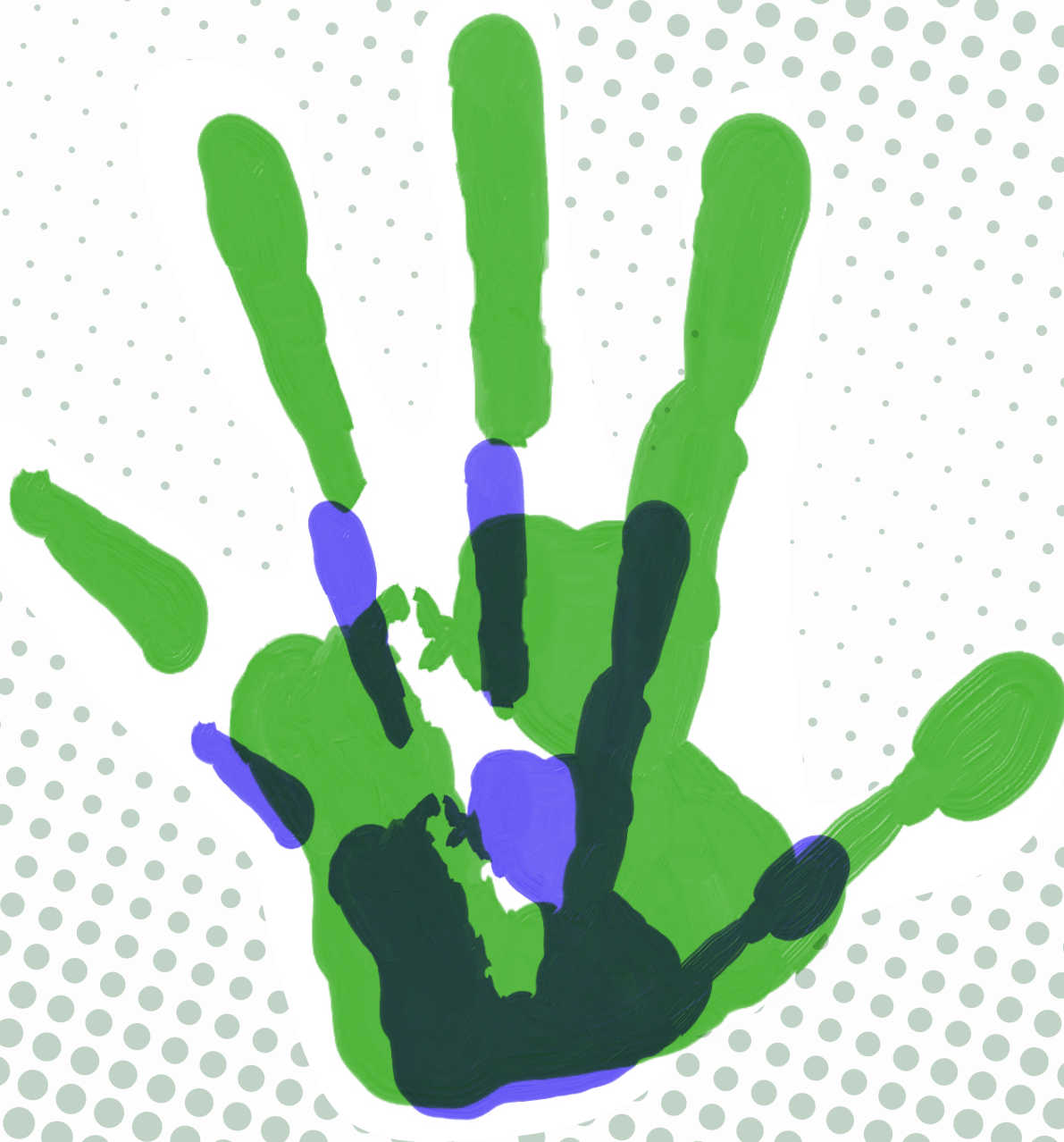




DICIEMBRE 2016

VOL. 5.4



**FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

ISSN 2255-0666

RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA

DE EDUCACIÓN INFANTIL VOL. 5.4

Formación del Profesorado de Educación Infantil

Diciembre 2016

PUBLISHING HEADQUARTER

Facultad de Ciencias de la Educación
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida
15782 Santiago de Compostela, Spain

EXECUTIVE MANAGEMENT

Orsa, Fondazione Montessori Italia

EDITA

ILAdEI – Instituto Latinoamericano
de Estudios sobre la Infancia www.iladei.net

ON-LINE PUBLICATION www.reladei.net

GRAPHIC AND DESIGN

Elisa Zambelli, Fondazione Montessori Italia
elisa.zambelli@fondazionemontessori.it

RELEASE DATE Diciembre 2016

ISSN 2255-0666

EDITORIAL MANAGEMENT

Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor catedrático de la
Univ. de Santiago de Compostela, España
miguel.zabalza@usc.es
Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la
Universidad de Urbino, Italia
massimo.baldacci@uniurb.it

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR ITALY

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia
berta.martini@uniurb.it

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR SPAIN

Maria Ainoha Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la
Univ. de Vigo, España m.zabalza@uvigo.es

ILADEI-RELADEI COMMUNICATION TEAM

Lois Ferradás Blanco, España lois.ferradas@usc.es
Julia O. Formosinho, Portugal jffformosinho@gmail.com
Quinto Borghi, Italia qborgchi@gmail.com
Inés de Côrte Vitoria, Brasil mvitoria@puhrs.br
Noemí Burgos, Argentina noemiburgos2@gmail.com
Rosa María Cruz Guzmán, México
rmcruz82@hotmail.com

ADMINISTRATIVE OFFICE

Maria Ainoha Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la
Univ. de Vigo, España m.zabalza@uvigo.es
Lucía Casal de la Fuente. Investigadora en la Univ. de
Santiago de Compostela, España lucia.casal@usc.es
María Lidia Platas Ferreiro. Profesora de la Univ. de
Santiago de Compostela, España lidia.platas@usc.es
Battista Quinto Borghi, Fondazione Montessori Italia
qborgchi@gmail.com

TECHNICAL ADMINISTRATIVE OFFICE

Pablo César Muñoz Carril. Profesor de la Univ. de
Santiago de Compostela, España
pablocesar.muñoz@usc.es

ILADEI EDITORIAL COMMITTEE

Lois Ferradás Blanco, España lois.ferradas@usc.es
Julia Oliveira Formosinho, Portugal
jffformosinho@gmail.com
Battista Quinto Borghi, Italia qborgchi@gmail.com
Inés de Côrte Vitoria, Brasil mvitoria@puhrs.br
Noemí Burgos, Argentina noemiburgos2@gmail.com
Rosa María Cruz Guzmán, México
rmcruz82@hotmail.com

ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR

Battista Quinto Borghi, Italia qborgchi@gmail.com

PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR

Inés de Côrte Vitoria, Brasil mvitoria@puhrs.br

ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR

Raquel Vázquez Ramil, España raquel@acett.org

INTERNATIONAL SUPPORT COMMITTEE

Joao Formosinho, Portugal
joaomanuelformosinho@gmail.com
Naire Capistrano, Brasil nairecapistrano@hotmail.com
Maristela Angotti, Brasil maristela_angotti@hotmail.com
Verónica Chaverini, Chile vechaverini@gmail.com
Myriam Oyaneder, Chile myriam.oyaneder@gmail.com
Dalid Cervantes, México adasa77@hotmail.com
Ángeles Abelleira, España angelesabelleira@edu.xunta.es
Gaby Fujimoto. EEUU gufujimoto@oas.org

