

## SULLE TRACCE DI PIERO BERTOLINI PER UN LESSICO DI PEDAGOGIA FENOMENOLOGICA Salvatore Colazzo\*

**Abstract:** The article honors Piero Bertolini's contributions to phenomenological pedagogy, highlighting his efforts to bridge phenomenology and education. Bertolini's approach emphasizes intentionality, relationality, and context in the educational process. By rejecting rigid orthodoxy, his pedagogy promotes a co-constructed, subjective exploration of meaning and knowledge. The educator's role involves fostering authentic encounters, recognizing the embodied experience, and cultivating responsibility and care. The focus on lived experience underscores the transformation of both educators and learners within an evolving, context-sensitive educational space.

**Keywords:** Phenomenological Pedagogy, Intentionality, Piero Bertolini, Educational Relationality, Context in Education

### *La ricerca soggettivamente motivata*

Nel mio intervento voglio rendere omaggio a Piero Bertolini (1931-2006), uno studioso che spese l'intera sua vita intellettuale nel tentativo di coniugare fenomenologia e pedagogia. Cresciuto alla scuola di Enzo Paci, familiarizzò anche col pensiero di Antonio Banfi. Per loro sollecitazione, studiò i testi di Husserl, prima di avventurarsi a darne una lettura in chiave pedagogica. Interessato a definire la specificità della pedagogia, fu sempre aperto al confronto con le altre scienze sociali. Aveva vivo il senso politico dell'agire pedagogico, che – a suo giudizio – concorre a costruire la società attraverso l'educazione dei suoi membri, comunque soggetti alle influenze, nel bene e nel male delle relazioni che vivono e che, ove investite da un'intenzionalità educativa possono essere costruttive di una *comunità educante*. Prima di insegnare all'università, diresse l'Istituto minorile "Cesare Beccaria" di Milano, un'esperienza ch'egli giudicava altamente formativa per la sua sensibilità di studioso, della quale avrebbe parlato nel testo *Per una pedagogia del ragazzo difficile* (1965)<sup>1</sup>. Nel 1958 era uscito con un testo,

---

\* Professore di Pedagogia Sperimentale - Universit

<sup>1</sup> P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965.

*Fenomenologia e pedagogia*, in cui enunciava i presupposti fondamentali della sua prospettiva teorica<sup>2</sup>. Introdusse in Italia la locuzione “pedagogia fenomenologica”, col testo *L’esistere pedagogico*<sup>3</sup>. Attorno a lui, a partire da quella pubblicazione, si aggregò, un gruppo di studio e ricerca, col quale approfondì i temi della pedagogia interpretata da una prospettiva fenomenologica. Risultato di questo lavoro collettivo fu la collana *Enciclopedia*, per Nuova Italia, e successivamente la rivista *Encyclopaideia*, che oggi, a distanza di un quarto di secolo dalla sua fondazione, è ancora attiva. Nel 2006 uscì per l’editore Erickson, a sua cura, il fondamentale *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, l’ultimo libro prima della morte<sup>4</sup>.

Proprio a questo testo voglio fare riferimento evidenziandone, pur nella molteplicità degli interventi di cui consta, il filo conduttore, per come egli lo ha ricostruito nella mirabile *Introduzione*, che ci dà le coordinate fondamentali con cui Bertolini e il suo gruppo hanno saputo declinare originalmente la pedagogia in chiave fenomenologica. Con un’avvertenza: pur mettendo assieme un coeso gruppo di studio e di ricerca, Bertolini non ha mai preteso alcuna forma di “ortodossia”, nel senso che ha sempre ritenuto che circoscrivere in maniera ferrea il perimetro del pensiero, in modo da cercare la massima omogeneità e riconoscibilità fosse contrario alla lezione della fenomenologia, che vuole il conoscere, la ricerca come strettamente correlati con il vissuto del soggetto, con i suoi bisogni: chi studia e ricerca lo fa per rispondere alle proprie specifiche esigenze di senso. Nel redigere il testo – precisa – il gruppo non ha seguito «alcuno schema preconstituito», ovvero «una logica per così dire lineare»<sup>5</sup>. Che, laddove fosse successo, avrebbe invalidato «alcuni fondamentali principi o tendenze affermati proprio dalla pedagogia fenomenologica»<sup>6</sup>, e cioè il ruolo nella ricerca scientifica della soggettività. Il gruppo di ricerca radunato attorno a lui si è sempre autoconcepito come un fascio di relazioni significative, caratterizzato dalla fiducia reciproca e dall’onestà intellettuale<sup>7</sup>.

