

# Tra disabili e superdotati

## *La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*

Giuseppe Bertagna  
(Università di Bergamo)

*Ci sono «principi generali» che dovrebbero ispirare qualsiasi progettualità educativa di pedagogia speciale? Ci sono «principi speciali» che, al contrario, dovrebbero ispirare qualsiasi intervento di pedagogia generale? L'articolo risponde a questi interrogativi, riflettendo su alcuni «casi» di persone che, se si sono rivelate disabili in molti ambiti della loro vita, si sono dimostrate, al contempo, capaci di vere e proprie «eccellenze educative» in altri ambiti. L'autore identifica, in questo modo, nella liminarietà, nell'integralità personale e nell'integralità sociale i «principi» di pedagogia generale che dovrebbero qualificare qualsiasi intervento di pedagogia speciale. Individua, inoltre, nella presa in carico della persona come soggetto (e non come oggetto) di studio e nella metodologia della ragion pratica i «principi speciali» che differenzierebbero la pedagogia dalle altre scienze dell'educazione. I soggetti disabili diventano così l'operatore epistemologico che spingerebbe la pedagogia generale e la pedagogia speciale a scoprirsi sempre più complementari.*

Leggo dalla Raccomandazione 1248 relativa all'educazione dei bambini superdotati, votata dall'assemblea del Consiglio d'Europa, nel 1994: «la legislazione dovrebbe riconoscere e rispettare le differenze individuali. I bambini superdotati,

come gli altri bambini (*quindi anche i cosiddetti «normali» e «disabili», n.d.r.*), hanno bisogno di condizioni di insegnamento tali da permettere loro di sviluppare pienamente le proprie possibilità». Del resto, non è l'art. 3, comma 2 della nostra Costituzione che chiede alla Repubblica di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana», di ogni e di tutte le persone umane?

Ma chi sono i superdotati della Raccomandazione europea? È vero che escludono di principio anche le persone disabili, nella loro condizione di disabilità? Ma, se si tratta di qualificazioni relative, come non ammettere che anche la qualificazione di «normalità» sia protetta dalla Raccomandazione citata?

## 1. Fenomenologie della superdotazione o della disabilità?

A naso, poche persone oggi non gratificherebbero di superdotazione personaggi, ad esempio, come Isaac Newton, Wolfgang Amadeus Mozart, Hans Cristian Andersen, Vincent van Gogh, Winston Churchill, Pablo Picasso, Agatha Christie, John F. Kennedy, Walt Disney, Chair, re Carlo di Svezia, Whoopi Goldberg, Tom Cruise.

Il mercoledì santo del 1770, 11 aprile, giornata piovosa, Mozart e il padre Leopold, stomaco vuoto anche per la settimana santa (mangiavano solo uova e broccoli), assistettero a una messa nella Cappella Sistina, a Roma. Vi si suonò il celebre *Miserere* di Allegri, un brano secretato, eseguito solo due volte all'anno, i cui spartiti non erano mai dati ai musicisti, e chi li eseguiva, a pena di scomunica, non doveva portare fuori pezzi di note nemmeno a memoria. Tre giorni dopo, Leopold scrisse alla moglie che Wolfgang aveva invece trascritto a memoria l'intero brano. Aveva 14 anni. Un po' come Pico della Mirandola che recitava la *Divina Commedia* al contrario; o Napoleone che dettava (provare, per vedere quanto è difficile!) 5 lettere contemporaneamente. Conta poco, ai nostri fini, che il prodigioso comportamento di Mozart dipendesse dalla circostanza di possedere una memoria tonale diversa da quella verbale, dominante nell'emisfero destro.<sup>1</sup> Conta che difficilmente, per questo e per tutto quanto ha poi mirabilmente prodotto in musica, non riconosceremmo come «idea comune» accettata da chiunque il fatto di aver a che fare con un «superdotato» geniale.

In realtà, però, Mozart, e tutti gli altri autori prima citati, non solo sono stati tutti dislessici (e una volta i dislessici erano duri e reali, e non inflazionati come sono oggi, grazie alla disinvoltura di troppi improvvisati diagnostici che scambiano la proprie inadeguatezze pedagogiche, investigative e metodologiche per deficienze personali altrui), ma alcuni, oltre che noti e impenitenti ubriaconi (si pensi a Churchill), furono anche personaggi con rilevanti forme di disadattamento; anzi di vere proprie patologie, in parecchi campi della vita. «Superdotati» o «disabili», dunque?

<sup>1</sup> B. Lechevalier, *Il cervello di Mozart* (2005), tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2006.

Altro esempio. Nel Bronx, una madre e i suoi due figli vivevano in un appartamento senza acqua calda. Il padre era semplicemente scomparso. Il maschietto urlava e piangeva tutto il giorno e sua sorella, non potendone più, gli comprò una scatola di scacchi al mercato dell'usato. A cinque anni, così, in una stanza miserabile della Grande Mela, Bobby Fischer divenne il giocatore di scacchi più forte del mondo, e poiché gli era impossibile giocare a due giocava contro se stesso. Si sdoppiava, e il sé vinceva l'io o viceversa. Se ne accorse Spassky trent'anni dopo, quando riconobbe che nella gara decisiva che gli fece perdere il titolo non stava giocando contro Fischer («io non esisteva per lui»), ma era Fischer a giocare con l'altro sé con cui era cresciuto: giocava con se stesso. «Superdotazione» o «autismo»?

Ma come qualificare, del resto, se non come un superdotato piuttosto che un disabile, Jean Dominique Bauby, 44 anni, redattore di «Elle», giornalista di successo, padre di tre figli, separato dalla prima moglie, convivente con una giovane amante, autore di *La farfalla e lo scafandro*,<sup>2</sup> da cui il regista americano Jullan Schnabel ha presentato a Cannes 2007 il film omonimo? La prima parola che riesce a mettere insieme con il medico che lo riabilita dopo il coma seguito al tremendo incidente stradale che lo aveva schiantato e immobilizzato in tutto il corpo, salvo che nella lucidità mentale e nei movimenti delle palpebre, la temibile *locked-in syndrome*, è «morte»: vuole morire. Comprensibile. La ex moglie, i tre figli e la madre fanno però il miracolo. La bellissima amante della Martinica non si fa più vedere. Il giornale e i colleghi si mobilitano per mandargli, fissa, una ragazza paziente, Claude Mendibil, «la farfalla che ascoltandomi ha reso possibile tutto questo» (prima dedica inserita nel frontespizio del libro citato). Diventerà il suo angelo custode. Davanti alla lavagnetta con le sillabe, un battito di ciglia vuol dire sì, quella sillaba indicata dall'assistente va bene, due no. Il libro nasce così. Seconda dedica del libro: per i propri tre bambini. «Con l'augurio di una vita felice, piena di farfalle». Al mattino scriveva, cioè sceglieva le sillabe delle parole, grazie a Claude. Al pomeriggio, sempre Claude gli leggeva i grandi classici. Zola soprattutto. Muore quattro giorni dopo la conclusione del libro, nel 1997, a due anni dall'incidente. In Francia vende 370 mila copie. Poi un successo internazionale. Prima dell'incidente non era un «superdotato», Jean Dominique. Non lo fu, però, forse, viste le sue condizioni, dopo, quando dovette ridisegnare la sua vita a partire dallo scafandro che lo comprimeva? E come definire l'ex moglie che, dimenticando l'amante, riaccompagna il marito nel suo calvario?

Alexandre Jollien, è un «cerebroleso» che, a motivo del suo handicap, confessa di sé, «era destinato ad arrotolare sigari». Altro che «superdotato». Nato in Svizzera nel 1975, a causa di un parziale strangolamento causatogli dal cordone ombelicale, trascorre 17 anni in un centro specializzato per disabili cerebro-motori. Ha pesanti difficoltà a camminare, leggere e parlare. La scoperta della filosofia, parlata, insegnatagli da un vecchio prete, gli cambia, però, la vita. Pazienza, impegno, sforzi, si diploma in un istituto commerciale, studia poi filosofia e greco

<sup>2</sup> Tr. it., Firenze, Ponte alle Grazie, 1997.

prima all'Università di Friburgo e, in seguito, a Dublino. Il suo ultimo libro,<sup>3</sup> costituito da una serie di lettere ai filosofi che l'hanno aiutato a superare l'angoscia dell'handicap e a costruire se stesso e in cui racconta il suo itinerario esistenziale e intellettuale, ha venduto in Francia 120.000 copie in cinque mesi e ha meritato il Premio dell'Accademia francese. Ma anche i suoi testi precedenti<sup>4</sup> sono stati un successo. Da «handicappato» a «superdotato», forse? Ma perché no?

