

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze Pedagogiche

Ciclo XXVI

Settore Concorsuale di afferenza: 11/D1

Settore Scientifico disciplinare: M-PED/02

RAGAZZI SELVAGGI: UN ITINERARIO DI RICERCA TRA STORIA
DELLA PEDAGOGIA, NEUROSCIENZE E DIBATTITO PEDAGOGICO
ATTUALE.

Presentata da: Laura Pasini

Coordinatore Dottorato

Relatore

Prof. ssa Emma Beseghi

Prof. ssa Tiziana Pironi

Esame finale anno 2014

**Ragazzi Selvaggi: Un itinerario di ricerca tra storia
della pedagogia, neuroscienze e dibattito pedagogico
attuale.**

Indice

-Premessa	pag.6
-Introduzione	pag.9
-Capitolo 1 I ragazzi selvaggi	
1.1 Inquadramento generale del fenomeno	pag.17
1.2 Ricostruzione storica del fenomeno e del suo studio	pag.19
1.2.1 Mutamento delle forme di abbandono	pag.22
1.3 Categorie di possibili classificazioni	pag.26
1.3.1 Le liste	pag.31
1.4 I casi	pag.33
1.4.1 Kaspar Hauser	pag.34
1.4.2 Genie	pag.38
1.4.3 Victor de l'Aveyron	pag.43
1.4.4 Peter di Hannover	pag.45
1.4.5 Memmie Le Blanc	pag.47
1.4.6 Amala e Kamala	pag.49
1.4.7 Oxana Malaya	pag.52
1.4.8 Natasha Mikhailova	pag.53
1.4.9 Helen Keller	pag.54
1.5 Esperienze a confronto	pag.55

-Capitolo 2 Prospettive di studio

2.1 La categoria della selvaticità	pag.61
2.1.1 Positività e negatività	pag.63
2.2 I punti di vista storico e antropologico	pag.65
2.3 Lo sguardo della filosofia	pag.68
2.4 Il dibattito natura e cultura	pag.70
2.4.1 Su un continuum tra natura e cultura	pag.78
2.5 La relazione di cura	pag.81

-Capitolo 3 Forme del bambino selvaggio oggi

3.1 Tra ieri e oggi	pag.84
3.2 I legami con l'immaginario	pag.84
3.2.1 un percorso tra mito e immaginario moderno	pag.85
3.2.2 Ragazzi selvaggi e letteratura per l'infanzia	pag.88
3.2.3 Cinema e bambini selvaggi	pag.92
3.2.4 Freaks, geeks e ragazzi selvaggi	pag.94
3.2.5 Immagini a confronto	pag.98

-Capitolo 4 Influenze e contributi alla storia della pedagogia e dell'educazione

4.1 Influenza sulla storia della pedagogia e dell'educazione: il quadro generale	pag.100
4.2 Linee d'indagine, autori e metodi:	pag.101
4.2.1 Victor e la nascita della pedagogia speciale	pag.102
4.2.2 L'idea del "buon selvaggio" e Rousseau	pag.108
4.2.3 Manjon e l'educazione zingara	pag.113

-Capitolo 5 Neuroscienze

5.1 Il panorama delle neuroscienze	pag.122
5.1.1 L'approccio neurocostruttivista	pag.130
5.2 Neuroscienze e pedagogia	pag.152
5.3 Neuroscienze e ragazzi selvaggi	pag.156
5.4 Ricadute educative	pag.164

-Capitolo 6 Ragazzi selvaggi e dibattito pedagogico attuale: frontiere aperte.

6.1 Dibattito pedagogico attuale	pag.167
6.2 Resilienza e capabilities	pag.174
6.3 La frontiera del postumano	pag.180
6.4 Muovendosi tra le frontiere aperte: analisi di un punto di vista privilegiato	pag.182

-Capitolo 7 Aspetti metodologici

7.1 Metodologia	pag.187
7.2 Le fonti	pag.194

-Conclusioni pag.196

-Glossario pag.199

-Appendice pag.204

-Bibliografia pag.248

Premessa

Nel momento in cui si sceglie d'intraprendere un percorso di ricerca si da inizio ad un processo composto da diverse fasi, nessuna delle quali è completamente slegata dalle altre. Nella delineazione di un disegno di ricerca si parte con la determinazione del problema cui si vuole prestare attenzione, si individua un ambito di riferimento, si formula una domanda di ricerca, si definiscono obiettivi e metodologie e poi si prosegue con le tappe successive nella realizzazione del progetto¹. Apparentemente può sembrare un percorso lineare e privo di ostacoli, ma spesso non è così.

Ciò è dovuto al fatto che sia ogni fase del processo, sia l'intero processo nel suo insieme possono essere caratterizzati da una forte dimensione di *complessità*.

Quando si parla di *complessità* in ambito scientifico è necessario prestare attenzione per evitare di usare tale termine in un'accezione banalizzante o ancora di sovrautilizzarlo, correndo così il rischio di renderlo parola logora.

Numerose sono le possibili definizioni di *complessità*. Tra i vari tentativi di denotare tale concetto appare particolarmente significativo il contributo di Morin (2004), il quale ricorda come la *complessità* sia intrinsecamente caratterizzata dalla dimensione

¹ Sebbene la terminologia "disegno di ricerca" sia originariamente mutuata dalla ricerca empirica, oggigiorno questo termine è sempre più spesso usato anche in riferimento ai progetti di ricerca in generale a prescindere dall'ambito di riferimento. Accade spesso che le fasi specifiche che compongono un disegno di ricerca cambino, e/o assumano modalità d'implementazione differenti, in base al tipo di ricerca che ci si appresta a condurre; ciò nonostante le fasi principali sono sostanzialmente comuni ad ogni tipo di ricerca indipendentemente da ambito, settore e approccio di riferimento. Si confronti: Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia.

dell'incertezza e dalla *com-presenza* di elementi eterogenei tra loro.

In aiuto, come bussola che orienti il districarsi in questo piccolo dedalo semantico, giunge la ricostruzione etimologica del termine, la quale rivela connessioni con i verbi latini *complector*, abbracciare e *plectere*, ovvero intrecciare. Morin prosegue poi sottolineandone il carattere ricorsivo - oltre che dialogico e ologrammatico (Morin, 1990) - rimandando all'immagine dell'intreccio² e generando così, un ulteriore richiamo iconografico al plurimo, e talvolta sovrapposto, ripetersi dell'incrocio di trama e ordito che viene a crearsi ad ogni loro incontro sul telaio.

La tematica dei *ragazzi selvaggi* è profondamente immersa nella dimensione della complessità e coinvolge in maniera ineludibile una pluralità di aree d'interesse quali la storia della pedagogia e dell'educazione, la storia della pedagogia speciale, la psicologia dello sviluppo, le neuroscienze, il dibattito *innato-appreso*, la pedagogia generale, l'antropologia culturale, la letteratura per l'infanzia, e altre ancora sarebbero individuabili e nessuna delle quali è escludibile, pena la distorsione, "l'incompletezza" e la perdita di organicità della tematica stessa.

Tale condizione impedisce l'inquadramento del tema oggetto di ricerca all'interno di un unico paradigma indagativo ed interpretativo, ciò implica che non sia possibile applicare una sola chiave di lettura. Si rende al

2 Immagine che a sua volta rievoca anche l'opera del cestaio che consiste nel formare un cerchio legando insieme l'inizio e la fine di rami di giunco. Cfr. Morin E., Ciurana E., Motta R. (2004), *Educare per l'era planetaria*, Roma, Armando Editore, p.54.

contrario necessario ricorrere all'utilizzo, talvolta alternato e in altri casi invece coordinato e combinato, di più chiavi e punti di vista a seconda della sfaccettatura del problema che si andrà a prendere in esame. Queste considerazioni, richiamano e riportano alla sopra accennata dimensione di ricorsività. Ricorsività che contraddistingue il presente lavoro, specialmente perché spesso non è possibile esaurire in un'unica sede uno specifico argomento. Ciò avviene particolarmente in certi frangenti piuttosto che in altri ed è dovuto a ragioni intrinseche alla tematica affrontata e anche al fatto che molti aspetti o ragionamenti si concatenano tra loro in maniera quasi "rincorrente".

La necessità di riferirsi a più prospettive d'indagine e di rapportarsi con le connessioni della tematica dei *ragazzi selvaggi* con più campi di studio non deve però tradursi in un'inclusione indistinta di punti di vista ed elementi connessi alla ricerca. Essere pronti e consapevoli della necessità di interfacciarsi con una pluralità di aree di ricerca e con i loro inerenti apporti non significa però che tutti possano trovare spazio o ricevere eguale attenzione all'interno del presente lavoro.

Introduzione

Questo lavoro di tesi affronta una tematica che si colloca al crocevia tra più aree di ricerca, ovvero la tematica dei *ragazzi selvaggi*.

Gli incroci sono come territori di confine, luoghi in cui è facile smarrirsi, ma sono anche luoghi di incontro, di confronto, di scambio, luoghi che conducono a nuova conoscenza.

Il presente lavoro si propone di provare ad esplorare alcuni di questi territori e cerca di adottare un orientamento olistico alla tematica dei ragazzi selvaggi avvalendosi di uno sguardo orientato di matrice pedagogico-educativa. Senza presunzione di esaustività sull'argomento, si procederà quindi nel tentativo di tracciare un quadro il più possibile organico e dettagliato di quanto relativo alla tematica dei *feral children* che abbia valenza e/o implicazioni dal punto di vista educativo.

Il lavoro di tesi si articola in sette capitoli ed è idealmente divisibile in due parti. La prima, composta dai capitoli I-II-III, è dedicata all'inquadramento del progetto e ad una trattazione più generale del fenomeno. La seconda parte, che comprende invece i capitoli IV-V-VI, affronta nello specifico gli argomenti collegati agli obiettivi specifici della ricerca.

Si aggiunge poi un ultimo capitolo dedicato all'approfondimento degli aspetti metodologici.

Dopo un'introduzione generale del fenomeno e la trattazione di aspetti dell'argomento di ricerca legati a

problematiche della pedagogia generale, il lavoro di ricerca affronterà nello specifico i seguenti temi:

-Il legame tra ragazzi selvaggi e dibattito natura-cultura partendo dalla riflessione sul fatto che se si pensa allo sviluppo umano come al prodotto della multipla interazione di fattori innati e appresi e del predominio alternato e circostanziato degli uni sugli altri, *i ragazzi selvaggi* appaiono come l'occasione *princeps* per cercare di capire quanto nell'essere umano ci sia di innato e quanto di appreso;

-Lo studio dei casi, dedicando qui spazio all'esame delle esperienze dei ragazzi selvaggi. Dopo un esame delle possibili categorie individuabili, si procederà ad un'analisi dei principali casi di *enfants sauvages* (Curtiss, Feurbach, Moravia, Rymer)³ e delle differenze tra essi emergenti.

-Connessioni tra ragazzi selvaggi e immaginario. L'attenzione è qui dedicata alla trattazione degli aspetti che legano i *ragazzi selvaggi* e il mondo dell'immaginario (Farmer)⁴.

-Il contributo alla storia della pedagogia. In questa sezione si mira a realizzare un'analisi del fenomeno dei ragazzi selvaggi che metta in luce i contributi della tematica trattata all'evoluzione della storia della pedagogia. Nello specifico si dedica particolare

3 Cfr. Curtiss S. (1977), *Genie: a psycholinguistic study of a modern-day wild child*, New York, Academic press; Moravia S.

(1972), *Il Ragazzo Selvaggio dell'Aveyron: pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, Ph. Pinel e Anonimo della Decade*,

Bari, Laterza Editore; Rymer R. (1994), *Genie: a scientific tragedy*, New York, Harper Perennial (a division of Harper

Collins Publishers); Von Feuerbach A. (1996), *Kaspar Hauser*, Adelphi Editore, Milano, (1ª edizione 1852).

4 Cfr. Farmer P.J. (1974), *Mother was a lovely beast*, Chilton Book Company.

attenzione al ruolo avuto dagli studi su Victor di Jean Marc Gaspard Itard sulla nascente pedagogia speciale (Annacontini, Caldin, Canevaro, Fioranelli)⁵ al rapporto tra Jean-Jaques Rousseau (Cambi, Richter, Rossi, Rousseau)⁶ e l'idea del "buon selvaggio" e alle considerazioni di Andres Manjon (Manjon, Peretti, Volpicelli)⁷ sull'educazione selvatica che prende spunto dai metodi dell'educazione zingara.

-Il rapporto tra ragazzi selvaggi e neuroscienze. Si cerca qui di analizzare i punti di contatto tra le ricerche sui *feral children* e le evidenze emerse dagli studi in campo neuro-scientifico (Karmiloff-Smith, Mareschal, Searle)⁸. L'attenzione viene posta soprattutto sui motivi che rendono i ragazzi selvaggi argomento d'interesse per tali studi. Come ad esempio il tentativo di capire se nell'esperienza dei ragazzi selvaggi prevalga l'importanza delle interazioni avvenute di alcuni fattori o del mancato incontro con essi.

5 Cfr. Annacontini G. (2002), *Victor e Itard: tra natura e cultura*, Napoli, M. Adda; Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup; Canevaro A., Goussot A. (a cura di) (2000), *La Difficile Storia degli Handicappati*, Roma, Carocci Editore; Canevaro A., Gaudreau J. (a cura di) (1988), *L'Educazione degli Handicappati*, La Nuova Italia editrice, Roma; Fioranelli M. (2011), *Il decimo cerchio: appunti per una storia della disabilità*, Roma-Bari, Laterza.

6 Cfr. ad esempio Cambi F. (2011), *Tre pedagogie di Rousseau*, Genova, Il Melangolo; Richter D. (1993), *Il Bambino Estraneo: la nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, Firenze, La Nuova Italia editrice; Rossi P. (2001), *Bambini, sogni e furori*, Milano, Feltrinelli; Rousseau J. J. (1755), *Discorsi sulle scienze e sulle arti, sull'origine della disuguaglianza fra gli uomini*, Milano, BUR (ed. 2002).

7 Cfr. ad esempio Manjon A. (1954), *Le scuole dell'Ave Maria*, Roma, Avio; Peretti M. (1961), *Manjon*, Brescia, La Scuola; Volpicelli L. (19--), *Nota sul Manjon*, Roma, Avio.

8 Cfr. ad esempio Karmiloff-Smith, A. (October 1998), *Development itself is the key to understanding Developmental disorders*, in *Trends in Cognitive Science*- vol. 2 N°10; Karmiloff-Smith, A. (1992), *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge, Mass., MIT Press; trad. it. *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, Il Mulino, 1995; Karmiloff-Smith A. (2005), *Ontogeny, Genetics, and Evolution: A Perspective from Developmental Cognitive Neuroscience*, *Biological Theory* 1(1) 2006, 44-51. c_ 2006.; Mareschal D., Johnson m.h., Sirois S., Spratling M. W., Thomas M.S.C. (2007), *Neuroconstructivism: how the brain constructs cognition, volume one*, Oxford, Oxford University Press; Thomas M. Karmiloff-Smith A. (2002) *Using developmental trajectories to understand developmental disorders*, London, University of London; Westermann G., Mareschal D., Johnson m.h., Sirois S., Spratling M. W., Thomas M.S.C. (2007), "Neuroconstructivism", in *Developmental Science* 10:1, pp. 75-83.; Searle J. R. (2010), *Creare il mondo sociale*, Milano, Raffaello Cortina.

-Il confronto con il dibattito pedagogico attuale.

Questa parte prende origine dagli studi condotti sui versanti della resilienza, delle *capabilities* (Nussbaum)⁹ e del postumano (Pinto Minerva)¹⁰ al fine di fare emergere le connessioni della tematica dei ragazzi selvaggi con problematiche educative attualmente rilevanti ed oggetto del dibattito pedagogico contemporaneo.

Analisi degli obiettivi generali

La natura estremamente affascinante della tematica *ragazzi selvaggi* e la pluralità di aree d'interesse da essa chiamate in causa, hanno fatto sì che nel corso del tempo siano stati condotti numerosi studi sull'argomento. Il fatto che questa tematica sia molto vasta ha probabilmente lasciato un'impronta su gran parte degli studi condotti in precedenza.

In molti casi si tratta infatti, di opere interessate ad approfondire la conoscenza su uno o più casi di *ragazzi selvaggi*, oppure orientate ad indagare una particolare sfaccettatura del problema. Abbastanza diffusi sono inoltre i lavori intenzionati a mettere in luce l'interesse che specifici aspetti di questa tematica rappresentano per una determinata disciplina.

Come accade per molte altre tematiche interdisciplinari e di ampia portata, anche in questo caso incontrare lavori che rivolgano il loro sguardo alla tematica in oggetto in

9 Cfr. ad esempio Nussbaum M. C.: (1986), *The fragility of goodness: luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press; (2010), *Not for profit: why democracy needs the humanities*, Princeton-Oxford, Princeton University Press; (2011), *Creating capabilities: the human development approach*, Cambridge (MA)-London, Belknap Press of Harvard University Press.

10 Cfr. ad esempio Pinto Minerva F.; Galelli R. (2004), *Pedagogia e postumano: ibridazioni identitarie*, Roma, Carocci.

maniera generale è assai più raro che imbattersi in studi focalizzati su variabili selezionate del fenomeno¹¹. Progettare e condurre ex novo ricerche che prendano in considerazione simultaneamente una pluralità di approcci e di variabili relative ad una data problematica tende spesso a rivelarsi operazione di difficile realizzazione. Di pari passo con l'aumentare della dimensione del problema di ricerca, aumenta anche il rischio di divagazione e di perdere di vista l'oggetto della ricerca. Una possibile alternativa può essere accostarsi ad una data problematica con un approccio olistico ma allo stesso tempo anche con uno sguardo epistemologicamente orientato¹².

Per quel che riguarda il presente lavoro si cercherà pertanto di adottare un orientamento olistico alla tematica dei ragazzi selvaggi avvalendosi di uno sguardo orientato di matrice pedagogico-educativa. All'interno del quadro tracciato nel corso di questa trattazione tutti gli *sconfinamenti*, le connessioni e i tentativi di dialogo con le diverse aree di studio coinvolte dalla problematica in oggetto verranno proposti al fine di mettere in luce come i contributi di quelle discipline rivelino importanza e utilità per un'analisi il più possibile completa pedagogicamente ed educativamente della tematica dei *ragazzi selvaggi*.

11 Un'eccezione a ciò può essere rappresentata dalle opere di carattere enciclopedico, anche se caratterizzate prevalentemente da un approccio di tipo descrittivo e catalogativo dei vari aspetti dell'argomento preso in esame.

12 L'aggettivo "epistemologicamente" si riferisce naturalmente all'epistemologia propria del campo di studi a cui appartiene il ricercatore; inoltre, lo sguardo del ricercatore dovrebbe essere orientato anche teoricamente e disciplinarmente, naturalmente sempre in relazione al proprio ambito di riferimento.

Obiettivi specifici

Data la particolarità e l'unicità delle loro esperienze di vita, studiare i *ragazzi selvaggi* è stato spesso visto come un'opportunità per cercare di rispondere ad alcune domande centrali sull'essere umano, alcune delle quali rivestono un profondo interesse pedagogico e a tutt'oggi non è ancora possibile fornirvi una risposta, per così dire, definitiva.

Ne sono un esempio l'interrogarsi su quanto nell'essere umano sia innato e quanto dipendente dal retaggio culturale. Oppure il chiedersi se il crescere in un ambiente diverso da quello composto da altri esseri umani pregiudichi irrimediabilmente lo sviluppo delle abilità sociali e comunicative come ad esempio il linguaggio; o ancora il domandarsi quali sono i fattori determinanti per lo sviluppo umano.

Se come detto prima numerosi studi dedicati ai ragazzi selvaggi sono già stati condotti, per quale motivo si dovrebbe continuare a occuparsi di questo argomento?

Cosa ancora hanno da dire le storie e gli studi su questi ragazzi?

Vi sono valenze dal punto di vista educativo, e se si dove sono rintracciabili?

Nel corso della storia il dedicarsi agli *enfants sauvages* e il tentare di trovare risposta ai quesiti di cui sopra ha portato ad importanti progressi e conquiste nella storia dell'educazione e della nascente pedagogia speciale. In epoca più recente ha anche innescato percorsi d'indagine in campo neuroscientifico, specialmente per quel che riguarda i processi di sviluppo e gli studi sul

linguaggio.

Detto questo, oggi giorno dove risiede allora il valore del continuare a studiare i *ragazzi selvaggi* da una prospettiva educativa?

Una prima possibilità può essere che risieda nell'approfondire il ruolo che gli studi sui *feral children* hanno avuto sullo sviluppo della storia pedagogia.

Una seconda potrebbe essere che consista nel continuare a tentare di rispondere alle domande di inizio sottoparagrafo e nel rapportarsi della tematica dei *ragazzi selvaggi* con il dibattito pedagogico attuale.

Vi è inoltre un'ulteriore possibile pista collegata al dibattito pedagogico attuale, ed è che il valore pedagogico del continuare a dedicare attenzione ai *feral children* stia nell'individuare se e come lo studio di questi *ragazzi* e della *categoria generale del selvaggio* abbia in qualche modo influenzato attuali pratiche e categorie applicate in ambito educativo.

Infine pare delineabile anche una quarta eventualità, ed essa è che il valore sia insito nell'enucleare i punti di contatto tra lo studio degli *enfants sauvages*, le evidenze emerse in ambito neuroscientifico e le connesse implicazioni con il contesto educativo.

A fronte di quanto detto, ciò che nello specifico ci si propone con il presente lavoro è di realizzare un'analisi del fenomeno dei ragazzi selvaggi che metta in luce gli apporti della tematica all'evoluzione della storia della pedagogia. Allo stesso tempo ci si propone inoltre di riuscire a far emergere le connessioni della tematica a

problematiche educative attualmente rilevanti ed oggetto del dibattito pedagogico contemporaneo e di analizzare i punti di contatto tra le ricerche¹³ sui *feral children* e le evidenze emerse dagli studi in campo neuroscientifico. Tutto questo al fine di evidenziare il valore e le ripercussioni di quanto può ancora apportare continuare a studiare i *ragazzi selvaggi* da una prospettiva pedagogico-educativa.

Linee guida

Nel viaggio che si propone alcuni "fili rossi" indicheranno la strada e accompagneranno lungo il percorso.

Le linee guida individuate che aiuteranno nell'analisi del tema di ricerca e che attraverseranno il lavoro in maniera trasversale sono sostanzialmente due:

- ragazzi selvaggi* come "incarnazione" del dibattito *natura-cultura*;
- la dimensione educativa del concetto di *cura* in relazione ai resoconti delle esperienze dei ragazzi selvaggi.

13 In questo caso ci si riferisce sia agli studi sui casi di *feral children* che a quelli condotti in ambito pedagogico, psicologico, biologico e antropologico.

Capitolo 1

I ragazzi selvaggi

1.1 Inquadramento generale del fenomeno

L'espressione *ragazzo selvaggio* indica implicitamente che si stia parlando di una persona. Di primo acchito si potrebbe pensare che ci si riferisca semplicemente a chi vive in ambiente selvaggio, intendendo un ambiente dove il dominio della natura continua a prevalere rispetto all'intervento modificatore dell'uomo. Ricorrendo invece ad una definizione "classica" è possibile dire che i *ragazzi selvaggi* sono bambini/e abbandonati e vissuti per periodi prolungati in ambienti *selvaggi* in condizioni di totale isolamento o in compagnia di animali¹⁴.

A livello internazionale e lungo il corso della storia diverse formule sono state utilizzate per descrivere tali ragazzi come ad esempio *enfants sauvages*, *wild boys and girls*, *feral children*, *hommes feri* o *bambini lupo*.

Negli ultimi trent'anni si è ampliato il concetto di *ragazzo selvaggio* e si è iniziato ad utilizzare l'espressione *enfant sauvage* anche in relazione ad un'altra tipologia di bambine/i abbandonati, quelli segregati in luoghi privati o nella propria abitazione dai propri genitori o da chi si supponeva dovesse prendersi cura di loro (Macinai, 2009).

Pur senza rinnegare la più classica accezione, altre definizioni sono altresì possibili, ad esempio

¹⁴ Cfr. Malson, L. (1971). *I Ragazzi Selvaggi: mito e realtà* (1964), Milano, Rizzoli Editore.

