

## **Fenomenologia e diversità**

### **Ipotesi di intervento rieducativo a partire dalla ricerca pedagogica di Piero Bertolini**

(pubblicato in *L'Integrazione scolastica e sociale*, n. 6/2, 2007.

Enrico Bottero\*

#### **1. Una pedagogia della relazione e dell'alterità**

Non si può parlare di ciò che Piero Bertolini ci ha lasciato come eredità pedagogica senza fare riferimento all'uomo Piero Bertolini. Chi ha avuto il privilegio di conoscerlo in modo non superficiale sa bene che in lui la pedagogia e la vita si sono intrecciate a tal punto da essere inseparabili. Lo ha scritto lui stesso fin dagli inizi della sua ricerca quando faceva notare che «[...] non è possibile distinguere i due piani del lavoro educativo, quello puramente teorico da quello pratico e attivo, [...]» (Bertolini, 1958: 130). È proprio questo che mi ha colpito in Piero Bertolini fin dal nostro primo incontro. Nella sua persona e nei suoi scritti trovai le convinzioni pedagogiche che mi avevano accompagnato negli anni dell'insegnamento. Per lui l'esercizio della professione educativa richiede prima di tutto che si sappia credere negli altri, nelle loro possibilità di crescita e di riscatto, senza retorica ma con chiarezza e coraggio. Ciò vale in modo particolare se questo altro è il diverso, il problematico, quel soggetto più difficile da recuperare alla vita sociale. Piero Bertolini praticò queste sue convinzioni prima attraverso il suo impegno nel movimento scout e successivamente lavorando con i "ragazzi difficili" in qualità di Direttore del carcere minorile Cesare Beccaria di Milano. Anche se non si impegnò direttamente nel lavoro con i disabili, la sua pedagogia ci consegna

\* Ricercatore presso l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa del Piemonte e Docente di *Metodologia dell'Educazione Musicale* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

alcuni principi pedagogici ineludibili per chiunque, insegnante, educatore o genitore si trovi a confrontarsi oggi con il tema dell'integrazione.

La pedagogia di Piero Bertolini si fonda sulla fenomenologia di Husserl, da lui definita un “razionalismo relazionistico”. Il termine “razionalismo” richiama immediatamente la fedeltà alla ragione. Non è una ragione tecnica, ma una comunque convinta della necessità di combattere ogni forma di scetticismo. L’attributo “relazionistico” sta a significare che «l’autentica concretezza dell’esperienza umana si realizza sempre nell’effettiva relazione tra l’io e il dato» (Bertolini, 1958:48). Il soggetto è “apertura a...”, nel senso che la sua natura sta nell’essere sempre in relazione con qualcosa che sta fuori di lui. La nostra coscienza personale non è una scatola, un specie di oggetto interno, ma un’attività, qualcosa che si progetta continuamente attraverso un incessante rapporto intenzionale con il mondo che la circonda. La relazione è dunque una struttura di fondo dell’esperienza umana. Nel principio della relazione trova il suo fondamento anche l’esperienza educativa, in quanto esperienza intersoggettiva. Nessuna azione pedagogica può essere messa in atto se non sulla base della convinzione che nella relazione ogni situazione data è trascendibile, anzi modificabile in una situazione nuova (Bertolini, 1958: 56).

Il principio dell’“attenersi alla relazione” ha un valore generale e diventa ancora più stringente quando si ha a che fare con il disagio e la disabilità. Ciascuna persona è diversa dall’altra ma quando la diversità è più accentuata l’impostazione di una corretta relazione è ancor più importante.

Ma che cosa significa attenersi alla relazione? Verrebbe infatti da dire, seguendo Watzlawick, che “è impossibile non comunicare”. La relazione tra i soggetti in un contesto educativo è inevitabile perché qualunque attività, anche il silenzio, ha valore di un messaggio, influenza gli altri e induce negli altri delle risposte (Watzlawick, 1971: 41-42). Il problema che abbiamo di fronte e che era ben chiaro a Piero Bertolini è che ci sono diversi tipi di relazione e non tutti sono “educativi”. C’è anche, insomma, ci si permetta il bisticcio, una relazione caratterizzata da «atteggiamenti irrelazionistici, tutti volti all’autoaffermazione esclusiva, ossia alla determinazione di una dipendenza assoluta degli altri da sé» (Bertolini, 1958: 56).