---

<sup>2</sup> Cfr. P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna 1958.

<sup>3</sup> P. Bertolini, *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

<sup>4</sup> P. Bertolini, *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006, p. 8. D’ora innanzi citato come LP.

<sup>5</sup> LP, p. 8.

<sup>6</sup> LP, p. 8.

<sup>7</sup> Cfr. ad esempio, fra gli altri, i contributi di G. Boselli, *Piero Bertolini: tracce*, “Educazione

Una soggettività, quella a cui fa riferimento Bertolini, pensata non già come assoluta, ma come relazionalità, dunque sempre determinata storicamente e materialmente, ma non al punto da cancellare i tratti che fanno essere ogni individuo unico e irripetibile, con un proprio preciso stigma, una sorta di nucleo identitario, aggregatore di tutte le esperienze e le vicissitudini della vita.

### *La responsabilità dell'educatore*

La parola-chiave di una pedagogia orientata dalla fenomenologia è necessariamente *intenzionalità*, la quale – insiste Bertolini – definisce il carattere insuperabilmente relazionale della coscienza verso la realtà materiale e verso gli altri. L'intenzionalità pedagogica ha nell'aggettivo il senso di una specifica forma di relazionalità, quella educatore-educando: si tratta di un rapporto tra soggetti, inevitabilmente asimmetrico, in cui si realizza uno scambio produttivo, che impegna chi ha maggiore potere nella relazione a un rispetto dell'altrui soggettività, rendendosi utile alla sua crescita, in modo da consentire il fiorire delle potenzialità e l'espressione della singolarità della persona.

La pedagogia, rispetto ad altre discipline, ha un *quid* che la caratterizza: ha un'intrinseca vocazione prassica, aspira a farsi *teoria in azione*. Sin dai tempi del "Beccaria", Bertolini avvertiva l'esigenza di un'intenzionalità pedagogica non semplicemente come principio da enunciare teoricamente, ma come impegno da realizzare concretamente: da qui la sua operatività, sia nel fondare un gruppo di studio e ricerca, sia nel realizzare una Scuola di Politica a Zola Predosa, sia nell'avviare una rivista, "Infanzia"<sup>8</sup> (la cui pubblicazione iniziata nel 1973 continua ancora oggi), attraverso cui mettere in dialogo il mondo dell'università con quello della scuola militante.

Dalla definizione di intenzionalità derivano i costrutti di *progetto* e di *agire educativo*. Progetto per Bertolini evidentemente non è l'attuazione di un piano razionalmente ineccepibile da far calare dall'alto sulla testa dei destinatari, chiamati a renderlo realtà, è piuttosto la traccia per guidare l'azione, da ridefinire via via che l'operatività offre i suoi feedback: si può intuire la rotta, ma sono le concrete circostanze spazio-temporali in cui

---

& Scuola", 2006, disponibile all'indirizzo internet: [https://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/piero\\_bertolini\\_tracce.htm](https://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/piero_bertolini_tracce.htm) e V. Iori, *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, "Encyclopaideia" n. 45, 2016, pp. 18-29.

