relazione (*intersoggettività*) nella costruzione dell'identità personale e delle rappresentazioni del mondo. Tale processo è, in altre parole, ciò che permette all'individuo di costruirsi una personale *visione del mondo*, ovvero una rappresentazione del reale per lui significativa. Una personale visione del mondo che, comunque, dovrà sempre fare i conti con la visione del mondo delle altre soggettività, poiché, secondo la fenomenologia e la centralità che essa attribuisce alla nozione di *intersoggettività*, la libertà individuale non è da intendere in senso assoluto, ma come libertà condizionata dalla presenza dell'altro/degli altri.

Il suo essere sempre coscienza di qualcosa definisce il nostro-essere-nel-mondo come rapporto io-mondo, dove il soggetto si caratterizza sempre come "apertura a" e l'oggetto come "rivelantesi a". Non si tratta però di "apertura" nei termini di semplice registrazione del mondo fenomenico (materiale ed umano), bensì di significazione, in altre parole di attribuzione di senso e di significato da parte del soggetto, sulla base dei suoi *vissuti*, via via esperiti nel tempo e costitutivi di una sua personale visione del mondo, mai data una volta per tutte, e dunque mai immodificabile. La realtà assume così il significato che ciascun soggetto le attribuisce: il

mondo percepibile e il mondo rappresentato si offrono alla coscienza come dati da trascendere mediante un processo di significazione attiva, vale a dire di investimento di valore, sempre aperto e dinamico. E' appunto la qualità del rapporto di significazione che lega ogni individuo al suo ambiente (materiale ed umano) e la visione del mondo che ne è conseguente, che interessano alla pedagogia fenomenologica, tanto in condizioni educative di normalità, quanto di devianza, e su di esse rivolge pertanto l'attenzione.

3. Distorsione dell'intenzionalità.

Come ho appena messo in evidenza, per il punto di vista della pedagogia fenomenologica, lo sviluppo del soggetto è legato al tipo di relazione che egli stabilisce col mondo, tramite l'attività della coscienza intenzionale. La sua costituzione per genesi passiva è la premessa indispensabile, il punto necessario e di avvio della sua genesi attiva, per cui il "significare attivo" del soggetto comincia da un mondo già connotato. Ma va, o può andare, oltre quelle connotazioni e i loro significati impliciti, se ci allontaniamo da essi mettendoli "tra parentesi", oppure "sospendendo il giudizio" nei loro confronti, oppure ancora esercitando il dubbio e l'interrogazione. In breve, applicando il metodo che ci conduce all'essenza delle cose stesse e che Husserl definisce col concetto di *epoché* o *riduzione trascendentale*¹⁰. Tale operazione si concretizza, in altri termini, in una sorta di presa di distanza dal mondo-dato-per-scontato che, nel caso dei "ragazzi difficili", da parte degli operatori, è particolarmente importante e addirittura necessario effettuare, affinché le relazioni educative e i trattamenti rieducativi che

¹⁰ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino, 1965.

si stabiliscono nei loro confronti, siano svincolate da pregiudizi e/o da interpretazioni di senso stratificate e sedimentate.

In questa ottica il disadattamento, lacerazione più o meno profonda del rapporto soggetto-mondo, può essere considerato il prodotto di un mancato e/o alterato funzionamento della coscienza intenzionale. In un caso si tratta di *assenza di intenzionalità*, nell'altro di *distorsione dell'intenzionalità*. In entrambi i casi si tratta di modelli interpretativi della devianza, da intendere in modo aperto e non rigido.

La distorsione dell'intenzionalità nasce da una sorta di "eccesso di io". Riguarda una soggettività che si ritiene onnipotente e che riduce la realtà al rango di un oggetto-preda. Il mondo delle cose è perciò un oggetto 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 irrelazionistici e strumentali.

Alla visione del mondo che ruota attorno a un eccesso di io possono essere ricondotti molti comportamenti centrati su manifestazioni di disobbedienza che giungono fino alla ribellione, di aggressività, di violenza, di mancanza di autocontrollo, di irresponsabilità. Le difficoltà che personalità di questo tipo generalmente incontrano possono essere soprattutto di due ordini: a) senso del fallimento, quando la realtà quotidiana contraddice quel senso di onnipotenza; inoltre, se il ragazzo ha scarso slancio vitale tenderà a percepire il mondo come contro di lui; b) paralisi dell'agire, quando lo scarto tra il sé ideale e il sé reale è troppo alto.