## **2. La doppia natura della relazione con l'altro**

Qui Bertolini si affida ancora alla fenomenologia husseriana. Quando parla di relazione Edmund Husserl si utilizza il termine tedesco *Einfühlung*, composto dal prefisso *Ein* e da *Fühlung*. *Fühlung* deriva dal verbo *Fühlen* (“sentire”) mentre *Ein* indica sia il movimento dal fuori al dentro sia l’unità, la fusione di due entità. L’ambiguità del prefisso esplicita già la doppia natura della relazione con l’altro. A seconda del significato che si attribuisce al prefisso *Ein*, con *Einfühlung* si può infatti intendere sia il movimento che da un soggetto si sposta verso l’altro mantenendo la differenza tra i due sia la fusione delle due individualità fino all’immedesimazione. Sono questi, non a caso, i due poli opposti della relazione con altro.

In italiano non abbiamo a disposizione un solo termine che possa racchiudere in sé questa complessità di significati. Per intendere l’*Einfühlung* sono stati pertanto utilizzati termini diversi, come “empatia”, “immedesimazione”, “comprensione”, “consenso”. Piero Bertolini, seguendo la lezione di Paul Ricoeur e del suo maestro Enzo Paci, ha utilizzato un nuovo termine, “entropatia”, un neologismo che deriva da una parola greca (*pathos*, passione, commozione, affetto) con l’aggiunta di un prefisso (“entro”) che mette l’accento sulla capacità di accedere all’altro così come lui è. Questa scelta non è affatto casuale ed ha un preciso significato. Bertolini sposa infatti la posizione fenomenologica in opposizione a quella pragmatista-psicologica (Bertolini, 1958: 48). Secondo i primi psicologi che si sono occupati di *Einfühlung*, Theodor Lipps in particolare, comprendere l’altro è un atto interpretativo. Io non posso accedere al vissuto dell’altro ma solo al “mio” vissuto, grazie al quale formulo ipotesi sul suo. Il mio vissuto è prima di tutto imitazione: se vedo una persona piangere mi intristisco, se vedo un acrobata al circo rischiare la vita provo paura anch’io, se vedo un bambino soffrire soffro anch’io, ecc. *Einfühlung*, in questo senso, è mimesi, cioè identificazione, trasferimento di me stesso in altri, i quali, da questo punto di vista, non diventano altro che proiezioni dell’io. La posizione di Freud è vicina a questo modello pur differenziandosene in parte. A suo parere, l’*Einfühlung* non può essere

assimilata a un mero atteggiamento proiettivo anche se apparterrebbe comunque alla categoria dei fenomeni identificativi. Si tratterebbe di una forma di contatto tra menti, inevitabilmente separate, e non tra corpi. Da questo punto vista l'altro si rivela nel momento in cui viene contenuto dentro di me, com-presò. Noi non veniamo dunque mai a contatto con l'altro ma piuttosto con la sua immagine fantasmatica proiettata<sup>1</sup>.