<sup>8</sup> Cfr. <https://www.rivistainfanzia.it/>

avviene la navigazione che guidano le decisioni del nocchiero. L'agire educativo, dunque, è partecipe del progetto, nel senso che lo orienta, entrando in dialogo con esso, nutrendolo della ricchezza di cui solo la realtà concretamente vissuta è capace. Si comprende allora come egli dovesse intendere il rapporto pedagogia-didattica. La pedagogia, che è la dimensione teorica attraverso cui si organizzano le pratiche – che sono sempre anche teoria<sup>9</sup> –, ha una natura necessariamente dinamica, non prescrittiva, ma semplicemente regolativa dell'azione, essendo dall'azione regolata. Gli stessi contenuti disciplinari che la didattica si incarica di trasmettere non possono essere fatti valere come una conoscenza da inculcare agli allievi quale verità incontrovertibile, vanno in qualche modo negoziati con i bisogni, gli interessi, ma anche le preconoscenze degli allievi, in modo che possano entrare realmente dentro il processo di crescita del soggetto. Si tratta insomma di realizzare un reale incontro fra istanze soggettive e apprendimento nei termini della esigenza proprio di ogni essere umano di «dare senso a ciò che gli sta di fronte e di darsi senso»<sup>10</sup>.

Il sapere pedagogico, come ogni altro sapere<sup>11</sup>, «non deve arroccarsi su posizioni vissute come certe, definitive, valide sempre e comunque»<sup>12</sup>. Se il sapere pedagogico non è e non può essere esatto, ne consegue che l'agire educativo è sempre aperto al rischio del fallimento. Certo, abbiamo bisogno di punti fermi, ha senso costruire *ontologie regionali*, ma è indispensabile che «questi punti fermi non siano assunti come dei principii assoluti e quindi validi in sé e per sé, ma come direzioni di senso sempre aperte, in quanto da verificare continuamente nella storicità degli eventi»<sup>13</sup>.

Fondamentale è che noi si possa prendere le giuste distanze da quel sapere che a noi si propone come *naturale*, ossia come «mondo che si dà al di fuori di ogni intervento delle soggettività e che pertanto va assunto come un mondo in cui si trovano le cose»<sup>14</sup>. Il nostro sapere deve coniugarsi con un atto ironico, l'*epoché*. L'*epoché* è saper cogliere – dopo aver sospeso il

---

<sup>9</sup> Decostruire le pratiche, grazie al pensiero riflessivo, mette in luce l'implicita teoria in esse contenute. Farlo aiuta a immaginarne di nuove.

<sup>10</sup> LP, p. 10.

<sup>11</sup> Sebbene, va ammesso, Bertolini marca molto fortemente la differenza, che oggi l'epistemologia – mi sembra – tende ad attenuare, tra il sapere pedagogico e quello delle scienze *hard*, che – egli dice – sono catturate nel «pregiudizio del fatto», laddove si tratta sì di conoscere i fenomeni ma anche «di *comprendere* (e non di calcolare) gli enigmi del mondo e della vita» (LP, p. 28).

<sup>12</sup> LP, p. 28.

<sup>13</sup> LP, p. 29.

<sup>14</sup> LP, p. 12.

giudizio sulla presunta oggettività delle cose – in quell’oggettività l’atto di costruzione della verità come intersoggettività. Il che indica che ogni sapere è l’equilibrio fra un’istanza di rigore e scientificità e la consapevolezza della non definitività di qualsivoglia conclusione di verità a cui l’uomo possa pervenire.

Si può dunque dire che la relazione educativa, da un punto di vista fenomenologico, è essenzialmente *progetto*, nel senso che esprime «la capacità del soggetto (individuo o gruppo che sia) di proiettarsi in un futuro» per il quale «risulta determinante la capacità di scelta, e inevitabilmente l’accettazione del rischio»<sup>15</sup>. Niente di più lontano dall’idea del progetto come «piano di lavoro, ordinato e particolareggiato, per eseguire qualcosa o per raggiungere una meta prestabilita, dunque da porre di fronte a un soggetto, al quale chiedere di adoperarsi per conquistarlo (da cui la deriva, frequentemente presente soprattutto in didattica, rappresentata da una identificazione con la prospettiva del curriculum o della programmazione)»<sup>16</sup>.

Da ciò deriva che la relazione educativa è «sforzo continuo, situazionale e consapevole di co-costruzione di significato da parte di chi educa e di chi viene educato, entrambi esistenzialmente impegnati e implicati»<sup>17</sup> in quell’evento che chiamiamo atto educativo, momento di un processo di riconoscimento reciproco, in una tendenziale orizzontalità del rapporto, che perciò non tollera alcuna declinazione autoritaria. La relazione educativa non sarà mai direttiva, «non può affermare ma soltanto suggerire, non concludere ma impostare, non tingersi di tinte forti, ma scegliere intenzionalmente di sostare nella sfumatura»<sup>18</sup>.