Bettelheim¹⁵ riteneva che forse i bambini autistici fossero da considerare "i nuovi selvaggi". Di parere simile era anche Tullio-Altan (1983) che per quel che riguarda la "società moderna", individuava il discrimine tra cultura e "selvaggezza" nella capacità di comunicare, ipotizzando conseguentemente che forse fosse opportuno considerare *selvaggi* coloro che all'interno della propria cultura d'origine non siano appunto in grado di comunicare¹⁶.

Detto questo, una definizione per così dire minima e attualmente ancora spendibile di *ragazzo selvaggio* è quella che lo descrive come un essere umano che, in età "infantile" per svariate serie di motivi, non è entrato in contatto e/o non ha assorbito gli elementi culturali specie specifici, propri e tipici della sua specie.

Contrariamente a quanto si potrebbe pensare quello dei *ragazzi selvaggi* non è solamente un filone mitologico o un tema narrativo, ma è un fenomeno reale che ha caratterizzato le varie epoche storiche. Casi di soggetti ascrivibili a tale categoria, sono stati infatti scoperti in passato come ai giorni nostri. Rapportandosi a tale fenomeno è però sempre opportuno ricordare che non importa quanto alcune storie di *ragazzi selvaggi* possano sembrare affascinanti, scientificamente interessanti o suggestive, poiché non bisogna dimenticare che i bambini protagonisti di queste storie sono stati abbandonati e trattati con

15 Cfr. Bettelheim, B., *Feral Children and Autistic Children*, in *American Journal of Sociology*, Vol. 64, No. 5 (Mar., 1959) (pp. 455-467), disponibile in: <http://www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=amerjsoci&> [4 maggio 2013]; e Bettelheim, B. (2007), *La fortezza vuota* (1967). Milano, Garzanti Editore.

16 Nello specifico Tullio-Altan fa riferimento a chi come Laura Bridgman e Helen Keller, essendo sordo-cieche, restarono avulse dal proprio contesto sociale e culturale finché non fu insegnato loro un metodo per interagire con gli altri e il mondo circostante.

negligenza o perfino crudelmente abusati da coloro che avrebbero dovuto essere i loro *caregivers*.

1.2 Ricostruzione storica del fenomeno e del suo studio

Nel momento in cui ci si appresta ad esaminare racconti che testimoniano vicende di giovani esseri umani abbandonati e vissuti in condizioni e ambienti ostili, lontani dalla cosiddetta civiltà o ai suoi margini, ci si addentra nella dimensione più ancestrale dei ricordi della storia della civiltà, ma anche nel confine che separa "la veglia dal sogno", o forse meglio "la salute dalla follia" (Macinai, 2009).

Testimonianze su casi di presunti *ragazzi selvaggi* sono presenti fin dall'antichità e pertanto ci si pone il problema di come verificarne l'attendibilità. Dati i progressi e l'evoluzione delle tecniche di indagine e di documentazione, questo problema risulta di più facile soluzione per i casi dell'epoca contemporanea, o comunque risalenti a periodi storici relativamente recenti. Quando invece si ha a che fare con casi risalenti ad epoche più remote, generalmente si ritengono validi gli episodi documentati o citati da una o più fonti storiche o scientifiche attendibili. Al di là di ogni possibile categorizzazione si tratta sempre di bambini cresciuti contraendo un minimo contatto umano o in alcuni casi perfino nullo.

Il primo caso di *ragazzo selvaggio* di cui si ha memoria storica è Aegisthus, un *ragazzo capra* scoperto in Italia nel 540 d.C. e documentato da Procopio di Cesarea nel *De bello gothico* (551). Procopio racconta la storia di questo

neonato abbandonato dalla madre nella confusione dovuta all'avvicinarsi delle truppe bizantine scambiate per l'esercito gotico; rimasto solo, il bambino venne soccorso da una capra. Passata l'emergenza, la gente che ritornò al villaggio vide la capra che allattava il bambino e impediva a chiunque di avvicinarsi a lui. Il bambino cominciava a piangere ogni volta che la capra veniva allontanata da lui e rifiutava il latte delle donne che si proponevano di allattarlo. Dato che tale documento risale al 551 d.C., il *De bello gothico*, va sottolineata la necessità di avvicinarvisi con estrema cautela poiché documenti di questo tipo sebbene presentino il carattere della narrazione storica, mescolano spesso elementi mitici o fantasiosi alla ricostruzione di fatti e vicende realmente accaduti. Di fatto la cronaca storica era considerata un genere letterario a tutti gli effetti e, come tale veniva interpretata sia dagli autori che dai lettori. Ma in questo specifico caso è rilevante il fatto che Procopio affermi di aver visto il bambino di persona (Macinai, 2009).

Dopo quello di Aegisthus episodi di *ragazzi selvaggi* continuarono a susseguirsi nel tempo, ma è a partire dal XVII secolo che l'interesse verso questi ragazzi è stato sempre più crescente e molti studiosi si sono occupati delle loro vicende, anche se non sempre mossi da intenti filantropici.

Il primo tentativo di fornire un resoconto complessivo dei casi noti di ragazzi selvaggi risale ad un'epoca molto più recente rispetto a quella in cui scriveva Procopio ed è rintracciabile all'interno del *Discorso sull'origine della*

disuguaglianza fra gli uomini di Jean Jaques Rousseau (1755). Nella sua opera Rousseau citava una lista di cinque casi documentati partendo da quello del *bambino lupo dell'Assia* scomparso all'età di tre anni e ritrovato nel 1344 da alcuni cacciatori all'apparente età di sette anni. Secondo il racconto di alcuni testimoni il bambino saltellava a quattro gambe, era incapace di parlare e per farlo camminare in posizione eretta, dovettero legargli delle stecche rigide lungo le gambe. Ricondotto in città, morì di fame poco tempo dopo poiché non riuscì ad abituarsi al cambiamento di alimentazione.

Tra i casi narrati da Rousseau vi sono anche il *bambino orso* ritrovato nel 1694 nelle foreste della Lituania, il *piccolo selvaggio de l'Hannover* e altri due casi di ragazzi selvaggi rinvenuti sui Pirenei nel 1719. Nonostante riporti solo cinque casi Rousseau lascia intendere che la lista potesse essere più numerosa.

E' però a Linneo che viene attribuito il primo tentativo di studio e classificazione scientifica dei *ragazzi selvaggi* all'interno di un sistema complessivo di catalogazione delle varietà umane. Tre anni dopo Rousseau, ovvero nel 1758, Linneo aggiunse altri quattro casi al suo elenco e, basandosi sulle conoscenze disponibili, nella decima edizione del *Sistema Naturae*¹⁷ descrisse i caratteri specifici dei ragazzi selvaggi. Affrontò l'argomento parlandone come se si trattasse di una specie

¹⁷ La prima edizione del *Sistema Naturae* risale al 1735 ed è scritta in latino. L'opera ha avuto tredici edizioni. Il titolo è sostanzialmente rimasto invariato, salvo la specifica del sottotitolo nella decima edizione, quella del 1758, considerata per convenzione l'edizione di riferimento. Il titolo originale dell'opera completo di sottotitolo è: *Systema Naturae per Regna Tria Naturae, secundum classes, ordines, genera, species, cum characteribus, differentiis, synonymis, locis*. Tradotto in italiano: *Sistema della Natura suddiviso per i Tre Regni della Natura, secondo le classi, gli ordini, i generi e le specie, con caratteristiche, differenze, sinonimi, luoghi*.

particolare del genere umano e li definì usando il termine *curiositas*. Il naturalista svedese individuò le caratteristiche fondamentali de *l'Homo Ferus* nell'essere quadrupede, muto e irsuto ed è appunto in base a queste caratteristiche che definiva i nove ragazzi catalogati una specie a se stante di esseri umani. Alla fine del '700 i casi noti e documentati in letteratura erano circa quattordici.

Uno studio fondamentale in materia è quello pubblicato nel 1964 da Lucien Malson¹⁸ che ricostruiva in maniera minuziosa caso per caso, le vicende di cinquantatre ragazzi abbandonati e vissuti in ambienti selvaggi in condizioni di totale isolamento o assieme ad animali. L'analisi di Malson assume particolare rilevanza poiché, dove è stato possibile, sono state ricostruite le fonti storiche relative ad ogni caso e sono state anche riportate le testimonianze dirette disponibili. La storia dei ragazzi selvaggi è sempre stata studiata dal momento in cui i cosiddetti "cuccioli d'uomo" rientravano in società (Crugliano, 1999), e si è sempre cercato di restituire loro una casa e una "famiglia di uomini". Armen suggerisce però anche un'altra idea di come dovrebbe avvenire l'osservazione sui *ragazzi selvaggi*. Egli ipotizza infatti, che lo studio di un *ragazzo selvaggio* dovrebbe avvenire nel suo ambiente di isolamento dalla società, quindi nel caso del ragazzo scoperto da Armen all'interno di un branco di gazzelle. Secondo Armen (1975) in ogni caso l'abbandono costringe un ragazzo a cercare un'altra via di sopravvivenza, e lo spinge ad

¹⁸ Cfr. Malson L., *op. cit.*

intraprendere un "sentiero selvaggio" lontano dalle strade della "società civilizzata" (Crugliano in Ulivieri et al 1999, p. 338).

1.2.1 Mutamento delle forme di abbandono

Diverse sono le cause alla base delle storie di vita dei bambini e delle bambine divenuti *enfants sauvages*. Dall'esame delle testimonianze e dei documenti pervenuti fino ai giorni nostri è emerso come le origini delle esperienze di vita selvaggia possano essere rintracciate essenzialmente in due ordini di avvenimenti: lo smarrimento del minore in un luogo impervio - come una foresta, il limitare di un bosco o qualche altro luogo isolato - o l'abbandono volontario dello stesso da parte della famiglia o di chi a vario titolo se ne prendeva cura.

L'abbandono poteva essere causato dalla messa a rischio della sopravvivenza familiare, dal sospetto di gravidanza illegittima, da una presunta disabilità del nascituro, da una predisposizione storica a privilegiare i figli maschi rispetto alle femmine o, ancora, per salvaguardare la cosiddetta "linea di sangue" all'interno di una famiglia. Le motivazioni alla base degli abbandoni potevano essere anche altre; d'altra parte la storia della marginalità si è spesso intrecciata con la storia dell'infanzia.

L'emarginazione (Ulivieri, 1999) storicamente ha sempre presentato dinamiche differenti, a seconda che a generarla fosse una società di tipo agricolo, industriale o post-industriale. Tuttavia una stessa società può dare risposte diverse alla marginalità, arrivando a promuovere

atteggiamenti o comportamenti in antitesi tra loro. Sono quindi i modelli culturali di accettazione o rifiuto della diversità interiorizzati da ciascuno nel corso del proprio percorso formativo a influenzare la risposta alla marginalità.

Le società del passato vengono generalmente considerate come statiche, poiché al loro interno vigeva una complessa gerarchizzazione che era ritenuta giusta e necessaria, spesso anche "d'ispirazione divina" e che scoraggiava e rendeva difficile cambiamenti di status (Ulivieri, 1999). Ogni categoria sociale, razziale o sessuale era definita da poche e precise caratteristiche e ognuno era parte di un complesso disegno provvidenziale in cui spesso miseria e indigenza si trasformavano in un'occasione di carità e filantropia per coloro a cui era stato riservato "un destino migliore". Perciò anche i marginali trovavano posto in questo sistema statico e all'interno della storia della marginalità l'infanzia occupa un ruolo importante. Storicamente l'infanzia è stata a lungo considerata come *età pre-adulta*, ossia solamente una fase di transizione rispetto al modello adulto. I bambini sono sempre stati ritenuti inferiori rispetto agli adulti, sia a causa della loro fragilità, che per la loro necessità di dipendere dagli adulti stessi. In passato, a causa della relativa brevità dell'esistenza, il rapporto genitori-figli era molto diverso da come viene percepito oggi. Spesso i bambini rimanevano orfani o semi-orfani già in tenera età e venivano allevati in famiglia da fratelli maggiori, zii o amici del padre. In altri casi, era la famiglia stessa a mandarli "in affidamento" presso altre famiglie e, in tal caso,

i ragazzi tornavano nella famiglia d'origine dopo i diciotto anni.

Le famiglie più ricche avevano maggiori possibilità di avere figli in buona salute, specialmente perché potevano garantire loro una migliore alimentazione, mentre i ceti più poveri erano soggetti ai cicli cronici della fame, della denutrizione, delle carestie, delle malattie e della morte. I loro figli erano vittime predestinate della negligenza e della disperazione. Per tutti questi motivi secondo Gutton (1977, come citato da Ulivieri 1999) è possibile affermare che l'abbandono costituiva un evento quasi normale nel mondo dei poveri.

Con lo scorrere del tempo il fenomeno dei *ragazzi selvaggi* non è scomparso ed è ancora presente, ma se per quel che riguarda le epoche passate le motivazioni alla base degli abbandoni non sono troppo difficilmente rintracciabili, la situazione cambia ai giorni nostri quando le ragioni alla base di tali abbandoni risultano più difficilmente comprensibili e spesso imputabili a casi di follia ed esasperazione.

Con l'avvicinarsi della "modernità" l'abbandono in boschi e foreste è progressivamente diminuito, ma è stato sostituito dal diffondersi della pratica di rinchiudere i figli in casa o in altri luoghi, segregandoli e nascondendoli agli occhi della comunità.

Scrive Mannucci (1997):

I selvaggi del nostro tempo, come abbiamo visto non abitano più i boschi, bensì le case, gli scantinati, i casolari, confinati in un isolamento

totale, in una forma di reclusione, lontano dal mondo degli uomini.

La segregazione arriva quindi a costituire una nuova forma di abbandono, pratica che nella società contemporanea, molto più spesso che in passato, acquista il carattere di segregazione dalla realtà esterna. Infatti, in un'epoca in cui ogni gesto privato rischia di diventare pubblico a causa dei diversi occhi indiscreti che "osservano, spiano e registrano", l'abbandono non può più avvenire in uno spazio aperto, ma solo per segregazione, così la cantina o la soffitta diventano quello che in passato era stato il bosco (Macinai, 2009).

Dagli anni '90 del Novecento ad oggi sono stati ritrovati circa una dozzina di nuovi casi accertati. Dall'analisi di questi emerge una nuova variante dei bambini che hanno vissuto la loro esperienza da *feral children* in compagnia di animali: sono emersi cinque casi di bambini/e che hanno vissuto periodi superiori ai tre anni con mute di cani ma in canili e serragli vicini alle proprie abitazioni d'origine e spesso sono stati gli stessi familiari dei ragazzi ad originare queste situazioni. Quasi tutti i casi di questa nuova variante sono stati rinvenuti nel territorio dell'ex- Unione Sovietica.

1.3 *Categorie di possibili classificazioni*

Ogni *ragazzo selvaggio* presenta tratti di unicità e tratti che lo accomunano ad *altri ragazzi selvaggi*, ed è per esigenze di studio e di catalogazione che si è reso necessario individuare delle categorie nelle quali le diverse esperienze potessero essere incluse. In

particolare è possibile distinguere tra: esperienze temporanee, hoax, casi di ragazzi allevati da animali, bambini cresciuti in isolamento, bambini tenuti segregati e casi atipici. Gli *enfants sauvages* possono essere stati allevati da animali, solitamente si tratta di lupi, oppure possono essere sopravvissuti basandosi unicamente sulle proprie forze. In altri casi si può invece trattare di bambini rinchiusi e privati di ogni contatto o interazione sociale.

Tornando alla specifica delle categorizzazioni, quando si parla di *esperienze temporanee* ci si riferisce a brevi esperienze di vita isolata o selvaggia, spesso dovute a incidenti e della durata inferiore a sei mesi.

Esistono casi in cui presunti *ragazzi selvaggi* si siano rivelati essere delle montature. Tali casi vengono indicati con il termine *hoax*, che non è altro del corrispettivo in lingua inglese del termine "falsi".

Vi sono poi le esperienze di *bambini allevati da animali*. I più frequenti sono i cosiddetti *bambini lupo*, ma si annoverano anche *bambini scimmia*, *bambini orso*, *bambini cane*, e anche di bambini cresciuti da e con i più diversi animali. Ognuno di questi bambini/e e adolescenti che ha trascorso con questi animali i periodi sensibili di apprendimento della prima infanzia ne ha assunto abitudini e comportamenti tipici, come camminare a quattro zampe, spostarsi facendo leva su avambracci e ginocchia, emettere i loro versi, alimentarsi come loro e adottare gli stessi atteggiamenti aggressivi e di difesa, quali mordere e ringhiare. Tra le caratteristiche di comportamento acquisite più rilevanti, vi è lo sviluppo di particolari

legami di appartenenza con il gruppo di animali "allevante" in cui si cresce. Tale tipo di legame è particolarmente visibile specialmente al momento del ritrovamento di *bambini lupo*: infatti, quando le esperienze di vita coi lupi avvengono per periodi prolungati, i bambini si percepiscono e "sono percepiti" dagli altri lupi come membri del branco.

Vi è anche chi come Bettelheim (1959) mette in discussione le esperienze di vita selvaggia vissute da i *ragazzi selvaggi* in compagnia di animali, sostenendo che in realtà si tratti solamente di bambini affetti da una qualche disabilità, spesso da autismo, abbandonati in luoghi impervi dai propri genitori e in qualche modo sopravvissuti e tornati alla società d'origine. Afferma infatti:

[...]sembra che questo derivi dalla disumanità di qualche persona- di solito i genitori- e non, come si è ritenuto dall'umanità di qualche animale- principalmente la lupa. In altre parole sembra che si abbiano bambini selvatici non quando le lupe si comportano come madri, ma quando le madri si comportano come non umane. La conclusione provvisoria che si impone è quindi che, mentre non esistono bambini selvatici, ci sono rarissimi casi di madri selvatiche, di esseri umani che diventano selvatici con uno dei loro figli [soprattutto se autista]. (Bettelheim, 1959).

Tale tesi però non ha riscosso molto seguito, rimanendo una posizione minoritaria.

Quando si parla di *bambini cresciuti in isolamento* ci si riferisce a coloro che sono sopravvissuti in condizioni di isolamento grazie all'auto-sostentamento per lo più in luoghi naturali. Generalmente la cause di questi

isolamenti sono incidentali e non raggiungono durata superiore a qualche mese; sono infatti rari i casi in cui ragazzi in tali condizioni siano sopravvissuti per periodi più lunghi.

La tipologia *bambini tenuti segregati* comprende casi di esseri umani che hanno vissuto per periodi continuativi più o meno lunghi in condizione di isolamento artificiale, rinchiusi deliberatamente e fatti crescere privati di ogni interazione umana e socio-ambientale. I luoghi più frequenti di reclusione sono celle, cantine, case, porcili e altri capanni per animali. Queste "incarcerazioni" sono solite durare anni e coinvolgere i periodi centrali della crescita della persona, compromettendone seriamente il futuro sviluppo psico-fisico.

I casi di questo tipo di prigionia non sono quasi mai dovuti a circostanze accidentali, ma piuttosto all'atto deliberato di altri individui.

Parlando di *casi atipici* si pensa ai casi di quelle persone che in passato non potevano padroneggiare le abilità cosiddette culturali come il linguaggio¹⁹ poiché affette da particolari patologie oggi giorno affrontabili con trattamenti adeguati. È possibile includere tali esperienze nel paradigma dei ragazzi selvaggi solo se si affronta la questione di una definizione teorica di ciò che rende un bambino un *enfant sauvage* da un punto di vista più ampio, sottolineando il ruolo fondamentale della cultura nel permettere l'acquisizione delle capacità specie specifiche che distinguono l'uomo dagli animali e ne consentono il pieno sviluppo come essere umano.

19 Per una dettagliata ricostruzione Cfr. Altan, op. cit.; Levi Strauss citato da Malson, 1964, op. cit.

Emblematici sono i casi di Laura Bridgman e Helen Keller entrambe sordo-cieche dalla primissima infanzia e vissute in uno stato di isolamento interiore e comunicativo finché non venne elaborata ed insegnata loro una tecnica che permettesse loro di comunicare attraverso il senso del tatto.

Premesso che ogni *ragazzo selvaggio* costituisce un caso a sé, è però possibile fare alcune considerazioni generali sulle caratteristiche condivise.

Quasi tutti i *feral children*, almeno nei primi tempi dopo il ritrovamento, sono dotati di un'ipersensibilità sensoriale e soffrono di fotofobia e nictalopia, dovute alla scarsità di luce presente nei luoghi del loro isolamento. Una volta adattati alle cosiddette *abitudini sociali condivise*, essi tendono a sviluppare un fortissimo senso del pudore, totalmente assente prima del ritorno alla "civiltà". Molti di loro trovano difficoltà nel cambio di alimentazione, soprattutto nell'abituarsi ai cibi cotti. Nella maggioranza dei casi questi bambini, sia quelli rinchiusi che quelli cresciuti in ambiente selvaggio, riescono a imparare a camminare eretti, ma non tutti sono in grado di imparare a parlare. Per il momento possiamo affermare che chi impara a parlare quasi mai arriva a possedere un vocabolario vasto o una buona proprietà di linguaggio, ed è raro che impari a leggere e scrivere.

1.3.1 Le liste

L'inizio dello studio sistematico del fenomeno dei *ragazzi selvaggi* ha coinciso con l'inizio della redazione di liste di catalogazione dei casi²⁰. Dal momento in cui si è iniziato ad approcciarsi ai *ragazzi selvaggi* con un interesse di analisi del fenomeno, le liste prese come riferimento dagli studiosi che si sono dedicati a questo argomento sono sostanzialmente una dozzina e di seguito verranno brevemente illustrate.

Come già accennato il primo elenco fu quello redatto da Jean Jacques Rousseau nel 1755 che comprendeva solo cinque casi distribuiti su un arco temporale che va dal 1344 al 1719; il secondo fu realizzato tre anni dopo, nel 1758, e annovera nove casi, quattro in più rispetto a quello di Rousseau, aggiunti da Linneo sulla base dei resoconti all'epoca disponibili.

Sia la lista di Schreber (1755) che quella di Bonnaterre (1800) riportano entrambe per ciascun caso il nome di chi lo ha scoperto e le eventuali fonti scritte che ne fanno menzione. Mentre Schreber per ogni caso indica solamente il sesso del bambino oltre al luogo e all'anno del ritrovamento, Bonnaterre riporta per ciascuno il nome in latino.

La lista di Tylor (1863) non è così precisa nei dettagli come le altre, ma è la prima che riporta tra i casi storici anche quello di Aegisthus. Quella di Rauber (1885) fornisce invece per ogni soggetto solamente il nome in tedesco e in latino.

20 Le liste elenco dei casi più significative verranno integralmente riportate in appendice, delle altre verranno riportati i riferimenti.

Fino ad ora sono state individuate cinque liste elaborate durante il Novecento. Quella di Hutton è stata pubblicata nel 1940 ed è la prima a comprendere al suo interno anche i casi mitologici e collegati a leggende. Hutton raggruppa i casi per tipologia di animale coinvolto e territorio di ritrovamento.

Le due liste di Zingg risalgono rispettivamente al 1940 e 1942. Entrambe sono organizzate in sottocategorie ma nel redigerle non sono stati utilizzati gli stessi criteri classificatori: mentre la prima lista è organizzata in base al nome del primo studioso che ha riportato il caso, la seconda è suddivisa per area geografica del ritrovamento e per tipologia di caso. La lista del 1942 si contraddistingue anche per un'altra peculiarità: è la prima che riporta come sottocategoria specifica sia i casi di *enfants sauvages* cresciuti in isolamento e in ambiente selvaggio, sia quelli *bambini selvaggi* cresciuti in isolamento per incarcerazione.

L'anno successivo alla seconda lista di Zingg, nel 1943, fu pubblicata quella di Mandelbaum che però geograficamente interessava solo l'India e riportava in ordine cronologico crescente solo i venti casi di *bambini lupo* ivi ritrovati.

L'ultimo elenco del Novecento è anche il più completo fino ad allora pubblicato ed è il già citato elenco di Malson del 1964 che comprende cinquantatre casi.