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ajello, Anna Maria, Univ. di Roma (I)
Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos, Araraquara (B)
Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)

Antón, Montserrat, Univ. Autónoma de Barcelona (S)
 Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)
 Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)
 Asunção Folque, Univ. de Evora (P)
 Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)
 Barbour, Nancy, Pennsylvania State University (USA)
 Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)
 Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)
 Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO
 Bertolini, Marta, Univ. Nacional del Noroeste (RA)
 Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
 Bondioli, Anna, Univ. di Pavi (I)
 Borghi, Quinto Battista (I)
 Cambi, Franco, Univ. di Firenze (I)
 Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)
 Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)
 Colicchi, Enza, Univ. di Messina (I)
 Corsi, Michele, Univ. di Macerata (I)
 Cottini, Lucio, Univ. di Udine (I)
 Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)
 Cuomo, Nicola, Univ. di Bologna (I)
 Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)
 Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre (BR)
 Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)
 D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)
 De Marco, Nélide, Univ. Nacional de Río Cuarto (RA)
 Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)
 D'Ugo, Rossella, Univ. di Urbino (I)
 Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)
 Escudero, Zulma, Univ. Nacional de San Luis (RA)
 Escuredo, José Carlos, Univ. Nacional de Luján (RA)
 Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)
 Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)
 Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)
 Fioretti, Silvia, Univ. di Urbino (I)
 Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)
 Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)
 Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)
 Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-Reggio Emilia (I)
 Guerra, Monica, U. degli Studi di Milano-Bicocca (I)
 Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)
 Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)
 Kanitza, Silvia, Univ. di Milano (I)
 La Face, Giuseppina, Univ. di Bologna (I)
 Laneve, Cosimo, Univ. di Bari (I)
 Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)
 Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)
 Lupi, Andrea, Univ. di Urbino (I)
 Macinai, Emiliano, Univ. di Firenze (I)
 Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)
 Margiotta, Umberto, Univ. di Venezia (I)
 Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)
 Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)
 Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares (E)
 Monge, Graciette, Beja (P)
 Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)
 Navarro, Marta, Univ. Nacional del Comahue (RA)
 Neves, André, Sao Paulo (BR)
 Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)
 Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)
 Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)
 Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)
 Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)
 Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
 Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)
 Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)
 Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)
 Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)
 Porter Galetar, Univ. Autónoma Metropolitana (MEX)
 Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)
 Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares (E)
 Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)
 Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)
 Sánchez, Teresa, Univ. de Santiago de Compostela (E)
 Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
 Sarracine, Vincenzo, Univ. di Caserta (I)
 Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)
 Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nacional de Lujan (RA)
 Simonstein, Selma (RCH)
 Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)
 Sisto, Celso, Río de Janeiro (BR)
 Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)
 Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)
 Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)
 Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)
 Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
 Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)
 Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)
 Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)
 Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)
 Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)
 Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)

EDITORIAL

- 9** Formar profesores y educadores para la Educación Infantil
Formare gli educatori e gli insegnanti per la scuola dell'infanzia
~ Miguel A. Zabalza • Traduzione in italiano di Quinto Battista Borghi

MONOGRÁFICO

- 17** Formare équipe riflessive e partecipative nei servizi educativi per l'infanzia
Formar equipos reflexivos y participativos en los servicios educativos para la infancia
Forming reflexive and participatory teams in educational services for children
~ Donatella Savio
- 31** Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise
Formación inicial de educadores infantiles, realidad e identidad profesional en análisis
Initial training of early childhood teachers, reality and professional identity in analysis
~ Clara Craveiro
- 43** Relatos de experiencia, documentación narrativa y formación docente en el nivel inicial
Stories of experience, narrative documentation and teaching training in the initial level
~ Hugo Suarez, Paula Valeria Dávila
- 57** Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto
Prácticas reflexivas en la formación en servicio: el papel mediador de los instrumentos de evaluación de contexto • *Reflective practices in educators' in-service training: the mediator role of environmental evaluation tools*
~ Anna Bondioli
- 70** As narrativas visuais e a formação para a docência com os bebês e crianças bem pequenas
Las narrativas visuales y la formación para la enseñanza con bebés y niños muy pequeños
Visual narratives and educators training for teaching work with babies and very young children
~ Angela Scalabrin Coutinho
- 78** Formare il «nuovo Maestro» secondo Maria Montessori
Formar al «nuevo Maestro» según Maria Montessori
Training the «new Teacher» according to Maria Montessori
~ Martine Gilsoul
- 92** Formação de Professores: princípios para a docência em Educação Infantil
La formación del profesorado: Principios para la enseñanza en la Educación Infantil
Teacher Training: Principles for teaching in Early Childhood Education
~ Dirce Hechler Herberz, Maria Inês Côrte Vitória

- 106** La concepción de la Educación Infantil en España y su influencia en la formación de su profesorado
The conception of Childhood Education in Spain and its influence on Teachers education
~ *Arantxa Batres Vara*

- 119** Idee e implicazioni del profilo professionale del docente di scuola d'infanzia e primaria, nella formazione iniziale e nell'anno di prova, in Italia
Ideas e implicaciones del perfil profesional de docente de la educación infantil y de la enseñanza primaria, en la formación inicial y en el año de prueba en Italia
Contents and issues of the professional profile of nursery and primary school teacher during the initial training and the induction year, in Italy
~ *Enrica Fontani*

MISCELÁNEA

- 135** Inclusione e comunicazione per tutti: il Metodo Drezancic
Inclusión y comunicación para todos: el Método de Drezancic
Inclusion and communication for everybody: the Drezancic Method
~ *Manuela Valentini, Tiziana Di Sevo, Giuseppina Di Paoli*

- 144** ¿Es posible educar sin asimetría en la infancia?
Is it possible to educate without the teacher-student asymmetry in childhood?
~ *María Mercedes Civarolo Arpón, María Angélica Fuentes Torresi*

- 155** Insegnamento e trasgressione tra riflessività e progettazione
La enseñanza y la transgresión entre la reflexividad y la planificación
Teaching and transgression between reflexivity and drawing
~ *Anna Grazia Lopez*

- 163** Il bambino selvaggio e il pensiero selvaggio. Per una pedagogia poco speciale
El niño salvaje y el pensamiento salvaje. Por una pedagogía poco especial
~ *Laura Marchetti*

EXPERIENCIAS

- 175** Aprender en aulas abiertas: nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles
Learning in open classrooms: new didactic choreography for children's educators
~ *Alcira Rivarosa Somavilla, Rosana Chesta, María Laura de la Barrera, Liliana De Piccoli*

- 184** A way of transformation. Research and training with theater in pre-school education
Un camino de transformación. Investigación y formación con el teatro en la educación infantil
~ *Francesca Antonacci, Monica Guerra, Emanuela Mancino*



Il bambino selvaggio e il pensiero selvaggio. Per una pedagogia poco speciale

El niño salvaje y el pensamiento salvaje. Por una pedagogía poco especial

Laura Marchetti, ITALIA

ABSTRACT

L'adulto, almeno l'adulto cresciuto all'ombra del paradigma dominante di razionalità, non ama il bambino: il bambino rimane per lui un "errore" dello sviluppo, come diceva Cartesio, o un "perverso polimorfo" che turba con il suo corpo d'animale, con il suo pensiero di mostro, con il suo comportamento selvaggio, come diceva Freud. L'adulto soprattutto non ama il bambino perché, anche quando lo cura e lo vezzeggia, non gli riconosce un'autonomia di pensiero.