Secondo la fenomenologia, l'*Einfühlung* appartiene alla categoria delle cosiddette “sintesi passive”, ovvero di quegli atti in cui non viene chiamato in causa un principio intellettuale ma ove si rivelano da se stessi i dinamismi interni ai materiali dell’esperienza percettiva. Sono forme che derivano dall’esperienza stessa e non da un atto di ragionamento. Fin qui niente di nuovo. Secondo i fenomenologi, però, l'*Einfühlung*, in quanto percezione dell’altra persona, non ha tanto a che fare con i fenomeni identificativi ma è autentica percezione di un soggetto “in carne ed ossa”, non limitandosi alle immagini chiuse nella soggettività. L’esperienza dell’altro, insomma, è reale e non si riduce alla sfera psicologica dei vissuti interni. I fenomeni identificativi naturalmente sono ben noti e riconosciuti. Essi hanno a che fare con l’atto primario dell’imitazione. In questo caso si può parlare di contagio di sentimenti o di trasmissione di sentimenti. Per mezzo di questi sentimenti non si viene a contatto direttamente con l’esperienza dell’altro, ciò che accade invece con l’*Einfühlung* (Stein, 1998: 97). Attraverso il corpo dell’altro (le endosensazioni), che è analogo al mio, sono in grado di cogliere il suo vissuto. L'*Einfühlung* è certamente un mio vissuto, ma che permette di cogliere quello dell’altro nella sua diversità e originalità.

### **3. Entropatia ed educazione**

L’*Einfühlung* vera e propria, che con Bertolini possiamo chiamare “entropatia”, ha inizio dunque con le più semplici forme di mediazione cognitiva con cui si iniziano a comprendere le emozioni degli altri

<sup>1</sup> Mi sono occupato più ampiamente di questi temi in Bottero, 2006, a cui rinvio per ulteriori approfondimenti.

come esterne a sé. L'egocentrismo viene progressivamente superato e il proprio punto di vista individuato come uno tra gli altri. Questa capacità di riconoscimento è il risultato di un processo abbastanza complesso e non è niente affatto scontato. Scrive Bertolini:

Ciò è possibile solo se l'educatore riesce a mettersi al posto dell'educando, o a mettersi nei suoi panni, avendo la capacità, talvolta il coraggio, [...] di sospendere qualsiasi giudizio su di lui e sul suo modo di essere e di pensare, e quindi di non far uso dei propri schemi interpretativi o delle proprie modalità di "vedere" e "valutare" i fenomeni, le cose, le persone (Bertolini, 1988a:104).

Questo riconoscimento dell'altro «non significa però soltanto accettare gli innegabili diritti dell'educando per poi fermarsi ad essi o per adeguarvisi passivamente» (Ivi: 104). Al contrario,

[...] quel "sospendere il giudizio" o quel "mettere tra parentesi" le proprie esperienze e i propri vissuti non è per l'educatore un procedere definitivo, ma una sorta di condizione per potersi mettere in sintonia con l'educando per poi riprendere i propri giudizi e i propri vissuti allo scopo di metterli in rapporto con l'esperienza stessa dell'educando (Ivi: 105)

Compito dell'azione educativa è infatti arricchire il mondo dell'altro, fornirgli nuovi stimoli, metterlo a contatto con nuovi vissuti ed altre visioni del mondo. L'entropatia pedagogica, insomma, deve avere «una chiara valenza attiva e trasformatrice» (Ivi: 105). L'attenzione dell'educatore non è rivolta al passato del soggetto che si vuol comprendere quanto al suo presente e alla sua attuale visione del mondo proiettata verso il futuro (Ivi: 106). In questa prospettiva si colloca la critica di Bertolini alla psicologia, la quale farebbe fatica a comprendere «l'organicità e il senso teleologico dei comportamenti umani» (Ivi: 107). Il punto di vista fenomenologico è invece in grado di scendere più in profondità e comprendere meglio «l'effettiva realtà del mondo e dell'esperienza umana, anche quella di un soggetto dalla limitata esperienza personale» (Ivi: 107).