A tutt'oggi la lista più completa è quella di Andrew Ward (Benzanquen, 2006) che è stata pubblicata sul sito internet *feralchildren.com* dai primi anni duemila fino a settembre 2010 (data di chiusura del sito internet).

Questa lista è aggiornata al mese di Maggio 2010 e comprende complessivamente centotrentaquattro casi, inclusi quattro casi che si rivelarono delle montature. A differenza di tutte le altre liste è ordinata secondo un ordine cronologico decrescente, dal caso più recente a quello più remoto, e per ciascun soggetto riporta nome, data e luogo del ritrovamento, età al momento del ritrovamento e tipologia di esperienza vissuta, ovvero se si tratta di un bambino/a *creciuto con animali* (specificando quale animale fosse), *in isolamento o tenuto segregato*.

La lista di Ward è attualmente la più recente e tra i nuovi casi accertati ve ne è solo uno successivo all'ultima versione di questa lista, si tratta di Ng Chhaidy, trovata in India nel 2012 all'età di trent'otto anni dopo averne trascorso trentaquattro nella jungla²¹.

Quest'ultimo caso ha portato il numero dei casi effettivi di *feral children* complessivamente a centotrentuno, tutti comprovati da documentazione considerata attendibile e distribuiti su un periodo che va dal 540 d.C. al 2009.

1.4 I casi

Ora saranno analizzati brevemente alcuni casi specifici²² di *feral children*, in particolare ci si soffermerà sui casi di: Kaspar Hauser, Genie, Victor De l'Aveyron, Peter

21 Cfr. Ruhani K., Lhendup G. Bhutia., Mizoram' s Wild Flower, fonte Open Magazine: <http://www.openthemagazine.com/article/nation/mizoram-s-wild-flower#.UDHrvu02QdM.twitter> (20 Maggio 2013).

22Per un maggiore approfondimento bibliografico su i singoli casi, si consulti la nota bibliografica di riferimento in Appendice.

di Hannover, Memmie Le Blanc, Amala e Kamala, Oxana Malaya, Natasha Mikhailova ed in fine Helen Keller.

Kaspar Hauser e Genie sono entrambi *enfants sauvages* cresciuti in isolamento, tenuti segregati. Victor De l'Aveyron, Peter di Hannover, Memmie Le Blanc, Amala e Kamala, Oxana Malaya, Natasha Mikhailova sono invece esempi di bambini cresciuti in compagnia di animali. Ma mentre Victor, Peter di Hannover, Memmie Le Blanc, Amala e Kamala hanno vissuto con gli animali nella foresta, Oxana e Natasha hanno vissuto con animali in dei canili. Helen Keller invece rappresenta la categoria dei *casi atipici*.

1.4.1 Kaspar Hauser

Le principali notizie sul caso di Kaspar Hauser ci giungono dal diario del giurista Anselm Von Feurbach (1832), padre del famoso filosofo, che si appassionò alla sua storia. Kaspar fu ritrovato il 26 maggio 1828, mentre vagava per le strade di Norimberga, in Germania, camminando a fatica con l'aria spaesata.

Al momento del ritrovamento dimostrava circa sedici-diciassette anni e sapeva ripetere solo poche frasi a memoria. Fino a quel momento infatti, egli aveva vissuto rinchiuso senza avere contatti col mondo a partire dall'età di circa tre anni.

Fu tenuto rinchiuso sempre nello stesso luogo, un piccolo ambiente buio con soffitto a volta, senza esserne mai allontanato nemmeno temporaneamente e senza contatti diretti con altri esseri umani o animali per tutta la durata della prigionia. Hauser era ancorato al pavimento tramite catene e trascorreva le sue giornate solo, seduto

(per lo più con le gambe distese in avanti) con i suoi giocattoli: due cavallini e un cane di legno e dei nastri. Il suo carceriere gli forniva come cibo pane nero e acqua tramite una botola e quando doveva cambiarlo, lavarlo o pulire il locale aggiungeva all'acqua dell'oppio in modo che il ragazzo dormisse mentre egli agiva.

Nell'ultimo periodo di reclusione il carceriere si recò da Kaspar alcune volte, sempre nascondendo il volto, e gli insegnò a camminare, a scrivere il proprio nome e a pronunciare alcune frasi.

Una volta liberato, Kaspar trascorse un primo periodo nella Western Tor di Norimberga, un luogo destinato ad ospitare vagabondi, reclusi e simili.

La molteplicità di stimoli alla quale Kaspar fu esposto nel tempo in cui fu ospite presso la torre, mandò ben presto in crisi il suo fragile sistema nervoso e fu così che, dopo un paio di mesi, fu trasferito a casa del suo istitutore, il professor Daumer. Con il passare del tempo Kaspar faceva sempre più progressi e, man mano che la sua capacità linguistica e di pensiero si affinavano, egli riusciva anche a fornire elementi più dettagliati, riguardo alla sua prigionia. Fu forse per questa ragione che nel 1829 subì una prima aggressione.

Quando comparve a Norimberga il ragazzo aveva lo stato mentale e i comportamenti tipici di un bambino di due o tre anni d'età e il corpo di un ragazzo di sedici-diciassette. Maggiori informazioni al riguardo sono fornite dalla perizia medica effettuata dal dott. Osterhausen nel 1830, dalla quale risulta che Kaspar fosse un giovane dalla corporatura tarchiata ma regolare, la sua

costituzione fisica era meno robusta di quella di un normale ragazzo della sua età, tuttavia le ossa erano solide e completamente sviluppate. La muscolatura generale era molto rilassata, debole e poco esercitata e le mani erano come quelle di un bambino piccolo così come lo erano anche le piante dei piedi che non presentavano la minima traccia di indurimento o callosità ma si coprivano facilmente di vesciche; le dita non erano piegate, proprio come se non avesse mai camminato. All'inizio andatura e portamento erano ondegianti e malfermi, ma col tempo migliorarono, parallelamente all'irrobustirsi della muscolatura. Kaspar, però, non riuscì mai a reggersi su una gamba sola senza cadere e compiere movimenti con l'altra. Non fu mai capace neanche di correre e saltare. Il suo sistema nervoso, nei primi tempi estremamente eccitabile, rimase comunque sempre molto sensibile a qualunque stimolo e così pure i suoi sensi.

Nei primi tempi egli trovava stomachevole tutto quello che non fosse acqua e pane nero, poi il suo gusto si normalizzò, anche se non riuscì mai a bere qualcosa di diverso dall'acqua senza sentirsi male. Lo stesso accadeva anche con alcuni alimenti e ci volle molto tempo perché si abituasse ai cibi cotti e ai piatti di carne in particolare.

Lo sviluppo psicologico e intellettuale di Kaspar furono notevoli, nonostante l'esame autoptico effettuato sul suo cadavere abbia rivelato un'ipertrofia del cervelletto e un insufficiente sviluppo dell'emisfero sinistro del suo cervello.

Dal diario di Von Feurbach risulta che inizialmente, Hauser possedesse un vocabolario di meno di cinquanta parole e ciò fa presupporre che avesse già avuto prime esperienze linguistiche prima della reclusione. Kaspar, tuttavia, ebbe difficoltà ad acquisire l'uso della prima persona singolare e per riferirsi a se stesso usava la terza persona singolare. Nei primi tempi era incapace di cogliere la prospettiva e non riusciva a valutare le distanze, inoltre non aveva coscienza di sé e non riusciva a capire la differenza tra esseri animati e inanimati e tra realtà e finzione. Uguale difficoltà trovò nel comprendere l'idea di Dio, inizialmente per lui troppo astratta. Von Feurbach ci racconta che Hauser imparò anche a leggere e scrivere, è fortemente probabile che la sua capacità di apprendimento non sia stata sempre costante. In particolare pare che, dopo una fase iniziale abbastanza prolungata nel tempo in cui il suo apprendimento era particolarmente rapido, il tempo necessario a Kaspar per apprendere le cose aumentò in corrispondenza della progressiva diminuzione dell'ipersensibilità sensoriale e alla parallela e graduale assunzione di cibi cotti e di pietanze a base di carne.

Riguardo all'originaria identità di Kaspar Hauser si presume fosse l'erede di una nobile famiglia tedesca, indizi utili in direzione di tale ipotesi sono i segni delle vaccinazioni che erano presenti sulle braccia di Kaspar e che data l'epoca in cui è vissuto, fanno pensare che provenisse da una famiglia di alto rango. In particolare si pensa che Kaspar Hauser fosse un principe del Baden fatto sparire alla nascita, come confermerebbero

studi sul D.N.A di Kaspar, effettuati nel 2002 su campioni raccolti da suoi pantaloni custoditi nella collezione privata di Feurbach (Macinai, 2009).

Kaspar morì all'età di ventuno anni il 14 dicembre 1883, tre giorni dopo aver subito una seconda aggressione.

1.4.2 Genie

Genie (Ludovico, 2006; Macinai, 2009) rappresenta l'emblema del *ragazzo selvaggio* dei giorni nostri. Il caso venne alla luce a Los Angeles, negli Stati Uniti, nel novembre del 1970 quando la madre della bambina riuscì a liberarla dall'isolamento in cui aveva vissuto per tredici anni. Genie è chiaramente un nome di fantasia scelto per proteggere l'identità della bambina, tale nome richiama appunto l'idea di un genio rinchiuso in una lampada. Il padre di lei era psicotico e la tenne rinchiusa in una stanza separata della casa dall'età di venti mesi fino all'età di tredici anni, quando venne liberata. Genie era tenuta in una stanza buia, nuda e legata ad una specie di seggiolone o riposta in una specie di sacco a pelo adagiato su un lettino ricoperto da una rete metallica in modo da formare una gabbia. La madre era affetta da una grave forma di deficit visivo e il padre, sospettando forse che la bambina fosse ritardata, la trattava in modo inumano, proibiva a chiunque di rivolgerle la parola, si occupava personalmente di darle cibo anche se non con regolarità o delegava il fratello della bambina a farlo, però seguendo le stesse modalità. Se la bambina faceva rumore o il padre pensava che ne facesse, lui la spaventava, la picchiava con un bastone o la mordeva,

sempre senza rivolgerle la parola. Quando Genie ebbe tredici anni, la madre riuscì a scappare con lei dopo una furibonda lite col marito. Passarono due settimane prima che la donna si rivolgesse ai servizi sociali e alcuni mesi prima che questi prendessero in carico il caso. L'impiegata che la vide entrare rimase colpita dall'aspetto e dal comportamento della bambina: aveva un'andatura a balzi e una strana posizione del corpo, era piegata in avanti in modo innaturale con le mani protese come se appoggiate ad una ringhiera invisibile (Rymer, 1994). L'assistente sociale subito pensò che si trattasse di un caso di autismo non segnalato in una bambina di sei o sette anni, il suo superiore non confermò la diagnosi di autismo ma fece effettuare ulteriori accertamenti che rivelarono che in realtà la bambina era un'adolescente. Genie pesava a malapena ventisette chilogrammi ed era alta un metro e trentasette centimetri e le sue condizioni di salute erano pessime. La bambina era incontinente, non masticava cibo solido e deglutiva a fatica, non metteva a fuoco le immagini oltre una distanza di tre metri e mezzo e secondo alcuni rapporti non poteva piangere. Presentava una forte scialorrea e sputava in continuazione, la dentatura non era ancora completa e intorno alle natiche la pelle era indurita e callosa. Non era in grado di compiere nessun movimento che richiedesse l'estensione completa degli arti e sembrava non percepire le sensazioni di caldo e freddo.

Secondo Rymer (1994) ciò che l'assistente sociale aveva scambiato per il rifiuto autistico della comunicazione era in realtà una effettiva incapacità.

Entrambi i genitori furono accusati di abuso, anche se successivamente la madre fu assolta. Il padre si suicidò il giorno che ebbe inizio il processo lasciando scritto che il mondo non avrebbe mai potuto capire. Quando venne ricoverata all'ospedale pediatrico di Los Angeles lo sviluppo mentale e fisico di Genie cominciò quasi immediatamente. Già dopo tre giorni cominciò infatti a vestirsi da sola, a usare il bagno spontaneamente e a muoversi con meno problemi; sembrava come affamata di imparare parole, indicava le cose finché le persone non le davano una risposta corrispettiva. Il "ritrovamento" di Genie avvenne in corrispondenza dell'uscita del film di Truffaut sul ragazzo selvaggio dell'Aveyron, ed era anche il periodo in cui la comunità scientifica si interrogava sull'esistenza di un "periodo critico" oltre il quale lo sviluppo del linguaggio diventava virtualmente impossibile. In tale contesto storico l'arrivo di Genie segnava un evento importantissimo dato che la sua storia costituiva un caso di isolamento tanto radicale quanto brutale. Numerosi erano gli interrogativi che circondavano il suo ingresso in ospedale, ci si chiedeva se le capacità di apprendimento della ragazza fossero normali, se un ambiente ricco e stimolante le avrebbe permesso di riscattarsi dalle atrocità del suo passato e se fosse stato possibile per Genie recuperare completamente. Prendendo spunto da queste domande un gruppo interdisciplinare di studiosi della University of California di Los Angeles incominciò a lavorare al caso di Genie. Il loro obiettivo ultimo era cercare di scoprire il più possibile circa le dinamiche dell'apprendimento umano,

si poneva però un dilemma alla comunità scientifica: se limitarsi alla cura e al recupero della bambina dopo un isolamento totale o se farne oggetto di ricerca. Questo problema di non facile soluzione fu gravido di conseguenze infelici. Nell'arco di alcuni mesi Genie arrivò a possedere un vocabolario di più di cento parole che poteva comprendere, ma era ancora molto silenziosa. Il suo linguaggio si limitava a brevi versi acuti molto difficili da interpretare, era difficile per gli studiosi stabilire se la sua incapacità di parlare dipendesse da un lungo periodo di assenza di interazione con altri esseri umani, essendo vissuta a lungo in un ambiente con pochi stimoli sensoriali o se fosse dovuta alle violenze subite. Susan Curtiss (1977), la psicolinguista che maggiormente si occupò di Genie sosteneva che per tentare di comprendere il suo caso era necessario provare a comprendere l'ambiente familiare in cui si sono verificati i fatti. Genie aveva comunque presentato progressi considerevoli se si pensa che subito dopo il ritrovamento il suo vocabolario era composto da meno di venti parole, riusciva a pronunciare solo "basta", "più" e poche altre negazioni brevi. Capiva il significato di "rosso", "blu", "verde" e "marrone", riconosceva "mamma" e qualche nome proprio, i verbi "andare" e "camminare" e qualche sostantivo come "porta", "coniglietto" e "portagioie" (Rymer, 1994). Nel 1975, dopo circa cinque anni, il Governo rifiutò di rinnovare i fondi al progetto di ricerca, Genie venne tolta dalla famiglia affidataria e passò tra una serie di brevi affidamenti in case famiglia per ragazzi con bisogni speciali. In seguito a questi cambiamenti il suo regresso

fu assai repentino. Nel frattempo la madre di Genie, che era riuscita a farsi assolvere dalle accuse di abuso, fece causa al gruppo di studio che aveva seguito la figlia e proibì qualsiasi contatto tra gli scienziati e la figlia, così Genie tornò a vivere con la madre che, ben presto, si rivelò incapace di accudirla. Dopodiché Genie venne affidata di nuovo ad una serie di famiglie affidatarie, in una di queste subì di nuovo violenze. Venne punita perché aveva vomitato e Genie reagì rifiutandosi di aprire bocca per diversi mesi e così la sua salute iniziò a peggiorare sia dal punto di vista fisico che mentale. Nel 1978 sua madre decise di metterla in una casa di cura per adulti ritardati dove vive ancora oggi.

Un caso recente che mostra alcune analogie con quello di Genie è quello di un ragazzo di Jacksonville in Florida (Macinai, 2009) che è stato ritrovato dopo che da dieci anni i genitori adottivi lo tenevano rinchiuso all'interno della loro abitazione. Il ragazzo è stato ritrovato all'età di 17 anni, il 10 gennaio 2005 dagli assistenti sociali che stavano conducendo un controllo in seguito alla ricezione di una telefonata anonima di denuncia della situazione. Gli assistenti sociali trovarono il ragazzo all'interno di una delle stanze della casa, era in stato di totale abbandono e di grave denutrizione, pesava poco più di venti chili, non parlava ed era incapace di produrre qualsiasi tipo di suono articolato. Il suo sviluppo psichico e cognitivo erano gravemente compromessi.

I genitori adottivi raccontarono che all'età di sette anni fu prescritto al ragazzo di dormire in un letto a

cancello, poi il padre adottivo modificò il letto rendendolo simile ad una gabbia, era, infatti, chiusa sul lato superiore e sul davanti era serrata con catena e lucchetto. Ciò fu fatto per impedire al Ragazzo di Jacksonville di scendere dal letto, sia di notte che di giorno, impedendogli così di manifestare disturbi del comportamento di cui era affetto fin dalla prima infanzia e che infastidivano tanto i suoi genitori adottivi.

Gli altri due figli adottivi della coppia conducevano una vita normale, giocando anche in strada con i figli del vicinato. Pare che fino al momento in cui i servizi sociali hanno ricevuto la telefonata anonima, nessuno si fosse mai accorto di ciò che avveniva all'interno della casa.

1.4.3 Victor del l'Aveyron

Il caso di Victor (Lane, 1989; Macinai, 2009; Moravia, 1972) costituisce forse il primo episodio di *enfant sauvage* accertato e studiato scientificamente. Il ragazzo fu ritrovato alla fine del 1798 in Francia nel distretto di Aveyron da tre cacciatori nei pressi dei boschi di Caune. All'epoca del ritrovamento Victor aveva l'aspetto di un fanciullo di undici/dodici anni. Fu ritrovato completamente nudo e a fatica, venne preso e condotto a Caune dove fu affidato a una vedova. Dopo una settimana e mezzo fuggì sulle montagne fino a quando non si presentò spontaneamente in una casa del cantone di Saint Sermin dove rimase finché non venne trasferito all'ospizio di Saint Afrique e poi a Rodez dove rimase parecchi mesi presso il naturalista Bonnaterre. Alla fine del 1799 per

ordine del Ministro degli Interni, Victor fu trasferito a Parigi presso l'Istituto per sordomuti dove incontrò l'allora venticinquenne Jean Marc Itard, giovane medico prossimo alla laurea. Itard si appassionò al caso di Victor, iniziò a prendersene cura e nel 1801 pubblicò il suo primo rapporto sul ragazzo. Itard ricostruì l'eventualità che Victor fosse stato abbandonato nei boschi all'età di quattro o cinque anni e che quindi vi fosse vissuto per circa sette; anche se al momento dell'abbandono avrebbe già dovuto possedere un vocabolario rudimentale e un inizio di educazione, Itard presunse che tutto questo fosse stato cancellato dall'isolamento. Il medico sviluppò un programma educativo per il ragazzo, era composto da cinque obiettivi. Il primo obiettivo era fargli amare la vita in società, il secondo era risvegliare la sua "sensibilità nervosa" (Cfr. Itard in Macinai, 2008, pag. 171), il terzo estendere la sfera delle sue idee, il quarto condurlo all'uso della parola, il quinto "fornirgli un'istruzione". Si è ritenuto che forse il programma di Itard fosse un po' carente dal punto di vista affettivo visto anche che il ragazzo avrebbe mostrato un attaccamento più radicato nei confronti della signora Guèrin, alla quale fu affidato, che non verso lo stesso Itard.

In un primo momento Itard cercò innanzi tutto di risvegliare gli organi di senso del fanciullo, mettendogli ad esempio del tabacco nelle narici senza che però questo gli provocasse il minimo starnuto o producendo rumori molto forti che però, lo lasciavano indifferente. Victor non era sordo, ma reagiva solo ai rumori noti ed

essenziali alla sua sopravvivenza. Per abituarlo alla differenza fra caldo e freddo fu sottoposto a frequenti bagni caldi il che, secondo Itard gli avrebbe fatto apprezzare la comodità dei vestiti e quindi la necessità di vestirsi da sé. Per aumentare la sensibilità generale della pelle gli vennero fatti massaggi generali in tutto il corpo. Dopo qualche tempo Victor iniziò a presentare i primi miglioramenti ed affinò anche il senso del gusto. Per rendere più efficace il suo insegnamento, Itard usò anche un sistema di ricompense.

L'educazione di Itard, per quanto pertinente e raffinata non è riuscita a rendere Victor in grado di comprendere che le cose hanno un nome. Victor è stato capace di acquistare un modello situazionale della realtà ma non un "sistema" della sua possibile raffigurazione, non ha mai padroneggiato il linguaggio limitandosi ad emettere alcuni monosillabi. Victor morì nel 1828.

1.4.4 Peter di Hannover

Peter di Hannover, conosciuto anche come Peter il selvaggio, Wild Peter o ancora come Peter di Hamelin (Ludovico, 2006), è stato trovato nel 1725 nei boschi vicino Hamelin in Germania, all'età apparente di circa dodici anni. Subito dopo il ritrovamento camminava a quattro zampe, si nutriva di vegetazione della foresta e non sembrava capace di imparare a parlare. Non si è mai stati in grado di capire per quanto tempo sia vissuto nella foresta, ma è probabile che vi sia stato per alcuni anni.

Peter è stato trovato nella foresta di Hertswold da un gruppo di cacciatori guidati da Giorgio I, mentre era in visita nella sua patria Hannover. Nel 1726 fu portato in Gran Bretagna per ordine della figlia di Giorgio I, Carolina di Ansbach principessa di Galles. Una volta giunto in Gran Bretagna Peter suscitò molta curiosità e ammirazione. La mania sviluppatasi nei suoi confronti è stata oggetto di una satira pungente di Jonathan Swift (1726), il quale assieme a John Arbuthnot gli dedicò anche un'altra pubblicazione (1726) dal titolo *La più grande meraviglia delle meraviglie apparsa sul suolo della meravigliosa Inghilterra*. Daniel Defoe (1726) ha reso Peter il soggetto del suo opuscolo *Mere Nature Delineated* e James Burnett, Lord Monboddo, nella sua opera *Origine e progresso del linguaggio* (1774) presenta Peter come un esempio della sua teoria dell'evoluzione della specie umana (Benzaquen, 2006).

Quando la curiosità popolare generalizzata in cominciò a placarsi la principessa Caroline incaricò il dottor Arbuthnot dell'educazione del ragazzo, ma tutti gli sforzi per insegnargli a parlare, leggere o scrivere furono vani. Le uniche parole che imparò furono "Peter" e "Re Giorgio", per il resto emetteva suoni simili a quelli di un orango (Burnett, 1782), il suo aspetto rimase sempre forte ed irsuto. Peter fu poi affidato alle cure della signora Titchbourn, una delle dame della regina e di altri custodi poi. Vista la sua tendenza a scappare fu realizzato per lui un collare di cuoio speciale con il suo nome e l'indirizzo che oggi è conservato presso Berkhamsted School di Berkhamsted.

Peter ha vissuto fino a circa 70 anni di età e morì il 22 Febbraio 1785. Venne sepolto davanti alla chiesa di Northchurch e la sua tomba è ancora oggi vistabile.

Nel 2011 si ipotizzò che Peter fosse affetto dalla sindrome di Pitt-Hopkins, una patologia identificata soltanto nel 1978, quasi 200 anni dopo la sua morte (Kennedy, 2011).

Alcune sue caratteristiche fisiche che sono evidenti anche nel suo ritratto a Kensington Palace, combaciano con il quadro sintomatico della sindrome, come ad esempio le labbra spesse, la sua bassa statura, la sua grossa corporatura, i capelli ricci e le palpebre cadenti (Kennedy, 2011).

1.4.5 *Memmie Le Blanc*

Marie-Angélique Memmie Le Blanc fu una *ragazza selvaggia* nota anche come: *The Wild Child of Champagne*, *The Maid of Châlons* o *Wild Child of Songy*. Fu ritrovata in Francia nel 1731 presso la cittadina di Songy all'età apparente di diciannove anni e si ipotizza che sia sopravvissuta fuori dalla società per circa dieci anni (Macinai, 2009). La ricostruzione della sua storia è stata molto difficoltosa e nonostante il suo caso compaia già nella lista di Linneo, la sua esperienza raramente è stata presentata nelle antologie sui ragazzi selvaggi e considerata tra le più rappresentative della categoria (Benzaquen, 2006).