E non erano a loro volta, in qualche modo, «superdotati» anche quei bambini sordi diretti da Lorin Maazel al «Royal Festival Hall di Londra», tutti entusiasti di suonare, con un ritmo «tenuto impeccabilmente», con «un flautista dodicenne che possedeva un bellissimo vibrato», protagonisti, secondo il grande maestro, di una «esecuzione splendida», e che, tutti, «con la pianta dei piedi, percepivano le vibrazioni prodotte dagli strumenti sul pavimento in legno»?<sup>5</sup>

E, in modi diversi, non sono ugualmente definibili «superdotati» anche quei militanti del movimento di *Not Dead Yet: The Resistance* (*Non ancora morti: resistenza*) che, per combattere «contro il meglio morti che disabili» di tanti sani, gridarono (21 giugno 1996), davanti all'ambulatorio del dott. Jack Kevorkian (diventato *Killvorkian* perché aveva suicidato decine di persone in maggior parte disabili e non ancora malati terminali): «Mio caro dott. Killvorkian: tu dici che la mia vita non è degna di essere vissuta perché uso la sedia a rotelle e ho un catetere per svuotare la mia vescica. Diavolo, sei geloso perché le mie scarpe non si consumano e non mi devo alzare la notte per pisciare?... ». Possibile che fossero solo «invasati» e «plagiati», come dice qualcuno, e, al fondo, fossero persone incapaci di intendere e di volere il loro autentico «bene» che, secondo i cosiddetti sani, sarebbe, invece, stato quello di «non essere mai nati»?<sup>6</sup> La fondatrice di Ndy è stata Diana Coleman, sulla sedia a rotelle dall'età di 11 anni; a sei anni le fu diagnosticata la distrofia muscolare; ai genitori adottivi fu detto che sarebbe morta in pochi anni. Poteva pronunciare il lamento di Geremia, e ripeterlo ogni

<sup>3</sup> *Cara filosofia. Lettere di un giovane filosofo ai grandi maestri* (2007), tr. it., Vicenza, Angelo Colla Ed., 2008.

<sup>4</sup> *Eloge de la faiblesse* (Paris, Ed. du Cerf, 1999, tr. it., *Elogio della debolezza*, Bose, Qiqajon, 2003) e *Il mestiere di uomo* (tr. it. Bose, Qiqajon, 2001).

<sup>5</sup> L. Maazel, *Noi, salvati dalla musica*, «Il sole 24 ore. Domenica», 29 dicembre 2002, p. 27 (dal testo di un intervento destinato a un ciclo di conferenze sulla globalizzazione, promosso dal Senato italiano nel 2001, ma sospeso per gli avvenimenti relativi all'11 settembre 2001).

<sup>6</sup> «L'antica leggenda narra che il re Mida inseguì a lungo nella foresta il saggio Sileno, seguace di Dioniso, senza prenderlo. Quando quello gli cadde infine tra le mani, il re domandò quale fosse la cosa migliore e più desiderabile per l'uomo. Rigido e immobile, il demone tace; finché costretto dal re, esce da ultimo fra stridule risa in queste parole: "stirpe miserabile ed effimera, figlio del caso e della pena, perché mi costringi a dirti ciò che per te è vantaggiosissimo non sentire?"...»; costretto poi dal re risponde: «il meglio è per te assolutamente irraggiungibile: non essere nato, non essere, essere niente. Ma la cosa in secondo luogo migliore per te è "morire presto"» (F. Nietzsche, *La nascita della tragedia* (1872). In *Opere*, a cura di Giorgio Colli e Mazzino Montinari, III, I: *La nascita della tragedia, Considerazioni inattuali I-III*, Milano, Adelphi, 1972, pp. 31-32; Nietzsche riprende la formula da Plutarco che a sua volta dichiara di averla desunta dall'*Eudemo o dell'anima* di Aristotele).

giorno.<sup>7</sup> Invece si è laureata in Master and Business Administration, ed è diventata avvocato per lo Stato della California. E vive la sua vita come tutti noi, con i suoi alti e i suoi bassi. Ndy è quella associazione che ha definito «attacco rozzo e melodrammatico ai disabili» *Million Dollar Baby*, il film di Clint Eastwood del 2004, e i cui aderenti si sono dichiarati «adirati e frustrati» dalla legalizzazione dell'eutanasia negli stati dell'Oregon (1994, *Death with Dignity Act* entrato in vigore, dopo una disputa alla Corte Suprema durata tre anni, nel 1997) e di Washington (2009). Ma, siccome «niente dura per gli uomini, non la notte lucente, non il male, non la ricchezza, ma tutto scompare in un momento»,<sup>8</sup> non sarebbe, a questo punto, «meglio per l'uomo essere morto, piuttosto che godere la vita»,<sup>9</sup> soprattutto quando essa è stata, è e continuerà, salvo del tutto improbabili miracoli, a essere così dura e dolorosa con noi? Come definire, allora, chi testimonia esattamente il contrario: coraggioso, glorioso, eroe, superdotato, superuomo oppure temerario, incosciente, disabile, disadattato, ostaggio della «nuda vita biologica» e del cieco *conatus* spinoziano?

E che dire, infine, di quella madre, Clara Claiborne Park, che, per informarsi sulla tremenda diagnosi pronunciata dai medici su sua figlia («psicotica, signora!»), legge *La fortezza vuota* di Bruno Bettelheim,<sup>10</sup> ma, al posto di deprimersi come dovrebbe, reagisce e qualche anno dopo scrive: «fa male riprendere in mano il libro che Bettelheim, con il suo dono della metafora, ha chiamato *La fortezza vuota*. Grazie a Dio ed alle prove concrete, questo suo libro è diventato superfluo». <sup>11</sup> E racconta di come due semplici amichette di Jessie, la figlia dichiarata forse un po' troppo frettolosamente autistica dagli «esperti» della medicina, siano state decisive per entrare nelle mura spesse della figlia e per trovare la sua fortezza tutt'altro che vuota.

Si potrebbe continuare con mille altri ordinari casi analoghi: da Temple Grandin<sup>12</sup> a Katja Rohde;<sup>13</sup> da Christopher Nolan, spastico gravissimo incapace di

<sup>7</sup> «Maledetto il giorno in cui io nacqui, il giorno che mia madre mi partorì non sia benedetto. Maledetto l'uomo che l'annuncio arrecò a mio padre, dicendo "ti è nato un figlio maschio, e lo riempi di gioia"» (Ger 20, 14-15).

<sup>8</sup> Sofocle, *Le trachinie* I, 130-133.

<sup>9</sup> Erodoto, *Storie* I, 31 (si riferisce al dialogo tra Creso e Solone; il re chiede al saggio legislatore chi è l'uomo più felice del mondo; Solone risponde che si tratterebbe di un personaggio sconosciuto morto gloriosamente in battaglia, senza dover sopravvivere alla morte dei suoi figli e dei suoi nipoti; al secondo posto della condizione umana felice, Solone mette inoltre Cleobi e Bitone, morti nel sonno dopo un'impresa gloriosa; infine conclude dicendo che, però, la divinità risponderebbe nel modo citato nella sentenza citata).

<sup>10</sup> B. Bettelheim, *La fortezza vuota* (1967), tr. it., Milano, Garzanti, 1976.

<sup>11</sup> C.C. Park, *Vita dal Nirvana. Vita con una figlia autistica*, Roma, Astrolabio, 2001, p. 16 (con prefazione di O. Sacks).

<sup>12</sup> *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica* (Trento, Erickson, 2001) e *La macchina degli abbracci* (Milano, Adelphi, 2007). In questo secondo testo, l'autrice spiega che, proprio grazie alla sua peculiare diversità autistica, avrebbe scoperto di possedere un canale di comunicazione privilegiato con gli animali. La Grandin è infine diventata professore di zoologia all'università del Colorado.

<sup>13</sup> *La ragazza porcospino. Autobiografia di un'autistica* (1988), tr. it., Milano, Corbaccio, 1989.

muoversi però giunto a traguardi insperati,<sup>14</sup> a Stefano Conforti, il poeta down;<sup>15</sup> da Tony Melendez, un uomo maturo privo degli arti superiori, che da anni canta la sua fede accompagnandosi con la chitarra suonata con i piedi, a Martina, nata nel 1990, mandata a casa per morire perché affetta da spina bifida, ma che ora è in università;<sup>16</sup> da Stephen William Hawking, il grande astrofisico e matematico di Cambridge, affetto da Sla dalla nascita, a John Forbes Nash, Nobel per l'economia per il 1994, portato sugli schermi dal regista Ron Howard nel film del 2001 *A beautiful mind*, sprofondato per oltre un quarto di secolo nella psicosi depressiva e con un figlio di cui dice con naturalezza: «anche lui è schizofrenico, speriamo che guarisca, ma ha già cinquant'anni. Io ce l'ho fatta ad uscirne e la mia ultima speranza oggi, a 81 anni, è che anche lui trovi la sua strada»;<sup>17</sup> da Caudio Imprudente, mitico direttore del Centro Documentazione Handicap di Bologna<sup>18</sup> a tutte le altre straordinarie figure di «normali» disabili italiani, raccontate dalla penna del grande e compianto giornalista sportivo Candido Cannavò,<sup>19</sup> che, essendo stato a sua volta padre di un figlio disabile, ha potuto constatare quanti abbiano vinto la scommessa di una vita, la loro, data depressivamente per persa proprio da chi ne poteva vantare una in apparenza migliore e più felice.

La posta in gioco, tuttavia, al di là delle casistiche più o meno numerose e significative, è chiara a sufficienza: le etichette (superdotato, disabile, spastico, normale, psicotico, maniaco depressivo, schizofrenico ecc.) tradiscono spesso i contenuti dei barattoli; la teoria non riesce a descrivere l'intero della realtà a cui pur intende riferirsi o, peggio, che pretende di esaurire; le persone umane sono sorprendenti, sempre, mai determinate e crocifisse a un ruolo insuperabile: mai «normali del tutto» o «disabili del tutto» o «superdotate in tutto», quindi; lo scarto è spesso potenza e pietra angolare e la potenza e la pietra angolare si rivelano, invece, per tanti aspetti, e spesso, impotenza e creta friabile al primo acquazzone. Bisogna dunque diffidare delle classificazioni, delle rigidità e delle definizioni astratte, delle diagnosi sentenziose quando queste si riferiscono a persone umane, a qualsiasi persona, in qualsiasi stato e contesto viva la sua vita.

<sup>14</sup> *Sotto l'occhio dell'orologio* (1986), tr. it., Parma, Guanda, 1987.