Anche nella psicologia evolutiva di Piaget il pensiero infantile viene negativamente connotato come pensiero pre-logico e indifferenziato che va necessariamente educato e addomesticato. Contro questa idea si eleva la proposta etica e pedagogica di Levi-Strauss che, a riscatto del bambino-selvaggio e del selvaggio, sottolinea la superiore valenza del pensiero selvaggio rispetto al pensiero addestrato, adulto e civilizzato.

Parole chiave: Bambino, Adulto, Ragione, Pensiero, Selvaggio

RESUMEN

El adulto, por lo menos el adulto que ha crecido a la sombra del paradigma dominante de la racionalidad, no ama a los niños: el niño sigue siendo para él, en palabras de Descartes, un "error" del desarrollo, o un "perverso polimorfo" que preocupa con su cuerpo del animal, con su pensamiento de monstruo, con su comportamiento salvaje,

como decía Freud. El adulto no ama al niño porque, aún cuando lo cuida y lo mimó, no le reconoce una autonomía de pensamiento. Incluso en la psicología evolutiva de Piaget, el pensamiento infantil tiene connotaciones negativas, entendido como pensamiento pre-lógico e indiferenciado que necesita ser educado y domesticado. Contra esta idea se encuentra la propuesta ética y pedagógica de Levi-Strauss que, a favor del niño-salvaje y del salvaje, hace hincapié en el valor superior del pensamiento salvaje frente al pensamiento domesticado, adulto y civilizado.

Palabras clave: Niño, Adulto, Razón, Pensamiento, Salvaje

ABSTRACT

The adult, at least the adult grew in the shadow of the dominant paradigm of rationality, doesn't love the child: the child remains for him an "error" of the development, in the words of Descartes, or a "polymorphous perverse" that troubles with his body of animal, with his thought of monster, with his wild behavior, as Freud said. The adult doesn't particularly love the child because, despite of the care and fondling, doesn't recognize any autonomy of thought. Even in the evolutionary psychology of Piaget, the child's mind is negatively connoted as pre-logical thinking and something undifferentiated that needs instruction and tame. Against this idea stands the Levi-Strauss's ethical and pedagogical proposal, in favour of the baby and the savage, that emphasizes the higher value of the wild mind in front of the adult, trained and civilized thinking.

Keywords: Child, Adult, Reason, Thought, Savage

IL BAMBINO: ERRORE E MOSTRO

L'adulto (da *adultus*, il “terminato”), non ama il bambino, almeno l'adulto cresciuto all'ombra del paradigma dominante di razionalità, così proteso alla crescita, allo sviluppo, al conseguimento unilineare e progressivo della logica e della normalità. A dimostrarlo basterebbe risalire all'etimologia del termine che si usa per designarlo: come scrive infatti Carlo Pancera “*la parola bambino deriva dal diminutivo di bambo, aggettivo maschile del XII secolo, termine rimasto nel dialetto corso come bambu, «sciocco», e nel milanese bamba «scimunito», che a sua volta deriva dal greco, «rimbambire» e da «balbetto» attraverso il tardo latino bambalio-bambalionis, «balbuziente».* > 1

L'adulto non ama il bambino innanzitutto perché non gli riconosce dignità di voce e di pensiero dato che, sin dal pronunciamento stesso della parola- diminutivo che in realtà è un dispregiativo-, gli attribuisce una caratteristica di scempiaggine unita alla incapacità di parlare bene, di parlare cioè senza dire stupidaggini. Una svalutazione che si estende all'intera fase dell'infanzia, indicata come uno stato linguistico di minorità, stato in cui si parla male o addirittura non si parla affatto (dal latino *in-fans* derivato dal privativo del verbo *fari*, “parlare” e “parlare in senso giusto, solenne”): stato dunque di “errore”, di “anomalia” e di “imperfezione” cognitiva, come spiega Cartesio, da cui l'adulto di ragione si deve al più presto emancipare; > 2 stato su cui grava da sempre un “interdetto linguistico”, come dice Foucault, lo stesso messo in atto per neutralizzare il folle e la follia. > 3 Perché in fondo non è che il bambino non sa parlare, ma è ché non dovrebbe parlare, perché quando parla, proprio come il folle, turba l'Ordine prestabilito, dice cioè cose «insensate», folle «piene d'aria» (folle è appunto il sacco pieno d'aria) troppo vicine alla fantasia, allo scherzo, magari anche alla bugia, cose «non vere» in quanto producono inceppi o pause o equivoci nella gerarchia di senso stabilita dal discorso dominante (il discorso adulto, bianco, occidentale, maschile) e dal suo dispositivo disciplinare di sapere/potere e di verità.

L'adulto poi non ama il bambino anche perché è turbato dal suo corpo: un corpo strano, indeciso, un corpo che prende, che tocca, che fugge e si arrampica: un corpo da accarezzare e che accarezza, bello, familiare, tenero e asessuato ma anche, di colpo, infamiliare, repellente, e «interamente erogeno» come il corpo dell'animale. > 4 Un corpo dunque abietto non solo perché esibisce materia sporca (feci, vomito, urina)

ma perché turba un'identità, un sistema, un ordine, perché non rispetta i limiti, i posti, le regole, gli spazi, i tempi, i ruoli, i generi: > 5, 6 un vero e proprio corpo da “mostro”, in cui convivono aspetti opposti e contrari, > 7 forme graziose e gentili con istinti immediati e spesso crudeli, al cospetto del quale l'adulto può perdere il senno, alternando ambigui sentimenti di protezione, di tenerezza e di amore con sentimenti di repulsione o vero e proprio timore spesso trasformato in aggressione (come si vede in tanta letteratura per l'infanzia, costellata da racconti di bambini rapiti, sedotti, violati, picchiati e maltrattati). > 8

Contro questo corpo teratologico, sempre in difetto o in eccesso, sempre così resistente (“fa i capricci”) e libero, l'educazione moderna ha messo in moto una vera e propria macchina dell'addomesticamento, come dice Egle Becchi, che si ingigantiva quanto più la ragione si faceva autoritaria ed esclusiva di ogni forma di ribellione, di eccedenza, di debolezza, di malattia, di disabilità, di differenza. > 9 Essa si è eretta contro il bambino, contro la sua “mostruosità” e il suo “errore” ontologico, organizzandosi in quel gigantesco “sistema dell'infanzia” di cui parlano Schérer e Hocquenghem, un vero e proprio apparato paramilitare di genitori, maestri, precettori, confessori, e poi psicologici, pedagogisti, educatori, variamente preposto alla vigilanza, all'incitamento, alla punizione, al premio, alla colpa, alla confessione, al disciplinamento, alla integrazione normalizzata > 10 e, soprattutto alla “fabbricazione” dell'infanzia, ovvero alla sua chiusura in un modello funzionale di desideri, linguaggi, comportamenti simboli e giochi che poi sono quelli che la società borghese-capitalistica reclamava. > 11 L'infanzia così trasformata in “colonia” al servizio delle istanze più repressive della società veniva svuotata della sua alterità, del suo poetico e folle mistero, del suo “segreto”. > 12 Mentre il bambino ammansito dall'eccedenza “perversamente polimorfa” del suo corpo, veniva costretto “all'emarginazione sistematica e perversa delle facoltà intuitive e immaginative, della curiosità, della potenza espressiva e creatrice del corpo e delle emozioni, della gravidanza insostituibile dell'esercizio di pratiche concrete e reali”. > 13