Uno degli aspetti che contraddistingue la sua esperienza è che una volta rientrata in società fu in grado di imparare a leggere e scrivere. La sua storia è conosciuta attraverso due resoconti differenti: uno di Julia

Douthwaite (2002) e l'altro del chirurgo francese Serge Aroles, che ritrovò centinaia di documenti a suo riguardo, pubblicandone trenta nel 2004.

Era nata nel Wisconsin, al tempo colonia della Louisiana francese, nella tribù nativo-americana dei *Fox*. Nel 1716 fra i francesi e gli amerindi ebbe luogo una battaglia ad un centinaio di miglia a ovest di Chicago, ed in seguito alla sconfitta della sua tribù fu venduta, insieme a molti altri bambini, come serva e finì in Canada. Nel 1718 fu acquistata da Madame de-Courtemanche, che la amò come una figlia propria e che la portò con sé quando si trasferì in Labrador.

In seguito alla battaglia tra gli Inuit e la fragile colonia francese nel Labrador, la famiglia si imbarcò per la Francia, ma quando arrivarono a Marsiglia l'Europa occidentale era nel mezzo di un'epidemia di peste. In seguito alle misure imposte per arginare il contagio, la giovane Marie-Angelique fu tenuta in quarantena per un anno, ma nel novembre del 1721 riuscì a fuggire nei boschi della Provenza e dieci anni dopo fu catturata presso il villaggio di Songy (Benzaquen, 2006).

La maggior parte dei documenti sul caso della ragazza ritrovata a Songy sono in francese e, nel corso degli anni, numerosi errori di traduzione in inglese, tedesco e spagnolo hanno portato allo sviluppo di malintesi ed inesattezze a suo riguardo. In alcuni documenti veniva infatti rappresentata talvolta come una eschimese o una inuit, le venivano attribuiti dieci anni al momento del ritrovamento²³ o ancora descrivevano la sua morte in

23 Come ad esempio fa lo scritto del 1755 pubblicato a Parigi da Charles-Marie de la Condamine dal titolo

condizione di povertà all'età di trenta anni, morte che invece avvenne il 15 dicembre 1775 quando Memmie Le Blanc aveva sessantatre anni.

La prima volta che fu avvistata stava mangiando dei ranocchi che aveva appena ucciso. In base a quanto venne pubblicato nel Dicembre 1731 sul giornale *Mercure de France*, quando fu ritrovata la fanciulla di Sogny dimostrava circa diciotto anni, era di corporatura media, aveva il collo abbronzato e gli occhi azzurri. Mangiava solo cibo crudo e radici che scavava dalla terra con pollice e indice, dormiva sul pavimento e beveva dalle pozzanghere stando in ginocchio, pescava e nuotava molto bene, si arrampicava sugli alberi agilmente e imitava il suono di alcuni uccelli.

Quello che nella sua storia lascia perplessi (Benzaquen, 2006) è che i resoconti che la riguardano riportano un cambiamento radicale in brevissimo tempo. Pare che già dopo pochissime settimane riuscisse sia a parlare che a scrivere.

In breve tempo comprese anche il concetto del religioso e pare che sviluppò una profonda conversione religiosa.

Memmie Le Blanc non ricordò mai la sua vita prima del periodo vissuto nei boschi, il contatto fisico con altre persone la infastidiva enormemente e il valore e la funzione del denaro rimasero sempre concetti a lei totalmente estranei.

1.4.6 Amala e Kamala

La storia di Amala e Kamala è narrata dal diario del

reverendo Singh (Gesell, 1941) il quale accolse le bambine nell'orfanotrofio da lui gestito. Le bambine furono trovate nel 1920 in una tana assieme ad una cucciolata di lupetti, al momento del ritrovamento le piccole avevano rispettivamente circa un anno e mezzo e otto anni. Subito si sospettò fossero sorelle, ma poi questa ipotesi si rivelò molto improbabile perché appariva evidente che Kamala avesse trascorso molto più tempo assieme ai lupi. Al momento del ritrovamento Kamala aveva sviluppato la propria capacità imitativa al punto di riuscire a emettere suoni e a compiere una serie di gesti identici a quelli dei lupi. Conosceva solo due modi di locomozione: sulle mani e sui piedi e sulle ginocchia e sui gomiti, per questa ragione aveva un ispessimento calloso alle estremità. La bambina era nuda, latrava e ringhiava come una belva feroce e aveva i capelli scompigliati simili a pelo arruffato. Si pensa che Kamala sia stata adottata dai lupi all'età di circa sei mesi, la stessa età in cui probabilmente sette anni dopo fu presa anche Amala. Questa distanza temporale rende improbabile che le bambine provenissero dalla stessa famiglia, ma quando si fanno ipotesi del genere non si può escludere nulla. A riguardo è bene tenere in considerazione anche che Amala e Kamala erano femmine in un villaggio a sud ovest di Calcutta abitato dalla tribù di Kora dove la nascita di una femmina poteva essere vista con un po' di rammarico e perciò costituire movente per l'abbandono.

Fatto sta che qualunque sia la verità, al momento del ritrovamento le bambine si comportavano come sorelle di latte e infatti continuarono a dormire accovacciate l'una

accanto all'altra anche nei mesi successivi al loro arrivo all'orfanotrofio. Nel settembre del 1921 Amala morì. Kamala restò fortemente depressa per l'accaduto e regredì rispetto ai progressi conquistati. Dopo la morte della "sorella" Kamala visse ancora per circa otto anni durante i quali il suo comportamento subì graduali evoluzioni sotto le cure dei coniugi Singh. Per la bambina non fu facile abbandonare i comportamenti da lupo nonostante gli sforzi dei genitori adottivi, ad esempio Kamala riuscì a compiere i primi passi da sola solo nel 1926. Prima di conquistare la stazione eretta imparò ad alzarsi e muoversi sulle ginocchia. Considerata la minore età al momento del ritrovamento e la durata inferiore del periodo trascorso insieme ai lupi si ipotizza che, se fosse vissuta più a lungo, Amala avrebbe modificato il proprio comportamento prima di Kamala, visto che già dopo qualche mese all'orfanotrofio Amala aveva imparato a chiedere l'acqua utilizzando espressioni verbali tipiche dei bambini quando imparano a parlare. Nel 1927 Kamala sembrava un'altra persona rispetto al ritrovamento, camminava e riusciva a strutturare brevi frasi, anche se non riuscì mai a padroneggiare l'uso delle congiunzioni e la costruzione completa di una frase. Nel corso del tempo sviluppò paura del buio e di essere lasciata sola, il che stupì molto considerando che al momento del ritrovamento amava starsene in disparte e ululare alla luna. Kamala morì di nefrite il 14 novembre 1929.

1.4.7 Oxana Malaya

Oxana Malaya (The Telegraph, 6 luglio 2005) è nata il 4 novembre 1983, in Novaya Blagoveschenka, Ucraina e ha trascorso sei anni della sua vita vivendo con i cani. I suoi genitori avevano problemi di alcolismo e quando aveva tre anni la chiusero fuori di casa e lei si rifugiò nel canile per ripararsi dal freddo. Da quel momento ha vissuto con i cani fino al suo ritrovamento, abbaiando, dormendo con loro, camminando a quattro zampe e mangiando carne cruda.

Fu ritrovata grazie all'intervento di un vicino che notatola e avendola vista agire come un cane chiamò la polizia. Oxana abbaiava e il gruppo di cani non permetteva alla polizia di avvicinarsi a lei. Riuscirono a portarla via solo distraendo i cani gettando loro del cibo. Subito dopo il ritrovamento i suoi sensi erano molto acuti, in particolare l'olfatto, l'udito e la vista. Dopo anni di terapie riabilitative e formazione Oxana ha riportato considerevoli miglioramenti: è in grado di parlare abbastanza fluentemente e ha recuperato anche alcune abilità sociali. Dal 2003 è stata trasferita presso una casa di cura per adulti disabili di Barabol nella regione dell'Odessa dove vive e lavora aiutando nella cura di mucche e cavalli.

La ragazza ha dichiarato di essere più felice se ha vicino dei cani e da allora la struttura ha due cani con cui Oxana può giocare.

1.4.8 Natasha Mikhailova

Quello di Natasha Mikhailova (Sunday Mirror, 29 Maggio 2009) è tra più recenti casi certificati di ragazza selvaggia. La bambina è stata trovata il 29 maggio 2009 nella città siberiana di Chita. Al momento del ritrovamento la bambina aveva cinque anni, ma ne dimostrava due e veniva tenuta insieme ai cani ed ai gatti di casa, nella stessa abitazione dove vivevano gli adulti (padre e nonni) ma in un ambiente separato. La bambina è stata rinchiusa per tre anni in tale situazione ed in questo periodo ha imparato a comportarsi come un animale. Al momento del ritrovamento la bambina indossava vestiti logori, era in condizioni igieniche non buone, non parlava, leccava il cibo da terra, beveva con la lingua e camminava "a quattro gambe". Era, a tutti gli effetti, trattata come un animale di casa. La bambina è stata ritrovata dalla polizia grazie ad una segnalazione dei vicini di casa che ignoravano l'esistenza di Natasha, ma si lamentavano per il troppo rumore dei cani. Natasha fu immediatamente condotta in ospedale dove i medici rimasero stupiti di come lei saltasse addosso alle persone, giocasse a giochi da cane e reagisse abbaiando quando entrava qualcuno. Nonostante il comportamento della bambina, gli specialisti non hanno trovato tracce di ritardo mentale, perciò sono ottimisti e pensano che possa recuperare in tempi relativamente brevi grazie a un'intensiva educazione.

1.4.9 Helen Keller

Il caso di Helen Keller (Keller, 1903; Lèvy- Strauss, 1978), pur essendo atipico rispetto alla categoria dei *ragazzi selvaggi* poiché l'isolamento da lei vissuto non è stato fisico ma interiore e comunicativo, è interessante data la particolarità dell'esperienza vissuta dalla protagonista di questo caso. Helen Adams Keller nasce il 27 giugno 1880 in Alabama nella tenuta di Ivy Green, figlia del capitano Arthur H. Keller e di Kate Adams Keller. La bambina si ammalò gravemente all'età di diciannove mesi, di una malattia descritta dai medici come "un'acuta congestione dello stomaco e del cervello"; a posteriori si può affermare che probabilmente si trattò di meningite o di scarlattina. La malattia non durò a lungo, ma come conseguenza la bambina divenne sordo-cieca e dal quel momento in poi, riuscì ad interagire con i suoi genitori solo grazie ad una ristretta gamma di segni convenzionali.

Le cose nella vita di Helen cambiarono a partire dal 1886, anno in cui sua madre lesse su *American Notes* un articolo entusiasta in cui Charles Dickens raccontava il tentativo riuscito con successo di mandare a scuola Laura Bridgman²⁴, che era una bambina sordo-cieca. I coniugi Keller si misero quindi in contatto con la scuola dove la Bridgman aveva studiato, il Perkins Institute for the Blind di Baltimora. Tale istituto affidò ad Anne Sullivan²⁵, una ragazza ventenne ipovedente ed ex allieva

24 Laura Dewey Bridgman (21 dicembre 1829-24 maggio 1889) è stata la prima donna statunitense sordo-cieca ad avere raggiunto un significativo grado di istruzione in lingua inglese, cinquant'anni prima di Helen Keller. Cfr. McGinnity, B.L., Seymour-Ford, J. and Andries, K.J. (2004), *Laura Bridgman. Perkins History Museum, Perkins School for the Blind, Watertown, MA.*

25 Per ulteriori informazioni su Anne Sullivan si veda McGinnity, B.L., Seymour-Ford, J. and Andries, K.J. (2004),

della scuola, il compito di provvedere all'educazione e all'istruzione della bambina.

In un primo periodo l'educazione della giovane Helen si tenne presso casa Keller. Primo obiettivo di Anne Sullivan fu quello di insegnare la disciplina ad Helen che fino ad allora era stata viziata dai genitori, e a tale scopo chiese e ottenne dal padre il permesso di isolare la bambina dal resto della famiglia, vivendo insieme a lei in una dependance nel giardino di casa.

Helen fece il primo grande passo in avanti nella comunicazione quando riuscì a capire che le cose hanno un nome e ciò avvenne quando, sentendo dell'acqua fredda scorrere sul palmo della mano riuscì a comprendere il concetto di "acqua".

Per insegnare alla giovane sordo-cieca, Sullivan usò principalmente il metodo Tadoma che consisteva nel toccare le labbra e la gola di chi sta parlando e l'alfabeto manuale, appreso a suo tempo da Laura Bridgman. In seguito Helen Keller riuscì ad imparare a leggere anche l'inglese, il francese, il tedesco, il greco e il latino in Braille. Nel corso della sua lunga vita Helen Keller riuscì a diplomarsi e a laurearsi, scrisse numerosi libri, tra cui la sua autobiografia, si dedicò all'insegnamento e all'impegno politico. Morì il 1 giugno 1968 all'età di ottantasette anni.

I casi di Laura Bridgman e di Helen Keller non sono di certo gli unici esempi di persone sordo-cieche educate in passato, ma di certo sono i più noti e i primi le cui protagoniste abbiano ricevuto un'educazione e

un'istruzione cosiddette formali.

1.5 *Esperienze a confronto*

Quando prima sono state introdotte le categorie classificatorie si è specificato che al di là delle possibili categorizzazioni e delle similarità riscontrabili tra le varie esperienze, ogni ragazzo selvaggio rimane prima di tutto un caso a sé e come tale è stato ritenuto da chi si è dedicato al loro studio; ed è questa la ragione principale per la quale non sono stati condotti veri e propri studi comparativi sui *ragazzi selvaggi*.

Alcune analogie sono riscontrabili in maniera trasversale tra tutte le categorie, mentre alcune riguardano solo alcune sottocategorie. In ogni caso le analogie comportamentali non riguardano i *casi atipici* che rientrano nel macrocontenitore dei *ragazzi selvaggi* perché le loro esperienze e condizioni personali di vita li rendono distanti ed *estranei* alla propria società di appartenenza allo stesso modo di come accade per i *bambini selvaggi* cresciuti nelle foreste, in isolamento o tenuti segregati.

Detto questo, tra le analogie trasversali, oltre alla fotofobia e alla nictalopia, sono riscontrabili l'ipersensibilità a gli odori (Corbin, 2005), l'acutezza olfattiva²⁶, la difficoltà ad acquisire una postura eretta e a cambiare dieta abituandosi ai cibi cotti. Chi come Memmie Le Blanc è passato ai cibi cotti, ha riportato

²⁶ Si precisa che l'acutezza olfattiva è effettivamente presente solo nei feral children che hanno vissuto direttamente in ambiente selvaggio. Cfr. Corbin A. (2005), *Storia sociale degli odori*, Milano, Paravia Bruno Mondadori Editore, p.5.

problemi di salute come dolori di stomaco, perdita di peso, di forza muscolare e inclinazione a vomitare piccole quantità di sangue dopo averli mangiati (Benzaquen, 2006). Una volta rientrati in società quasi tutti faticano a relazionarsi con le altre persone, tollerano con molta difficoltà di essere toccati da altre persone e per loro è molto difficile arrivare ad acquisire il linguaggio sia parlato che scritto²⁷. Dai vari resoconti e antologie di casi in materia, fino ad oggi nessun ragazzo o ragazza selvaggia una volta ritrovato è riuscito a sviluppare una propria vita affettiva personale, ciò fino ad arrivare ai casi limite come la fanciulla di Sogny che iniziava a tremare e desiderava urlare ogni volta che le si avvicinava un uomo (Benzaquen, 2006).

Tra le analogie specifiche riscontrabili all'interno di sottocategorie quella che ne presenta di più, probabilmente anche perché è la più numerosa, è quella dei *bambini lupo*. Tutti i ragazzi e le ragazze lupo, terminata la loro esperienza di vita selvaggia presentano le ossa delle ginocchia allungate (Ludovico, 2006), fatto probabilmente dovuto all'andatura quadrupede e allo strisciare lungo i cunicoli che portano alle tane dei lupi. Questi ragazzi continuano per lunghi periodi ad ululare di sera, ad assumere i liquidi lappandoli e a dormire per terra. Anche altri che hanno vissuto la propria esperienza di vita selvaggia nei boschi con altri animali o senza uno specifico animale di riferimento, come ad esempio Wild Peter o la Fanciulla di Sogny, presentano questa caratteristica che però negli *ex bambini lupo*

27 Della questione del linguaggio si parlerà più approfonditamente nel capitolo quinto.

appare rimarcata dal momento che alcuni non riusciranno mai ad abituarsi all'utilizzo del letto.

Sebbene possa sembrare molto interessante, i *feral children* ritrovati, non sono stati sistematicamente studiati dal punto di vista della categoria di genere. Ciò probabilmente perché dall'esame del comportamento non sono mai emerse differenze significative tra maschi e femmine e sembra quasi che la vita selvaggia azzeri la componente di genere in questi soggetti. Non vi sono neppure differenze rilevanti tra maschie e femmine in termini di tempi di sopravvivenza durante la vita selvaggia o dopo il reinserimento in società. Nemmeno lo sviluppo del senso del pudore sembra influenzato dal genere, perché viene sviluppato dalla maggior parte in maniera molto forte.

Analizzando le fonti dirette riguardo *gli enfants sauvages* emerge un ulteriore aspetto degno di nota a riguardo della variabile di genere, ovvero che chi scriveva i diari in molti casi rimaneva profondamente colpito dal vedere le *bambine lupo* uccidere animali in maniera violenta e nel cibarsene da crudi. Ciò si scontrava con il comportamento che ci si sarebbe aspettati da delle bambine in relazione alle convenzioni sociali dell'epoca e agli stereotipi di genere. Ad esempio Singh narra nel suo diario (1966) di essere rimasto a lungo impressionato dall'osservare Kamala azzannare le galline per poi ucciderle e cibarsene.

Un aspetto che la grande maggioranza dei *bambini e delle bambine ritrovati* difficilmente riesce ad acquisire è la comprensione di tutto ciò che riguarda la sfera religiosa e lo sviluppo di un proprio senso religioso. Kaspar Hauser

è tra i pochi che arriva ad apprendere il significato della religione, ma Feurbach nel suo diario (1832) racconta che Kaspar detestava andare in chiesa, non gli piacevano le chiese e le considerava dei luoghi tristi.

Riguardo l'aspetto religioso l'unica eccezione significativa sembra essere rappresentata da Memmie Le Blanc che in breve tempo giunse a sviluppare un profondo senso religioso (Macinai, 2009).

Memmie Le Blanc in realtà rappresenta un'eccezione da molti punti di vista. Il suo notevole recupero non è stato eguagliato in nessun altro caso di *enfant sauvage* e probabilmente è stato largamente influenzato dal fatto che Marie-Angélique era relativamente grande quando ha iniziato a vivere nei boschi, aveva infatti circa nove anni, e quindi molto probabilmente padroneggiava già molti elementi della sua cultura d'origine. Terminata la vita nei boschi, in breve tempo raggiunse un elevato grado di "civilizzazione" imparò a parlare, a scrivere, a comportarsi in modo convenzionale, sviluppò abilità manuali, attitudine al lavoro, un già citato profondo senso religioso e una coscienza di sé (Benzaquen, 2006). Lo sviluppo di una coscienza di sé provocò in lei tormento interiore perché non riusciva a smettere di sentirsi in colpa per quanto compiuto durante il suo periodo di *vita selvaggia*, come ad esempio cacciare ed azzannare animali. Tra le possibili sottocategorie individuabili la più recente sembra essere quella dei *bambini cane* vissuti in canili e serragli. Questa sottocategoria è attualmente composta da cinque casi²⁸, tutti rinvenuti nel territorio

²⁸ Cinque sono i casi effettivamente accertati. Probabilmente a tale sottocategoria potrebbero essere aggiunti

dell'ex Unione Sovietica, tra i primi anni novanta del Novecento e il 2012. In tutti i casi al momento di ritrovamento le mute di cani con cui vivevano hanno mostrato un atteggiamento protettivo nei loro confronti. In letteratura sono molto pochi gli studi che parlano di questi casi, e le maggiori informazioni a riguardo giungono da quotidiani e altri fonti stampa. Questo fatto, unitamente all'assenza di studi specifici, rende difficile una ricostruzione obiettiva dei dati biografici e di come queste esperienze si siano originate.

altri casi, nello specifico almeno altri tre, ma le fonti disponibili sono discordanti tra loro e non si è ancora riuscito a stabilire se questi bambini fossero rinchiusi insieme a dei cani o semplicemente rinchiusi. Per ulteriori approfondimenti si consultino i riferimenti in appendice.

Capitolo 2

Prospettive di studio

2.1 La categoria della selvaticità

Il significato complessivo di una frase può modificarsi in relazione alla diversa accezione attribuita alle varie componenti dell'enunciato in questione; vi sono termini più evocativi di altri, vi sono anche termini il cui significato muta sensibilmente a seconda del contesto d'utilizzo, del momento storico e del registro semantico di riferimento. Può accadere che uno stesso termine sottenda concetti e idee diverse tra loro per cui il contesto in cui è inserito arriva ad assumere una considerevole importanza.

Il percorso che lega un termine a ciò che si presuppone debba definire può perciò, assumere diramazioni che possono procedere sia intrecciandosi che in parallelo.

Quanto detto vale anche per il termine *selvaggio*, di forte valenza evocativa, ma il cui significato appunto differisce col mutare della situazione in cui è inserito. Sul piano della definizione può accadere che si associ a *silvestre*, a *selvatico*²⁹ o ancora a *naturale*³⁰ o che lo si

29 I termini *silvestre* e *selvatico* vengono intesi nei loro rispettivi significati. *Silvestre*: che vive nelle selve. *Selvatico*: Di pianta, che nasce, cresce e si sviluppa spontaneamente, senza l'intervento umano: rose selvatiche; Di luogo, incolto, ricco di vegetazione spontanea; Di animale, poco domestico, che vive in libertà; fig. Di persona, scontroso, poco socievole: è un po' s. ma non è cattivo; ant. Solitario, abbandonato. Fonte: Gabrielli, A. (2011). Grande Dizionario Italiano. Dizionario della Lingua Italiana. Milano: Hoepli, pp. 2155, 2212.

contrapponga a culturale o a civilizzato³¹. Può essere usato in relazione a soggetti, ambienti, popoli, comportamenti, o all'idea, o forse meglio, al concetto di "selvaggio in se".

Controllando l'etimo di tale vocabolo si troverebbe che deriva dal provenzale *salvatge*, legato a *selvaggina*, connesso con il latino classico *silvāticu*, ovvero selvatico, a sua volta derivato di *silva* ossia foresta, bosco.

Proseguendo sul filo del ragionamento si presenta incalzante l'interrogativo su cosa sia allora *selvaggio*, e a chi, a quali soggetti, portatori di quali caratteristiche, possa essere associata tale locuzione?

Parlando di *ambiente selvaggio* dovrebbe essere abbastanza facile riuscire ad accordarsi sul fatto che possa essere inteso come un luogo fitto di vegetazione, estraneo alla presenza dell'uomo, molto probabilmente popolato da animali e in cui la natura ha il predominio. Spostando però il *focus* sull'interrogarsi su chi sia *selvaggio*, o cosa caratterizzi l'idea di "selvaggio in sé", arrivare ad una definizione condivisa potrebbe essere impresa di meno semplice realizzazione. Nel capitolo precedente è stata introdotta la figura del *ragazzo selvaggio*, ma nemmeno in questo caso si tratta di un'espressione univoca; chiarire

30 Naturale esso stesso non è termine univoco, ma che si presta a interpretazioni multiple, qui è inteso nella sua accezione basica di: "della natura; conforme alla natura; che si ha per natura; non artefatto o alterato (...); forma, dimensione come è in natura". Si veda: Cortellazzo, M., & Zolli, P. (2004). L'etimologico minore. Dizionario etimologico della lingua italiana. Bologna: Zanichelli, p. 793.