<sup>15</sup> *L'altra faccia della diversità*, Torino, Euroedizioni, 2000.

<sup>16</sup> C. Isimbaldi, *Storia di Martina*, «Il foglio», a. XI, n. 76, p. II, 30 marzo 2006.

<sup>17</sup> M. Calabresi, *Intervista a John Nash: ecco i numeri della crisi*, «La Repubblica», 11 marzo 2009, p. 39.

<sup>18</sup> Riferendosi a uno dei tanti gruppi in visita al suo Centro, scrive: «per aprire il discorso, metto al centro del tavolo una bella pianta. Ho raccontato che fosse il mio biglietto da visita. "Salve sono un geranio". Così perché dissero a mia mamma che sarei rimasto per sempre un vegetale. E come vegetale, ho scelto la pianta di geranio. Come trasformare le piante in persone? Risposte. Le piante si innaffiano, si curano, le si parla insieme, le si fa ascoltare musica ecc. Ma restano sempre piante. Questo è assistenza. L'educazione c'è quando si instaura una relazione alla pari. Cioè quando questo vegetale è riconosciuto diversamente abile, ed accetta di accogliere l'altro, al pari dell'altro che accoglie lui» (C. Imprudente, *Salve sono un geranio*, «Rocca», 1 aprile 2003, p. 39).

<sup>19</sup> C. Cannavò, *E li chiamano disabili*, Milano, Rizzoli, 2005.

## 2. Lo «speciale» della pedagogia generale

*La pedagogia non è riducibile alla «pedologia» o alle «scienze dell'educazione». Logie del soggetto in crescita evolutiva, cioè del *pais* che occorre crescere e condurre (*agogé*) fino alla maturità della sua autonomia, possono essere le cosiddette scienze dell'educazione: psicologia, sociologia, antropologia, neurologia, auxologia, etologia, biologia, fisiologia, audiologia, fonologia, ecc.*

Tutte queste scienze, infatti, intendono produrre conoscenze (saperi) che giungano a formulare *nomoi*, leggi, teorie di spiegazione della realtà. Per definizione, mirano a forme di conoscenza generali se non addirittura, ambiziosamente, universali. Dichiarano qualcosa di affidabile e certo che valga per tutti e per sempre, in ogni circostanza, date le medesime situazioni. E lo fanno, adoperando il paradigma moderno di «scienza» inaugurato da Galileo, con la fisica meccanica, quello che conferma una teoria con l'esperienza e che, per questo, non si incapricia più con le «sostanze elementari o remotissime celesti», ma bada piuttosto alle più controllabili sperimentalmente «affezioni empiriche» di tali lontane e imprevedibili «sostanze».<sup>20</sup>

Non occorre ritornare ad Aristotele, però, o seguire l'epistemologia popperiana del principio di falsificazione, per capire che le leggi e le teorie trovate e formulate in questo modo dalle scienze valgono, tutte, fino a prova empirica contraria; e valgono soltanto nell'esperienza e nel suo orizzonte.

Da un lato, valgono, dunque, in generale, ma possono essere smentite nel casoparticolare, nel singolare, nell'individuale contingente, attuale o potenziale che dir si voglia; dall'altro lato, non valgono, perciò, per quanto non è esperienza e non è riducibile a esperienza.

Ma ogni persona umana è un'«affezione empirica della sostanza elementare e remotissima» o è, al contrario, proprio la «sostanza elementare e remotissima» non empirica e non reificabile di cui le scienze dell'educazione colgono e spiegano in maniera affidabile e certa, ma anche sempre aperta e rivedibile, le regolarità che ineriscono, tuttavia, esclusivamente alle sue «affezioni empiriche»?

Inoltre, che cosa c'è di più particolare, singolare e individuale che ogni persona umana? Ogni persona a sé. Ogni persona unica e irripetibile. Certo che le leggi della scienza valgono per ogni persona esistente. Ma appunto per le «affezioni empiriche» che la contraddistinguono e che ogni scienza si incarica di esplorare, censire e razionalizzare dal suo punto di vista, con i suoi metodi di indagine e con il suo linguaggio. Non è poco. Anzi si può dire che sia molto e che sia anche straordinario. Ma non è tutto.

<sup>20</sup> «O noi vogliamo specolando tentar di penetrar l'essenza vera ed intrinseca delle sostanze naturali; o noi vogliamo contentarci di venire in notizia di alcune loro affezioni. Il tentar l'essenza l'ho per impresa non meno impossibile e per fatica non men vana nelle prossime sostanze elementari che nelle remotissime e celesti [...]. Ma se vorremo fermarci all'apprensione di alcune affezioni, non mi par che sia da desperar di poter conseguirle anco nei corpi lontanissimi da noi, non meno che nei prossimi» (ultima delle tre lettere al Welsen che costituiscono l'*Istoria e dimostrazioni intorno alle macchie solari*. In *Opere, Edizione Nazionale*, Firenze, Barbera, Firenze 1929-1939, 20 voll., vol. V, pp. 187-188).

Le *-logie*, infatti, non pretendono mai di dare il *nomos* della «sostanza» personale non empirica (che resta «elementare e remotissima»). Se lo pretendessero, infatti, peccerebbero di *hybris* e scivolerebbero in quello «scientismo» che ormai tutti riconoscono essere il loro peggior difetto, non uno dei loro tanti e ormai insostituibili pregi.

La «*natura*» epistemologica della pedagogia. La pedagogia sa questa differenza.<sup>21</sup> Lo sa fin dall'inizio della sua avventura culturale, quando i greci la concepirono come *paideia*. Infatti, non la definirono tanto o soltanto un sapere epistemico, una *-logia* teoretica. E nemmeno tanto o soltanto una *téchne* o un insieme di più o meno potenti *téchnai*. Come se oggi ritenessimo che la pedagogia fosse l'insieme delle tecnologie didattiche per l'insegnamento e l'apprendimento.

La identificarono, piuttosto, come un modo di essere e di relazionarsi non con *qualcosa* da spiegare o da costruire, ma con *qualcuno*; e di relazionarsi con questo *qualcuno* attraverso l'analogia di un'*agogé*, quel movimento ascensionale e partecipativo che si impadronisce misteriosamente di ogni persona quando danza e ascolta la musica insieme ad altri e la spinge, ciascuna, a fare ciò che fanno tutti gli altri.

La pedagogia sa poi, a maggior ragione, le differenze prima descritte, da quando, con Boezio, si definì, non certo a caso,<sup>22</sup> la persona umana con queste quattro seguenti qualificazioni:

- a) *sostanza* (ciò che è in sé, che sta in sé; che, dunque, non può allo stesso tempo esserci o non esserci, indifferentemente, ai fini del proprio essere l'essere che è; ma che è, appunto, la base, il fondamento di qualsiasi modificazione possa subire nel tempo e nello spazio. Come a dire: può cambiare tutto di ciascun essere umano, dal concepimento alla sua morte, ma non potrà mai cambiare la sua sostanza personale che lo fa essere sempre sé e riconoscere sempre come sé);
- b) *individua* (questa «sostanza» sarebbe *in-divisa*, non divisa, cioè unita inseparabilmente in sé, non riducibile a qualcosa altro che sia diverso da sé, e pure *in-dividua*, cioè a tal punto originaria e compatta da non essere ulteriormente e in nessun modo divisibile, analizzabile: in questo senso singolare, individuale);
- c) di *natura* (*physis*) (cioè dotata di un principio dinamico di attività a lei intrinseco che la rende, appunto, la «sostanza individuale» che è);
- d) *razionale* (la persona, quindi, sarebbe la «sostanza individuale» che sarebbe perché, appunto, dotata di una «natura» che è quella «razionale», da *ratio* latina, o «logica», da *logos* greco; in questo senso, capace di vedere e trovare *relazioni* e *rapporti* reali o ipotetici, necessari o contingenti, rigidi o laschi, di senso o

<sup>21</sup> G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2000.

<sup>22</sup> Per lo sviluppo argomentato di questi vedi G. Bertagna, *Scienze della persona: perché*, Soveria Mannelli, Ed. Rubbettino, 2006; Id., *Tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*. In G. Bertagna e G. Sandrone (a cura di), *L'IRC per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Milano, Centro Ambrosiano, 2009, s.i.p.

insensati tra tutto ciò che costituisce la ed entra nella sua esperienza; capace, perciò, di ridurre tutto quanto la coinvolge a un'unità, connettendo il *caos* degli elementi separati che entrano nel suo orizzonte in un *kosmos*, in un insieme ordinato per lei dotato di senso, ed elaborando ciò che storicamente è stato a volta a volta chiamato una *paideia*, una metafisica, una *Weltanschauung*).

È comprensibile, perciò, che l'educazione, fin dall'antichità, abbia sempre richiamato non tanto una serie di cose o di idee, ma un *chi* sostanziale che «conduce» (o «sé-duce»?) qualcun altro (un altro *chi* altrettanto sostanziale), in una situazione e in un tempo dati. Qualcuno che, qui e ora, nella storia di una relazione umana e mondana, inserita in altre relazioni altrettanto umane e mondane, intraprende, lui, per suo principio dinamico, per sua natura, un «movimento» che eleva, guida, addita sé come esempio e testimonianza a qualcun altro, e che in questo «movimento» di ostensione od offerta di sé come modello è seguito o preso per mano proprio da un altro sé che, prima, stava fermo o stava isolato, fuori da una relazione con lui, e che si è deciso a muoversi verso o a legarsi al suo «con-duttore» (educatore) per sua scelta, per sua diretta iniziativa, per suo interno principio dinamico, per sua natura. Con linguaggio moderno, potremmo anche dire per sue non dominabili da nessun altro o da altro libertà e responsabilità personali. Basta rileggere l'*Apologia di Socrate*, o il *Simposio* o il *Teeteto* per esserne sicuri.