Il processo di entropatia pedagogica richiede da parte dell'educatore due processi di distanziamento: da se stesso, prima di tutto, sospendendo i propri giudizi e dall'educando, in seconda istanza, onde permettere l'azione educativa vera e propria orientata al cambiamento. Bertolini si rende conto che questo processo richiede la presenza di

alcune condizioni. Prima di tutto è necessaria una relazione positiva con l'educando fondata sulla simpatia. L'entropatia, infatti, non può essere una semplice conoscenza oggettiva dell'altro, in una relazione non vissuta e totalmente distanziata. Si deve tener conto delle diverse forme di mimesi-fusionalità (empatia, simpatia come delle diverse forme di *eros*) che non possono essere cancellate nei contesti educativi prefigurando un educatore asettico. Esse, al contrario, sono molto utili per un primo approccio con l'educando. Non è possibile entrare in contatto con l'altro se non si accetta il rischio di "stare nella relazione". Contestualmente, l'intenzionalità dell'educatore gli impone il controllo consapevole dei fenomeni empatici onde evitare derive pericolose (la soggezione di una delle due persone all'altra, la fusionalità affettiva, ecc.). È dunque una sorta di *epoché*, che non è un semplice distanziamento intellettuale, ma una consapevolezza eticamente vissuta, a segnare di sé l'entropatia pedagogica di Piero Bertolini (Bertolini, 1988a: 82).

#### **4. Le competenze dell'educatore entropatico**

La capacità entropatica è una competenza essenziale dell'educatore, in modo particolare di quello chiamato ad operare con i soggetti disabili e "difficili". In questo caso, infatti, un corretto atteggiamento entropatico costituisce una via obbligata e necessaria, pena il fallimento. Quali abilità si richiedono all'operatore per acquisire una competenza in questo campo? Piero Bertolini parla a questo proposito di due strategie pedagogiche di tipo relazionale: la disponibilità e l'autorevolezza. In primo luogo, si tratta di comunicare all'educando la disponibilità dell'educatore a scommettere su di lui, proponendosi come riferimento costante. Simpatia nei confronti dell'altro e sospensione dei propri sistemi valutativi sono le condizioni indispensabili. Naturalmente la disponibilità deve avere dei limiti: si deve individuare un giusto equilibrio tra distanza e vicinanza relazionale. Non esiste una giusta distanza in assoluto. Essa varia da soggetto a soggetto e solo l'esperienza può suggerire l'atteggiamento corretto.

L'autorevolezza significa che l'educatore deve saper diventare «garanzia di quella stabilità fatta di norme che indirizzano l'agire verso

gli scopi significativi per il ragazzo ma accettati e condivisi anche dall’altro» (Bertolini, Caronia, 1993: 154). Naturalmente va evitata la gratuità della norma imposta. L’educando deve capire che i vincoli imposti dall’educatore sono modi di agire convenienti prima di tutto per lui. Per manifestare all’educando la sua disponibilità e la sua autorevolezza l’educatore dovrebbe usare il «linguaggio delle cose concrete», ovvero «una comunicazione del proprio modo di essere “altro” che passa fondamentalmente dalle azioni e dalle esperienze che quotidianamente egli condivide con il ragazzo» (Ivi: 155). Ciò significa essere in grado di proporsi sempre come un esempio, presentandosi «come capaci di intenzionare continuamente la realtà, di rivedere quella trama di significati dati per scontati in base ai quali regoliamo continuamente, anche se spesso inconsapevolmente, il nostro comportamento» (Ivi: 157).

## 5. I rischi della relazione e la loro gestione pedagogica

Tutto ciò, è inutile nasconderselo, comporta dei rischi, in primo luogo quelli legati al transfert (Ivi: 160-168). Il transfert, se da un lato racchiude in sé grandi potenzialità educative, dall’altro può aprire la strada ad esiti non formativi. I pericoli sono numerosi e sono tutti legati in qualche modo alla fusionalità. Il primo è la compiacenza. L’educando può adottare lo stile dell’educatore solo per compiacerlo. La conseguenza è la costruzione di uno stretto legame di dipendenza tra educando ed educatore. Il tutto può essere ulteriormente aggravato da un educatore che ceda facilmente alle lusinghe seduttive dell’interlocutore: «L’educatore sedotto rischia di perdere quella distanza pedagogica necessaria a mantenere comunque uno sguardo dall’esterno su una situazione che prevede un’indispensabile implicazione personale» (Ivi: 164). I rischi dell’investimento affettivo non devono però offuscarne l’insostituibile funzione pedagogica. Il rapporto di tipo “erotico” rappresenta infatti lo strumento più “produttivo” al fine di immergere l’educando in nuove esperienze capaci di indurre una ristrutturazione dei suoi vissuti. Secondo bertolini, la forza dell’amore è in grado di favorire sia la ripresa della propria identità personale sia l’apertura all’altro (nel rapporto di tipo erotico le due persone implicate, in quanto si sono “scelte”, non