31 Le considerazioni nelle note precedenti circa la polisemia dei termini in causa, interessano, almeno in forma parziale, anche questi ultimi: culturale e civilizzato. Per civilizzato s'intenda: reso civile, participio passato del verbo "civilizzare: rendere civile". Fonte: Gabrielli, A. (2011). op. cit., p. 469. Per culturale, si fa riferimento alla definizione minima "che riguarda la cultura"; successivamente verrà dedicata maggiore attenzione alle "declinazioni" del termine cultura dal quale deriva. Cfr. Cortellazzo, M., & Zolli, P. (2004). op. cit., p. 320.

l'idea di *selvaggio* e la sua evoluzione aiuterà a comprendere meglio anche il percorso dell'espressione *ragazzo selvaggio*³².

Si entra così a pieno titolo nella categoria della *selvaticità* che racchiude tutte le manifestazioni del *selvaggio*.

Si proverà ora ad affrontare brevemente l'interrogativo della definizione del *selvaggio* e della *selvaticità* con l'aiuto di alcune prospettive disciplinari.

2.1.1 Positività e negatività

La categoria della *selvaticità* è ricca sia di positività che di negatività, e quasi come accade in un paradosso è proprio il suo collocarsi estremamente vicino alla sfera del naturale a determinare entrambe le condizioni.

Se da un lato il *selvaggio* può essere visto come un individuo con un legame privilegiato con il mondo della natura, dall'altro può ugualmente essere visto come qualcuno incivile, non civilizzato che non sa come parlare o comportarsi e chi presenta questi comportamenti viene etichettato come tale. O ancora, se il legame con l'animalità può essere visto come un segno d'incontaminazione, d'altro lato può essere visto negativamente e dare adito a reazioni dispregiative. Nodo centrale della questione è riuscire a stabilire di volta in volta, in base al contesto e all'arco temporale di riferimento, quali caratteristiche e abilità determino l'inclusione in una determinata categoria e quali invece l'esclusione o la collocazione nella categoria opposta. Le

32Cfr. capitolo 6 intervista dr. Ssa Ochota.

categorie possono essere socialmente percepite
differentemente in base al sistema valoriale in uso; ad
esempio, storicamente, la padronanza di un linguaggio -
sia di un linguaggio specifico, sia del linguaggio inteso
come abilità in senso lato - ha sempre influenzato
l'inclusione o meno in un popolo piuttosto che in un altro
o l'appartenenza a una data classe o gruppo sociale.

Si pensi ad esempio agli antichi greci che definivano
"barbari", dal greco *bar bar* ovvero balbettante, tutti gli
stranieri poiché non parlavano greco.

Nel corso della storia le due accezioni della *selvaticità*,
positiva e negativa, hanno convissuto prevalendo
alternativamente a seconda del contesto e del periodo
storico di riferimento. Come già accennato il punto chiave
della questione sta nel legame che intercorre tra la
categoria della *selvaticità* e quella dell'animalità e in
quale lettura ermeneutica si dà di quale sia il confine
che distingue l'uomo dall'animale.

Il presentare comportamenti solitamente associati al mondo
animale e tipici di determinate specie è ciò che in
passato ha contribuito maggiormente ad incrementare un
atteggiamento diffidente e discriminante nei confronti dei
ragazzi selvaggi; mentre, d'altra parte, la possibilità di
poter provare il "potere riabilitativo" della pratica
educativa è uno degli elementi principali che ha
alimentato l'interesse positivo verso la tematica degli
enfants sauvages.

Il forte legame con la sfera dell'animalità non si è
estinto nel corso del tempo, al contrario ha impregnato

cross- culturalmente l'immaginario collettivo; tant'è che ancora oggi l'utilizzo di espressioni come ad esempio "ma sei un'animalino?", "questi bambini sono dei *selvaggi!*" o ancora "ma sei stato cresciuto dai lupi?" usate nei confronti di bambini, adolescenti o individui giovani, pur con una certa componente ironica e prescindendo momentaneamente dall'eventuale giudizio di valore correlato, sottendono innegabilmente un riferimento al fatto che per qualche ragione il loro comportamento non è stato conforme a ciò che ci si attende come agire di qualcuno appartenete alla specie umana. È altresì vero che espressioni di questo tipo sottendono anche il riferimento ad esperienze e significati ormai propri del contesto culturale e socialmente condivisi.

2.2 I punti di vista storico e antropologico

Approcciandosi da un punto di vista storico si potrà rilevare che sono stati definiti *selvaggi*, coloro che non padroneggiavano - non ancora o in assoluto e per le motivazioni più svariate- le regole di una data civiltà, e coloro il cui aspetto presentava tratti animaleschi. Come ricorda Zapperi (2005, p.21) l'iconografia del '500 propone il *selvaggio* come una creatura con il corpo interamente coperto di peli, pertanto simile ad un animale, che brandisce una mazza rudimentale ricavata da un tronco d'albero.

Alcuni di questi cosiddetti selvaggi, tra cui Pedro Gonzales³³, erano in questa condizione di avere il corpo interamente ricoperto di peli fin dalla nascita perché affetti da patologie come l'ipertricosi³⁴ che a causa di un problema di funzionamento del sistema endocrino induce eccessiva proliferazione pilifera.

Il caso di Gonzales è per certi aspetti emblematico ma per altri costituisce quasi un ossimoro, poiché ad un aspetto fisico definibile come bestiale, corrispondevano d'altra parte un'elevata erudizione e maniere impeccabili essendo cresciuto alla corte del re di Francia. Tale contrasto che lo caratterizzava gli valse l'appellativo di *selvaggio gentiluomo*.

Il fatto che Pedro provenisse da un'isola delle Canarie e che quando arrivò in Francia egli fosse già stato ispanizzato, cioè avesse già subito un sistema culturale diverso da quello di provenienza, richiama nuovamente il tema del selvaggio come "qualcuno da incivilire".

Ad esempio i conquistadores spagnoli prima e gli altri colonizzatori poi, consideravano inferiori e selvaggi gli indigeni che andavano a colonizzare, perché appunto "non civilizzati", simili ad animali e privi di anima.

33 Pedro Gonzalez, meglio conosciuto come "Don Pedro Gonzalez il Selvaggio" era affetto da Ipertricosi e per ciò il suo corpo era interamente coperto di lunghi peli e le uniche parti che ne erano prive erano le palpebre, le palme delle mani e le piante dei piedi. Nato intorno al 1537 nell'isola di Tenerife, apparteneva all'etnia Guanci di lingua berbera, della quale i conquistatori spagnoli fecero strage alla fine del XV secolo. Nel 1547, all'apparente età di circa dieci anni, giunse alla corte di Francia, come dono per il Re Enrico II, succeduto a Francesco I. Non si conosce con esattezza come Gonzalez sia giunto in Francia. Infatti, secondo alcuni, sarebbe stato inizialmente venduto come schiavo e successivamente, una volta giunto in Francia, donato alla corte reale; secondo altri, invece, potrebbe essere stato rapito da corsari francesi e da questi regalato al loro Re. In Francia Pedro poté sperimentare abbondantemente la benevolenza di Enrico II. Si faccia riferimento a: Roberto Zapperi "Il Selvaggio Gentiluomo: l'incredibile storia di Pedro Gonzalez e dei suoi figli", Roma, Donzelli Editore, 2005.

34 Ipertricosi: sviluppo anormale di peli sulla superficie del corpo, talora in rapporto ad anormale funzionamento delle ghiandole endocrine. Cfr. Mario Niccoli e Guido Martellotti "Dizionario Enciclopedico Universale", Firenze, Casa Editrice Sansoni, 1966.

Questo tema richiama inoltre, la concezione dell'educazione come "instrumentum regni", come strumento di controllo "di chi ha potere su chi non ne ha", che si traduce nella scelta di quali conoscenze insegnare ai "sudditi", agli "indigeni colonizzati" e dei "gradi di istruzione" ai quali ammetterli.

Fino ad almeno tutto il '500, e soprattutto in seguito alla diffusione de l'Orlando Furioso, circolava anche un'altra credenza in merito a come potesse avvenire il processo "d'inselvaticimento" ed essa era che fosse imputabile alla perdita della ragione (Zapperi, 2005). Proprio come succede a Orlando nel poema dell'Ariosto, il quale una volta abbandonata la ragione regredisce allo stato bestiale e il suo corpo si ricopre interamente di folti peli.

Il '700 con il diffondersi degli studi di classificazione dei viventi e dei primi studi scientifici e sistematici sull'uomo introdurrà una nuova concezione del *selvaggio* iniziando a considerarlo in maniera fenomenica e rafforzando d'altra parte il legame con ciò che lega questa figura all'idea del primitivismo.

Se ci si affaccia alla questione da un punto di vista antropologico, emergerà che secondo l'antropologia evolucionista³⁵ del diciannovesimo secolo *selvaggio* era chi apparteneva a popolazioni la cui forma di civiltà era definita come arretrata e primitiva rispetto ad altre - specialmente quelle occidentali- considerate progredite e

35 La posizione di altri rami dell'antropologia, come quella dell'antropologia culturale verranno affrontate in seguito nel presente lavoro.

superiori³⁶ e, anche a prescindere dal considerare le società tribali e indigene come "inferiori", all'interno del lessico del campo di studi antropologico si riscontra per lungo tempo l'utilizzo del termine *selvaggio* riguardo ai popoli appunto cosiddetti "primitivi"³⁷. Come ricorda Mazzoleni (1990) il selvaggio vive nudo nei boschi e predilige la compagnia degli animali e già all'interno delle popolazioni considerate come "primitive", *selvaggio* era considerato chi, rispetto agli altri, tende a staccarsi dal gruppo prediligendo un'esistenza più solitaria e a stretto contatto con animali e ambiente naturale.

2.3 Lo sguardo della filosofia

Tentando di avvicinarsi da una prospettiva filosofica, apparirebbe subito come il panorama dei riferimenti su chi e cosa sia *selvaggio* si ampli ulteriormente e in maniera considerevole.

Senza pretesa di esaustività, solo per citarne alcuni³⁸, si troverebbe ad esempio Aristotele che nella *Politica* (IV secolo a.C., I,2) sosteneva che:

Chiunque gode della solitudine è un animale *selvaggio* oppure un dio.

O ancora Rousseau (1755), che affermava il primato dell'*uomo di natura* su quello *civilizzato*, introducendoci a pieno titolo all'interno del dibattito sul mito del

36 Cfr. Enciclopedia Treccani: <http://www.treccani.it/enciclopedia/selvaggio/> [4 maggio 2013].

37 Come appare ancora, ad esempio, nel pensiero selvaggio di Levi- Strauss del 1962. Cfr. Levi - Strauss, C. (2010). *Il pensiero selvaggio* (1962). Milano: Il Saggiatore.

38 Tale trattazione ha solo una funzione introduttiva, per ulteriori approfondimenti si rimanda ai capitoli successivi.

"buon selvaggio"; filone di indagine che per lungo tempo si è preoccupato di porsi domande sul fatto se effettivamente corrispondesse al vero la convinzione che l'uomo in origine fosse un *animale* buono e pacifico, solo successivamente corrotto dalla società e dal progresso. Tale dibattito è stato caratterizzato dal continuo confrontarsi di posizioni differenti, o semplicemente discordanti su come la natura del problema dovesse essere intesa. Infatti, ad esempio, nella cultura del primitivismo del XVIII secolo, il "buon selvaggio" era dipinto come maggiormente lodevole e autenticamente nobile rispetto ai cosiddetti prodotti dell'educazione civilizzata.

Il tema della superiorità dell'uomo civile su quello selvaggio è invece stato ripreso ed esaminato anche da Thomas Hobbes nel *Leviatano*. In quest'opera il filosofo Inglese afferma appunto la superiorità dell'uomo civile rispetto a coloro che ancora non vivono in tale condizione.

Hobbes sosteneva, infatti, la necessità di uno stato organizzato e di un potere comune che tenesse in soggezione le persone altrimenti, secondo lui, preda di istinti violenti e in guerra l'uno contro l'altro.

L'inferiorità del selvaggio è anche presente nel genere letterario³⁹ che ha preso il via dal romanzo di Daniel Defoe "Le avventure di Robinson Crusoe" del 1718. Nell'opera Robinson, il protagonista, socializza sì con Venerdì, uno degli indigeni, ma lo considererà sempre

39 Dopo il "Robinson Crusoe" di Defoe seguirono molti altri racconti ispirati a questo romanzo. Tali racconti scritti da vari diversi autori e diffusisi specialmente intorno alla metà del XIX secolo vanno a costituire il filone delle cosiddette "Robinsonate".

inferiore e alla stregua di uno schiavo: infatti è Robinson a dargli il nome. Inoltre, durante la sua esperienza lontano dal "mondo civile", il protagonista visse sempre con un eccessivo timore dei selvaggi ed era convinto che, se ne avessero avuto l'occasione, l'avrebbero ucciso.

Procedendo oltre potrebbe capitare di incontrare Balzac, che, forse oggi aggiungerei provocatoriamente, affermava:

...Nulla di meglio al mondo dei selvaggi, dei contadini e della gente di provincia, per studiarne a fondo costumi e abitudini; inoltre, quando giungono dal Pensiero al Fatto, ci si trova di fronte a cose compiute. (Balzac, 1838).

Proseguendo ancora lungo il nostro itinerario potremmo poi imbatterci in Derrida (2006) che non si occupa direttamente della "categoria" del *selvaggio*, ma cattura ugualmente la nostra attenzione perché si interroga mettendo criticamente in crisi ogni sicurezza riguardo "l'animalità" dell'animale da un lato e "l'umanità" dell'uomo dall'altro.

2.4 Il dibattito natura e cultura

Il primo "filo rosso" verrà qui trattato dando spazio al rapporto col dibattito natura- cultura. Pensando allo sviluppo umano come al prodotto della multipla interazione di fattori innati e appresi e del predominio alternato e circostanziato degli uni sugli altri *i ragazzi selvaggi* appaiono come l'occasione *princeps* per cercare di capire

quanto nell'essere umano ci sia di innato e quanto di appreso.

La possibilità di leggere sotto questa luce il fenomeno degli *enfants sauvages* ha catturato, come si vedrà nel corso del lavoro, l'interesse di più ambiti di studio.

La storia della pedagogia e dell'educazione⁴⁰, ad esempio vi hanno visto la possibilità di indagare quali siano i confini e i "limiti" dell'efficacia della pratica educativa.

Dal punto di vista neuroscientifico⁴¹ l'interesse sta nel cercare di capire se nell'esperienza dei ragazzi selvaggi prevalga l'importanza della data interazione di alcuni fattori o della mancata relazione di altri⁴².

I *ragazzi selvaggi* per la natura estrema delle esperienze vissute, caratterizzate dall'assenza prolungata di interazione attiva con altri esseri umani si pongono di diritto come *cifra emblematica*⁴³ del dibattito innato-appreso.

Il dibattito innato-appreso è incentrato sul cercare di capire se sull'essere umano e il suo sviluppo influiscano

40 Qui si fa riferimento alla storia della pedagogia e dell'educazione poiché si tratta delle discipline che sul versante pedagogico hanno prestato maggiore attenzione a tale interrogativo; anche se l'interesse per il provare a determinare quanto possa l'educazione ha trovato spazio, e continua tutt'oggi a farlo, in diversi ambiti della pedagogia, della psicologia e delle scienze dell'educazione. Si veda ad esempio D'Aprile. G. (2008), *Biologia evolutiva e Pedagogia*, Acireale-Roma, Bonanno Editore. Per ulteriori informazioni si consulti la bibliografia del presente lavoro.

41 Parlando di punto di vista neuroscientifico, ci si riferisce specialmente all'approccio neurocostruttivista e nello specifico al filone di studi dedicati ad indagare i meccanismi alla base dei processi di sviluppo e il peso dei fattori che vi influiscono. Si vedano ad esempio gli studi di Mareschal e Karmiloff-Smith. Per ulteriori informazioni si consulti la bibliografia del presente lavoro.

42 Questo tipo di considerazioni riveste implicazioni e mostra collegamenti anche con problematiche aperte in campo educativo e d'interesse per il dibattito pedagogico, come ad esempio l'importanza della progettazione del contesto o l'importanza della progettazione integrata e coordinata in contesti educativi speciali. Alcune di queste verranno affrontate più avanti nel corso dei capitoli 5 e 6.

43 Si usa "cifra emblematica" con l'intento di esaltare la "funzione" e il carattere rappresentativo dei "ragazzi selvaggi" rispetto al dibattito innato-appreso.

maggiormente, i fattori biologici legati alla *Natura* o quelli appresi connessi alla *Cultura* in cui si cresce.

Questo dibattito ha contribuito storicamente allo sviluppo di diverse discipline scientifiche, ma oggi giorno la sua discussione è spesso relegata all'interno dei soli ambiti intellettuali-accademici.

Si sono sempre distinti due filoni principali all'interno di questo dibattito: quello innatista, che riconosce il primato dei fattori genetici su quelli ambientali-culturali e quello ambientalista, che come si potrebbe pensare non riconosce la priorità di tematiche ecologiste, ma bensì dei fattori d'influenza ambientale-culturale su quelli a base innata.

Nel corso del tempo è venuta dipingendosi una vasta gamma di alternative su cosa sia corretto intendere per natura umana, diverse e molteplici sono le posizioni e le modalità di porsi rispetto a questa tematica.

Durante tutto il '700 e in particolar modo conseguentemente al ritrovamento di Victor, in Francia, nella regione montuosa dell'Aveyron, forse il più emblematico dei casi, il dibattito è fiorito e appunto diverse prospettive sono venute delineandosi.

Come ricorda Pancera (2000) la molteplicità delle angolazioni da cui la problematica viene impostata è indice della varietà delle posizioni assunte e conseguentemente anche dell'ampiezza del dibattito natura-cultura e dell'interesse che suscitava.

Il rapporto dunque tra natura e cultura è al centro dell'attenzione di filosofi, uomini di scienza e salotti. Per gli inglesi esso si esprime come

relazione tra "Nature and nurture", tra natura e nutrimento, tra il dato di partenza e gli effetti delle cure fornite, per i francesi tra *constitution*, o *organization, physique et civilisation*, tra corredo organico e contesti culturali, ovvero relativo al rapporto tra condizionamenti fisici e quelli spirituali.[...] Essendo comunque implicato il problema di determinare quale fosse la relazione tra le potenzialità e le possibilità di esplicarle [...].(Pancera, 2000).

Queste osservazioni assumono un significato ancora maggiore se si considera che nel corso del XVI secolo la riflessione filosofica si era interessata in maniera preponderante allo studio dell'uomo e alle sue relazioni sociali e quindi

[...]figure isolate e solitarie come i naufraghi, i pazzi, certi tipi di selvaggio o, per l'appunto, i *feral children*, acquisirono il significato di casi da laboratorio, diventando la pietra di paragone dell'uomo non solo isolato, ma in qualche modo, dell'uomo allo stato puro, dell'*homme naturel* di cui Rousseau, e con lui altri intellettuali dell'epoca, avevano teorizzato.(Baraldi,2006, p.16).

L'esistenza stessa di questi *enfants sauvages* metteva in discussione alcune delle convinzioni fondanti dell'illuminismo, ciò in special modo perché queste *singolari creature*, come le definisce Sergio Moravia, pongono di fronte a tre ineludibili e scomode domande:

1)"in che misura era possibile considerare veri e propri uomini degli esseri privi addirittura della parola?"

2)"in che rapporto erano da mettere questi *sauvages* coi selvaggi parlanti e socialmente organizzati ...che

i viaggiatori andavano da tempo scoprendo in terre lontane?"

3)"come valutare il comportamento di questi individui e il loro rapporto da un lato con la natura e dall'altro con la società?"(Moravia, 1972).

Ancora oggi ad oltre due secoli di distanza ancora ci si interroga e si prosegue nel tentare di dare ad esse una risposta e ciò probabilmente è anche dovuto al fatto che questi interrogativi sono indubbiamente di difficile soluzione perché, come tra gli altri sostiene Baraldi (2006), presumono lo scioglimento di tre *nodi gordiani* quali il rapporto con il linguaggio- che per alcuni è strettamente legato al rapporto con il Sè-, il rapporto con l'Altro e il rapporto con la Natura.

È innegabile d'altra parte che il binomio natura-cultura possa benissimo essere considerato come un'epitome, ossia un compendio, di tutti i possibili binomi contrastivi rintracciabili nella storia dell'uomo (Genovesi, 2006) e che con tutta probabilità proprio nel *binomio* stesso sia individuabile la sede *princeps* in cui entrambi i termini che lo compongono possano trovare il maggiore contributo ad una propria e autentica definizione. Quanto appena detto non è però sufficiente per consentire in questa sede di esimersi dal tentare di analizzare i due concetti separatamente con l'intento di provare a tratteggiare con maggiore chiarezza le idee di *paradigma naturale* e *paradigma culturale*⁴⁴.

⁴⁴ Consapevoli della vastità dei possibili riferimenti citabili e lungi dalla benché minima pretesa di esaustività, in questa sede si riportano solo alcuni esempi ritenuti particolarmente significativi in relazione all'economicità del presente lavoro. Per ulteriori approfondimenti si rimanda ai capitoli successivi e al glossario in calce al presente lavoro.

Se si mirasse a partire con delle riflessioni di carattere generale, si potrebbe iniziare rilevando che *natura* trae origine dal latino *nātura*, participio futuro del verbo *nasci*, ovvero *nascere*, e significa "ciò che sta per nascere"; e constatando ancora quanto tale concetto sia mutevole, che si tratta di un'idea che nel corso dei secoli è cambiata, così com'è mutato il pensiero dell'uomo dall'antichità ad oggi.

Detto ciò una prima possibile definizione è quella di sistema totale degli esseri viventi, animali e vegetali, e delle cose inanimate che presentano un ordine, realizzano dei tipi e si formano secondo leggi (Enciclopedia Treccani).

Per quel che riguarda *cultura*, invece, sappiamo che discende dal latino *colere*, "coltivare"⁴⁵, e che c'è chi ritiene che oggigiorno possa essere intesa come il bagaglio di conoscenze e pratiche acquisite ritenute fondamentali e trasmesse di generazione in generazione.

Anche in questo caso per una prima definizione di taglio generale ci si può rivolgere all'Enciclopedia Treccani che individua *cultura* come:

L'insieme delle cognizioni intellettuali che, acquisite attraverso lo studio, la lettura, l'esperienza, l'influenza dell'ambiente e rielaborate in modo soggettivo e autonomo diventano elemento costitutivo della personalità, contribuendo ad arricchire lo spirito, a sviluppare o migliorare le facoltà individuali, specialmente la capacità di giudizio. Complesso delle istituzioni sociali, politiche ed economiche, delle attività artistiche e

45 L'utilizzo di tale termine è stato poi esteso a quei comportamenti che imponevano una "cura verso gli dei", da cui il termine "culto".

scientifiche, delle manifestazioni spirituali e religiose che caratterizzano la vita di una determinata società in un dato momento storico.

Volendo però, vista la sede in cui si scrive, riportare anche definizioni di entrambe i concetti mediate da uno sguardo pedagogicamente orientato, la scelta è ricaduta su quelle forniteci da Genovesi (2006), che riguardo la natura scrive:

Lo stesso concetto di *natura* non è certo di facile definizione. Ne segnalo le due accezioni a mio avviso più rilevanti. La prima è quella che tende ad indicare ciò che alla base dell'esistente e quindi la sostanza costitutiva di ogni essere, animato o inanimato e dunque come energia che opera nell'universo. La seconda vede la natura come insieme degli esseri animali, vegetali, minerali dell'universo nel loro darsi fenomenico caratterizzato da un ordine. Per estensione, dunque, la natura è ciò che presiede all'esistenza delle cose, così come all'insieme degli esseri dell'universo e anche quanto caratterizza ciascun essere che essa ha generato.

In questo senso il termine d'indole, qualità, talento, carattere degli individui e si contrappone a cultura e anche ad abitudine".(Genovesi, 2006, p.112).

E in merito a cultura afferma invece:

"il concetto di *cultura* sta ad indicare l'insieme dei prodotti, materiali e ideativi, delle tecniche e delle strategie concettuali che caratterizzano l'esistenza e lo sviluppo di una comunità che li cura e li coltiva nella sua tensione a superare i limiti della pura sopravvivenza. Si tratta dunque di un sistema storicamente formato di modelli di vita,

impliciti o espliciti, condiviso dagli appartenenti ad una comunità. Il concetto di cultura abbraccia dunque sia l'individuo sia tutta la comunità e, quindi, lo stesso ambiente in cui egli vive e comporta sempre la volontà di andare oltre la dimensione della pura sopravvivenza. Così, cultura è tensione al *superfluo*, ossia verso tutto ciò che non è immediatamente necessario."