Si educa, e si può essere educabili, quindi, per riprendere il linguaggio della classificazione galileiana, solo se si è «sostanze elementari e remotissime», non soltanto «affezioni empiriche» di tali sostanze.

Analogamente, si è nella pedagogia se si mettono, alla fine, in campo «sostanze personali» e non soltanto «affezioni empiriche» di esse, oggetto di studio delle scienze dell'educazione e oggetto di trattamento delle tecnologie dell'educazione.

Non si educa qualcuno, in altri termini, se ci si ferma ad «applicare» alle persone in carne e ossa che si hanno dinanzi, per conoscerle come sono e per spiegarle, regole astratte (teorie scientifiche) a loro volta ricavate dallo studio condotto sulle «affezioni empiriche» di altre persone, oppure procedure tecniche di cambiamento già ben collaudate. Così si può *in-segnare* (nel suo significato letterale di lasciare il segno su qualcosa), comunicare, plasmare, addestrare, curare, disciplinare, condizionare: non educare. Per dirla con Adorno e Horkheimer, si può «lavorare sulla persona», trattandola e considerandola, noi «soggetto», come un nostro «oggetto»<sup>23</sup> sia di studio sia di manipolazione.

Allo stesso modo, non si è educabili e non si è protagonisti dell'educazione, perché a ognuno di noi sono «applicabili» più o meno predittivamente le teorie esplicative e trasformative ricavate dallo studio scientifico-tecnico delle «affezioni» empiriche di altre «sostanze» personali. Non si è educabili, insomma, perché si è, e lo si è dimostrato per scienza e per tecnica, «segnabili», destinatari di precisi messaggi informativi che si possono decifrare, plasmabili, addestrabili, curabili, disciplinabili, costruibili, condizionabili da qualcun altro o da qualcos'altro.

<sup>23</sup> T. Adorno e M. Horkheimer, *Dialettica dell'illuminismo* (1944), tr. it. di R. Solmi, intr. di C. Galli, Torino, Einaudi, 1997, p. 34 e segg.

Nessuna sottovalutazione delle norme, delle leggi, delle teorie elaborate dalle scienze, dalle *-logie*. Nessuna sottovalutazione delle «affezioni» empiriche che tali norme, leggi, teorie descrivono e ordinano di noi e degli altri. Tanto meno nessuna sottovalutazione delle tecniche che le diverse *-logie*, ciascuna a suo modo, giustificano e rendono possibile su noi stessi (autoformazione) e su altri esseri personali (formazione), con un grado di potenza e di dominio sempre maggiore.

Anzi: ogni educatore pedagogicamente avvertito ritiene preziose, indispensabili al suo lavoro, sia le teorie delle scienze, sia le tecnologie e le tecniche che ne derivano. Le usa, infatti, non solo per interrogare e saggiare la «sostanza elementare e remotissima» (la persona umana *in-sé*) che ha dinanzi a lui e che non può che considerare, quando la studia, oggetto *per-lui*; ma le usa, non di meno, per interrogare e saggiare sé come e in quanto «sostanza personale *in-sé*». Quasi uno sdoppiarsi e un far ri-piegare il proprio io personale (il soggetto *in-sé*) su se stesso (che viene, perciò, considerato come un oggetto *per-lui*), per meglio penetrarvi, per illuminare quanto resta nascosto alla prima introspezione, per scoprire l'inesauribile dinamica «dell'*in-sé* come si presenta *per-lui*», quando si fa e si pratica scienza e tecnica.<sup>24</sup>

Ciò che è certo, tuttavia, è che ogni educatore pedagogicamente avvertito non confonde mai le due prospettive, interpretate l'una dalle scienze e dalle tecniche dell'educazione e l'altra dalla pedagogia.

E non le confonde sugli altri prima di tutto perché è su se stesso che sperimenta quanto nessuna norma, nessuna legge, nessuna teoria scientifica, anche la più completa e unitaria possibile, e nessuna tecnica, anche se messe tutte insieme e rese così efficacissime, riesca a dirlo, a squadernarlo del tutto a se stesso, a svelarlo senza ri-velarlo di nuovo, a dominarlo e a plasmarlo completamente come pure lui si ingegna a fare: egli infatti è sempre più grande, più profondo, più completo, più imprevedibile, più originale, più obliquo, più sorprendente di tutte queste descrizioni, spiegazioni, qualificazioni, modificazioni che le scienze e le tecniche che impiega autorizzano a dire e a praticare di sé.

Diremmo in una parola, che lui, alla radice, è libero, non schiavo, non oggetto di qualcuno e nemmeno di sé quando si scruta e decide di «modificar-si». Che è qualcuno che non è riducibile alla somma delle dimensioni empiriche dicibili o riproducibili che pure lo possono costituire e condizionare; che non si riconosce nella gabbia di acciaio che spesso può imprigionarlo e comprimergli l'anima perché lui è sempre altro ed è sempre oltre dove arriva la scienza e la tecnica, sempre un «nuovo»: appunto la «sostanza» metafisica «elementare e remotissima» che sfugge a tutte le possibili «affezioni» empiriche che la possono reificare al pari di tutte le cose e che lo rendono, per questo aspetto, prevedibile, spiegabile, costruibile e, in questo senso, per nulla un «inizio» attivo che inaugura come, al fondo, è, bensì qualcosa di «iniziato» che è stato inaugurato e «gettato» nel mondo.

E se questo vale per sé, per ciascuno di noi che giungiamo, nell'atto della coscienza e dell'autocoscienza, a queste consapevolezza, perché non deve valere per l'altro da noi? Perché l'altro non deve essere come noi?

<sup>24</sup> Ibidem, p. 17.

Se lo pensassimo, significherebbe che l'altro, piccolo o grande, normale o disabile, ipo o superdotato, ricco o povero, primitivo o marziano che sia, non sarebbe propriamente una persona, cioè non sarebbe una «sostanza» autonoma, come noi, ma solo qualcosa di dipendente e inaugurato da noi. Un grumo di cellule che possiamo e dobbiamo dominare, manipolare e costruire perché, *in-sé*, non sarebbe nulla, ma sarebbe soltanto qualcosa *per-noi*: del tutto disponibile a noi. Che non solo non sarebbe, perciò, «persona» come noi, adesso, ma nemmeno mai potrebbe giungere a esserlo o a sperare di poterlo essere.

Non solo «non-persone» in atto, dunque, ma «non-persone» perfino nella loro potenza immediata o remota, mai, nemmeno per un attimo della loro vita empirico-biologico-chimica, qualunque tempo duri. Con tutte le conseguenze che derivano da questa mancata agnizione.

Conseguenze tra cui quella del plagio, della manipolazione e del dominio dell'altro da noi sarebbero soltanto le meno inquietanti, perché, se nulla *in-sé*, il loro principio d'essere dipenderebbe soltanto da noi, potrebbero riceverlo soltanto da noi: noi onnipotenti, noi creatori più del Creatore; gli altri, come ogni cosa, a nostra disposizione.

A nostra disposizione, a questo punto, sarebbe perfino il nostro «noi sostanziale», il nostro *in-sé*, il nostro «chi siamo». Quando ci guardiamo attraverso gli occhiali della scienza e gli strumenti della tecnica, infatti, non saremmo altro che, heideggerianamente, un «fondo a disposizione» (*Bestand*) cui imporre l'essere (*Ge-stell*): noi stessi, quindi, nient'altro che im-piegati (*be-stellt*) che ricevono l'essere, non che non lo possono rivendicare; noi stessi che saremmo «oggetto» e non più «soggetto» della scienza e della tecnica.<sup>25</sup>

Ma se anche gli altri duplicassero verso di noi, specularmente, questo nostro atteggiamento oggettualistico, pietrificatorio e strumentalistico che cosa succederebbe? Se anche gli altri ci trattassero da oggetti, cose e strumenti, senza il rispetto e la dignità che compete a persone umane, soggetto e sostanza, che diremmo, come reagiremmo?

Ci consolerebbe il fatto che, per trattarci da persone umane, e non più da mero «fondo a disposizione» a cui imporre l'essere chi siamo, gli altri aspetterebbero 18 anni o 6 anni o 6 mesi dal nostro concepimento? Che cosa ci accadrebbe, in questo frattempo? Arriveremmo mai, in questo intervallo, a essere riconosciuti «sostanze» e non solo «affezioni», fini e non solo strumenti, soggetti e non solo oggetti, protagonisti e non solo marionette?

Ci consolerebbe, se fossimo disabili gravi, il fatto che il nostro interlocutore «normale» non avesse la pazienza di aspettarsi anche da noi il miracolo della coscienza e dell'autocoscienza che pur potrebbe capitarci in quanto persone umane come lui, magari in un tempo futuro al momento non prevedibile? Che non avesse, come Nash, a 88 anni, quella competenza paterna dell'attesa che lo porta ancora, dopo ben 51 anni, ad aspettarsi che, un giorno (ma quando?), il figlio schizofrenico possa finalmente ritrovare la sua personalità unitaria?

<sup>25</sup> M. Heidegger, *Sentieri interrotti* (1950), tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1968.

O, se fossimo superdotati, ci piacerebbe che il nostro interlocutore, non comprendendoci per «chi siamo» perché normo o addirittura ipodotato, ci considerasse, tutto sommato, senza la «sostanza» personale originale che rivendichiamo di essere, ma ci vedesse soltanto come una copia di materia umana malriuscita?