possono che rispettarsi vicendevolmente) (Bertolini, 1988b: 142-143). Se i rischi sono dietro l'angolo, è anche vero che possono essere contenuti attraverso l'uso di tecniche specifiche. La prima prevede di pensare la relazione nei termini di una collettività a due: «Piuttosto che instaurare una forma di “identità estesa” in cui il ragazzo viene percepito e trattato come una parte di sé, l’educatore dovrà mettersi in gioco con quegli atteggiamenti che adotta nel gruppo» (Bertolini, Caronia, 1993: 165). In questo modo è più facile dosare investimento e distacco affettivo. La dimensione affettiva viene così circoscritta e contenuta entro limiti accettabili. Un’altra tecnica è quella di spendere l’affetto nel “fare insieme”: «Attraverso la mediazione di un progetto o dell’esecuzione di qualcosa, la carica emotiva della relazione perde connotazioni di un erotismo fondato sulla pura comunicazione dell’affettività, traducendosi in una spinta alla costruzione o alla trasformazione della realtà» (Ivi: 165). In termini psicologici, si potrebbe dire che l’investimento affettivo viene sublimato orientandolo verso il “fare insieme” in vista di uno scopo comune. In linea generale, poi, ove possibile è utile costruire forme di vita di gruppo. Inserendo il soggetto problematico in attività collettive gli si dà l’occasione di instaurare relazioni interpersonali che si affiancano a quella con l’educatore, in questo modo limitandola e contenendola: «In uno sfondo fatto di relazioni interpersonali soddisfacenti anche dal punto di vista affettivo, quella con l’educatore perde ogni eccesso di rilevanza e l’investimento nei suoi confronti tenderà a decantare. In modo analogo, la vita di gruppo esercita una funzione di contenitore anche rispetto alla risposta affettiva dell’educatore verso il ragazzo» (Ivi: 166). In questo modo l’educatore ha meno possibilità di lasciarsi prendere da meccanismi di attrazione reciproca con l’educando, limitandosi a provocarli in un momento dato, ma controllandone le forme e l’evoluzione.

Naturalmente in questo difficile compito l’educatore non può essere lasciato solo. La gestione di una relazione di questo tipo richiede momenti di scambio e di discussione tra l’educatore e i componenti di un’equipe. Parlare del transfert con i membri dell’equipe permette di controllarlo meglio e inserirlo nel progetto educativo attraverso modalità valutate e discusse in gruppo. Si crea così una sorta di distanza prospettica che facilita il monitoraggio continuo dell’azione educativa ed aiuta ad evitare gli slittamenti (Ivi: 168).