### *L’importanza del contesto*

La relazione è “sforzo situazionale”, si diceva. E perciò, aggiungiamo, essa è attenta al *contesto*. Il contesto per la pedagogia fenomenologica è da intendersi come attivo elemento di un processo di «co-costruzione tra azione e contesto, tra figura e sfondo, tra organismo e ambiente, tra i quali quindi non ci sarebbe precedenza epistemologica e/o genetica, ma una sorta di determinazione reciproca»<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> LP, p. 13.

<sup>16</sup> LP, p. 13.

<sup>17</sup> LP, p. 10.

<sup>18</sup> LP, p. 20.

<sup>19</sup> LP, p. 14.

Dire contesto è dire *tempo* e *spazio*. L'educazione è «strettamente “dipendente” dalle due dimensioni spaziale e temporale»<sup>20</sup>. La pedagogia fenomenologica aggiunge *vissuto* ai termini spazio e tempo. Quindi conta il come il soggetto avverte lo spazio e il tempo.

Lo spazio, per un verso «si configura come spazio della relazione (che richiama il rapporto diretto tra l'educatore e l'educando»<sup>21</sup>, per altro verso come spazio organizzato «secondo significative intenzionalità pedagogiche»<sup>22</sup>, sulla base dell'idea che «lo spazio influenza l'evento educativo»<sup>23</sup>. D'altro canto, «la qualità dell'evento educativo influenza la percezione (il vissuto) dello spazio da parte dell'educando»<sup>24</sup>.

Se è vera l'impostazione della pedagogia fenomenologica, «gli spazi pubblici (in primo luogo le città)» vanno «pensati e realizzati anche in funzione educativa»<sup>25</sup>. E qui torniamo alla nozione a cui precedentemente si faceva segno di *comunità educante*.

Quanto al tempo, va constatato che «il tempo dell'educare è sempre costituito dal passato (come memoria), dal presente (come momento della realizzazione dell'esperienza), dal futuro (come progetto)»<sup>26</sup>. Ma è soprattutto il futuro che interessa a chi educa. Futuro come «apertura alla possibilità (di continue modificazioni), nonché all'impegno e alla scelta e dunque per effetto dell'irreversibilità, al rischio»<sup>27</sup>. Futuro però rispettoso delle «caratteristiche presenti nell'educando, ben sapendo che esso è sempre emotivamente connotato nel bene e nel male (in termini, cioè, di felicità o di angoscia o attesa)»<sup>28</sup>.

La fenomenologia sa bene che il soggetto che vive la circostanza del suo situazionamento storico e geografico non è un soggetto disincarnato. Il mondo in cui è incardinato si traduce in vissuto di un *corpo*: ogni soggetto esiste in quanto corpo, vera e propria interfaccia tra sé e il mondo: è attraverso il corpo che ci si relaziona all'altro da sé e ci si pro-getta «non secondo prospettive astratte, e perciò puramente formali, ma secondo quelle modalità concrete che sono date dalle potenzialità della propria esistenza incarnata»<sup>29</sup>.

---

<sup>20</sup> LP, p. 22.

<sup>21</sup> LP, pp. 22-23.

<sup>22</sup> LP, p. 23.

<sup>23</sup> LP, p. 23.

<sup>24</sup> LP, p. 23.

<sup>25</sup> LP, p. 23.

<sup>26</sup> LP, p. 23.

<sup>27</sup> LP, p. 23.

<sup>28</sup> LP, p. 23.

<sup>29</sup> LP, p. 15.

Da qui la necessità – che è particolarmente avvertita dalla pedagogia – di allargare le possibilità del soggetto anche attraverso un’educazione del corpo, riconoscendo altresì nell’attuale gerarchizzazione dei saperi scolastici una supremazia, da sovvertire, assegnata a quelli che privilegiano «la rappresentazione mediata del linguaggio verbale»<sup>30</sup>.