Allora si capisce subito, quando il brivido di questi interrogativi percorre chi giunge fortunatamente e, forse, anche fortunosamente alla coscienza e all'auto-coscienza, che non sono soltanto parole di circostanza quelle scritte da Kant nella sua *Metafisica dei costumi*, ma esse appaiano davvero non solo la descrizione della nostra stessa realtà sostanziale, ma quella di ogni persona umana esistita, esistente e esistibile:

l'uomo considerato nel sistema della natura è un essere di scarsa importanza e ha, come tutti gli animali che il suolo produce, un valore comune (*pretium vulgare*). Perfino il fatto che egli si eleva al di sopra di loro per l'intelligenza e può proporsi fini gli dà soltanto un valore esterno, relativo alla sua utilità (*pretium usus*), per cui un uomo è preferibile a un altro, cioè gli conferisce, nello scambio di animali considerati come cose, un prezzo al pari di una merce, avendo egli, anzi, un valore ancora inferiore al mezzo generale di scambio, il denaro, il cui valore perciò è definito eminente (*pretium eminens*). Sennonché, l'uomo, considerato come persona, cioè come soggetto di una ragione pratico-morale, si eleva al di sopra di ogni prezzo, perché in quanto tale (*homo noumenon*) deve essere stimato non semplicemente come mezzo per raggiungere fini di altri, e nemmeno i suoi fini propri, bensì come fine in sé; cioè egli possiede una dignità (un valore interiore assoluto: *einen absoluten inneren Wert*), ragione per la quale egli costringe al rispetto di sé tutti gli altri esseri razionali del mondo, potendo misurarsi con ciascun altro della sua specie e stimarsi uguale.<sup>26</sup>

*La pedagogia e il ruolo della ragion pratica.* Un conto, dunque, è parlare e praticare l'educazione dal punto di vista delle scienze dell'educazione e delle tecniche che esse autorizzano sul piano formativo, un altro da quello della pedagogia.

Nel primo caso, è legittimo «definire» la persona umana e anche «legiferare» a suo riguardo. Nel senso che è legittimo cercare e dettare leggi, poi ordinate in teorie, allo scopo di identificare, nelle «affezioni» delle persone esistenti, categorie classificatorie ed esplicative di determinati quadri sintomatici, ricavate dall'analisi empirica di altre persone precedentemente esistite e che avrebbero manifestato, nel passato, gli stessi sintomi. Parlare, ad esempio, in questo senso, di Adhd, schizofrenici, psicotici, insufficienti mentali lievi e gravi, down, spastici, ...bipolari, cerebrolesi, paraplegici, distrofici ecc. Parlare, anche dopo tutte le squalifiche scientifiche che si sono succedute in questi ultimi decenni, perfino di QI per identificare superdotati, normali, disabili. E predisporre, poi, anche tecniche di recupero, di intervento, di potenziamento che possono addirittura «(ri)costruire», con apposite protesi, chi sarebbe affetto da queste patologie o, almeno, vicariarle.

Nel secondo caso, però, quello della pedagogia, come si è cercato di suggerire, la prospettiva cambia non di poco.

Non si tratta più di collocare il caso singolo di ogni persona che si incontra o addirittura della nostra stessa persona nella norma, nella legge, nella teoria scienti-

<sup>26</sup> I. Kant, *Die Metaphysik der Sitten* (1797). In *Akademie-Ausgabe*, vol. VI, pp. 434-435.

fica esistente che lo spiega. E nemmeno, a partire da queste spiegazioni, possedere la «potenza delle tecniche», nel senso di essere anche in grado di trovare i modi e gli strumenti necessari per colmare o vicariare con successo i deficit trovati, spingere al massimo le capacità di ognuno inesprese ma conosciute come potenziali, valorizzare con appositi percorsi e compiti la superdotazione di qualcuno in un settore della sua personalità senza per questo creare squilibri in un altro nel quale si presenta normale o disabile.

È necessario, invece, procedere esattamente al contrario. Considerare in che cosa e perché il caso singolo, e ogni persona è un caso singolo, fuoriesca per forza di cose, se «individuale», dalle norme, dalle leggi, dalle teorie scientifiche disponibili che lo possono spiegare e poi tecnicamente trattare nei problemi che manifesta. Cogliere, cioè, la «sostanza» unica e irripetibile di ciascuno, senza uniformarla a ciò che ne negherebbe le sue irriducibili peculiarità.

In una parola, seguendo il Kant della terza *Critica*, trasformarsi da «scienziati» in «arbitri» giudiziari del caso singolo: verificare dove e perché esso eccede le «categorie» scientificamente consolidate e non è affatto riducibile a esse, ma le sorpassa, comprendendole tutte, e le sorprende, pur non negandole.

Scoprire, poi, che anche applicando tutte le tecniche efficaci possibili per colmare i «buchi» conosciuti o potenziare le capacità esplorate dell'altro o di noi stessi, la «sostanza» dell'altro e di noi ci è resta comunque e sempre, al fondo, sottratta: non riusciamo a costruirla e a esplorarla anche volendolo.

Possiamo, infatti, paradossalmente, forse, tra poco, anche «costruire» un altro essere umano. In nome del vichiano *verum ipsum factum*, potremo, al contempo, «vedere», in quanto clone, come è, proprio perché sarebbe un nostro prodotto, il frutto di una nostra sovrana manipolazione tecnica.

Ma se questo essere umano fosse «persona», sostanza individua di natura razionale, e non altro; e se gli riconosciamo il fregio di questa dignità non riusciremo mai a entrare del tutto nella sua coscienza e autocoscienza personale, e coglierla, facendola nostra, alla stregua delle sue pur ricche e magari completamente censibili e manipolabili manifestazioni empiriche.

Per mirare alla «sostanza» dell'altro, al suo *in-sé*, rispettandolo nella sua essenziale dignità di «persona», invece, l'unica strada che abbiamo disponibile è quella che passa dalla pretesa delle spiegazioni scientifiche e delle costruzioni tecniche allo sforzo della comprensione ermeneutica personale.

Praticare nei suoi confronti, ma anche nei confronti del nostro stesso *in-sé*, volta a volta l'*Erleben* e l'*Erlebnis*, la *karuna* (l'empatia) buddista, l'*Einfühlung* occidentale che si sviluppa da Vischer e Lipps a Husserl, alla Stein,<sup>27</sup> fino a tutto il movimento ermeneutico, e perfino decostruttivista, per «andare oltre» la spie-

<sup>27</sup> Per questa autrice l'*empatia* è «l'esperienza della coscienza altrui in quanto tale»; «l'esperienza che un io fa in generale di un altro io» (E. Stein, *L'empatia* [1917], tr. it. di M. Nicoletti, Milano, FrancoAngeli, 1992, pp. 10-11). Si tratta di afferrare la vita personale, individuale, di un io che non ci appartiene. Non facendolo venire a conoscenza, un «rappresentare», come nelle scienze, bensì vivendolo, in un «appresentare»: rendendolo presente a noi.

gazione scientifica, pur senza negarla, e per «andare oltre» la fabbricazione e la manipolazione tecnica, pur senza negarla.

Pur senza negare la spiegazione scientifica e la strumentalità tecnica in due sensi: perché senza tecnica non si riesce a fare scienza e la scienza contemporanea ha, perciò, una non contenibile tendenza a farsi tecnica, per cui rifiutare l'una e l'altra significherebbe fuoriuscire dal tempo e assumere una posizione soltanto luddistica; perché si dovrebbe in ogni caso comprendere che il contributo della scienza e della tecnica alla conoscenza della persona altrui e propria è sì fondamentale, ma non sufficiente.

Ma giungere, dopo e grazie a questa trascendenza che spinge oltre la spiegazione scientifica e la manipolazione tecnica, al traguardo dell'agire pratico rispettosissimo della persona umana propria e altrui, esibito da Socrate nei tre dialoghi prima citati.

Socrate, come è noto, si guarda bene dal fare lo «scienziato» più o meno notomista o scotomizzante nei confronti dei suoi allievi e di chiunque incontri.

Tanto meno intende applicare loro qualche tecnica collaudata (magari sotto pagamento) per farli essere come vuole e desidera lui o come desiderano loro, mostrando così la sua potenza e l'ampiezza del suo dominio sulle cose e sul mondo. Non è Protagora che pretende di *in-segnare* anche la virtù.<sup>28</sup> Sa perfettamente che, per la sua arte, quella maieutica dell'educazione, non basta possedere «molte conoscenze (*polymatía*)», noi diremmo tutte le conoscenze fornite dalle scienze dell'educazione; e nemmeno è sufficiente esibire «particolare abilità in molte tecniche (*polytechnía*)», noi diremmo essere espertissimi ed efficaci in tutte le tecniche formative disponibili. Se ci si fermasse qui, infatti, egli osserva, si finirebbe comunque per farsi «trascinare di volta in volta da ciascuna» delle scienze e/o delle tecniche e ci si verrebbe pure senza volerlo a trovare nella condizione di essere «travolti dai flutti come chi solca il mare aperto senza pilota».<sup>29</sup>

Per evitare questo rischio, bisogna, al contrario, giungere alla «saggezza» che è poi il «conosci te stesso» dell'oracolo di Delfi. «Infatti, “conosci te stesso” e “sii saggio” sono la stessa cosa, come dice l'iscrizione e io stesso credo» sebbene «qualcuno potrebbe credere il contrario».<sup>30</sup> Ecco perché «se saggezza significa conoscere se stessi, nessuno è saggio in virtù della sola sua competenza (*epistémica*), della sua arte o della sua tecnica».<sup>31</sup>

Per esserlo, serve, invece, mettere in gioco alla radice l'*in-sé* di ciascuno. Solo in questo modo, infatti, si può comprendere l'irriducibilità del nostro *in-sé* al pur nostro *per-noi* (ciò che di noi è coglibile dalle scienze mediante la razionalità teoretica e modificabile delle tecniche mediante la razionalità tecnica). E soprattutto si può testimoniare nella sua sempre totalmente imprevedibile ricchezza.