## **6. Le strutture elementari della percezione**

Le proposte di Bertolini che abbiamo esaminato fin qui si riferiscono in specifico al lavoro con i “ragazzi difficili”. In questo caso l’obiettivo principale è «provocare [...] la costruzione di una nuova visione di sé e della realtà e quindi un nuovo modello per orientare il proprio comportamento nella realtà» (Bertolini, Caronia, 1993: 170). L’educando è chiamato a prendere consapevolezza del suo passato con tutta la sua problematicità e quindi a distanziarsene al fine di potersi appropriare di un nuovo punto di vista. Nel lavoro con i disabili il lavoro di sostegno relazionale che abbiamo descritto è una premessa necessaria e importante, ma evidentemente non sufficiente. L’entropatia pedagogica si deve accompagnare a interventi sia sul piano psicomotorio che cognitivo in funzione della graduale rieducazione delle capacità deprivate. In questo campo Bertolini non si è infiltrato direttamente. Credo, tuttavia, che dalla fenomenologia husseriana, il punto di partenza della sua ricerca, possano emergere utili indicazioni. L’entropatia, come abbiamo detto, appartiene a quella categoria di atti della soggettività percipiente che Husserl ha chiamato “sintesi passive”. Le “sintesi passive” sono tutti quegli atti della sensibilità che hanno per oggetto gli interi percettivi e che precedono quelli cognitivi veri e propri, razionali e valutativi. Gli atti della sensibilità costituiscono la premessa dello sviluppo di tutti i successivi atti cognitivi. Essi non sono da considerare alla stregua di un mero livello primitivo che la mente raziocinante supererà in via definitiva, ma danno corpo a una vera e propria conoscenza, quella estetica<sup>2</sup>. Come sappiamo, la presenza di una qualche forma di disabilità è spesso in relazione a un mancato o ritardato sviluppo a questo livello primario. Nello stesso tempo quello estetico, percettivo e della relazione è il piano in cui il disabile rivela molto spesso una fine sensibilità. Partire da qui è, dunque, dal nostro punto di vista, di grande importanza.

<sup>2</sup> Il significato più comune di “estetica” è quello di filosofia dell’arte. Io lo utilizzo qui nel suo significato letterale e originario di “esperienza sensibile” (*aisthesis*).

Secondo Husserl, la nostra esperienza percettiva è strutturata come una catena di rimandi, una struttura di relazioni (associazioni). Qualcosa rinvia a qualcos'altro secondo criteri che fanno riferimento alla somiglianza o alla differenza (contrasto). Le strutture più elementari della percezione si costituiscono attraverso un processo chiamato "fusione". La fusione è l'atto con cui si coglie l'intero percettivo, è il cogimento immediato di una relazione. Sui procedimenti di fusione, che riguardano le associazioni nello spazio e nel tempo presente, ha focalizzato i suoi studi la psicologia della *Gestalt* (forma). Oltre alle associazioni originarie, fondate sul puro strato sensoriale, la nostra soggettività realizza altre associazioni. Sono quelle che vanno al di là del tempo presente o che si fondano su una trasposizione appercettiva ("associazioni di senso comune"): il ricordo, l'associazione anticipatrice (attesa-previsione del futuro), l'entropatia (percezione di un'altra persona). Tutto ciò si rende possibile grazie a un fenomeno più generale, quello della "percezione sinestesica naturale". L'esperienza sensoriale, infatti, obbedisce a una sorta di percezione naturale che si realizza con tutto il corpo. La forma percettiva fondata sull'associazione è il risultato di questa interdipendenza (Merleau Ponty, 203: 304)<sup>3</sup>.

Che significato ha tutto ciò e che utilità può avere nel campo della rieducazione? Ogni contrasto percepito attraverso uno specifico canale sensoriale richiama immediatamente (e a sua volta è richiamato da) un contrasto percepito attraverso altri canali. Ad esempio, un contrasto percepito attraverso il canale uditivo (acuto/grave, forte/piano) può richiamarne uno visivo-spaziale (alto/basso, grande/piccolo), un altro contrasto visivo-spaziale (davanti/dietro) ne richiama uno temporale (prima/dopo), ecc. Da più ricerche è emerso che quando con soggetti portatori di ritardi nello sviluppo delle elementari strutture percettive vengono stimolati i procedimenti associativi è favorito il percorso di recupero (Cashdan 1980: 173). In particolare, va tenuto presente che i canali gestuale-motorio e tattile, a causa della loro natura primaria, vanno utilizzati il più possibile e magari prima degli altri<sup>4</sup>. In pratica,

<sup>3</sup> Per un approfondimento sulla teoria husseriana della costituzione rinvio a Bottero, 2003a: 193-228.