Attualmente il curriculum scolastico si fonda su un modello organizzativo che fa fatica ad essere cambiato, in realtà bisognerebbe avere la disponibilità a rivedere gli equilibri tra le discipline, a partire dalla concretezza del soggetto conoscente, e quindi interrogarsi su quali saperi parlano a lui, dicono di lui, qui, oggi.

A questo punto converrà introdurre sulla scena fenomenologica due impegnativi concetti, quelli di *verità* e di *interpretazione*. Verità è l’autenticità della relazione all’oggetto ritenuto vero, quindi è sempre un atto col quale un soggetto avverte qualcosa che si impone a lui come vero, qualcosa che chiede d’essere riconosciuto come vero, a cui il soggetto non si sottrae. Interpretazione è l’attività ermeneutica che viene messa in atto dal soggetto che incontra l’*alterità*. Di fronte all’«*apparir-ci* del mondo», alla sua «epifania»<sup>31</sup>, mettiamo in atto strategie di decifrazione, nella consapevolezza che quell’alterità non potrà mai essere interamente consumata (assimilata), essendo il processo conoscitivo dipendente da fattori quali il contesto, il tempo, le preconcoscenze e la sensibilità dell’interprete. Dal punto di vista educativo, il processo interpretativo nella relazione educativa si esprime come entropatia, cioè come capacità di «mettersi nei panni dell’altro», interpretando «quali siano il suo stato e le sue condizioni di carattere affettivo e mentale»<sup>32</sup>, ossia il suo vissuto. Il termine che certamente identifica immediatamente la pedagogia fenomenologica è il termine vissuto. Nella relazione educativa conta la capacità che l’educatore ha di rappresentarsi i vissuti degli allievi, ossia «l’esperienza così come questi sono capaci di viverla e di esprimerla»<sup>33</sup>. Il lavoro dell’educatore parte dai vissuti e incide sui vissuti, in modo da consentire il maturare progressivo di una visione del mondo più articolata e complessa di quella di partenza.

### *Il valore dell’alterità*

---

<sup>30</sup> LP, p. 16.

<sup>31</sup> LP, p. 11.

<sup>32</sup> LP, p. 12.

<sup>33</sup> LP, p. 14.

Intenzionalità, interpretazione e relazione sono in stretta connessione grazie alla nozione di *alterità*. Secondo la prospettiva derivata dal relazionismo di Enzo Paci, la relazione rappresenta «un evento originario, una realtà antepredicativa»<sup>34</sup>, cioè fondata nell'essere umano: siamo essenzialmente sociali, siamo pienamente noi stessi solo quando siamo in un sistema di relazioni intersoggettive. Ciò non significa che il nostro io sia integralmente determinato dalla società, c'è un *quid* irriducibile, un nucleo di resistenza al potere conformizzante, che è possibilità di rigenerazione della realtà. Ne deriva che l'educazione è processo che mette in conto il *limite* e che utilizza come risorsa l'*alterità*. Mette in conto il limite, poiché l'altro, essendo un soggetto è libertà, imprevedibilità, consenso alla relazione, ma anche possibilità di sua sospensione, adesione a quella che noi diciamo verità o misconoscimento alla ricerca d'un'altra verità. Senso del limite è senso del trascendente, ossia apertura alla possibilità che ciò che dall'atto educativo deriva, trasformandosi in esperienza del discente soggettivamente vissuta, può dar luogo a esiti impreveduti e non a priori determinabili. La pedagogia fenomenologica vuol tenere in debito conto «l'imprescindibilità del fatto che nella stessa relazione educativa la presenza attiva dell'educando ne costituisce un elemento vincolante e perciò quanto mai significativa»<sup>35</sup>.