Nonché comprendere il pericolo che si corre quando si riduce l'educazione di un altro *in-sé*, di un'altra «sostanza personale» che ci sta dinanzi con la sua digni-

<sup>28</sup> Platone, *Protagora* 323c.

<sup>29</sup> Platone, *Alcibiade minore* 146e-147b.

<sup>30</sup> Platone, *Carmide* 164d-165a.

<sup>31</sup> Platone, *Alcibiade maggiore* 131b.

tà, a ciò che egli è *per-noi* sia sulla base delle sue «affezioni» empiriche leggibili dalla scienza e modificabili dalle tecniche, sia, perfino, sulla base dello sforzo mai compiuto a sufficienza dell'«empatia» di cui si discorreva.

Se infatti il nostro stesso essere chi siamo non è esauribile al nostro coglierci con gli strumenti esplicativi delle scienze e manipolativi delle tecniche, come possiamo immaginare, senza deragliare dal buon senso prima ancora che dalla pedagogia, che saremmo in grado di farlo addirittura con un altro da noi?

Nemmeno l'aggiunta di tutti gli sforzi empatici possibili all'insieme degli strumenti di analisi conoscitiva e di trasformazione dell'altro che le scienze e le tecniche dell'educazione ci mettono a disposizione ci può assicurare di giungere a destinazione.

Lo sapeva già Socrate al suo tempo. Non è il caso di dimenticarlo. Proprio perché, dunque, testimoniava questa dinamica, egli era in grado di «sé-durre» i giovani e di farli maturare pedagogicamente, praticando l'*agogé*, senza pensarsi né pedologo, né tecnologo.

La posta in gioco cruciale quando si entra nel campo della pedagogia, quindi, non è mai la razionalità teoretica e nemmeno quella tecnica, bensì la razionalità pratica.

La ragion pratica dell'educatore, senza dubbio. Ma, non di meno, quella dell'allievo. Senza la soggettività cosciente e autocosciente, lo stato personale in cui ciascuno sperimenta la propria libertà possibile nelle condizioni e al livello di sviluppo dati si confronta con il dover essere che sente e che lo motiva e, infine, fa i conti con le responsabilità che conseguono dalle azioni deliberate, non scatta, infatti, nessuna educazione, né autoeducazione, né eteroeducazione.

Non c'è dubbio che, a questo scopo, all'educatore, siano molto utili, per educare bene, i risultati ottenuti dalle scienze attraverso la razionalità teoretica o quelli ottenibili dalle tecnologie metodologiche e didattiche elaborate grazie alla razionalità tecnica. Forse più che utili si può dire che gli siano indispensabili.

Queste importanti mutazioni di risultato, tuttavia, nella prospettiva pedagogica, servono all'educatore, e non sono le sirene del naufragio, solo se lo aiutano a mettere a fuoco la propria *phronesis* e per sollecitare maieuticamente, non come e in quanto *exemplar*, ma come e in quanto *exemplum*,<sup>32</sup> quella dell'educando.

Se non dà fastidio, si tratta di tentare l'imitazione del Gesù maestro dei Vangeli, che non definisce e non giudica mai chi ha dinanzi, ancor meno li modella tecnicamente a suo piacimento come pur avrebbe la potenza di fare, ma che, senza forzature di nessun tipo, con assoluto rispetto della dignità dell'altro, ma con tutto se stesso, «entra nel cuore» (nell'essere, nella «sostanza» personale, nell'*in-sé*) di ogni uomo con cui è in relazione, molto più di quanto scientificamente, tecnicamente

<sup>32</sup> «Festo ci informa che i latini distinguevano *exemplar* da *exemplum*: il primo che si apprezza con i sensi (*oculis conspicitur*) indica ciò che dobbiamo imitare (*exemplar est quod simile faciamus*); il secondo esige invece una valutazione più complessa (non solo sensibile: *animo aestimatur*) e ha un significato soprattutto morale e intellettuale» (G. Agamben, *Signatura rerum. Sul metodo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008, p. 20).

e anche empaticamente<sup>33</sup> noi riusciamo a fare. In altre parole, proponendo tutto se stesso all'altro, lasciandolo però al contempo, libero di accettare o respingere la sua compagna.

In maniera analoga, non c'è dubbio che, per esercitare e potenziare a dovere la propria razionalità pratica, anche per l'educando che pretenda il traguardo dell'eutoeducazione sia indispensabile mobilitare al massimo livello possibile le razionalità teoretica e tecnica che possiede. Non si diventa chi si è, infatti, senza lo sforzo di conoscersi per «scienza» e di modificarsi per «tecnica».

La *phronesis*, tuttavia, proprio perché coinvolge persone, e la loro ragion pratica, non è, diceva già Aristotele, una razionalità simile a quella che ci permette la formulazione di una legge fisica (razionalità teoretica) o la costruzione di qualcosa tramite una procedura tecnica (razionalità tecnica). Richiama piuttosto il mercurio della livella del muratore: il suo equilibrio è contingente e dipende sempre dalle situazioni e dai contesti a cui è chiamata ad aderire. L'*in medio stat virtus* della saggezza di aristotelica e tomistica memoria, in questo senso, non è mai una «norma» scientifica, non nasce dalla media matematica tra due o più estremi. Tantomeno è una procedura tecnica affidabile che scaturisce dalla coerenza esistente tra un ben preciso scopo da perseguire e i mezzi per raggiungerlo.

Nasce, al contrario, in ciascuno, educatore o educando, come l'incedere momento dopo momento dell'equilibrista sul filo del circo posto a tre metri da terra. Per restare nell'esempio, nasce dal mantenere la media matematica tra forze diverse e spesso contrapposte attimo dopo attimo, seguendone le continue e imprevedute modificazioni di intensità e di direzione; dal tener, insomma, continuamente sotto controllo una massa enorme di informazioni, di forze e di condizioni, alcune conosciute e controllate e altre, la maggior parte, no, e dal riuscire a far sintesi felice ed equilibrata tra esse, in uno sforzo di vigile concentrazione e di sentimento del dovere che non tollera in nessun momento l'accidia e l'abbandono meccanico.

Con la differenza che quando la *phronesis* scaturisce dall'inesauribile assestamento di sé rispetto a un filo o ad altre prevedibili forze fisico-empiriche non sembra un traguardo tanto impossibile. Con l'esercizio può essere a portata di mano per molti, se non per tutti.

Quando, tuttavia, deve scaturire dall'inesauribile e sempre puntuale assestamento della propria ragion pratica (della propria «azione buona») con quella di un altro sé, di un'altra «sostanza» come noi, al fondo inconoscibile nella sua unicità, irripetibilità e continua proliferazione di novità, al pari di noi, le difficoltà paiono, ed è vero, moltiplicarsi alla terza potenza. Per cui serve tantissimo esercizio, tantissima esperienza vissuta, tantissima vita interiore per poterla catturare, dimostrare e, soprattutto, mantenere.

Ecco perché la virtù pedagogica del «nulla prima del suo tempo, nulla dopo il suo tempo, ogni cosa al suo giusto momento»,<sup>34</sup> la *phronesis* educativa appunto,

<sup>33</sup> È questo, d'altra parte, il senso del paolino «godere con chi gode e piangere con chi piange» (1 Rom. 12, 15).

<sup>34</sup> R. Pfliegler, *Il giusto momento. Riflessione sui momenti decisivi del processo educativo*, (1948),

non si può imparare in nessuna scuola, come se fosse una nozione disciplinare, da scienze dell'educazione, o una procedura tecnico-metodologica da duplicare come qualsiasi altro procedimento produttivo.

Ecco perché «la cosa più importante, nell'educazione, non è un “affare” di educazione, e ancor meno di insegnamento»,<sup>35</sup> ma di «esperienza, che è un frutto incommunicabile della sofferenza e della memoria, e attraverso la quale si compie la formazione dell'uomo, non può essere insegnata in nessuna scuola e in nessun corso. Ci sono corsi di filosofia, ma non corsi di saggezza».<sup>36</sup>

Il buon agire pratico di ciascuno ha, infatti, bisogno di alimentarsi al sentimento del dover sempre agire bene, come si deve, nell'unica vita che abbiamo; vita che dobbiamo, perciò, agire al meglio possibile, perché, se la dissipiamo nell'intemperività e nella goffaggine, nel non agire come dobbiamo, la sottoponiamo a un'entropia che la avaria e la dissecca.

Ben sapendo che non giova a nulla «guadagnare il mondo intero» o, prometicamente, cambiarlo da cima a fondo, «se poi si perde o si rovina se stessi» (Lc 9, 25).