Eppure il bambino resiste e qualche volta, a differenza del folle, vince (come nelle avanguardie estetiche e politiche e pedagogiche del '900). La sua corporeità animale e la sua parola confusa, ludica e lieve, continua ad “enunciare, nella grammatica inessenziale dei suoi paradossi, qualcosa che ha un rapporto essenziale con la verità”, > 14 una verità anch'essa “mostruosa”, molto antica e insieme futura, molto silen-

ziosa e insieme molto minacciosa, posta al di sotto di ogni metafisica e di ogni immaterialità proprio lì dove sorge la soggettività, nei luoghi del sogno, della poesia, nelle passioni veementi del corpo, nella sofferenza e nell'incanto. Lì dove sorge anche l'Infanzia antropologica dell'intera umanità, non semplicemente un "passato", ma una vera e propria riserva di senso, una virtualità trascendentale di vita e di pensiero in cui si installa una possibilità, e poi una seconda ancora, e poi ancora una terza e così via, magari all'infinito. > 15

L'Infanzia trascendentale dell'umanità ha infatti a che fare con la matrice prima dei possibili, con la Natura e con quella relazione simbolica primordiale che ha avuto la capacità di "mettere insieme" (*sum-ballein*) gli uomini, gli animali e gli elementi cosmico-naturali. È una capacità che gli adulti hanno perso ma che era possesso speciale dei bambini. La hanno i "fanciulli divini" degli antichi miti, quelli dove l'elemento di animalità si trasforma in sacralità e il mostro diviene portento. Orfani, abbandonati, spesso privi di famiglia umana, nascono in una grotta, dalla terra, dall'acqua, negli alberi, crescono come dei selvaggi e, se hanno bisogno di aiuto, lo ricevono dai fiumi, dalle sorgenti e dagli animali. Perciò, nonostante un'apparenza insignificante, riescono a farsi valere ad onta di ogni pericolo e di ogni minaccia, rappresentando la forza stessa della vita indistruttibile, la sua energia naturale, indifferenziata e primordiale che, anche se muore, eternamente risorge e si rinnova. > 16

BAMBINI E SELVAGGI. CLASSIFICAZIONI ILLUMINISTI

L'equazione fra il bambino, il mostro e l'animale viene indagata con particolare attenzione nel '700, il secolo a cui si deve "l'invenzione dell'infanzia" e in cui l'infanzia viene studiata con attenzione specifica. > 17 Qui l'immagine teratologica del bambino viene arricchita da una ulteriore comparazione con il "selvaggio", termine anche questo ambiguo, variamente associato a quello di "silvestre" o di "selvatico" con cui si indicava l'uomo primitivo che viveva nelle grandi foreste e nelle selve remote che, come le piante, cresceva e si sviluppava spontaneamente, permanendo in uno "stato naturale" antecedente a quello culturale o civilizzato proprio delle società europee. > 18 Tale comparazione se da un lato sancì l'intreccio violento fra la politica coloniale e la pedagogia coloniale (entrambe dirette dalla medesima fede nella necessaria "missione" delle nazioni più avanzate e degli adulti più maturi di cancellare individui e fasiritenute arretrate,

istintive, primitive o bestiali), dall'altra aprì anche la prima, vera discussione di pedagogia speciale, inclusiva e democratica, in quanto si interrogò sulla possibilità, insita in ogni essere umano, di essere "perfezionato", di mettere cioè in moto, tramite l'educazione, la facoltà (innata per Rousseau) della "perfettibilità" e del miglioramento della forma umana. > 19

Se i "selvaggi" veri e propri vivevano lontano, in mondi esotici noti solo ai viaggiatori e ai mercanti, i bambini selvaggi erano però vicini e potevano essere studiati come cavie in vitro del modularsi dell'educazione sulla natura umana. Le cronache europee erano infatti piene di casi di bambini vissuti nei boschi allo stato brado, come animali, in genere dopo essere stati abbandonati dalla famiglia a causa della miseria o di gravidanze indesiderate: bambini selvaggi appunto, muti, ignudi e solitari, i cui comportamenti suscitavano la curiosità fra gli studiosi delle varie aree scientifiche, in particolare i filosofi e i pedagoghi, ma anche imbarazzo, in quanto rischiavano di ribaltare alcune idee fondamentali dell'Illuminismo sull'essenza umana perfettibile, sull'inesorabilità dell'accesso al linguaggio, sulla posizione più o meno innata della socialità, sulla differenza da marcare fra la natura animale e la natura umana. Quando questi bambini-animale erano stati catturati, internati e riportati in città, come nel caso del bambino-lupo della Hesse, del bambino-orso della Lituania, del bambino-pecora di Bamberg, della bambina-scrofa di Salzburg, avevano resistito ad ogni modello educativo e ad ogni adattamento, insistendo nel loro comportamento selvatico e ferino.

Linneo, nel suo sistema di classificazione e incasellamento dei viventi, si era occupato di questi casi di "bambini selvaggi" per sostenere che le caratteristiche morfologiche del loro corpo *tetrapus, mutus, hirsutus* li ponevano in una varietà diversa rispetto al resto della specie umana, appartenendo alla specie *Homo sapiens ferus*, una specie appunto selvaggia e non adattabile alle conquiste della civiltà come la specie *Homo sapiens* che invece si contraddistingue per l'emettere suoni significativi, oltre che per aver conquistato la posizione eretta e la liberazione della mano. > 20 Di parere opposto era invece Condillac, il quale, all'interno di una analisi più generale sull'origine delle conoscenze umane, era convinto di un possibile recupero delle più umane facoltà da parte di questi bambini, almeno di quelle legate alla memoria e alla capacità linguistica, che però andavano "risvegliate" riportandoli a stretto contatto con gli altri uomini e con la civiltà. > 21

Nel contesto di questo dibattito che in Francia si faceva sempre più acceso, venne amplificata la storia del bambino-selvaggio dell'Aveyron, un adolescente trovato da alcuni cacciatori nel 1797 nei boschi di quel Distretto allo stato brado. La comunità scientifica l'accorse come un caso da manuale per poter osservare da vicino il rapporto fra sfera della natura e sfera della cultura e forse anche per rovesciare l'idea pedagogica e politica di Rousseau - banalizzata come "mito del buon selvaggio" - secondo la quale l'essere umano è tanto più buono e felice, quanto più vive a contatto con la Natura, preservato dagli effetti corruttori dell'educazione e della civiltà.