4. Assenza dell'intenzionalità.

Anche in questo caso ci troviamo di fronte a un soggetto incapace di riconoscere l'intima struttura relazionale della realtà. Infatti il soggetto appare incapace di trasformare la realtà che lo circonda in un modo che sia significativo per lui e che sia pure 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 questi ragazzi è dominante è il presente inteso come il "qui ed ora", senza alcuna apertura o alcun orientamento progettuale, cioè verso il futuro. Essi vivono in una totale assenza di motivi e di progetti; cosicché il loro quotidiano si disperde nell'immediato e in una sorta di fatalismo devastante.

La loro vita scorre sotto il segno del "patire", del soccombere sotto la pressione di una realtà potente e incontestabile. Ne deriva in primo luogo tanto un'intensa insoddisfazione, quanto un disagio profondo che, innanzitutto, ha un'origine interiore. A questo "eccesso di mondo" seguono tre principali categorie di comportamenti possibili e interagenti:

- a) la ricerca di una soddisfazione immediata che contraddistingue questa tipologia di soggetti è destinata a rivelarsi illusoria e ad esaurirsi nel qui ed ora in cui è nata ed è stata vissuta. Non si tratta in questo caso di costruire un mondo-per-sé anche se limitato dalla presenza dell'altro/degli altri, ma di adeguarsi ad esso; non si tratta di fornire il proprio contributo per migliorare il mondo, ma di assorbirlo, sfruttarlo, usarlo il più possibile;
- b) fuga da sé, sfiducia in se stessi, non accettazione di sé, sia dei propri limiti, sia delle proprie risorse e possibilità. Sono ragazzi che

tendono a maturare una esasperata ribellione alla propria condizione e al proprio essere, vissuto come imm modificabile, oppure a sviluppare un desiderio di alienazione;

c) svalorizzazione consapevole di sé che può giungere fino al suicidio.

5. Educare/rieducare: analogie e differenze di questi processi.

Se per la pedagogia fenomenologica “educare” significa guidare un soggetto nel graduale percorso di costruzione di una propria visione del mondo, senza rinchiuderlo in forme pesanti di condizionamento ed omologazione, nel pieno rispetto della sua libertà, non assoluta ma sempre condizionata dalla presenza dell’altro, suo limite e a un tempo sua risorsa, “rieducare” significa ancora una volta focalizzare lo sguardo sulla visione del mondo del soggetto, al fine di individuarne i limiti e le eventuali lacune e incrinature. Il filo rosso che lega i due diversi momenti dell’educare e del rieducare è rappresentato da un presupposto sul quale la pedagogia fenomenologica ha particolarmente insistito e che può essere così formulato: “lo sviluppo di ogni individuo non dipende esclusivamente dalle situazioni a lui esterne, da un loro “condizionamento” che si eserciterebbe sul soggetto come una forza meccanica. Anche se quelle circostanze svolgono un ruolo indiscutibile, lo sviluppo del soggetto dipende anche e soprattutto dalla irriducibile e irripetibile attività intenzionale della coscienza individuale”¹¹. Questo per dire che i dispositivi attraverso i quali un individuo conferisce senso alla realtà

costituiscono la variabile imprevedibile dal cui intreccio dipendono esiti diversi nei processi di sviluppo, anche a parità di condizioni e di opportunità.

Da quanto ho appena riportato e in precedenza messo in luce, in riferimento al processo rieducativo si evincono, a mio parere, almeno tre osservazioni, che risultano soprattutto importanti per la loro diretta e immediata risonanza sul piano metodologico-operativo. La prima permette di affermare che i casi di irregolarità della condotta risultano più comprensibili se messi a confronto, indagati o ricondotti a dei limiti nello sviluppo della coscienza intenzionale. La seconda osservazione permette di considerare il soggetto in rieducazione in parte *responsabile* del suo stesso agire dissonante; pertanto, dall’educatore e dall’intera équipe di lavoro, va ritenuto componente attiva del trattamento rieducativo, anziché un suo passivo destinatario. La terza riflessione concerne infine l’idea che da questo punto di vista l’interesse della rieducazione debba ricadere più sulle motivazioni che hanno condotto il soggetto a compiere atti socialmente disadattivi, che sul comportamento in sé. *Questo per ribadire ancora una volta che, in definitiva, secondo l’ottica della pedagogia fenomenologica bisogna anzitutto indagare sul tipo di rapporto che il soggetto instaura col mondo e sulla sua l’attività intenzionale, poiché le differenti tipologie di irregolarità della condotta presentano come caratteristica comune un “difetto” nella capacità di significazione attiva del reale da parte del soggetto.*