E ben sapendo che nessuno può sapere meglio di ciascuno di noi se ci stiamo perdendo o rovinando. Potrà dirci, infatti, il nostro mentore, per scienza, che siamo fuori strada, che non facciamo ciò che dovremmo; potrà, per tecnica, anche intervenire per riportarci su ciò che, a suo avviso, costituisce la retta via; vedendo, tuttavia, che non siamo d'accordo con la sua diagnosi e che, astutamente, aggiriamo i suoi tentativi tecnici di farci cambiare strada o che siamo tetragoni ai suoi inviti, potrà anche impegnarsi in uno sforzo empatico-ermeneutico per entrare ancora più in profondità nei nostri pensieri e nelle nostre decisioni, per orientarle con maggiore credibilità; tuttavia, essendo noi «sostanza» al suo pari, dovrà alla fine rassegnarsi ad accettare che, nonostante tutte le sue fatiche scientifico-investigative, tecnico-manipolative e anche empatico-immedesimative, lui è lui e noi siamo noi, e nessuno meglio di ciascuno di noi due può decidere del dover essere della propria vita e accogliere l'esempio pratico che gli è offerto dall'altro per farlo proprio, ritenendolo bene per sé.

Ecco perché ogni persona, qualunque essa sia, in qualunque situazione si trovi, quando si educa, è «attività suprema» da cui sorge il dovere morale «di non lederla, di non fare pure un pensiero, un tentativo volto ad offenderla, spogliandola della sua naturale supremazia», perché essa «ha nella sua natura stessa tutti i costitutivi del diritto: essa è [...] il diritto sussistente».<sup>37</sup>

tr. it., Brescia, La Scuola, 1955.

<sup>35</sup> J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione* (1969), tr. it. a cura di G. Galeazzi, Brescia, La Scuola, 2001, p. 86.

<sup>36</sup> Ibidem, p. 87.

<sup>37</sup> A. Rosmini, *Filosofia del diritto* (1841-1843), cap. III, art. 1, 48-52 (a cura di R. Orecchia, Padova, Cedam, 1967-1969, vol. V).

### 3. Il «generale» della pedagogia speciale

Si è, dunque, a questo punto maturi per ricavare dalla riflessione pedagogica, e non tanto di scienze dell'educazione e di tecnologie didattiche, condotta sui casi riportati nella prima parte del contributo alcuni principi generali che possono aiutare a collocare nella giusta e ordinaria dimensione educativa il problema non solo delle persone che definiamo «normali», ma anche di quelle che, empiricamente, classifichiamo, dal punto di vista nosologico, fuori dalla «norma», malate, disabili o superdotate.

*Liminarità.* Il primo principio di pedagogia generale che, alla luce del discorso condotto, potremmo ricavare dai casi «speciali» da cui siamo partiti si potrebbe, dunque, identificare nell'operatore concettuale della liminarità come condizione ordinaria non di qualche persona umana, ma di tutte le persone umane, sempre per l'intera vita.

Per chiarire il senso pedagogico da attribuire a questo principio, può essere utile comparare il modo con cui due grandi antropologi contemporanei hanno adoperato questo operatore concettuale nei loro studi.

All'inizio del secolo scorso, Arnold Van Gennep, studiando il modo con cui, nelle diverse culture, i giovani diventavano adulti, interpretò i riti di passaggio come la successione più o meno prolungata di tre ben distinti momenti successivi: la separazione, il margine e la nuova aggregazione.<sup>38</sup> Vide, dunque, la liminarità come un transito più o meno definito nel tempo e nello spazio. Un partire da per arrivare a. Settanta anni dopo, l'antropologo scozzese Victor Turner,<sup>39</sup> lesse, invece, la liminarità non più come una transizione, ma come una condizione strutturale delle persone innovatrici e creative. Vide, infatti, che le persone gratificate socialmente con queste qualificazioni non solo provenivano, per la maggior parte, da ambienti marginali, ma vivevano la e nella liminarità.

Sul piano pedagogico, si può dire la stessa cosa di ogni persona umana. A livello di sé e di ragion pratica, infatti, ogni soggetto vive sempre, come si accennava, la e nella liminarità. Come l'equilibrista sul filo, appunto.

In questo senso, non esiste la persona umana come *exemplar*. Non esiste un modello statico di persona a cui tutti saremmo chiamati ad aderire, magari attraverso un percorso progressivo di avvicinamento lineare, per sua natura, quindi, escludente e nevrotizzante. Ogni persona, al contrario, sarebbe sempre un unitario e unico *exemplum* dinamico di cui va colta a volta a volta la specificità, l'originalità, la creatività che varia nel tempo, nello spazio, nelle circostanze, nei contesti, nei prodotti.

Riuscire in questa impresa ed essere, quindi, in grado di valorizzare ogni volta localmente, proprio sul confine, la specificità, l'originalità e la creatività di

<sup>38</sup> A. Van Gennep, *I riti di passaggio* (1909), tr. it., Torino, Boringhieri, 1981.

<sup>39</sup> V. Turner, *Il processo rituale. Struttura e anti-struttura* (1969), tr. it., Brescia, Morcelliana, 1972; Id., *Dal rito al teatro* (1982), tr. it., Bologna, il Mulino, 1986.

ciascuno (a partire da sé) con opportune occasioni di esercizio significa concretizzare sul piano esistenziale e sociale l'ottica pedagogica e dare sostanza a una pedagogia del «pieno sviluppo della persona umana» (per usare le parole dell'art. 3 della nostra Costituzione). Significa anche combattere l'entropia personale e sociale, quella che corre dalla mobilità alla staticità della morte, dalla diversità alla piatta uniformità, immettendo continuamente nell'organismo proprio e sociale robuste dosi di vitale neghentropia, quella che apre al nuovo e all'inatteso, vera fonte di educazione.<sup>40</sup>

*Integralità personale.* Il secondo principio pedagogico generale che, sulla base delle analisi presentate, possiamo ricavare dai casi «speciali» da cui siamo partiti scaturisce dal primo. Proprio perché sempre unico e unitario *exemplum* dinamico, ogni persona non si può mai cogliere e dichiarare per un aspetto soltanto che la caratterizzi. Anche se fosse quello ritenuto più importante nella nostra e in ogni cultura (per esempio, la dimensione intellettuale, sociale, espressiva, motoria, morale, biologica, ecc.). Bisogna, invece, sempre averli presenti insieme. In caso contrario non c'è l'*exemplum*-persona.

Proprio a partire da questa consapevolezza ne risulta chiara un'altra: non esiste qualcuno che, nella sua vita, non sia disabile in una cosa, normale in una seconda e superdotato in un'altra. Per cui fissare chiunque a un sintomo positivo, ordinario o negativo oppure a una o anche più dimensioni che pure lo contraddistinguono in determinati tempi, spazi e contesti significa soltanto scotomizzarlo, e non vedere mai l'altra faccia della luna.<sup>41</sup>

Possono essere tutte vere, d'altra parte, queste letture della parte visibile della luna. Sebbene «non abbiamo nessun diritto di dedurre da un'anomalia accertata di qualche facoltà l'anomalia del suo portatore».<sup>42</sup> La persona umana, tuttavia, in quanto tale, non solo non è qualche sua parte più o meno importante, ma non è nemmeno la somma completa di tutti gli elementi analitici che si può scoprire la compongano. La sua unità, infatti, in quanto unità, va sempre oltre la somma di tutte le sue anomalie negative o positive e di tutte le sue normalità compositive. Ogni tutto, del resto, ricordava già Aristotele è sempre e qualitativamente qualcosa in più e di diverso dalle sue parti.

<sup>40</sup> N. Postman, *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola* (1995), tr. it., Roma, Armando, 1997, p. 71: «Quando inseriamo elementi di diversità in un sistema provochiamo neghentropia in una situazione che va verso l'entropia, mancanza di vita ed energia, poiché utilizzando la metafora della seconda legge della termodinamica, stiamo procedendo da uno stato di moto a uno stato di quiete, l'entropia. Ma la quiete è morte, non è attività, ricerca. Per ristabilire vita e movimento è necessario proporre diversità nel sistema. L'uniformità è nemica della vitalità e della creatività».

<sup>41</sup> «La concezione dell'anormalità infantile unicamente come malattia ha condotto la nostra teoria e pratica a pericolose deviazioni. Noi cerchiamo scrupolosamente ogni minuzia del deficit, dell'aspetto patologico che si riscontra nei bimbi anormali, misuriamo la cecità, la sordità, la quantità di catarro nelle trombe di Eustachio, l'alterazione del gusto ecc. E non notiamo l'enorme riserva di salute accumulata in ogni organismo infantile, qualunque sia il deficit di cui soffre» (L.S. Vygotskij, *Deficit e compensazione*. In *Fondamenti di difettologia* (1924-1931), tr. it., Roma, Bulzoni, 1986, p. 68).

<sup>42</sup> L.S. Vygotskij, *Deficit e compensazione*, op. cit., p. 51.

Per questo la pedagogia, mentre ha sempre apprezzato il contributo delle scienze e delle tecniche dell'educazione per comprendere ed eseguire il proprio compito, è anche stata sempre cosciente dell'intrinseca limitatezza che accompagna tale peraltro indispensabile contributo.

Si può e si deve fare sintesi delle parti analitiche della persona illuminate da ogni scienza e manipolate da ogni tecnica, perciò. La sintesi delle parti, tuttavia, non potrà mai essere e dire il tutto a cui si riferisce. Il tutto della persona esige, infatti, per essere colto, la prospettiva dell'integralità, della globalità e dell'olismo, non quella della sintesi delle sue parti.

Per questo anche metodologicamente la pedagogia, se non ha mai rifiutato di misurarsi con i vari metodi delle scienze e delle tecniche per elaborare sapere e azione, ha sempre cercato di tener viva, per costituirsi, la pratica dell'unico strumento umanamente disponibile che, pur non riuscendo mai a rispettare del tutto le esigenze della globalità e dell'olismo, ne ha, tuttavia, mimato, fin dall'inizio della civiltà, la natura: il racconto, la narrazione, la biografia.