Nudo, sudicio, con denti affilati e capelli aggrovigliati e, soprattutto muto, il bambino-selvaggio dell'Aveyron non sembrava in realtà affatto felice. Né però divenne più felice quando venne catturato per essere educato, come si vede anche nel magnifico film di Francois Truffaut. > 22 Portato dapprima in un piccolo villaggio di montagna dove la sua condotta si rivela ben presto incompatibile con il vivere del paese (graffia e morde chi gli si avvicina, non comunica se non con ringhi e ruggiti) e da cui si dà alla fuga, nuovamente catturato, viene rinchiuso nell'Istituto per Sordomuti di Parigi, dove continua ad avere comportamenti antisociali, non aggressivi ma melanconici dato che trascorrerà tutto il tempo chiuso in se stesso, rannicchiato in un angolo dove "dormiva, oziava, mangiava e fissava il vuoto dondolandosi ossessivamente". > 23

Chiamato a dare un parere sul caso, Philippe Pinel, direttore del manicomio de La Salpêtrière, nonché membro della *Società degli Osservatori dell'Uomo*, dopo un'attenta osservazione, dichiarò il bambino-selvaggio un minorato incapace di fare qualunque progresso. > 24 La diagnosi così autorevole venne però messa in discussione da un giovane medico dell'Istituto, Jean Itard, seguace delle teorie sensiste di Condillac e dunque fautore di un tipo di insegnamento che faceva leva sul graduale "risveglio" dei suoi cinque sensi, proprio come nel famoso apologo della statua cui vengono aperti gli occhi, dischiusi gli orecchi e il naso in una forma progressiva di apprendimento.

Poiché l'ambiente è causa ma anche cura del disagio, Itard porta con sé il bambino - a cui intanto ha dato il nome di Victor - in campagna, a casa sua, dove se ne prenderà cura, assieme ad una governante, per circa sei anni. Con metodo e pazienza egli formula un progetto didattico "pre-montessoriano", anticipatore di tante idee della pedagogia speciale, > 25 in cui trasforma ogni oggetto e ogni azione della loro vita quo-

tidiana in una continua occasione di apprendimento. E in effetti, dopo un certo tempo, Victor impara a vestirsi da solo, a tenersi pulito, ad apprezzare le diverse temperature, ad apparecchiare la tavola con il piatto e le stoviglie; impara anche, grazie al suo sviluppato apparato visivo, a comporre alcune lettere alfabetiche e a renderle in piccoli segni di scrittura. Ma non imparato a comunicare, non riesce in alcun modo a esprimere i suoi desideri e non mostra alcun particolare attaccamento per le persone che lo accudiscono. Addirittura ad un certo punto le sue capacità di apprendimento paiono arrestarsi; in particolare, Itard non riesce a far compiere a Victor il passaggio logico decisivo, quello di esprimere con parole i propri bisogni. Tutto quello che riesce ad ottenere sono solo due parole: "latte" e "mon Dieu", un'esclamazione che aveva sentito dalla sua tutrice. Inoltre Victor continua a mantenere dentro di sé, irrefrenabile, la voglia di fuga e di libertà che aumenta quando la luna si fa alta in cielo e quando guarda la foresta innanzi a lui. > 26

Le conclusioni di questo progetto pedagogico, dopo sei lunghi anni (anni durante i quali Itard è divenuto sempre più irascibile e autoritario, sfiorando persino la crudeltà, come quando espone il ragazzo a testa in giù dalla finestra per fargli passare le vertigini), sono senza risultati, come si legge nelle sue *Memoires*. > 27 Egli dice di essere stato sconfitto ("era stato tutto inutile. Sono svanite così le brillanti attese sulle quali mi ero basato" > 28) e di aver sbagliato in quella dura requisitoria che la parte più scientifica dell'Illuminismo aveva condotto contro Rousseau e il mito del "buon selvaggio", contrastato in nome della sicura convinzione che la civilizzazione rappresentasse per l'uomo uno stato migliore della *sauvagerie*, oltre che della altrettanto sicura convinzione nel progresso, destinato ad aumentare con lo sviluppo economico e con un continuo e razionale esercizio scientifico e formativo. Itard ammette che forse il ragazzo viveva più felice nelle foreste dell'Aveyron il che dimostra che egli ha compreso - lo sottolinea Sergio Moravia > 29 - che il progresso non può essere raggiunto con i soli strumenti logici e cognitivi di cui dispone la scienza pedagogica. Per quanto Itard come pedagogo fosse stato presente, generoso e metodico, non aveva conseguito nessun vero obiettivo formativo e comunicativo anche perché l'istanza preminente di consegnare Victor alla parola e alla socialità gli fece trascurare il corpo, i desideri del bambino, la costruzione di un mondo di affetti e nuove relazioni, l'attaccamento ai luoghi di provenienza. Un addestramento così tecnico e razionale, una didattica così speciale, evidentemente

non poteva funzionare perché la Ragione, dice ancora Moravia, pur essendo la facoltà sovrana, non può pretendere di essere l'unico organo di conoscenza del mondo, ma deve riconoscere l'importanza della sfera del sentimento, dell'immaginazione, della sensibilità affettiva. Questa è invece del tutto mancata nella solitudine estrema del ragazzo e nelle scelte così spesso dure e autoritarie del maestro.

IL MONITO DI ROUSSEAU E IL PENSIERO SELVAGGIO DI LEVI-STRAUSS

Per avere degli effetti sul *sauvage* la pedagogia speciale e le altre scienze dell'educazione avrebbero allora dovuto fare un'inversione, entrare più in quel mondo, essere quel mondo. Seguire e non demolire l'esempio di Rousseau, maestro di tutte le scienze umane, come sostiene Claude Lévi-Strauss nella sua rilettura contemporanea del mito del "buon selvaggio". Rousseau ha infatti saputo guardare lontano, andare oltre l'antropologismo universalistico, oltre l'atteggiamento educativo coloniale, oltre l'identificazione con sé, per imparare dall'Altro, da tutti gli altri, anche da quegli altri così diversi e strani che vivono ai confini del mondo. > 30 In quei «selvaggi» egli vide non degli uomini ferini, come nella classificazione di Linneo, ma degli uomini, i quali, in fondo, sono simili ovunque, perché anche se sono diversi nella pelle, nei colori, negli usi e nei costumi, hanno delle strutture logiche comuni e uno stesso pensiero universale e originario: *un pensiero selvaggio, un pensiero infantile*.

Il pensiero selvaggio non ha avuto fortuna in Occidente soprattutto "fra quei filosofi (e psicologi e pedagogisti) così alla moda in Francia, che guardano esclusivamente all'aspetto cognitivo dell'apprendimento". > 31 Esso viene sistematicamente oscurato, anche se sotterraneamente sopravvive in alcune riserve dell'immaginazione, nell'arte per esempio, o nel mito e nel gioco infantile, "veri e propri parchi, zone in cui il pensiero selvaggio si trova, come le specie selvatiche, relativamente protetto". > 32 Ciò perché, pur essendo un pensiero logico, ordinato e complesso, non ha l'ossessione alla disgiunzione che ha il pensiero logico-logico, il pensiero dell'identità aristotelica e parmenidea. Ma assume dentro di sé la contraddizione del "mostro", tanto da "essere simultaneamente analitico e sintetico e da andare sia in una direzione che nell'altra fino al limite estremo, pur restando capace di effettuare una mediazione fra i due poli". > 33