Da tutto ciò che finora ho riportato, si evince con sufficiente evidenza che per la pedagogia fenomenologica non sussistono sostanziali

¹¹ P. Bertolini, L. Caronia, *op. cit.*, p. 57

differenze tra processo educativo e rieducativo, nonostante sia certamente vero che l'intervento rieducativo comporti difficoltà maggiori. Per alcuni versi, però, le due pratiche si differenziano notevolmente: a volte è necessario, per esempio, sottrarre il minore a certe condizioni di vita; dalla famiglia, nel caso di abusi e violenze, dalla "piazza", quando si tratta di dipendenti da eroina, ecc. Ma c'è un ulteriore importante aspetto che rende diverse le due sopracitate finalità educative; esso ha a che fare con il tipo di relazione che intercorre tra l'esperienza educativa (e rieducativa) e le categorie temporali. Vediamone la portata e la rilevanza di significato soprattutto sul piano operativo, prima di concludere il presente lavoro.

Ogni evento educativo è sempre centrato sulla dimensione temporale del futuro. Infatti si tratta di guidare il soggetto in educazione *verso*, di aiutarlo a *tendere a*, di compiere *insieme* a lui un percorso, sollecitandolo ad una appropriazione consapevole del materiale di esperienze che già possiede (il passato) e a trascenderlo per andare oltre, in una direzione autonoma ma consapevolmente intersoggettiva. In un processo educativo che non presenta problemi, il passato del soggetto diventa un punto di partenza per guardare avanti. Si procede, dunque, dal passato al futuro, un futuro non predeterminato. Anche il ragazzo difficile possiede un passato e l'educatore, o qualsiasi operatore che se ne prende carico e cura, non può non tenere conto di questo. Tuttavia, l'intervento rieducativo procede seguendo una direzione inversa da quello educativo, ossia procede dal futuro al passato. Questo perché, a giudizio di Bertolini, il ragazzo difficile non potrà mai comprendere le lacune del suo passato e

conseguentemente prendere le distanze da esso, se prima non avrà avuto l'opportunità di fare esperienze di segno diverso, con adulti significativi, volte a mettere in crisi la sua distorta visione del mondo e successivamente a modificarla.

6. Le prime strategie rieducative e la dilatazione del campo d'esperienza.

Per indirizzare l'intervento rieducativo 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 ragazzo. In alcuni casi, come già ho accennato, occorrerà allontanare il ragazzo da un "certo" contesto esistenziale. In questo modo si dà avvio a un vero e proprio programma di *destrutturazione* delle abitudini del passato per procedere poi a quello della *ristrutturazione* educativa e sperimentare tramite essa il valore iniziatico del cambiamento. "Il passaggio a nuove forme di vita quotidiana costituisce un evidente momento di discontinuità con il passato"¹². Le nuove forme di organizzazione spaziale, temporale o anche solo relazionale dovrebbero essere presentate al ragazzo *come situazioni dotate di un preciso significato*, ossia quello di "essere soglie" verso un nuovo orizzonte di relazioni possibili tra sé e il mondo. Spetta all'educatore recuperare il valore educativo di tale di stanziamento dal passato, affinché le trasformazioni della propria situazionalità (essere in "un altrove") siano un modo per cominciare a pensarsi come "altro". In questi casi inoltre, è

¹² *Ibidem*, p. 103.

rilevante cercare di capire l'interpretazione che il soggetto ha dato del suo comportamento dissonante e soprattutto cercare di capire se la sua interpretazione può neutralizzare, o quantomeno ostacolare, un intervento rieducativo.