<sup>4</sup> Sui motivi della primarietà del senso tattile dal punto di vista della fenomenologia cfr. Bottero, 2002: 34 e segg.

stimolando l'associazione tra contrasti appartenenti a differenti sfere sensoriali si possono compensare le carenze. Se l'intervento è costante e ripetuto nel tempo può essere in parte o del tutto recuperato il ritardo nello sviluppo delle strutture percettive elementari.

## 7. Alcune ipotesi di intervento rieducativo

Un esempio di attività di questo tipo è costituito dalle proposte di André Lapierre e Bernard Aucouturier (Lapierre Aucouturier, 1978; Lapierre, Aucouturier, 1981). Secondo Lapierre e Aucouturier, le nozioni fondamentali per lo sviluppo dell'intelligenza appaiono nella forma dei contrasti. Il mondo dei contrasti non è solo il mondo del bambino, ma anche quello del debole mentale. I ricercatori francesi propongono un ampio ventaglio di attività centrate sul riconoscimento dei contrasti e sulle associazioni di contrasti destinate a bambini "difficili" o disturbati: dislessici, disortografici, balbuzienti, bambini con difficoltà nel calcolo, agitati, instabili, apatici e in genere tutto l'insieme dei "disadattati scolastici" (Lapierre, Aucouturier, 1978; Lapierre, Aucouturier, 1981).

Un esempio italiano, in parte ispirato alla ricerca di Lapierre e Aucouturier, è quello di Giordano Bianchi. Bianchi ha delineato e sperimentato un percorso di consolidamento delle strutture percettive di base. Le prime attività di stimolazione sonora e psicomotoria sono costituite da giochi di imitazione-ripetizione seguiti da una fase creativa. Il *setting* rieducativo è segnato dalla massima attenzione alla percezione sinestesica. Bianchi suggerisce infatti di passare continuamente dall'imitazione visiva (il bambino vede l'educatore o un compagno e imita) a quella uditiva (il bambino sente e imita). Si passa dalla ripetizione di semplici suoni alla più complessa imitazione di sequenze. L'educatore pronuncia un suono onomatopeico (tic-toc, bimbom, cin cion, cic, cioc, ecc.) e il bambino suona. Infine, a partire da questi suoni, il bambino si cimenta in una libera espressione di sequenze. Nei giochi si intrecciano più variabili:

- *timbro*: le sequenze possono essere eseguite con strumenti uguali (due tamburelli) o con strumenti diversi (piatto e tamburo);

- *numero dei colpi*: si passa da una serie indistinta di colpi a un numero specifico (concetto di quantità);
- *intensità*: i colpi possono essere forte o piano;
- *durata*: i colpi possono avere durata breve o lunga;
- *simmetria*: le serie di colpi formano sequenze simmetriche per favorire la memorizzazione e il consolidamento di schemi mentali;
- *simbolizzazione*: le prime simbolizzazioni (verbali e poi scritte) sono concrete e imitative. I passaggi successivi conducono gradualmente a una maggiore astrazione;

Possono anche essere proposte attività che operino più direttamente come propedeutica all’acquisizione della lettoscrittura e della lingua. A questo scopo il metodo di Giordano Bianchi prevede l’utilizzo delle campane tubolari, cinque tubi cilindrici di alluminio corrispondenti alle cinque note della scala pentafonica (la-do-re-mi-sol). Questa scala presenta indubbi vantaggi didattici, come la sua presenza naturale nelle filastrocche infantili e l’assenza di semitonni. La scelta specifica delle campane è in relazione al loro timbro caratteristico e al costo contenuto. Le prime attività si propongono obiettivi di carattere senso-percettivo: il consolidamento della nozione di successione temporale (prima/dopo), di direzione-lateralità (destra/sinistra), delle simmetrie e la memorizzazione di sequenze. Si passa quindi alla vera e propria preparazione della lettura. Le cinque campane vengono associate a cinque suoni onomatopeici (ad esempio, DIN, DEN, DAN, DON, DUN) e alle cinque vocali in corrispondenza con ciascuna delle cinque note della scala. Per indurre un ulteriore rafforzamento, ogni suono è anche associato a un gesto o a una parte del corpo (testa, petto, pancia, cosce, gambe). Dopo un periodo dedicato al rafforzamento delle associazioni con l’uso verbale dei suoni onomatopeici, questi ultimi vengono introdotti per iscritto utilizzando appositi cartelli<sup>5</sup>.