Una "divorante ambizione simbolica lo contradd-

distingue". Esso si esercita infatti a "mettere insieme" (*sum-ballein*) la mente e il corpo, "la tassonomia e l'affetto", la capacità osservativa e classificatoria assai rigorosa e le motivazioni vitali della conoscenza, così "da non rendere mai il sapere teorico incompatibile con il sentimento". Diversamente dalla logica "analogico-occidentale", la sua logica perciò è *omologico-differenziale* mirante a stabilire, più che distinzioni, vaste corrispondenze (tra gli esseri viventi e i fenomeni naturali, o tra le specie viventi e i gruppi sociali), e attenta non a omologare ma a porre "la subordinazione della somiglianza al contrasto" al fine di evidenziare l'unità e insieme la molteplicità degli aspetti del reale, salvaguardando così "la ricchezza e la varietà delle voci dell'inventario". > 34

Privo di disgiunzione e di gerarchizzazione, il pensiero selvaggio è anche privo di metafisica astrazione. Legato al bisogno e al concreto in quella maniera "che ha reso possibili, più di diecimila anni fa, le più grandi invenzioni dell'umanità, la terraglia, la tessitura, l'agricoltura, l'addomesticamento degli animali", esso vuole rimanere vicino alla concretezza delle cose, pur non essendo estraneo alle loro "qualità sensibili", in quanto dotato di una forte "percezione estetica" capace di mettere al centro del processo conoscitivo odori, sapori, colori, corporeità. Poggiato ai sensi e all'"intelligenza della mano", attento ai dettagli, ai residui, alle "briciole", a tutto quello che nel pensiero occidentale diventano rifiuti e che qui invece vengono riciclati nel gioco immaginativo del bricolage, più che alla quantità, bada così al senso e all'armonia fra mondo della concretezza e mondo della magia, intesa come "simpatia", come una magnetica empatia capace di effondere, negli uomini e nelle cose, valore, bellezza, sacralità. > 35

Insignificante per la misurazione, il pensiero selvaggio però non serve alla produzione né al rendimento. Non permette il "lavoro d'alveare", né "la costruzione di macchine termoneucleari", soprattutto non mira alla "disgregazione dell'ordine originario" e alla "distruzione sistematica del pianeta". > 36 Il "pensiero selvaggio" non avrebbe mai divelto le foreste, sbarrato i fiumi, sepolto le campagne sotto il cemento, perché esso scaturisce "da un contatto intimo fra uomo e ambiente", da un rapporto "affettuoso e tenero" con la Natura: con gli animali innanzitutto "che ci hanno istruito, perché una volta gli uomini nascevano da loro, si sposavano con loro, con l'orso, il castoreo, il salmone e le altre specie viventi terrestri e marine"; e poi con "le piante e i venti e la luce e il colore del cielo, le increspature delle onde, i movimenti della ri-

sacca, le correnti acquatiche e aeree”; e poi infine “con le montagne, i ruscelli, le sorgenti e gli stagni, che non sono per il selvaggio aspetti del paesaggio piacevoli e interessanti ... ma esseri che gli sono in parte noti per esperienza diretta in quanto padri, nonni, fratelli, madri e sorelle”: > 37 una intera famiglia insomma, la vera famiglia di Victor.

INDIFFERENZIAZIONE O DIFFERENZIAZIONE. LEVI-STRAUSS CONTRO PIAGET

Victor possedeva il pensiero selvaggio, dato che era un selvaggio e sono proprio i selvaggi e i loro saperi che “ne facilitano la comprensione e l’accesso”. > 38 Ma Victor possedeva questo pensiero anche perché era un bambino e il pensiero selvaggio è anche un “pensiero infantile”, ovvero non solo il pensiero dei selvaggi o di una umanità arcaica e primitiva, ma «il pensiero di tutti allo stato selvaggio», il pensiero naturale cioè, «non ancora educato o coltivato in vista di un rendimento», presente in tutte le società e in tutte le culture in forma non specialistica e indifferenziata. > 39 Lo si chiama «pensiero infantile» anche perché l’adultocentrismo d’Occidente (l’alleato migliore dell’etnocentrismo e dell’antropocentrismo) lo ha sempre disprezzato, giudicandolo inferiore, errato o comunque inadeguato in quanto sostanzialmente incapace di compiere quelle operazioni di seriazione, divisione, classificazione, enumerazione, astrazione, differenziazione che invece contraddistinguono il pensiero adulto, logico, sano (le stesse operazioni che Itard chiedeva a Victor).

Per comprenderlo però, sostiene Lévi-Strauss, bisogna uscire dalle categorie mentali dell’evoluzionismo e del pre-logismo: sia quello antropologico, come per esempio, quello di Lévi-Brhul che «ha relegato la mentalità primitiva nell’anticamera della logica, negandole ogni carattere cognitivo e respingendola tutta quanta nell’affettività», > 40 sia quello psicologico e pedagogico, come, per esempio, quello di Piaget. Per Piaget e per la psicologia genetica, il bambino - anche se non è più un errore logico ma un portatore di pensiero - rimane comunque collocato in una fase mentale che si configura essenzialmente come fase della «assenza della differenziazione», > 41 una fase pre-concettuale in cui si pensa ma ancora senza saper distinguere se stessi dal mondo, l’apparenza dalla realtà, i desideri dalla realtà; si pensa in maniera corporea, onnipotente, magica, ripetitiva, imitativa, egocentrica, costruendo una «semilogica»

di tipo sincretico (che tende a raggruppare eventi ed oggetti in un insieme confuso) ed animistico (che tende a dare un’«anima» ad eventi e oggetti, caricandoli della propria affettività). E’ dunque una fase immediata e immatura che, per quanto assai importante per la crescita mentale in quanto costituisce il supporto indispensabile per le operazioni logiche più evolute, deve essere abbandonata con lo sviluppo evolutivo che invece deve acquisire operazioni di «seriazione» e di «specializzazione», capaci di distinguere, ordinare, classificare, enumerare, formalizzare, insomma di *differenziare* l’affettivo dal mentale, la parte dal tutto, l’apparenza dalla realtà e quindi in grado di *dominare* la realtà, realizzando così quello che è il fine proprio del pensiero, ovvero *l’accomodamento*, l’adattamento all’ambiente circostante.

Questa teoria evolutiva di Piaget è radicalmente criticata da Lévi Strauss, anche perché marca a senso unico la direzione della crescita, di ogni crescita. Riprendendo in positivo la nozione di *polimorfia* - che, nei *Drei Abhandlungen zur Sexual-Theorie* di Freud, indicano il bambino come un «perverso polimorfo» che non ha ancora distinto una sessualità maschile da una sessualità femminile dato che dirige la sua libido sugli oggetti in maniera generalizzata, praticando nel desiderio tutti i tipi di erotismo senza le univocità, le restrizioni, le specializzazioni cui è sottoposta la libido adulta > 42 - Lévi-Strauss la applica al pensiero selvaggio e infantile, sottolineando però come la «indifferenziazione» che li contraddistingue non sia affatto da considerarsi come una «assenza di differenziazione» e quindi come una fase poco strutturata e da far maturare; la «indifferenziazione» invece