A questo punto è altresì interessante ricordare, come riporta Marrone (2011), che in fin dei conti il pensiero filosofico occidentale è riuscito sempre con estrema difficoltà ad uscire dai vicoli ciechi che l'idea stessa di natura costitutivamente impone come appunto la separazione ancestrale fra società e natura coincidente per principio con quella fra esseri umani e identità non umane.

Le ricerche nel campo dei ragazzi selvaggi incontrano sul loro percorso anche un altro importante interrogativo: cosa contraddistingue l'essere umano e cosa lo differenzia effettivamente dall'animale (Tinland, 1968). In questa sede non si entrerà nello specifico di questo dibattito, ma preme sottolineare come abbiano contribuito al suo sviluppo gli studi sulle esperienze "opposte" a quelle dei feral children ovvero quelle dei clever animals o "animali intelligenti". Si considerano clever animals quegli animali, per lo più primati, che riescono a sviluppare un qualche tipo d'interazione comunicativa superiore con l'uomo. Uno dei casi più famosi è quello della scimmia Neam Chimsky, che è riuscita ad apprendere diversi segni del linguaggio dei segni. Neam riusciva a produrre segni corrispondenti ad un oggetto indicato ma

non è mai riuscita ad usare i segni per comporre frasi anche brevi (Candland, 1993).

2.4.1 Su un continuum tra natura e cultura

Si introduce ora un ulteriore piano di ragionamento e riportiamo però prima, per un attimo, l'attenzione a quanto sopra si accennava circa "lo strumento" *binomio*, e al suo essere luogo in cui i termini che lo compongono trovano uno speciale spazio in cui acquisire consapevolezza della propria identità e intravedere il limite dei propri contorni. Con tutto ciò, senza intaccare la validità di questa prospettiva di riflessione, perché non provare ugualmente a chiedersi se, invece, nella realtà, più che a contorni definiti non ci si trovi di fronte ad un fondersi sfumato di permeabili confini?

Accogliendo quest'ottica, torniamo quindi al rapporto natura-cultura - e di riflesso anche innato-appreso - trovando in Callari Galli (1993) una guida che ci affianchi nell'addentrarsi lungo questa tipologia di percorso. L'antropologa afferma che pensare, impostare il rapporto tra comportamento appreso e comportamento istintivo in modo dicotomico equivalga, di fatto, ad una sorta di "super semplificazione", ella assume:

[...]Esistono, infatti, tra l'uno e l'altro comportamento infinite gradazioni: si potrebbe addirittura dire che nella realtà esistono solo gradazioni intermedie, mentre un comportamento totalmente appreso, quanto un comportamento totalmente istintivo, sono ipotesi euristiche impossibili da

isolare nella realtà effettuale. (Callari Galli, 1993, p.165).

Da un punto di vista antropologico - o è forse anche in questo caso è meglio specificare, aggiungendo che precisamente si tratta di antropologia culturale - natura e cultura sono dunque un continuum. Emerge una circolarità, che unita all'utilizzo di uno sguardo decentrato non permette di usare categorie unificanti ma solo di tracciare un percorso che includa diverse tappe e diversi punti di osservazione per rivolgerci al problema in oggetto.

Entrambi gli estremi della linea - natura da un lato e cultura dall'altro -vanno sempre intesi tenendo conto della loro elevata carica di metaforicità⁴⁶ e di conseguenza sottoponendoli ad una continua e puntuale opera di definizione, pertanto, detto ciò, cercare di stabilire quanto nell'individuo è dovuto alla natura e quanto alla cultura può apparire come un atto del tutto aleatorio (Genovesi, 2006).

Alla luce di tutte le considerazioni precedenti, torniamo ora a rivolgere la nostra attenzione ai *ragazzi selvaggi*. Se si considera il rapporto tra natura e cultura in maniera dicotomica, i *ragazzi selvaggi* possono sembrare ragazzi sulla *soglia*, in attesa al varco ma non ancora pronti per attraversarlo. Hanno "fattezze umane" ma non hanno ancora attraversato la soglia della "civilizzazione" e il fatto

46 Si specifica che ciò vale soprattutto per il termine natura.

di non parlare la lingua condivisa dall'ambiente sociale in cui al momento sono inseriti (Hewett, 1905), ma di padroneggiare linguaggi altri, diversi, estranei li pone per certi versi in posizione di ulteriore svantaggio.

Ma se affrontiamo la questione da un punto di vista diverso, come quello del "percorso di sviluppo individuale" il concetto di *soglia* decade perché a quel punto i ragazzi selvaggi, qualunque accezione del termine si intenda, permangono solo come individui ad un dato punto del loro percorso personale.

Applicare il concetto di *soglia* a queste categorie di ragazzi può anche comportare dei rischi. Si pensi al caso di Genie⁴⁷, da molti riconosciuta come l'emblema del *modern wild child*, rispetto al quale si è deciso di privilegiare "la riuscita" dell'attraversamento di *soglia*, piuttosto che incoraggiare e sostenere il suo percorso personale di vita, rendendola così un'adulta catatonica, in stato di semi-incoscienza e sotto uso costante di psicofarmaci (Ludovico, 2006; Macinai, 2009).

Pedagogicamente parlando tutto ciò è estremamente rilevante perché è strettamente legato alla dimensione profondamente educativa dell'autodeterminazione della progettualità esistenziale, è perciò l'approccio che si sceglie di adottare diventa un fattore determinante.

Itard, ad esempio, a partire dal momento in cui decide di assumersi la presa in carico di Victor⁴⁸, non accetta di considerarlo come un esemplare di *selvaggio allo stato di natura* (Pancera, 2000), come materiale da studiare per

47 Il caso di Genie verrà meglio nei dettagli nei prossimi capitoli.

48 Ci si riferisce al naturalmente al caso di Victor de l'Aveyron e del suo educatore Itard.

cercare di comprendere le caratteristiche presenti allo stadio *presociale*, al contrario imposta un percorso che parte dalla stimolazione - sia sensoriale che cognitiva-, basato su un'idea di progetto educativo e imperniato sulla relazione con Victor stesso viene data la priorità alla *relazione di cura* rispetto all'interesse di studio(Canevaro,1998).

2.5 *La relazione di cura*

Incontriamo ora il secondo "filo conduttore" che attraversa trasversalmente tutto il progetto di ricerca, ed è il ruolo della relazione di cura.

Come sostiene Mortari (2006) la *cura* è una primarietà ontologica dell'essere e per l'essere. L'essere umano necessita sia di essere oggetto di cura sul piano passivo, ma allo stesso tempo anche di essere soggetto attivo di pratiche di cura e per molti aspetti, è possibile affermare che sia proprio *la cura* il luogo dove si origina il senso dell'esserci (Mortari, 2006).

Scrive Mortari:

Ricevere cura significa sentirsi accolti dagli altri nel mondo; avere cura significa coltivare quel tessuto dinamico e complesso di relazioni in cui ogni soggetto riconosce, se educato a uno sguardo fedele alla dati delle cose, la matrice vivente del proprio essere nel mondo. (Mortari, 2006, p. VIII)⁴⁹.

Avvicinandosi ai ragazzi selvaggi alla luce del paradigma della cura apparirà come nell'esperienza vissuta da ognuno

49 L. Mortari (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, p. VIII.

di questi ragazzi e ragazze siano riscontrabili sia aspetti di *presa in cura*, sia di *mancata cura*.

La *mancata cura*, negazione appunto di un bisogno ontologico dell'individuo, è rintracciabile negli atti di abbandono che hanno originato le esperienze degli *enfants sauvages* e nei soprusi e maltrattamenti ricevuti in alcuni casi da questi bambini e bambine.

Dall'altro lato, l'aspetto di *presa in cura* si mostra sia in una forma per così dire "traslata", che in una definibile come "relazionale propria". La forma "traslata" è quella delineante il rapporto venutosi a creare tra i *feral children* che hanno trascorso la propria esperienza di vita selvaggia in compagnia di un gruppo di animali e il branco che li ha accolti e che, in senso figurato, gli ha dedicato attenzioni.

La forma "relazionale propria", invece, descrive il rapporto che va ad instaurarsi tra l'ex bambino selvaggio⁵⁰ e il nuovo caregiver che inizia ad occuparsi di lui. Il termine caregiver sembra particolarmente appropriato perché sottolinea proprio l'atto di *presa in cura* del bambino/a da parte dell'adulto.

La relazione che viene a crearsi tra "il bambino ritrovato" e il nuovo caregiver è però molto spesso anche una relazione educativa che dal punto di vista dell'educatore inizia come un atto di riconoscimento dell'altro, di "presa in carico", in sostanza parte con una *presa in cura* dell'altro⁵¹.

50 Con l'espressione ex bambino selvaggio ci si riferisce ai ragazzi selvaggi dopo il ritrovamento e il "reinserimento in società".

51 Si ricorda che la dimensione di cura della relazione educativa e i legami con le esperienze degli *enfants sauvages* verranno ripresi più avanti nel corso del lavoro.

È infatti la *presa in cura* da parte di Madame Guerin e le sue attenzioni che, ancora prima dell'intervento d'Itard, innescano in primo luogo il recupero di Victor (Canevaro, 1998); ed è sempre dalla stessa presa in cura, dal momento in cui si percepisce di "sentirsi accolto" che, come ricorda Ludovico (2006), hanno inizio i progressi di Tomko, altro *enfant sauvage* cresciuto nella foresta.

Capitolo 3

Forme del bambino selvaggio oggi

3.1 Tra ieri e oggi

Lungo il corso della storia l'idea del *selvaggio*, così come quella del *bambino selvaggio*, si è spesso intrecciata con l'immaginario sia influenzandolo, sia rimanendone influenzata dall'influsso delle credenze e delle mentalità tipiche delle varie epoche e culture. Molti di questi influssi pervadono ancora oggi l'immaginario comuni o in alcuni casi hanno determinato in maniera categorizzante l'utilizzo che viene fatto in certi contesti del *termine selvaggio* e dell'espressione *ragazzo selvaggio*.

3.2 I legami con l'immaginario

Quello dei *ragazzi selvaggi* è un fenomeno che per lungo tempo è rimasto sospeso tra mito e realtà. Lungo i secoli il perpetrarsi e il rinnovarsi degli aspetti mitici è proceduto di pari passo al fiorire e al susseguirsi degli studi metodici condotti sui vari "esemplari" e sul fenomeno in generale.

I legami esistenti tra gli *enfants sauvages* e l'immaginario si articolano su più versanti. Ora qui si parlerà tanto d'immaginario, ma si è consapevoli che si tratta di un concetto complesso da delineare

sinteticamente. Per questo, e allo scopo di provare meglio a chiarificarlo, si pensa possa essere utile aprire questa sezione con la definizione che ne dà Bernardi (2009):

[...]quell'universo in perpetua modificazione in cui fluttuano le costellazioni delle nostre conoscenze, delle nostre tradizioni, dei nostri saperi: un universo espanso che guarda indietro verso il passato di cui è erede, e, nello stesso tempo conservando un legame con le radici storiche, antropologiche, filosofiche delle nostre culture, instaura uno scontro vivo con il presente gettando già lo sguardo verso l'immediato futuro. (Bernardi, 2009, p. 283).

3.2.1 *Un percorso tra mito e immaginario moderno*

Il primo collegamento tra immaginario e ragazzi selvaggi è quello che mostra come i racconti sui *feral children* trovino radice in un passato molto remoto che talvolta si intreccia, con i tratti sfumati del mito e della leggenda. Attraverso le forme di narrazione mitologica fondativa, di racconto "favoloso" ed encomiastico e/o di "leggenda popolare celebrativa" hanno da sempre accompagnato la nascita delle civiltà occidentali e il loro percorso di crescita. Tali racconti hanno consentito alle civiltà di riflettere sulle proprie origini e tra i tanti il mito di Romolo e Remo e della fondazione di Roma ne costituisce l'esempio più calzante. A livello cronologico è difficile stabilire con precisione a quando risalgano i primi miti che coinvolgono animali e neonati, è di fatti da tempo immemore che esistono racconti che vedono come protagonisti piccoli esseri umani⁵² "in fasce" e premurosi animali che li accudiscono ricoprendo nei loro confronti una sorta di ruolo genitoriale. Si pensi, ad esempio a Tiro cresciuta tra le vacche, a Zeus allattato dalla capra Amaltea o ancora a Telefo, figlio di Ercole, nutrito da

52 Talvolta può trattarsi anche di "dei" o altre figure mitologiche ma sempre dalle sembianze umane.

una cerva (Fiedler, 1978); ma è solo a partire dal caso di Romolo e Remo, che la leggenda vuole allevati da una lupa, che ha preso forma il filone dei cosiddetti *ragazzi selvaggi*. Tuttavia altri episodi sono degni di nota, come ad esempio Enkidu, che diventa l'amico dell'eroe Gilgamesh è allevato da bestie non specificate, o Atalanta cresciuta tra gli orsi. Nel corso dei secoli si sono susseguiti poi numerosi altri episodi di *ragazzi selvaggi*, alcuni descritti in maniera accurata e la cui fondatezza e veridicità è riscontrabile in fonti attendibili, altri no; certo è che è proprio partendo dalla storia di Romolo e Remo che viene sancito il legame tra il modo dell'immaginario e il mondo dei *ragazzi selvaggi*.

Ma come è noto spesso il mito differisce dalla realtà. Come ricorda Fiedler (1978) i veri *ragazzi selvaggi* come quelli di cui parla Malson (1964) si distinguono dal mito classico per un aspetto importante:

[...] Essi non diventano infatti re o conquistatori, e tantomeno dei o super uomini come Mowgli o Tarzan, Romolo o Zeus. Le vittime dell'abbandono, una volta recuperate, tendono a condurre un'esistenza del tutto antierica. Hanno problemi persino a imitare i modi più banali del comportamento umano. [...] Assomigliano insomma moltissimo all'*homo ferus: tetrapus, mutus et hirsutus* - vale a dire tendente a camminare a quattro zampe, muto e villosissimo - di cui parlava Linneo. (Fiedler, 1978, p.161).

Ciò nonostante la figura de *l'enfant sauvage* continua ancora oggi ad esercitare fascino profonda ed immaginifica che secondo Baraldi (2006) è imputabile al fatto che:

[...]in essa, sono perfettamente saldate due "scoperte", due epifanie verificatesi simultaneamente nella storia del pensiero europeo, le quali hanno agito l'una sull'altra in modo assai efficace e quasi sempre nefasto. Sia "l'invenzione dell'infanzia" che quella della figura del selvaggio risalgono infatti al Settecento. Entrambe celano tanto l'idea dell'alterità, della diversità rispetto all'uomo europeo civilizzato e maturo, quanto una relazione di originarietà. (Baraldi,2006 p.175).

Secondo i pensatori illuministi, infatti, l'infanzia, che nel '700 per la prima volta viene studiata per con un'attenzione del tutto specifica anche se non ancora del tutto scientifica, rappresentava il grado primordiale dell'individuo così come il primitivo costituiva il grado primordiale della specie. Tale idea si rafforzò e diffuse ancor più nel corso dell'800 con l'avvento del darwinismo. Accostando i racconti moderni a quelli mitici appare un importante aspetto di differenza. Nei racconti mitici generalmente l'aspetto primario della relazione tra "eroe" e animale è il nutrimento: Amaltea svezza Zeus, la lupa allatta Romolo e Remo, una vacca alimenta Tiro, una cerva nutre il figlio di Ercole. Una volta divenuti abbastanza grandi o sufficientemente autonomi "abbandonano" però l'animale che li ha nutriti e tornano a seguire il proprio destino.

Nei racconti moderni generalmente la relazione tra il bambino, l'ambiente selvaggio e l'animale o il gruppo di animali che lo ha accolto è generalmente più forte e per questo aspetto più simile alle reali esperienze dei *ragazzi selvaggi* vissuti con animali che ai racconti mitici. Tarzan cresce con le scimmie e quando ritorna

"alla società umana" fatica ad ambientarsi; Mowgli fa parte del branco dei lupi conosce i linguaggi di ciascuna specie animale e arriva a chiedersi quale sia il senso di vivere con gli esseri umani se non se ne capisce il linguaggio (Baraldi, 2006).

Nei racconti mitici un'eccezione è rappresentata dalla storia di Achille che costituisce un caso a se. Achille istruito dal centauro Chirone, non viene abbandonato ma affidato dal padre stesso a Chirone perché lo istruisca e ne sia il precettore (Pancera, 2006). Achille quindi da quel momento e fino al termine del suo percorso formativo vive nei boschi con Chirone che nel suo stesso aspetto è metà uomo e metà animale (i centauri sono difatti descritti nella mitologia come metà uomini e metà cavalli) il quale lo educa in equilibrio tra *natura e cultura*.

3.2.2 Ragazzi selvaggi e letteratura per l'infanzia

Nel mare della letteratura per l'infanzia (Farmer, 1977) vi sono anche altri aspetti di connessione tra il mondo dei bambini e quello del selvaggio. Si pensi a Mary Poppins (Travers, 1938) dove ai gemellini Barbara e Giovannino viene detto dallo Stornello⁵³ che una volta che impareranno a parlare non saranno più capaci ne di capire il linguaggio degli uccelli ne di comunicare con loro⁵⁴. Ciò che in sostanza si dice loro è che crescendo e apprendendo il linguaggio perderanno il loro contatto privilegiato con il mondo naturale, non saranno più in

53 Cfr. La storia di Barbara e Giovannino (capitolo 9, pp. 135-138) in Travers. P (1994), Mary Poppins (1936), Milano, Bompiani.

54 Su questo passaggio di Mary Poppins si veda anche: M. Contini, La difficile empatia, in: per una pedagogia del nido, Milano, Guerini, 2005, pp. 31-60.

grado di parlare con gli uccellini e dimenticheranno le "conversazioni" avute con loro.

Queste considerazioni richiamano alla mente uno dei legami più forti e suggestivi dell'immaginario collettivo: quello che connette *l'idea del selvaggio* con la concezione dell'infanzia come una sorta di stadio primordiale dell'umanità.

È qui individuabile un sotteso rimando all'idea civilizzatrice dell'educazione, poiché l'intervento educativo sembra andar ad affievolire notevolmente il profondo e congenito legame tra natura e mondo dell'infanzia.

Un'altra icona di *selvaggio* diversa da quella degli *enfants sauvages*, ma che ad essa si affianca/ accosta nell'immaginario è quella dell'indigeno (Richter, 1993) della quale un esempio fra tutti è *Venerdì*, personaggio del romanzo *La vita e le straordinarie, sorprendenti avventure di Robinson Crusoe*⁵⁵ del 1719. L'indigeno è considerato *selvaggio* perché vive nella natura, non ha avuto un'educazione e non conosce o non padroneggia la lingua "dell'uomo civilizzato"⁵⁶. Si può notare come di nuovo lo spartiacque sia rappresentato dal linguaggio, dal fatto che lo si abbia o meno appreso. Appare quindi come anche all'interno del mondo dell'immaginario e delle sue produzioni proprio il linguaggio sia considerato il fattore discriminante per distinguere chi è *selvaggio* da

55 Il titolo originale del romanzo di Daniel Defoe è *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe*, in italiano è meglio noto come *Le avventure di Robinson Crusoe* o, più semplicemente, *Robinson Crusoe*. Questo romanzo pubblicato nell'aprile 1719 è considerato il capostipite del moderno romanzo di avventura e, da alcuni critici letterari, del romanzo moderno in generale.

56 Un'ulteriore concezione del selvaggio che emerge dal romanzo è quella secondo la quale l'uomo bianco è la figura civilizzata e l'uomo di colore è il selvaggio.

chi non lo è. D'altronde, lo stesso affermava anche Levi-Strauss (1962) in merito a quale fosse il criterio ultimo e distintivo che permette di individuare chi nella realtà possa essere definito come *enfant sauvage*.

Tale criterio rimane valido indipendentemente da quale sia l'accezione di *selvaggio* a cui ci si stia referendo. L'aspetto del discrimine linguistico accomuna infatti sia la visione del *selvaggio* inteso sia come *primitivo*, sia come *indigeno* che come essere umano che vive con animali nella foresta.

Il legame tra *ragazzi selvaggi* e immaginario avvolge direttamente il mondo dell'infanzia sia in termini di aneddottistica deterrente che di racconti immaginifici.

Soprattutto a partire dal '700, come conseguenza della cosiddetta "scoperta dell'Infanzia" progressivamente più energie e attenzioni vennero dedicate ai bambini e alla loro educazione. Fin dai tempi antichi era però considerato presupposto fondamentale dell'educazione il fatto che il bambino restasse in vita. Al fine di promuovere la sopravvivenza dei fanciulli e di insegnare loro a seguire le regole, a non compiere azioni pericolose e a non perseguire comportamenti ritenuti sbagliati venivano usati anche specifici aneddoti con funzione deterrente. Un esempio ne erano quelli ideati per aiutare o pericoli della "Ghiottoneria" che avrebbe potuto portare ad ingerire sostanze dannose per la salute. In particolare, queste raccolte di esempi morali erano tipiche della letteratura illuminista. Molti di questi racconti avevano come protagonisti bambini che in seguito ad azioni sbagliate ne subivano le conseguenze; in tanti

casi le "pene" venivano assegnate secondo il meccanismo del contrappasso mentre in alcuni altri a causa di quanto commesso il bambino si trasformava in un animale o in un *bambino selvaggio* intendendo in questo caso un fanciullo metà bambino e metà animale. Ne è un esempio il racconto di un bambino (Richter, 1993) che in seguito ad avere mangiato degli aghi si ricoprì di aculei come un porcospino.

Richter (1993) ricorda che la confusione tra bambini e selvaggi in tedesco viene espressa attraverso il termine *wildfang*, che solo a partire da dopo il XVIII secolo verrà utilizzata per riferirsi a ciò che oggi definiremmo un "bambino sfrenato e scatenato".

Egli continua aggiungendo che i *wildfang* dei racconti morali erano appartenenti perlopiù a "buone famiglie" e la cosiddetta "pedagogia letteraria" poteva apparire come una forma attenuata di "addomesticamento" dei fanciulli.

Tali *wildfang* erano ben diversi da i *bambini selvaggi* veri che, sempre secondo Richter (1993), in passato e specialmente nel '700 e nell'800, affollavano le strade delle città d'Europa.

Si tratta ovvero di:

[...]Ragazzi abbandonati o rapiti, che avevano perso genitori e casa, vittime di guerre, dello sfruttamento dei feudatari, dell'industrializzazione e della fuga dalle campagne, bambini che girovagavano come vagabondi e mendicanti in gruppi di saltimbanche e di artisti di strada, come lavoratori di giornata. (Richter, 1993, p.156).

Per quel che riguarda il piano dei racconti immaginifici, sia la letteratura per l'infanzia che la letteratura in

generale sono piene di libri e racconti aventi come protagonisti ragazzi e ragazze che hanno vissuto o tutt'ora vivono in compagnia di animali. Alcuni sono puramente frutto della "fantasia" del proprio autore, altri prendono ispirazione da casi reali di *ragazzo selvaggio*; come ad esempio *L'ignavia del Cuore* (Wassermann, 1908) basato sull'esperienza di Kaspar Hauser o *Ragazzo selvaggio* (Boyle, 2012) basato su quella di Victor de l'Aveyron.

Tra quelli puramente inventati, alcuni hanno dato vita a personaggi che ancora oggi ricoprono un ruolo centrale all'interno del nostro immaginario; arrivando in alcuni casi a costituire una sorta di "iconografia moderna" del *ragazzo selvaggio*. Si pensi a Mowgli, protagonista de *Il libro della jungla* di Kipling(1894) o a Tarzan di Burroughs, che fa la sua prima apparizione nel libro *Tarzan delle scimmie* del 1914.