Nella relazione che è aperta all'avvertimento dell'*alterità*, il conoscere è il processo attraverso cui si esprime la costruzione per sé di una cultura che riconduce all'umano l'*alterità* dell'oggetto, sì da farla diventare *mondo*. Perciò essa non è mai qualcosa di statico e definitivo, ma è apertura «alle soggettività che ne sono instancabili protagoniste, nonché al fluire degli eventi»<sup>36</sup>. Proprio per questo il sapere «deve penetrare sull'essenziale, non delle cose bensì degli atti di significazione»<sup>37</sup>, il che vuol dire: attenzione al soggetto impegnato a «rappresentarsi originalmente il mondo»<sup>38</sup>. Originalmente significa capacità di sorprendersi e accogliere l'atto del conoscere «come qualcosa di imprevedibile, di mutevole, di vivo, di fecondo, di generativo di sapere ulteriore»<sup>39</sup>. La relazione educativa dovrebbe consentire di entrare in contatto col carattere «*in fieri* e infinito del pensiero»<sup>40</sup>.

---

<sup>34</sup> LP, p. 16.

<sup>35</sup> LP, p. 16.

<sup>36</sup> LP, p. 17.

<sup>37</sup> LP, p. 17.

<sup>38</sup> LP, p. 17.

<sup>39</sup> LP, p. 17.

<sup>40</sup> LP, p. 17.

Non c'è scienza infatti che non debba misurarsi con la *possibilità* del rovesciamento delle sue certezze. Possibilità è *molteplicità* dell'esperienza umana, che fa essere in diversi modi il mondo, gli altri, gli eventi. La possibilità, per un verso, è vincolata dal mondo oggettivo e, per altro verso, esprime la capacità di trascendere il vincolo. «Ciò ha una evidente rilevanza nell'ambito dell'esperienza educativa, la cui fondamentale caratteristica sta nella tensione al cambiamento e quindi all'individuazione e all'attuazione di alternative che sono "altro" rispetto al dato esistente (rispetto alle modalità di essere nel presente dell'educando, ma anche dello stesso educatore)»<sup>41</sup>. In altri termini, «l'agire educativo esprime il poter essere in modo diverso da come si era precedentemente all'incontro educativo»<sup>42</sup>.

### *Educare alla responsabilità esistenziale e al prendersi cura*

La relazione educativa è *trasformativa* ed emancipante nel senso che si propone come esperienza di libertà: ciò che io divento è il risultato della mia *scelta*, di me impegnato a dar senso alla mia vita, di me che prospetto a me un (mio) futuro. Di me che scelgo nella relazione stabilita con l'altro, ossia attraverso un lavoro di negoziazione di significati che è co-costruzione di un «mondo-per-noi»<sup>43</sup>.

Sapendo che qualsiasi soggettività è il risultato di un processo (spesso implicito) di co-costruzione di un *mondo-per noi*, nessuno può tirarsi fuori dalla realtà: si è tutti *co-responsabili* del mondo oggettivo (cioè intersoggettivo). Ciò educativamente implica che è proprio dell'agire educativo portare all'avvertimento del *noi* come forma di realizzazione del soggetto.

Potremmo chiamare ciò *educazione alla responsabilità esistenziale*, che si traduce nel contribuire a formare una «soggettività non alienata in quanto consapevole della propria co-responsabilità»<sup>44</sup>. Tale soggettività reputa che non sia «in alcun modo legittimo appaltare ad altri la responsabilità di ciò che è accaduto e che accade, in quanto il senso di tutto ciò dipende da ciascuno e da tutti»<sup>45</sup>.

---

<sup>41</sup> LP, pp. 19-20.

<sup>42</sup> LP, p. 20.

<sup>43</sup> LP, p. 21.

<sup>44</sup> LP, p. 26.

<sup>45</sup> LP, p. 26.

Perciò il soggetto va educato a «prendersi cura delle cose e di tutti gli esseri viventi con cui entra in rapporto e in relazione»<sup>46</sup>, avvertendo il senso del limite che lo rende non padrone del creato, ma suo custode: questo è – diceva Bateson – in fondo il senso del sacro, che è l'avvertimento profondo che niente è assoluto e tutto è relato ad ogni cosa, nella complessità che rende vicino ciò che è lontano<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> LP, p. 27.

<sup>47</sup> G. Bateson, C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 1989.