Non a caso «per comprendere un autistico si può fare affidamento solo su studi biografici, in quanto nulla di meno completo di una vita potrà bastare».<sup>43</sup> La stessa cosa, tuttavia, la pedagogia lo ripete di chiunque e da sempre. Fra l'altro ben consapevole dell'insuperabilità del paradosso di *Tristram Shandy* (1760).

Il protagonista del romanzo di Laurence Sterne aveva intrapreso la scrittura della sua autobiografia. Voleva non tralasciare nulla di quanto gli era accaduto per essere al massimo trasparente e completo. Dovette abbandonarla perché, in due anni di duro lavoro, non era riuscito nemmeno a raccontare due giorni. Lo stesso destino della pedagogia che, per dire e catturare, in qualche modo, la totalità della persona, nonostante tutti i suoi sforzi analitici e l'impiego sintetico di tutti gli strumenti scientifici e tecnici disponibili, non ha altra strada che quella di affidarsi all'ostensione dell'esempio e della testimonianza delle persone che educano e che si educano.

*Integralità sociale.* Il terzo principio pedagogico generale che, alla luce delle considerazioni fatte, possiamo ricavare dai casi «speciali» da cui siamo partiti è il naturale completamento del precedente. Non solo abbiamo a che fare con la totalità della persona, ma, essendo la persona relazionale, abbiamo sempre anche a che fare con la totalità del contesto ambientale e sociale con cui essa si trova, per forza di cose, in relazione. Come a dire: non è possibile valorizzare la liminarietà e l'integralità personali senza passare, allo stesso tempo, dalla valorizzazione dell'integralità sociale.

Infatti, non bisognerebbe mai dimenticare che è la stessa relazionalità, ovvero la stessa razionalità di ogni persona, a esigere questo terzo principio. Relazionalità non significa soltanto rapporto a due, tra educatore e educando, tra adulto e bambino, tra malato e terapeuta, tra disabile e riabilitatore ecc. Significa anche riconoscere che ogni persona è tale perché e se inserita nella rete reale e possibile di tutte le

<sup>43</sup> O. Sacks, *Un antropologo su Marte* (1994), tr. it., Milano, Adelphi, 1995, p. 336.

persone esistenti. Singolarità e socialità stanno, perciò, per forza, sempre insieme. La famiglia, il gruppo, la chiesa, la cooperativa, il sindacato, i partiti, la politica, la società, la nazione, il mondo, l'umanità non sono cose astratte: sono la rete delle relazioni costanti tra le persone all'interno delle quali soltanto le relazioni interpersonali individuali trovano il loro senso e la possibilità di svilupparsi.

Per questo ha ragione Bauman a osservare che

la portata di un ponte non si misura dalla forza media dei suoi piloni, ma dalla forza dei più deboli tra loro. Lo stesso vale per la società, in altre parole per la sua qualità umana e per la sua ospitalità. Mezzo secolo fa, durante i miei anni da studente, appresi dai miei professori di antropologia che la data di inizio della cultura o della civiltà (ossia di una società in tutto e per tutto umana) era stata determinata basandosi sul ritrovamento di uno scheletro umanoide di un maschio che era morto a trent'anni, ma che si era rotto una gamba e aveva iniziato a zoppicare durante l'infanzia. I miei professori mi spiegarono che solo all'interno di una società umana sarebbe stato possibile a una creatura simile sopravvivere fino all'età di trent'anni. Mi chiarirono, infatti, che la società umana si differenzia dalle mandrie, dai branchi o dalle orde di animali per la sua capacità di annoverare fra i suoi membri anche creature in cattive condizioni.<sup>44</sup>

Ma, potremmo dire, anche in condizioni migliori di quelle dei «normali», i superdotati, gli eccellenti in qualcosa.

Assicurare la vita relazionale integrata in tutte le possibili relazioni sociali a chi sta peggio e a chi sta meglio, senza lasciare indietro i primi e senza lasciar fuoriuscire dalle relazioni sociali i secondi, significa, infatti, trovare i modi per migliorare la qualità della vita relazionale complessiva di tutti e portare la società a introdurre tale e tanta neghentropia da vincere senza problemi l'entropia fisica che anche le persone umane, come oggetti del mondo fisico, portano inesorabilmente con sé.

È questo, del resto, il senso per cui si dice che l'inclusione sociale di tutti, almeno come miglior traguardo a volta a volta possibile nelle condizioni date, più che una strategia di altruismo politicistico e moralistico, non sarebbe altro che la vera declinazione del comandamento che ingiunge a ciascuno di «amare se stessi *come* gli altri»: come, non di più, né di meno. Quindi, anche la strategia che fa comprendere quanto in realtà altruismo sociale ed egoismo personale coincidano. Il massimo del ripiegamento su se stessi non è altro che il massimo della relazionalità personale con tutti.

Vygotskij ha chiarito molto bene questa dinamica studiando il ruolo svolto dall'ordinaria vita sociale di relazione nella stessa eliminazione dei deficit personali.<sup>45</sup> Visto, tuttavia, che «tra l'uomo e il mondo si trova l'ambiente sociale,

<sup>44</sup> Z. Bauman, *Tutti schiavi del fitness: la compassione dov'è?*, «Vita e pensiero», n. 3, 2004, pp. 40-44.

<sup>45</sup> «Probabilmente l'umanità prima o poi sconfiggerà la cecità, la sordità e la debolezza mentale. Ma le sconfiggerà molto prima sul piano sociale e pedagogico che sul piano medico e biologico [...]. Il cieco rimarrà cieco ed il sordo rimarrà sordo, ma non saranno più considerati deficitari, perché l'insufficienza è un concetto sociale ed il deficit è una sovrastruttura che si è creata sulla cecità, sulla sordità e sul mutismo [...]. L'educazione sociale vincerà l'indifferenza». «(A causa

il quale rifrange e determina la direzione di tutto ciò che dall'uomo va verso il mondo»,<sup>46</sup> lo stesso criterio vale non solo per chi fosse disabile, ma non di meno per chi fosse normale o superdotato in qualche cosa, in molto e, perfino, se mai esistesse, in tutto.

Bisogna, quindi, stare attenti a ritenere il disagio e la disabilità, come d'altra parte la normalità e l'eccellenza, problemi, compiti o qualità specifiche della singola persona piuttosto che anche dell'intera rete relazionale in cui ciascuno è inserito per vivere nel mondo.

Se si accetta questa logica riduzionistica, è naturale che ogni persona desideri un'autorità terapeutica che le dica quali sarebbero i suoi problemi e come si possano tecnicamente risolvere. Che si diffonda, perciò, quel linguaggio e quella pratica terapeutici, con giornali e discorsi comuni quotidiani che abbondano di traumi, stress, sindromi, *counselling*, che aumentano i vissuti individuali di dipendenza da singoli tecnici e specialisti e che spingono a considerare le debolezze o i punti di forza di ciascuno come meriti o demeriti individuali da trattare individualmente al posto che sociali, da trattare socialmente. Fino al limite di dichiarare che, se la rete delle relazioni sociali è in crisi, la risposta non sarebbe cambiare la rete di queste relazioni sociali, con nuove politiche e con nuova educazione, bensì individualizzare le risposte per adattarsi alle crisi di ciascuno. Non, in questo senso, ad esempio, costruire relazioni che portino a un lavoro stabile per tutti, ma fare *counselling* psicologico a chi è precario per abilitarlo a reggere la sua condizione di escluso dal lavoro. Una cultura terapeutica per una società diventata o fatta diventare più insicura e ansiosa, più impaurita. Una pratica che diventa ben presto manipolazione e conformazione:<sup>47</sup> il contrario dell'educazione.

## Summary

*Are there some «general principles», that should guide any planning of Special Needs Education? Are there some «special principles» which, in contrast,*

---

dei deficit) nascono nel bambino una serie di particolarità che ostacolano lo sviluppo normale dei rapporti collettivi, della collaborazione e dell'interazione di questo bambino con le persone che lo circondano. A loro volta, la fuoriuscita dalla collettività o la difficoltà di sviluppo sociale determinano lo sviluppo incompleto delle funzioni mentali superiori che in presenza di un andamento normale della questione, nascono direttamente in relazione allo sviluppo dell'attività collettiva del bambino [...]. Ma la collettività in quanto fattore dello sviluppo incompleto delle funzioni mentali superiori si trova sotto il nostro controllo a differenza del deficit inteso come fattore dello sviluppo incompleto delle funzioni elementari. Quanto è praticamente inutile lottare contro il deficit così è altrettanto legittima, fruttuosa e promettente la lotta contro le difficoltà nell'attività collettiva [...]. Proprio [...] su questo punto (si aprono) alla pedagogia possibilità veramente inestimabili » (L.S. Vygotskij, *Deficit e compensazione*, op. cit., p. 72 e pp. 127-128, passim).

<sup>46</sup> Ibidem, p. 68.

<sup>47</sup> F. Furedi, *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana* (2004), tr. it. di L. Cornalba, Milano, Feltrinelli, 2005; E. Moskowitz, *In Therapy We Trust*, Baltimora, Johns Hopkins Univ. Press, 2001.

*should guide any intervention of General Pedagogy? The article answers these questions, reflecting on some «cases» of people who, although they are disabled in many contexts of their lives, have shown, at the same time, they are capable of true «educational excellence» in other areas. The author identifies, in this way, the «principles» of General Pedagogy, which should characterize any Special Needs Education's intervention: liminality, personal fullness and social fullness. The author considers, also, take charge of human person (in terms of subject of study) and methodology of practical reason as two «special principles», which distinguish Special Needs Education from other Education Studies. People with disabilities become epistemological operators, that help General Pedagogy and Special Needs Education to discover their complementarity.*