I *ragazzi selvaggi* di questa tipologia di racconti non sono dipinti in luce negativa; le figure che ne sono protagoniste sono positive e il loro inselvaticamento non ha connotazioni punitive o aspetti di regressione ad un qualche stadio primordiale dell'essere umano. Personaggi come Mowgli o Tarzan semplicemente dal momento che si trovano a crescere in un ambiente selvatico invece di acquisire primariamente le abilità tipiche del loro contesto d'origine, ovvero la società umana, assumono prioritariamente le abilità caratteristiche dei contesti di vita che li hanno accolti, ossia ambienti naturali come la jungla o la foresta.

3.2.3 Cinema e bambini selvaggi

Ritornando a far riferimento nello specifico ai *ragazzi selvaggi* è impossibile tralasciare lo spazio avuto dalla loro tematica all'interno di una forma dell'immaginario come il cinema che ad essa ha dedicato grande attenzione. Numerosi sono i film sull'argomento, anche in questo caso ne sono stati realizzati sia di ispirati a vicende di fantasia che a casi reali.

Tra quest'ultimi particolarmente degno di nota è ad esempio il film *Ragazzo selvaggio* di Truffaut del 1970 su *Victor de l'Aveyron*.

Come ricorda Cecconi (2006) Truffaut rimase così colpito dalla lettura delle memorie di Itard tanto da fargli scegliere di realizzare un film sulla storia di *Victor* e di decidere di riservare a se stesso l'interpretazione del ruolo del dott. Itard.

Si tratta di una pellicola in bianco e nero, molto accurata nei dettagli e molto fedele ai resoconti del medico parigino. Tale film riscosse un notevole successo ed ebbe il merito di aiutare a diffondere su vasta scala l'esperienza del *selvaggio de l'Aveyron* e di rinnovare l'interesse sui ragazzi selvaggi in generale.

L'immagine *dell'enfant sauvage* che emerge dal film di Truffaut è permeata molto velocemente all'interno dell'immaginario collettivo fino ad arrivare a costituire una delle più rappresentative del fenomeno stesso e delle più facilmente evocabili. Si pensi che quando pochi anni dopo l'uscita del film nel 1977 la stampa pubblicò la notizia del ritrovamento negli Stati Uniti di *Genie*, la bambina selvaggia che era stata tenuta rinchiusa per dieci

anni, viste le sue condizioni il richiamo, il riferimento e l'associazione dell'opinione pubblica con la vicenda narrata nel film del regista francese fu immediata e molto diffusa.

Altro film particolarmente significativo riguardo casi veramente avvenuti è stato *Kaspar Hauser* diretto da Werner Herzog nel 1974.

Prende il titolo dal nome del protagonista della storia raccontata, ovvero quella di *Kaspar Hauser*, un *ragazzo selvaggio* trovato nell'800 dopo essere stato rinchiuso al buio per oltre dieci anni. Anche questa pellicola è stata particolarmente apprezzata per la cura dei dettagli e ha lasciato un'impronta nell'immaginario e nell'iconografia degli *enfants sauvages*. Un particolare interessante è che l'attore scelto per interpretare il ruolo del protagonista aveva trascorso egli stesso dieci anni in isolamento in una struttura per disturbi mentali.

3.2.4 *Freaks, geeks e ragazzi selvaggi*

Nel panorama articolato di ciò che lega la tematica del *selvaggio* e dei *ragazzi selvaggi* con il mondo dell'immaginario, un ulteriore ponte è costituito dall'interrelazione con il fenomeno *freak* sia nelle sue manifestazioni all'interno del filone della *fiction*⁵⁷ - nelle sue varie forme narrative - sia nel piano della

57 Per Fiction (termine inglese, letteralmente in italiano "finzione", dal latino fingere, "formare", "creare") si intende la narrazione di eventi immaginari, diversamente dalla narrazione di eventi reali. Le fiction possono essere in parte basate su fatti reali, ma contengono sempre elementi immaginari. Può assumere le forme narrative di romanzi, racconti, novelle, favole, fiabe, film, fiction televisive, fumetti, cartoni animati, videogiochi. (Garzanti linguistica, Deagostini Scuola).

realtà. I *freaks* infatti possono essere intesi come un'altra realtà ai confini dell'immaginario, ma anche come una forma dell'immaginario ai confini con la realtà. L'accezione del termine prevalente lingua inglese (Capriolo, 2009) è quella di *capriccio*, *bizzaria* o *anomalia*, mentre l'accezione che ne dà Fiedler (1978) è quella di "fenomeno da baraccone", "scherzo della natura", persona ripugnante e/o mostruosa. In questa categoria vengono raggruppate vari gruppi di esseri umani fisiologicamente devianti come giganti, nani, fratelli siamesi, ermafroditi, "donne cannone", "scheletri umani" e soggetti che presentano deformazioni animalesche.

L'universo dei *freaks* popola e ha popolato racconti e film così come, specialmente in passato, soggetti così definiti popolavano circhi fiere e *freak's shows* (Bogdan, 1988).

In particolare gli uomini selvaggi da baraccone venivano definiti come *geek*, come ad esempio i "Selvaggi del Borneo" descritti da Fiedler (1978). Il termine *geek* è stato esteso a tutti i performer dei *freak show* che si esibivano con animali o mostravano caratteri animaleschi, ma inizialmente indicava solo coloro che si esibivano in gabbia con dei serpenti, mentre erano chiamati *glamming geeks* coloro che durante le esibizioni masticavano ed ingoiavano animali vivi. Fiedler (1978) però specifica anche come in realtà persino i *geek* più autentici fossero in realtà fasulli in quanto erano i manifesti, gli striscioni e gli imbonimenti dei presentatori a trasformarli in metafore viventi di una specie inesistente e che dovrebbe collocarsi tra l'uomo e l'animale.

"I selvaggi del borneo", ad esempio, in realtà non avevano mai visto il Borneo ed erano semplicemente due fratellini nani di Long Islands vestiti e istruiti a dovere da un imbonitore (Fiedler, 1978, p.168).

Va però notato che i veri *ragazzi selvaggi* come sostiene Fiedler (1978) non possono in realtà essere definiti, propriamente o impropriamente, fenomeni o scherzi della natura perché in fondo la loro condizione non è imputabile primariamente a qualcosa di connaturato in essi, ma è stata originata da un atto di abbandono, volontario o accidentale che sia.

Tra tutti i freaks un caso particolarmente interessante per le sue connessioni con la tematica del *selvaggio*, è quello di Joseph Merrick, meglio conosciuto come Elephant Man. Joseph Carey Merrick nacque a Leicester il 5 agosto 1862 ed era affetto dalla sindrome di proteo⁵⁸, una malattia genetica che, a partire dai due anni d'età, gli provocò un'estrema deformità rendendolo di aspetto simile ad un elefante (Mina, 2010). Fu proprio per il suo aspetto animalesco che Merrick venne spesso etichettato come uomo animale o come uomo selvaggio.

Il corpo di Merrick era interamente deformato dalla malattia, esclusi i genitali ed il braccio sinistro. Aveva

⁵⁸ Nel 1971 Ashley Montagu ipotizzò che Merrick soffrisse di neurofibromatosi, un'anomalia genetica nota anche come morbo di von Recklinghausen. Ancora oggi, nell'immaginario collettivo, la malattia è associata al suo nome. Nel 1979 Michael Cohen identificò per primo uno stato morboso che, nel 1983, fu chiamato da Rudolf Wiedemann sindrome di Proteo. Nel 1986 venne dimostrato che quella era la malattia di cui soffriva Joseph. A differenza della neurofibromatosi, questa sindrome (che prende il nome dal dio Proteo, capace in ogni momento di mutare forma) non colpisce i nervi, ed è sporadica piuttosto che ereditaria. Nel luglio 2003, la dottoressa Charis Eng annunciò, come risultato di test eseguiti su campioni di DNA prelevati da ossa e capelli di Merrick, che egli soffrì certamente di tale sindrome e che avrebbe potuto avere anche la neurofibromatosi del tipo I. Il suo gene PTEN, che nella sindrome è spesso mutato, appare normale.

anche la gamba sinistra storpiata a causa di una frattura non curata avuta in età infantile. All'età di 11 anni rimase orfano di madre e andò a vivere con il padre, i fratelli e la matrigna che però lo fece cacciare di casa poco tempo dopo.

Una volta cacciato di casa per sopravvivere vendeva lucido da scarpe in strada, ma per la maggior parte della gioventù fu disoccupato finché non trovò lavoro come fenomeno da baraccone in un freak show dove venne trattato decentemente e riuscì ad accumulare una piccola somma di denaro. Quando nel 1886 i freak show furono dichiarati fuori legge nel Regno Unito, si trasferì in Belgio in cerca di un'occupazione simile ma, sfortunatamente, venne maltrattato e in seguito abbandonato dal presentatore del suo spettacolo (Mina, 2010). Ritornato a Londra, fece amicizia con il dottor Frederick Treves, che aveva conosciuto alla stazione ferroviaria mentre era affetto da una grave infezione bronchiale. Treves, medico del White Chapel Hospital, futuro Royal London Hospital, procurò a Joseph un letto permanente in ospedale. Merrick, dopo quella sistemazione, visse gli anni più sereni della sua vita fino a divenire una sorta di celebrità presso l'alta società vittoriana e addirittura un favorito della regina Vittoria. Il dottor Treves testimoniò, in seguito, che Joseph desiderò sempre, anche dopo essersi stabilito nel Royal London Hospital, di trasferirsi in un istituto per ciechi: sperava in questo modo di trovare una donna che non fosse spaventata dal suo aspetto. Cercò sollievo nella scrittura, con componimenti sia in prosa che in poesia e venne curato all'ospedale fino alla morte avvenuta a

Londra l'11 aprile 1890 all'età di 27 anni. Morì a causa di un soffocamento, apparentemente accidentale, durante il sonno, Merrick era impossibilitato a dormire orizzontalmente a causa del peso della testa, e quindi era costretto a giacere seduto con la schiena sorretta. Lo scheletro di Merrick è custodito per fini scientifici nel London Royal Hospital (Mina, 2010). La figura di Joseph Merrick è stata oggetto di numerosi libri e film tra cui *the elephant man* di David Lynch (1980), ma la sua prima biografia fu pubblicata nel 1923 proprio dal dott. Treves⁵⁹.

Il terreno d'incontro tra *freaks* e *selvaggi* è la terra di confine dell'immaginario. *Freaks*, *geek*, ragazzi selvaggi e soggetti con deformità d'aspetto animalesche hanno infatti in comune la funzione di evocare nell'immaginario l'archetipo dell'anello mancante. Soprattutto coloro che per il proprio aspetto o modo di agire animalesco suscitano l'immagine del bilico tra "uomo" e "bestia" costituiscono nell'immaginario comune il collegamento tra ciò che convenzionalmente è inteso come "umano" e ciò che è "umano" non sembra, o almeno non del tutto.

3.2.5 Immagini a confronto

La differenza tra i ragazzi selvaggi reali e quelli rappresentati nell'immaginario si riflette anche sul piano delle rappresentazioni iconiche. Se nell'immaginario sono rappresentati in maniera idealizzata di bell'aspetto e atletici nella realtà faticano a mantenere la stazione

59 Cfr. F. Treves (1923), *the elephant man and other reminiscences*, Cassell and Co, London.

eretta e sono solitamente abbastanza goffi.

Già nelle rappresentazioni iconiche collegate ai miti antichi troviamo questi bambini e bambine rappresentati con caratteri da eroe, o altre volte sono individuabili elementi che fanno presagire che un futuro glorioso li attende e questo tipo di caratteristica basata sulla trasmissione visiva dell'idea di forza, e in un certo senso anche di un naturale predominio sulla natura è tutt'oggi rintracciabile nelle rappresentazioni odierne del *ragazzo selvaggio*.

Un discorso diverso vale invece per le rappresentazioni storiche di carattere scientifico e descrittivo che inizialmente rappresentavano il *selvaggio* molto simile ad un primitivo munito di clava o ad un grosso animale peloso che si muoveva su quattro zampe.

Man mano che ci si avvicina all'età moderna e contemporanea le rappresentazioni di carattere descrittivo diventano progressivamente sempre più fedeli alla realtà, arrivando a mettere in luce anche gli aspetti di fragilità ed estremamente antieroica dell'apparire di questi bambini e bambine.

Quanto detto riguardo ciò che lega il mondo dei *feral children* con quello dell'immaginario non toglie, però che quello dei "ragazzi selvaggi" sia un fenomeno reale di lunga durata, e che a seconda delle circostanze storiche, socio - culturali ed esistenziali dei soggetti protagonisti, chiama in causa fattori diversi.

Capitolo 4

Influenze e contributi alla storia della pedagogia e dell'educazione

Nella storia, fin da quando l'uomo comparve sulla terra, e a partire dal momento in cui ha riconosciuto nel nascituro un individuo destinato a crescere e ad assomigliargli, ha iniziato a mettere in atto nei suoi confronti pratiche e strategie educative al fine di trasmettergli le abilità e le capacità necessarie alla sopravvivenza e ad affrontare le situazioni⁶⁰.

Parlare di storia della pedagogia non è la stessa cosa che parlare di storia dell'educazione. A livello teorico una è la scienza che studia l'oggetto e l'altra l'oggetto studiato; ma sul piano della realtà la definizione è molto meno netta e le due dimensioni compenetrano. Quindi convenzionalmente s'intende per storia della pedagogia la storia delle idee e delle teorie e per storia dell'educazione quella delle pratiche e dei metodi messi in atto.

Diversi fattori hanno influito su di esse per due serie di motivi. La prima è che tutti i pedagogisti sono figli del proprio tempo. La seconda riguarda le concezioni dominanti

60 Anche se per trovare testimonianze dell'applicazione di un approccio metodico alla pratica educativa bisognerà aspettare il V secolo a.c. con la comparsa della maieutica socratica.

dell'educazione e all'evolversi della concezione dell'infanzia.

Per quel che riguarda il mondo del selvaggio e come ha influito possiamo individuare due correnti e due diversi modi di influire.

Come correnti si possono individuare:

- l'influenza dell'idea di selvaggio e delle sue contaminazioni,
- l'Influenza degli studi condotti sui ragazzi selvaggi.

Come diversi modi di influire, è possibile individuare a livello di pratiche e metodi e l'influenza sulle idee.

4.1 Influenza sulla storia della pedagogia e dell'educazione: il quadro generale

Il Settecento rappresenta per la cultura europea un secolo di rivoluzioni, in cui si porta a compimento il processo di laicizzazione dello Stato e della cultura che caratterizza l'età moderna. Ciò che nei due secoli precedenti era rimasto sopito, presente solo come un fermento sotterraneo, nel Settecento viene impetuosamente e violentemente alla luce, reclamando a piena voce, in nome della natura, dell'esperienza e della ragione, il mutamento globale dello spirito dell'uomo e delle istituzioni in cui esso si declina.

Laicità e fiducia nella ragione e nel progresso, come anche spirito critico e tolleranza, cosmopolitismo e richiamo alla natura, sono alcune delle idee che caratterizzano il nuovo tipo di intellettuale.

L'attività culturale diviene, perciò, politica e pedagogica, e può rivolgersi alla borghesia che desidera essere informata, poter giudicare e condizionare la direzione della società.

Gli intellettuali si incaricheranno così di educare l'opinione pubblica evidenziando gli errori e i pregiudizi del passato, ma proponendo anche nuove idee e propri progetti.

In un secolo caratterizzato dalla fiducia nelle capacità razionali dell'uomo, l'educazione diviene uno degli aspetti fondamentali del progetto sociale. Viene a delinearsi una pedagogia laica e razionale che cerca di avvicinarsi ad una visione sempre più scientifica ed oggettiva dell'uomo e tende ad attaccare ciò che viene giudicato portatore di una cultura anti-moderna, retorica ed inefficace.

Per questo molti intellettuali non si limiteranno a proporre nuove teorie pedagogiche, ma si faranno anche promotori o realizzatori di progetti pedagogici. Nel contempo anche la famiglia e i ruoli familiari vengono caricati di un nuovo significato pedagogico. Tutto questo è legato in primo luogo al progressivo calo della mortalità infantile, fattore che ha reso l'infanzia "un bene" sul quale investire tempo e cure oltre che risorse (Ariès, 1981).

4.2 Linee d'indagine, autori e metodi

4.2.1 Victor e la nascita della pedagogia speciale

Gli studi sui *ragazzi selvaggi* sono stati anche alla base dei primi studi di Pedagogia Speciale. E questo legame è dovuto principalmente alla storia di Victor. Si può infatti affermare

che, con il suo lavoro con Victor, è stato proprio Itard ad inaugurare "l'era dell'educazione speciale" (Canevaro, & Gaudreau, 1989).

Questo non significa che prima di Itard non ci fossero in assoluto tentativi di educare i disabili, ma che con lui cambia l'approccio, che si distingue per varie peculiarità dalla norma degli approcci del suo tempo. La prima di queste è non vedere Victor come un caso, la seconda è adottare un metodo sistematico nelle sue osservazioni e la terza è instaurare una relazione di cura.

L'esperienza di Victor ha avuto moltissime ripercussioni. Il caso di Victor, che ci si accinge ad esaminare, il caso cioè del bambino selvaggio rinvenuto nei boschi dell'Aveyron negli ultimi anni del secolo diciottesimo del quale già si è parlato in precedenza

Ritrovato all'età di circa dodici anni alla fine del XVIII secolo (nel 1798) e, dopo una serie di vicende, affidato alle cure del medico Jean-Marc-Gaspard Itard, seguace della filosofia di Condillac, che descrisse il tentativo del suo recupero alla società (e, primariamente, il tentativo di recupero linguistico) in due celebri *Memoires*. Si tratta del caso sicuramente più toccante, meglio documentato e filosoficamente di maggior interesse (Manetti, 2007), sia per l'ampiezza del dibattito teorico che riaccese e scatenò circa la natura dell'uomo, a cui parteciparono tutti i principali esponenti dell'Illuminismo francese, sia perché si collega a discussioni che pongono al centro i problemi comunicativi dei sordo-muti e l'individuazione di un sistema di comunicazione alternativo al linguaggio verbale.

In relazione a quest'ultimo aspetto, si ricorderà che quando Victor venne catturato, tra le ipotesi che furono avanzate in relazione alla sua incapacità di rispondere ai tentativi di dialogo, ci fu quella che fosse sordo o sordomuto e, trasportato a Parigi, fu accolto nell'"Istituto per i sordo-muti" diretto da Roche-Ambroise Sicard. In realtà si poté presto verificare che Victor non era sensibile ai suoni del linguaggio verbale, ma si dimostrava assolutamente sensibile al rumore fatto sbucciando un marrone o rompendo una noce; a suoni, cioè, che rivestivano un interesse nella sua prospettiva esistenziale.

Ci fu anche l'ipotesi avanzata da Philippe Pinel (Moravia, 1977) - principale autorità nel campo della malattia mentale e direttore medico degli ospedali psichiatrici di Parigi-, il quale aveva esaminato con attenzione il ragazzo e, sulla scorta dei dati più diversi, era giunto alla conclusione che non si trattava di un essere che soffriva di una menomazione per l'effetto della vita solitaria passata nei boschi, ma che era un individuo irrimediabilmente leso nei suoi organi cerebrali. Pinel descrisse il caso del ragazzo in una relazione presentata alla Società degli Osservatori dell'Uomo il 29 dicembre del 1800, che così si concludeva:

Egli lascia errare qua e là il suo sguardo, senza mostrare alcuna attenzione diretta, eccezion fatta per tutto ciò che suscita un momento la sua sorpresa... Se si produce un rumore intenso, egli si volta immediatamente. Ma questo avviene solo la prima volta, quando la sorpresa si aggiunge all'impressione fatta sull'organo dell'udito ... Si potrebbe supporre che abbia un odorato assai fine ed esercitato, se non sapessimo che vive in una sporcizia disgustosa, e che

fa i suoi bisogni dentro il proprio giaciglio, cosa che sembra porlo sotto l'istinto di quasi tutti gli animali, sia selvaggi che domestici... Incapace di discernere le carni cotte dalle crude, le porta senza distinzione nella brace, le toglie subito dopo, le annusa e le avvicina alla bocca ... È ben lungi dal consultare quest'organo [il tatto] per giudicare le diverse forme dei corpi... Si nota in lui una sorta di dissonanza fra la funzione della vista e quella del tatto, e questo è un fenomeno che ho notato, negli ospizi, tra i ragazzi privi di intelligenza. (Moravia, 1977)

Il rapporto di Pinel, che assimilava il ragazzo selvaggio ai numerosi giovani degenti a Bicêtre, definendolo come un essere privo di idee, della capacità di conferire significati alle cose, di capacità mnemonica e di immaginazione, era sembrato far accantonare definitivamente la questione circa il selvaggio dell'Aveyron. La Società degli Osservatori dell'Uomo, dato il credito di cui Pinel godeva, avevano accettato la sua definizione del ragazzo come un malato mentale, che non la società, ma la stessa natura aveva posto nelle dolorose condizioni in cui si trovava. Ricondotto, come era, dalla scienza nell'ambito della patologia organica, Victor perdeva quei tratti di "individuo normale presociale" che agli occhi degli studiosi parigini avevano fatto apparire tanto interessante il suo caso. Come scrive Moravia (1977):

Il caso non interessava - non poteva interessare - più. Incapace di parlare, Victor non era in grado di raccontare nulla della sua vita precedente; non poteva offrire alcuna testimonianza diretta dei modi e le forme della vita *sauvage*; non poteva rispondere ai più elementari quesiti che gli Osservatori avrebbero voluto fargli

Si deve sottolineare che ancora una volta il tema del racconto della vita ferina pregressa è al centro del caso, che diviene meno interessante quando questa possibilità, come mostra Moravia, sembra sfumare.

Tuttavia delle perplessità nei confronti della diagnosi di Pinel provennero da parte di vari intellettuali. Secondo Virey, ad esempio, il ragazzo avrebbe sofferto di una *regressione per dimenticanza*. In altre parole, il ragazzo avrebbe dimenticato gradualmente ciò che poteva aver imparato prima del suo allontanamento (sia che esso fosse stato casuale oppure intenzionale) dalla comunità umana. Questo faceva di Victor non un idiota, ma un essere che era regredito allo stato di una profonda e radicale ignoranza, conducendolo al puro stato dell'umanità naturale.

Ma soprattutto a non lasciarsi influenzare dal giudizio di Pinel fu il medico Jean Marc Gaspard Itard, che era stato suo allievo e che all'epoca del ritrovamento lavorava presso l'Istituto per i sordomuti diretto da Sicard. Itard, sulla base di un primo esame non credette di vedere nel selvaggio dell'Aveyron un malato di mente paragonabile in tutto e per tutto ai degenti dell'ospedale di Bicêtre. Egli, piuttosto, ritenne che si trattasse di un essere ritardato, la cui età mentale era paragonabile a quella di un bambino di circa dieci o dodici mesi d'età, che occorreva *risvegliare* (secondo il significato che Condillac dava a questo termine), piuttosto che *curare* (Manetti, 2007). Il ragazzo doveva essere considerato un individuo in cui il gravissimo ritardo evolutivo colpiva

ogni aspetto: dagli organi di senso, alle funzioni intellettive, alla capacità di nutrire dei sentimenti. Per questa ragione, per intraprendere un'azione efficace, occorre un'approfondita e quotidiana conoscenza del ragazzo e del suo mondo affettivo ed intellettuale. Itard dedicherà a questo progetto vari anni della propria vita, e lo descrisse nelle due memorie, rispettivamente del 1801 e del 1807. La sua convinzione, in quanto seguace di Condillac, era che l'uomo possiede solo delle potenzialità in sé e per sé, cioè delle facoltà, che solo l'azione dell'ambiente sociale esterno è in grado di sviluppare. L'ambiente nel quale Victor era vissuto avevano reso impossibile questo sviluppo ed era appunto in questa direzione che doveva appuntarsi l'azione rieducativa. Il ragazzo gli fu affidato, dopo essere stato trasferito in una casa attigua all'Istituto per i sordomuti e gli venne anche assegnata una governante, madame Guerin, che si occupasse degli aspetti domestici.