Ho indicato in modo sintetico alcune prospettive che si aprono per le attività rieducative a partire dalle suggestioni presenti nella ricerca di Piero Bertolini. È una ricerca che, fin dai suoi primi approcci, ci conduce su sentieri inattesi e di grande rilevanza anche dal punto di

<sup>5</sup> Per una descrizione completa dei percorsi didattici qui solo abbozzati cfr. Bottero, 2003b: 155-178; Bianchi, Clerici Bagozzi, 2001<sup>8</sup>.

vista dell’educazione speciale. Il nostro impegno è quello di andare avanti sulla strada che questo maestro della pedagogia italiana ha aperto con coraggio e coerenza.

## Bibliografia

- Bertolini Piero (1958), *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna.
- Bertolini Piero (1988a), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini Piero (1988b), “L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche”, in Bertolini Piero, Dallari Marco, *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze: 121-153.
- Bertolini Piero, Caronia Letizia (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bianchi Giordano, Clerici Bagozzi Anna Maria (2001<sup>8</sup>), *Crescere con la musica. Esperienze cognitive e terapeutiche vissute in classe attraverso il linguaggio dei suoni, il movimento, il simbolo, il sonema*, Franco Angeli, Milano.
- Bottero Enrico (2002), *Sapere del corpo e prospettive didattiche*, in Balduzzi Lucia (a cura di), *Voci del corpo*, La Nuova Italia, Milano: 17-49.
- Bottero Enrico (2003a), *Il sapere didattico. Forme, genesi, direzioni*, Clueb, Bologna.
- Bottero Enrico (2003b), *Suono ed handicap. La pedagogia speciale di Giordano Bianchi*, in Bottero Enrico, Carbone Irene, *Musica e creatività. La didattica di Giordano Bianchi*, Franco Angeli, Milano: 155-178.
- Bottero Enrico (2006), *Einfühlung ed educazione. Il valore pedagogico della relazione con l'altro*, in Bertolini Piero, *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento: 77-102.
- Cashdan A. (1980), *Handicap nell'apprendimento*, in Lunzer Eric Anthony, Morris John Frederick (a cura di), *Apprendimento e educazione. Vol.II. Contesti del processo educativo*, La Nuova Italia, Firenze (tit. orig. *Development in Learning. Volume III. Contexts in Education*, Staples Press, London, 1969): 241-285.

Husserl Edmund (1993), *Lezioni sulla sintesi passiva*, Guerini e Associati, Milano (tit. orig. *Analysen zur passiven Synthesis*, Kluwer Academic Publishers B.V., Dordrecht, 1966).

Husserl Edmund (2002<sup>3</sup>), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica, Vol.II. Ricerche sopra la costituzione*, Einaudi, Torino (tit. orig. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie Philosophie. Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*, Kluwer Academic Publishers B.V., Dordrecht, 1952).

Lapierre André, Aucouturier Bernard (1978), *Associazioni di contrasti. Strutture e ritmi*, Sperling & Kupfer, Milano (tit. orig. *Associations de contrastes. Structures et rythmes*, Doin Éditeurs, Paris, 1974).

Lapierre André, Aucouturier Bernard (1981), *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali*, Sperling & Kupfer, Milano (tit. orig. *Le contrastes et la découverte des notions fondamentales*, Doin Éditeurs, Paris, 1974).

Merleau Ponty Maurice (2003), *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano (tit. orig. *Phénoménologie de la perception*, Librairie Gallimard, Paris, 1945).

Stein Edith (1998), *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma (tit. orig. *Zum Problem der Empathie*, Buchdruckerei des Waisenhauses, Halle, 1917).