più che un’assenza di differenziazione, è un sistema di differenziazione diverso dal nostro, o meglio il risultato della coesistenza di parecchi sistemi e del passaggio costante dagli uni agli altri. I sistemi quindi ci sono: più spingiamo indietro verso i sistemi più profondi della vita mentale, più questa ci presenta strutture che si riducono man mano che crescono di rigore e semplicità. Per questa ragione parleremmo più volentieri di un «polimorfismo» del pensiero infantile, dando a questo termine un senso vicino a quello in cui lo impiega la psicanalisi quando descrive il fanciullo come un «perverso polimorfo»... che presenta in forma rudimentale tutti i tipi di erotismo fra i quali l’adulto cercherà la sua specializzazione sul piano del normale o del patologico. Allo stesso modo, esaminando la relazione tra gli atteggiamenti sociali del fanciullo e i differenti tipi di organizzazione realizzati dalle società umane, diremmo volentieri che il fanciullo è per l’etnologo un «sociale

polimorfo». > 43

Fra il pensiero dell'adulto e il pensiero infantile c'è allora effettivamente una diversità ma non nel senso della *estensione*, come ha sostenuto Piaget, per cui il secondo altro non sarebbe che un embrione, un germe che deve venire a maturazione secondo una univocità di direzione. Il pensiero infantile è diverso dal pensiero adulto, che è un pensiero della specializzazione e della differenziazione, perché è un pensiero allo stato selvaggio che si deve intendere come un pensiero in possesso delle sue piene facoltà ma non ancora specializzati nelle differenti direzioni imposte nelle diverse culture. > 44 La diversità fra pensiero adulto e pensiero infantile consisterebbe quindi in una diversità di *struttura*, nel senso che il secondo conterrebbe *tutte* le strutture possibili di cui si compone quella che Lévi-Strauss chiama «la grande architettura dello Spirito umano», mentre il pensiero adulto ne contiene solo una minima parte:

il pensiero dell'adulto si costruisce intorno ad un certo numero di strutture (che precisa, organizza e sviluppa nel suo specializzarsi) le quali costituiscono solo una parte di quelle che inizialmente sono date, in maniera sommaria e indifferenziata, dal pensiero del fanciullo. > 45

L'adulto allora «cresce» non perché effettivamente accresce le sue possibilità iniziali e le sue facoltà, ma perché sceglie e rinuncia, perché seleziona, sviluppa e specializza certe strutture, frustando, rimuovendo e sacrificandone altre, in base ad un progetto o ad un comando che dipende dall'epoca, dal gruppo sociale o dall'universo culturale cui appartiene. Lungi dall'essere una evoluzione, la «maturazione» su cui ha insistito Piaget e una intera tradizione occidentale, altro non sarebbe che un *restringimento di potenzialità* in vista della specializzazione e applicazione funzionale, per cui anche l'apprendimento non può definirsi come educazione del fanciullo a schemi, tecniche e modi comportamentali del mondo adulto, ma come educazione del fanciullo al «Fanciullo» comune e indifferenziato di strutture mentali e soprattutto di *schemi di sociabilità* da cui l'adulto ha tratto i particolari.

L'evidente ribaltamento dell'«adultocentrismo» e la pratica antipedagogica dell'educazione che si può dedurre da tale punto di vista, procede infatti, per Lévi-Strauss, in parallelo al ribaltamento degli «schemi di sociabilità» connessi all'eurocentrismo e alla politica coloniale e sopraffattoria che gli è propria.

Il «sociale polimorfo» non contiene solo la totalità virtuale delle possibilità del singolo, ma anche la totalità virtuale e il fondo *comune* delle culture e delle società:

...nascendo, ogni fanciullo porta con sé, in forma embrionale, la somma delle possibilità di cui ogni cultura e ogni periodo della storia si limitano a scegliere una parte, per mantenerle e svilupparle. Nascendo, ogni fanciullo porta con sé, sotto forma di strutture mentali abbozzate, l'integralità dei mezzi di cui l'umanità disponeva tempo immemorabile per definire le sue relazioni con il Mondo e le sue relazioni con l'Altro. > 46

Così, le società storiche sono diverse non per una pretesa superiorità dell'una sull'altra, né per un differente grado di estensione o di maturazione, ma perché ognuna di loro ha portato alla specializzazione solo alcune strutture rispetto a quelle specializzate in altre parti del mondo, anche perché le strutture originarie sono esclusive l'una per l'altra: «ognuna di esse può integrare solo alcuni elementi tra quelli che sono dati». > 47 Mentre invece, finché rimangono nel fondo fanciullo e indifferenziato, non si irrigidiscono in cristallizzazioni ed «è ancora possibile la loro comunicazione in quanto forme non ancora solidificate». > 48

La postulazione del pensiero selvaggio e infantile sostiene così il recupero di possibilità esistite ma rifiutate nel processo «accrescitivo» (economicamente e tecnologicamente) ma «esclusivo» (comunicativamente ed eticamente) dell'ordine linguistico, mentale e sociale egemone in Occidente. Recupero archeologico, orientato al «passo indietro» verso un contenitore universale non soggetto a crescita e deperimento, che agisce al di là e dentro le forme storiche e individuali vivificandole e facendole fra di loro parlare: contenitore *virtuale* e perciò «debole», estraneo alle pretese di Verità e di Fondamento con cui le metafisiche hanno ipotecato le *archai* della «natura umana» e della «essenza umana»; gravido di forme che non sono state prodotte da un Dio e nemmeno da uno Spirito o dalla Storia, bensì dalla Natura, matrice universale che, in Origine, ha dato almeno virtualmente a tutti gli individui e a tutte le società, uguali facoltà, uguali risorse biologiche, uguali capacità affettive e mentali.

A queste comuni, universali, uguali, comunicative possibilità ci richiama, con mostruosa follia, il pensiero fanciullo, il pensiero selvaggio, il pensiero simbolico.



NOTE

> 1 C. Pancera, Semantiche d'infanzia, in Metafore d'infanzia, «Aut-Aut», n. 191-192, La Nuova Italia, Firenze 1982

> 2 R. Descartes, Principia, 1, art. 71-72.

> 3 M.Foucault, *L'Ordine del Discorso*, Einaudi, Torino 1972; ripreso in *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano 1976

> 4 G. Deleuze e F. Guattari, *L'anti-Edipo*, Einaudi, Torino 1975.

> 5 Non è infatti, come spiega la Kristeva, "l'assenza di pulizia o di salute a rendere abietto ma quel che turba un'identità, un sistema, un ordine. Quel che non rispetta i limiti, i posti, le regole. L'intermedio, l'ambiguo, il misto" (J.KRISTEVA, *Poteri dell'orrore: Saggio sull'abiezione*, Milano, Spirali, 1981, p.6).

> 6

> 7 Il termine "mostro" designa tutto ciò che mette insieme aspetti contrari e di impossibile coesistenza per lo sguardo «normale», ciò che esce dall'ordinario e viola in modo orribile e terrificante l'andamento consueto della realtà (E. BENVENISTE, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, Einaudi, Torino 1976, vol.II, pp. 478-9).

> 8 Dalla fiaba del pifferaio di Hameln, al *Kidnapped* di Stevenson, al *Senza famiglia* di Malot, al *David Copperfield* di Dickens, alla *Lolita* di Nabokov, al *Re degli ontani* di Tournier, alle fanciulline ambigue di Lewis Carroll (solo per citare alcuni esempi)

> 9 E. Becchi, *Retorica d'Infanzia*, in Id.(a cura di), *Metafore d'infanzia*, "Aut-Aut", n. 191-192, 1982.