Scopo di queste prime strategie educative è quello di mettere in moto le condizioni che permettono di giungere al punto centrale del problema, cioè alla messa in crisi dell'intera visione del mondo sulla quale si regge il comportamento deviante. Verso tale direzione sono pertanto finalizzate tutte quelle attività volte a "lavorare", per esempio, sui vecchi stili di presentazione di sé e/o sul modo di stare con gli altri. L'apparire, infatti, non è sempre indifferente all'essere, in quanto la trascuratezza nel vestire, l'indifferenza o il rifiuto di qualsiasi regola o etichetta che regoli la presentazione di sé e il proprio rapporto con gli altri, spesso testimonia il modo particolare con cui il ragazzo percepisce se stesso e il mondo. Questi stili esistenziali se da un lato rispecchiano alcuni vissuti sul piano della manifestazione, dall'altro lato funzionano anche come premesse di autoconvalida. 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"¹³.

In riferimento alla prospettiva pedagogica di Bertolini, ho descritto in questo paragrafo alcune direzioni di senso dell'azione rieducativa. Vi è comunque un ulteriore importante momento da considerare come parte integrante del processo rieducativo: *la dilatazione del campo di esperienza* del ragazzo, fulcro dell'azione educativa, perché momento funzionale al

conseguimento di un nuovo punto di vista su di sé e sul mondo.

Ciò che in genere caratterizza la biografia dei ragazzi difficili è il fatto di aver vissuto esperienze (poco importa quante) "tutte *dello stesso segno*" e atte a costituire le condizioni di possibilità per una genesi disfunzionale dell'attività della coscienza. Si tratta pertanto di fare vivere al ragazzo in rieducazione esperienze di tipo diverso da quelle da lui in precedenza vissute, per avvicinarlo a cose, valori, ambienti dignitosi e investiti di senso, che in primo luogo scoprirà nella sua relazione entropatica con l'educatore.

Rimando al testo stesso di Bertolini/Caronia per un approfondimento di questa interessante tematica educativa che qui, prima di concludere, tenterò brevemente di richiamare nei suoi aspetti più rappresentativi e qualificanti relativamente al contesto dal quale emergono.

Se concordiamo sull'ipotesi che il comportamento irregolare sia il prodotto di una visione del mondo centrata su una modalità distorta di pensare la relazione io-mondo, la quale in ultima analisi produce un senso di nullità del sé, allora un obiettivo fondamentale della rieducazione è rappresentato dalla costruzione di un *ottimismo esistenziale*: "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"¹⁴.

Costruire intorno al ragazzo un ambiente dignitoso nel quale siano presenti adulti e soggetti significativi, e dunque investibili di valore; fare vivere al ragazzo esperienze e situazioni legate al

¹³ *Ibidem*, p. 111.

¹⁴ *Ibidem*, p. 123.

bello, dal bello naturale al bello artistico e culturale, in antitesi a quella sorta di sordità al bello che caratterizza in modo ricorrente i ragazzi difficili; educarlo alla sfida nei confronti delle difficoltà, al senso dell'avventura, al fascino dell'imprevisto, dello straordinario e così via. Né vanno dimenticate in questo elenco le esperienze dell'altro e con l'altro che, anzi, sono un momento pedagogico fondamentale, un passaggio obbligato per il cambiamento della visione del mondo del ragazzo.

In assenza di tale genere di esperienze verrebbe meno, da parte del ragazzo, il *riconoscimento* dello sfondo essenzialmente intersoggettivo (dunque *relazionale*) di ogni azione o sapere sul mondo e su di sé. Di qui l'importanza di costruire le esperienze dell'altro nella forma della vita di gruppo e di far maturare nel ragazzo un senso di "appartenenza a...".

L'esperienza dell'altro come azione di gruppo pedagogicamente controllata dalla mediazione apportata dalla figura dell'educatore diventa

pertanto il luogo per sperimentare pratiche di continua calibrazione tra azione individuale e scenario sociale, in linea al riconoscimento dell'intima struttura relazionale della realtà, sul quale la fenomenologia di Husserl e la pedagogia di Piero Bertolini fondano gran parte delle loro più rilevanti riflessioni e intuizioni creative.

Bibliografia di riferimento.

- Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano, 2001.
- Bertolini P., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna, 1965.
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili, pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993 (1° ediz.).
- Castiglioni M., "Intenzionalità", in Bertolini P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976.
- Foucault M., *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano, 1992.
- Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino, 1965.