> 10 R. Scherer e C. Hocquenghem, *Co-ire*. Album sistematico dell'infanzia, Feltrinelli, Milano 1979. Della stessa idea M.Mannoni, *L'enfant, sa maladie et les Autres*, ed. Du Seuil, Paris 1967; G.Mendel, *Pour décoloniser l'enfant*. Sociopsychanalyse de l'autorité, Payot, Paris 1971.

> 11 E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979

> 12 Sul divenire l'infanzia una "colonia", si veda W.Benjamin e la *Pedagogia coloniale*. Alla ricerca di un'educazione alternativa, a cura di G.Schiavoni, *Il Melangolo*, Genova 1976. Sul segreto dell'infanzia si veda invece M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Istituto Editoriale Ticinese S. Anna, Bellinzona, 1938

> 13 P.Mottana, *Piccolo manuale di controeducazione*, Mimesis, Milano 2012

> 14 M.Foucault, *Storia della follia nell'età classica*, cit. p.11.

> 15 Così in G.Agamben, *Infanzia e storia*, Einaudi, Torino 1978. Sulla categoria antropologica e psicologica di "Infanzia" mi permetto anche un rimando ai miei *Il Fanciullo e l'Angelo*, Sellerio, Palermo 1996 ; J. J. Rousseau. *Immagini di infanzia*, in (a cura di F.Pinto), *L'irriducibile complessità dell'infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; *La fiaba, La Natura, la Matria*. Pensare la decrescita con i Grimm, *Il Melangolo*, Genova 2014.

> 16 K.Kerenyi, *Il fanciullo divino* in C.G.Jung e

K.Kerenyi, *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, Boringhieri, Torino 1972

> 17 E.Becchi, D.Julia, *Storia dell'infanzia dal '700 ad oggi*, Laterza, Roma-Bari 1996

> 18 L'ambiguità dell'immagine dei bambini in età moderna e la loro vicinanza con i selvaggi è stata ricostruita da G.Snyders, *La pédagogie en France auXVIIe et VIIIe siècles*, Paris 1965e anche da A.Ludovico, *Anima e corpo :i ragazzi selvaggi alle origini della conoscenza*, Aracne, Roma, 2006

> 19 J.J.Rousseau, *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza fra gli uomini*, in *Scritti politici*, Laterza, Bari-Roma 1994

> 20 Cfr. CarolusLinnaeus, *Systema Naturae*, 1753. A.Ludovico riporta i casi di ben 47 bambini selvaggi ritrovati (*La scimmia vestita. Bambini lupo, orso, leopardo, gaz-zella. 47 casi di ragazzi selvaggi*, Armando Editore, Roma 1979).

> 21 E.B. de Condillac, *Saggio sull'origine delle conoscenze umane*, in *Opere di Etienne Bonnot de Condillac*, Utet, Torino 1976.

> 22 F.Truffaut, *L'enfantsauvage*, film, Parigi 1970

> 23 Di cui rende conto G.Manetti in *Memorie dalla foresta*. Segni e linguaggio nel caso del ragazzo selvaggio dell'Aveyron, in A. Mengoni (a cura di), *Racconti della memoria e dell'oblio*, Protagon, Siena 2009, pp. 97-138.

> 24 La diagnosi di Pinel è riportata in S. Moravia, *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*. Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, Ph. Pinel e dell'anonimo della "Décade", Laterza, Bari 1972

> 25 Su Itard come anticipatore della pedagogia speciale si veda di A.Canevaro e J.Gaudreau, *L' Educazione degli Handicappati*, La Nuova Italia editrice, Firenze 1989; sul rapporto genealogico che la Montessori stabilì con Itard e il suo esperimento, si veda invece G.Annacchini, *Victor e Itard: tra natura e cultura*, M.Adda, Napoli 2002

> 26 Itard stende due relazioni sul suo lungo esperimento pedagogico e psichiatrico: una nel 1801, *Memoria sui primi progressi di Victor de l'Aveyron*, l'altra nel 1806, *Rapporto sui nuovi progressi di Victor dell'Aveyron*, pubblicato nel 1807. Entrambe sono riprodotte in traduzione italiana all'interno del volume di L. Malson *I ragazzi selvaggi* (titolo originale: *Les enfants sauvages*, 1974) Rizzoli, Milano 1971.

> 27 J.Itard, *Memoria sui primi progressi di Victor*, cit. pp.125-133

> 28 J.Itard, *Rapporto sui nuovi progressi di Victor*, cit. pp.176-8

> 29 S. Moravia, *La scienza dell'uomo nel Settecento*, Laterza, cit. pp. 114-115

> 30 C. Levi-Strauss, J.J. Rousseau, *fondatore delle scienze dell'uomo*, in *Razza, storia e antropologia*, Einaudi, Torino

1967).

> 31 C. Lévi-Strauss, *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano 1964, p.51

> 32 Ivi, p. 240.

> 33 Ibidem

> 34 Ivi, 141, 65, 297, 52, 241, 29

> 35 Ivi, p., 27, 28, 32, 48

> 36 L'analisi del pensiero selvaggio si connette idealmente alla critica spietata che Lévi-Strauss fa alla civiltà occidentale in *Tristi Tropici*, Il Saggiatore, Milano 1960, dalla cui ultima pagina (403) sono tratte queste citazioni: una pagina cupa e grandiosa, "un canto di morte degno di Wagner e di Schopenhauer", come scrive S. Moravia (in *La ragione nascosta. Scienza e filosofia nel pensiero di Lévi-Strauss*, Sansoni, Firenze 1969, p. 121).

> 37 Ivi, p.12, 50, 15, 263

> 38 Ivi, p.240

> 39 Ibidem

> 40 C. Lévi-Strauss, *Elogio dell'antropologia*, in *Razza, storia e altri studi di antropologia*, cit. p. 78

> 41 La polemica radicale con Piaget è condotta da Lévi Strauss ne *Le strutture elementari della parentela*, Feltrinelli, Milano 1969, p.150 e sgg. Le opere prese di mira sono J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Einaudi, Torino 1955 e *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

> 42 S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere di Freud*, a cura di C. Musatti, Boringhieri, Torino 1967 sgg., voi. v, p. 499.

> 43 C. Lévi-Strauss, *Le strutture elementari della parentela*, cit. p. 152.

> 44 C. Lévi-Strauss, *Il pensiero selvaggio*, cit. p. 240.

> 45 C. Lévi-Strauss, *Le strutture elementari della parentela*, cit., p. 149.

> 46 Ibidem.

> 47 Ivi, p. 152.

> 48 Ivi, p. 150.

Artículo concluido el 1 de diciembre de 2016

Recibido: 02/12/2016 | Aceptado: 04/12/2016

Marchetti, L. (2016). *Il bambino selvaggio e il pensiero selvaggio. Per una pedagogia poco speciale. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 163–171. Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>



Laura Marchetti

Università di Foggia, Italia

laura.marchetti@unifg.it

Laura Marchetti, filosofa, è Docente di Pedagogia presso l'Università di Foggia (Italia). È stata sottosegretario di Stato per il Ministero dell'Ambiente e la Tutela del Territorio e del Mare.