Il programma rieducativo di Itard, enunciato nel primo dei due *Memoires*, era complesso ed articolato. Nel tentativo di mettere in pratica le idee espresse teoricamente da Condillac, si suddivideva, come accennato in precedenza, in 5 obiettivi (Canevaro, & Gaudreau, 1989):

- 1) interessare Victor alla vita sociale;
- 2) risvegliare la sua sensibilità nervosa;
- 3) estendere la sfera delle sue idee;
- 4) insegnargli a parlare attraverso l'imitazione;
- 5) far esercitare le sue facoltà intellettuali, come l'attenzione, la memoria, il giudizio e tutte le facoltà sensoriali per farle applicare a soggetti utili

all'istruzione di Victor.

Le ricadute dell'operato di Itard non hanno avuto conseguenze solo sull'esistenza di Victor; ma dal momento che i suoi memoriali hanno avuto ampia diffusione hanno influenzato negli anni l'operato di molti medici ed educatori.

La stessa Montessori durante i suoi studi di medicina ha mostrato particolare interesse per il lavoro di Itard e gli studi di Seguin, che dai lavori di Itard prendevano origine. Quando nel 1898 si trovò a dirigere l'Istituto Magistrale per ortofrenici di Roma, lo stile adottato nel svolgere il suo operato parte proprio da riflessioni maturate sul pensiero d'Itard, in primis è rintracciabile in Montessori, così come in Itard l'attenzione specifica ad ogni individuo e la convinzione dell'educabilità di ogni soggetto.

Montessori seppe leggere nel dramma educativo di Victor una storia di progressiva abilitazione di un individuo alla società e quindi anche di sviluppo delle capacità di integrazione e interazione (Annacontini, 2002) e riprese il credo educazionista di Itard e Seguin.

Montessori non si limita all'applicazione del modello di Itard solo con i bambini ortofrenici, ma lo estende anche alle sue Case dei Bambini. Ad esempio, quando mette a confronto il bambino cresciuto in un ambiente deprivato, come lo erano molti quartieri popolari, con Victor, Montessori rievoca l'idea della città come foresta, intendendola come un luogo insidioso, non meno pericoloso dei boschi dove fu ritrovato Victor, dove si perpetra una quotidiana lotta per la sopravvivenza sia individuale che

sociale (Annacontini, 2002).

Dagli studi condotti sui diari di Itard, pertanto, dai quali anche Maria Montessori ha preso spunto sono nati i primi manuali di pedagogia speciale e ciò è dovuto specialmente al fatto che a partire da Itard i soggetti che oggi definiremmo con bisogni educativi speciali smettono di essere visti come semplici assistiti e iniziano ad apparire anch'essi come individui educabili e che hanno diritto allo sviluppo di una propria progettualità esistenziale.

4.2.2 *L'idea del "buon selvaggio" e Rousseau*

Quello del buon selvaggio è un mito basato sulla convinzione che l'uomo in origine fosse una sorta di "animale" buono e pacifico, solo successivamente corrotto dalla società e dal progresso.

Nella cultura del Primitivismo del XVIII secolo, il buon selvaggio era considerato più lodevole, più autenticamente nobile dei prodotti dell'educazione civilizzata.

Nonostante l'espressione "buon selvaggio" fosse già comparsa nel 1672 in *La conquista di Granada* di John Dryden (1672), la rappresentazione idealizzata di un "gentiluomo della natura" fu un aspetto caratteristico del Sentimentalismo proprio del secolo successivo.

Il concetto di "buon selvaggio" rimanda ad un'idea di uomo che non contempla un suo contatto con la civiltà: la normale essenza di uomo senza impedimenti. Poiché tale concetto incarna la convinzione che senza i freni della civilizzazione gli uomini siano essenzialmente buoni, le

sue fondamenta giacciono nella dottrina della bontà degli esseri umani, espressa nel primo decennio del Settecento da Anthony Shaftesbury, che incitava un aspirante autore

a cercare quella semplicità dei modi, e quel comportamento innocente, che era spesso noto ai meri selvaggi; prima che essi fossero corrotti dai nostri commerci (*Advice to an Author*, Part III, 176).

La sua opposizione alla dottrina del peccato originale, figlia dell'atmosfera ottimistica dell'Umanesimo rinascimentale, venne raccolta da un suo coevo, il saggista Richard Steele, che attribuiva la corruzione dei comportamenti contemporanei a un'educazione falsa.

Intorno al quindicesimo secolo alcuni Stati europei iniziarono ad espandersi oltremare, inizialmente in Africa ed in seguito in Asia e nelle Americhe.

Generalmente cercavano risorse minerarie (come l'argento e l'oro), terra (per la coltivazione di raccolti da esportare come il riso e lo zucchero e per la coltivazione di altri generi alimentari per sfamare le comunità minerarie) e manodopera (per lavorare nelle miniere e nelle piantagioni). In qualche caso i colonizzatori uccisero i popoli indigeni, in altri casi la gente veniva incorporata in questi Stati in espansione fungendo da forza lavoro. Sebbene gli Europei riconoscessero che queste popolazioni fossero esseri umani, non avevano intenzione di trattarli come loro eguali politicamente o economicamente, ed anzi iniziarono a riferirsi a loro come inferiori socialmente e psicologicamente. Con questo ed altri pensieri simili, gli Europei svilupparono una

nozione del primitivo e del selvaggio che da un lato legittimò il genocidio e l'etnocidio, e dall'altro la dominazione europea. Questo ragionamento si estese ai popoli dell'Africa, dell'Asia e dell'Oceania mentre il colonialismo europeo, il neocolonialismo e l'imperialismo si espandevano. L'idea del "buon selvaggio" può essere servita, in parte, come tentativo di ristabilire il valore degli stili di vita indigeni e delegittimare gli eccessi imperialistici, definendo gli uomini "esotici" come moralmente superiori, in modo da controbilanciare le inferiorità politiche ed economiche percepite.

Nel tardo diciottesimo secolo, la pubblicazione e la diffusione di numerose relazioni sui viaggi d'esplorazione nelle terre australi parvero presentare un'intatta cultura edenica conservatasi nei Mari del Sud, dove né la civiltà né la cristianizzazione erano ancora giunte. A partire dal 1784 tale opinione divenne un elemento così accettato nei discorsi correnti che Benjamin Franklin ne derise alcune sue incoerenze in *Remarks concerning the savages of North America* (1784).

Nel ventesimo secolo, il concetto del buon selvaggio arrivò ad essere visto come irrealistico e condiscendente. Poiché era basato su certi stereotipi, venne considerato come una forma di razzismo, anche quando rimpiazzava il precedente stereotipo del selvaggio sanguinario. È stato criticato da molti in campo accademico, antropologico, sociologico e religioso. Per esempio nel cristianesimo, con la dottrina del peccato originale, si considerano gli uomini universalmente degenerati e pieni di peccato in

terra, senza differenza tra i gruppi o le civiltà cui essi appartengono.

Educativamente parlando il concetto di buon selvaggio ha connessioni speciali in particolare con la filosofia di Jean-Jacques Rousseau.

Il filosofo ginevrino nella sua opera più famosa l'Emilio da della problematica una lettura educativa ipotizzando che per avere la migliore formazione possibile per l'essere umano esso debba crescere lontano dalla società civilizzata e a contatto della natura fino all'adolescenza; dal momento che la società esercita una funzione corruttrice della naturale bontà dell'animo umano. Rousseau affermava che così come tutto è buono quando è appena stato creato da Dio, allo stesso modo tutto degenera quando arriva nelle mani dell'uomo.

Secondo Rousseau inoltre i primi maestri per il bambino sono le sue mani, i suoi piedi e i suoi occhi e il modo migliore per favorirne il pieno sviluppo e l'apprendimento è il diretto contatto con la natura (Cambi, 2010).

Con questa sua posizione Rousseau si contrappone a Pestalozzi (1797), il quale non riteneva che l'uomo fosse necessariamente buono e parla di "natura inferiore", dominata da istinti e passioni animalesche. Egli riteneva necessario che fosse compito dell'educazione perfezionare la natura dell'uomo e che l'educatore non avesse che il compito di assisterlo durante la sua naturale evoluzione secondo un'unità di cuore, mente e mano. Pestalozzi affermava che l'uomo per raggiungere il pieno sviluppo deve attraversasse tre stadi evolutivi:

-naturale, nel quale segue le proprie forze istintuali,

-sociale, in cui la vita in comune obbliga ad un riadattamento,

-morale, ovvero il fine ultimo dell'uomo e dell'educazione: l'individuo si predispone al bene, alla solidarietà verso gli altri e all'accoglienza di Dio nel proprio spirito.

Pestalozzi introdusse il concetto di educazione del cuore, ovvero educazione all'affettività e del sentimento e di educazione familiare. Secondo lui, l'ambiente deve essere un ambiente che fa proprie certe caratteristiche dell'educazione familiare.

Quindi se da un lato per Rousseau è l'operato dell'uomo e della società che contamina e inselvaticisce la bontà naturale del bambino, per Pestalozzi è esattamente il contrario e l'educazione appare come elemento fondamentale per la buona crescita dell'individuo.

4.2.3 Manjon e l'educazione zingara.

Un'ulteriore sfaccettatura dell'influsso dei ragazzi selvaggi sulla storia della pedagogia, anche se in questo caso si tratta più dell'influenza dell'idea di selvaggio, è rappresentata dall'esperienza e dall'operato di Andres Manjon, esponente della corrente dell'attivismo pedagogico. Personaggio forse poco conosciuto, ma meritevole di attenzione e riconoscimento per la sua opera educativa. Ad eccezion fatta per quel che riguarda il contesto spagnolo dove alcuni studi al riguardo sono stati

condotti; all'interno del panorama pedagogico ed educativo sino ad oggi non è stato dedicato molto spazio allo studio di questa figura. Per ciò che concerne il contesto italiano il testo più significativo è la versione italiana de *I metodi delle scuole dell'Ave Maria* edita nel 1957 dall'editore Armando e contenente annotazioni introduttive e conclusive di Luigi Volpicelli; invece a livello generale Volpicelli stesso considerava molto importante uno studio comparativo Tra Manjon, Rousseau e Fröbel condotto in Spagna nel 1932⁶¹.

Il contributo rilevante apportato come educatore e pedagogista, gli scritti imperniati sulla didattica attiva e tutte le altre iniziative realizzate da Manjón ricevettero riconoscimento a livello internazionale solo dopo la sua morte: è infatti solo nel 1939 che il *Bureau International de l'Education di Ginevra* presenterà al mondo pedagogico il suo importante operato.

Manjón nacque a Sargentos, in provincia di Burgos, il 30 novembre 1846 da una famiglia di umili origini. Intraprese gli studi universitari tra mille difficoltà e grazie al sostegno della madre e di uno zio sacerdote, riuscì a laurearsi in legge e a diventare professore all'Università di Salamanca, successivamente insegnò anche nelle Università di Santiago e di Granada. Divenne sacerdote all'età di quarant'anni, e due anni dopo fonda le scuole dell'Ave Maria, scuole-giardino istituite appunto nel 1889 per i fanciulli poveri di Granada.

61 Marquez G.(1941), *Obra y escritos de D. Andres Manjon*, Apostolado de la Prensa, Madrid.

Al riguardo Cavallera (2009, p.167) che esse erano improntate vivificate dall'ispirazione cristiana e nella pratica si trattava di una specie di scuola-giardino volta all'educazione dei fanciulli gitani di Granada. Va anche notato che la pedagogia di Manjon parte sempre da una riflessione che nasce dalla situazione e considera i costumi della società in cui opera. Da tale punto di vista, seguendo una sorta di realismo educativo ma pur sempre nel rispetto dei grandi principi, è possibile affermare che egli fosse sostenitore di un'attività educativa ben inserita nella situazione specifica in cui si opera (Cavallera, 2009).

Le sue scuole costituiscono una delle più importanti esperienze realizzate in ambito scolastico in Spagna tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX, che come noto fu periodo di grande fermento e innovazione nel campo didattico-educativo.

Questa impresa ha preso il via dalla sua idea di fondare:

"scuole gaie, in campagna, con aria e sole in abbondanza, diretta da insegnanti senza rigelli e dotata di una vera vocazione di educatori" (Manjon, 1957).

Tale idea ha anche un'origine autobiografica e trae impulso dai ricordi della sua personale esperienza scolastica molto dura e rigida. Nello specifico, il suo attraverso un espediente didattico all'epoca non comune. La ragazza si serviva di una specie di canzone, un ritmo volgare sul quale venivano modulate le risposte alle domande rivolte ai bambini. Egli intuì che in quell'alleanza tra insegnamento, canto e gioco, vi erano

potenzialità educative e decise di fondare una scuola incentrata su questo metodo. Le "Scuole dell'Ave Maria" nascono, quindi, sotto il segno della giocosità, del fare, dell'espressività e di un riconoscimento reale dell'infanzia, del suo valore e dei suoi diritti. A tutt'oggi queste scuole sono ancora diffuse in Spagna, specialmente in Andalusia. Il progetto prese forma nel 1888, quando un giorno udì un canto di bambini proveniente da una "casa-caverna". Recatosi a verificare trovò una "custode" di bambini gitani cercava di insegnare loro il catechismo

Essendo queste scuole poco conosciute, prima di focalizzare l'attenzione sull'aspetto che più interessa, ovvero l'importanza della cosiddetta *educazione selvatica*, ci si soffermerà brevemente ad illustrare la storia, la struttura e i metodi utilizzati nelle Scuole dell'Ave Maria.

L'insegnamento si avvaleva in maniera privilegiata di metodologie come la narrazione, la drammatizzazione, l'interpretazione, l'attività ludica, la personificazione di grandi figure storiche e religiose; e del canto che accompagnava e concludeva vari momenti della giornata scolastica.

In breve tempo questo tipo di scuole si diffusero in tutta la Spagna; ne furono aperte nelle città di Valencia, Barcellona, Saragozza, Bilbao, Siviglia, Madrid e anche in America Latina. Persino a Roma nel 1933, presso l'ospedale Santa Marta, per volontà di Pio IX furono istituite alcune scuole ispirate a quelle di Manjon.

Nelle sue scuole si dava spazio alla sperimentazione e alla diffusione di nuove metodologie, basate principalmente sul gioco, sul gesto e sull'azione; si trattava quindi di metodi aperti, caratterizzati dalla non rigidità e plasmati in base alla peculiarità del contesto. Non si ha quindi a che fare con un'unica metodologia, ma con un insieme di percorsi didattici alternativi, caratterizzati da tecniche e strategie creative sperimentate sul campo (Todaro, 2012).

Uno degli esempi più affascinanti è quello dello studio della geografia della Spagna che avveniva utilizzando un enorme plastico in mattoni e sabbia, immerso in una grande vasca. Si trattava in sostanza di una vera e propria carta geografica animata.

Un'esperienza analoga si verificava anche per l'insegnamento della storia, che avveniva facendo ricorso ad una versione opportunamente modificata e adattata del gioco della *rayuela*, diffuso tra i bambini di Granada. Si trattava di un nuovo modo di imparare la storia, saltando all'interno di un tracciato, da una casella all'altra. L'attività, inizialmente essenzialmente grafica e motoria, si conclude con la rappresentazione o il dialogo dei fatti più importanti riportati nei diversi riquadri del tracciato, ripercorrendo la sequenza temporale degli avvenimenti.

Le metodologie illustrate e le attività riportate presentano aspetti molto interessanti ed evidenti elementi di innovazione soprattutto in relazione al periodo e al contesto in cui sono state ideate. Un altro aspetto rilevante che appare è che queste metodologie facevano

parte della quotidianità scolastica, sono sintomo della volontà di tendere a fare di didattica ogni giorno in modo speciale. Indice della sua lungimiranza è rintracciabile anche nell'aver colto potenzialità formative dell'animazione teatrale, riuscendo a trasferire all'interno della scuola le opportunità didattico-educative e non soltanto ricreative della teatralità⁶².

Uno dei principi chiave del pensiero educativo di Manjón, del quale finora non si è qui ancora parlato riguarda le caratteristiche dell'ambiente scolastico e didattico. Nelle sue scuole le lezioni si svolgevano a diretto contatto con la natura, poiché egli riteneva che cielo, sole, giardini e boschetti siano elementi essenziali e irrinunciabili dell'ambiente scolastico.

I locali predisposti per l'apprendimento erano ubicati nelle vicinanze di prati verdi e boschi ed erano costituiti da ampi padiglioni con luminose vetrate e aperti porticati; ciò non toglie che lezioni e altre attività didattiche fossero svolte anche direttamente all'aperto.

L'ambientazione e il cercare di rendere l'ambiente scolastico il più possibile simile all'ambiente naturale rivestivano una grande importanza:

"Nel posto più bello di questa Granata (detta il miglior angolo della terra), nella Valle del Paradiso, alle porte della città e lungo la via che conduce al Sacro Monte, sulla sponda destra del Darro, sono posti i sette *carmenes escolares* che formano la Scuola Madre". " Tutto è ampio, ridente e sano; c'è anche il campo per i giuochi e i lavori; ci sono magnifici giardini per ricreare la vista e l'olfatto, fonti

62 Ad onor di cronaca bisogna ricordare che già in precedenza i Gesuiti avevano fatto ricorso nei loro collegi alla metodologia del tetro.

copiose e cristalline per irrigare per bere e per pulire; pergole di viti, di madre selva, di rose e passiflore per attutire i raggi del sole, e alberi frondosi che danno frutta e insieme ombra; qui si respira un'aria pura e balsamica, i fiori si succedono senza interruzione, gli uccelli cantano a gara, i fanciulli giocano a loro agio senza molestar nessuno e tutto è salute, allegria, movimento e vita". "Lì, maestri e alunni godono una salute perfetta e si sviluppano forti e robusti, agili e sobri; a tale risultato contribuiscono i *carmenes* scolastici col loro vasto campo per giocare e per insegnare, l'aria ossigenata per respirare, sole e ombra per tonificare, uccelli e fiori per ricreare, acqua corrente per bere, bagni e docce per pulirsi, il medico per assistere, dare consigli e medicine con cui curare". (Peretti, 1961).

Educazione e fede, didattica e valori evangelici, etica, professionalità attenzione a chi insegna e a chi apprende sono aspetti classici riscontrati nel pensiero e nell'opera del pedagogista spagnolo.

Uno degli aspetti più importanti per quel che concerne questa sede e la presente ricerca è che queste scuole nacquero per aiutare a sollevare dai problemi della povertà i bambini "gitani" che abitavano nelle *cuevas*, grotte-abitazione nei pressi di Granada.

Ma la ragione principale per cui è interessante l'operato di Manjon è che oltre a dedicarsi alla cura e all'istruzione dei bambini zingari egli attinge anche ai metodi dell'educazione zingara come il canto, le nenie e la didattica all'aperto. Ciò riveste importanza perché da tempo immemore è presente nell'immaginario e nel pensiero comune l'associazione tra cultura zingara, popolo zingaro

e dimensione della vita selvatica e "naturale"⁶³, in parte dovuta anche al carattere nomade della vita condotta da questo popolo.

Un'altra caratteristica che rende qui importante il pensiero del pedagogo e sacerdote spagnolo è il suo ritenere indispensabile che la pratica educativa avvenisse il più possibile a contatto con la natura.

Egli affermava:

[...]Pensare che la scuola sia una camera quadrangolare, con pedana, cattedra, sei o otto banchi, uno scaffale, vari modelli, armadi a vetri e alcune carte geografiche, e che per insegnare ed apprendere si debba entrare là e non possa farsi altrove e in altro modo, è rimpicciolire e sminuire la Scuola, il Maestro, l'educazione e l'educando. (Manjon, 1957, p. 61)

Scrive inoltre:

[...] Se i bambini sono come gli uccellini, e se questi vivono meglio in campagna che in gabbia, è chiaro a chiunque, che per quegli esseri turbolenti ed allegri, che sono l'umanità in fiore, in speranza e in formazione, la parte migliore e più bella degli uomini, è necessario far scuola e giocare in campagna. (Manjon, 1957, p.45).

Il fulcro della pedagogia di Manjon rimane comunque il bambino e l'attenzione all'ambiente è funzionale alla primaria importanza attribuita al bambino. Egli riteneva infatti che se l'educazione non deve, prima di tutto, affermarsi come preparazione per la vita, ma come esercizio della miglior vita secondo le attuali esigenze espressive dell'educando, essa esiga, come condizione indispensabile, una pedagogica rispondenza con l'ambiente(Peretti, 1961). In questo quadro pedagogico il

63 Oltre che "magico" e misterioso.

bambino è il centro d'azione, soggetto di iniziative, bisognoso di movimento, di respiro, di usufruire della varietà delle provocazioni circostanti idonee a essere sfruttate pedagogicamente; e al contrario a lui non si addicono l'immobilità, l'aula chiusa, la forzata separazione dalla natura. Ampiezza di spazio e ricchezza dei paesaggi che gli consentano libertà di movimenti e forniscano stimoli e occasioni di ricerca e di studio delle cose e sulle manifestazioni della vita e della natura sono considerati gli elementi fondamentali.

Giunti a questo punto si potrebbe sollevare l'obiezione che tutta questa parte dedicata a Manjon sia solo una divagazione rispetto al tema centrale del presente lavoro.

Ciò che però va rilevato, e che rende il suo pensiero rilevante ai fini di questa sede, è che la sua proposta educativa, pur sempre di matrice cattolica, ha però al centro l'idea *dell'educazione selvatica*, del contatto privilegiato tra bambino, educazione e natura attorno al quale tutto il lavoro educativo dovrebbe essere imperniato.

L'aggettivo *selvatica* che il pedagogista spagnolo associa al suo modello educativo può essere interpretato sia in chiave positiva che dispregiativa. La chiave positiva è legata all'idea nobile dell'uomo di natura e all'idea del buon selvaggio di cui si è occupato anche Rousseau. La chiave dispregiativa invece è legata all'accezione negativa che per lungo tempo ha accompagnato sia l'idea di selvaggio in rapporto a quella di civilizzato, sia tutto ciò che era legato al popolo gitano considerato come un popolo selvaggio.

Capitolo 5

Neuroscienze

5.1 Il panorama delle neuroscienze

Quando si parla di neuroscienze⁶⁴ solitamente ci si riferisce ad un gruppo composto da diverse discipline di matrice prevalentemente chimico-fisica che si dedicano allo studio dell'anatomia, della biologia molecolare, della biochimica, della fisiologia, della farmacologia, della genetica, dell'immunologia e delle patologie del sistema nervoso centrale, di quello periferico e di quello autonomo, con lo scopo di evidenziare la base biologica delle espressioni mentali e comportamentali partendo appunto, dallo studio delle singole cellule nervose e di piccoli sistemi neuronali (Enciclopedia di Psicologia Garzanti, 2004).

Ma un'altra prospettiva potrebbe essere quella d'intendere le neuroscienze come un insieme che comprende un ampio spettro di domande circa lo sviluppo del sistema nervoso nell'uomo e nelle altre specie animali, la loro organizzazione e come il loro funzionamento genera il comportamento (Purves et al, 2009) e tali domande possono essere esplorate avvalendosi di diverse discipline.

Lo studio biologico dell'encefalo è anch'esso un campo interdisciplinare che coinvolge molti livelli a partire da

64 Si è scelto di dedicare ampio spazio all'illustrazione dettagliata delle teorie neuroscientifiche nell'ottica di agevolarne la comprensione di contenuti, metodi e risultati di ricerca dal momento che si tratta di un ambito distante dalla quotidianità pedagogica. Per ulteriori riflessioni al riguardo si consulti la parte del presente lavoro dedicata all'approfondimento degli aspetti metodologici.

quello molecolare fino ai grandi sistemi, come la corteccia cerebrale e dal cervelletto, fino al livello elevato del sistema nervoso nella sua totalità. A questo livello superiore i metodi delle neuroscienze vengono ad intrecciarsi con le scienze cognitive generando il campo delle neuroscienze cognitive.

L'approccio interdisciplinare delle neuroscienze cognitive sottolinea la complessità del legame esistente tra lo sviluppo del cervello e l'ontogenesi della cognizione.

Oggi le neuroscienze cognitive dello sviluppo rappresentano un quadro di riferimento teorico e metodologico che sembra poter fornire elementi fondamentali alla comprensione non solo del ruolo dello sviluppo cerebrale nell'ontogenesi delle funzioni psicologiche, ma anche delle basi neurali e del funzionamento delle funzioni cognitive, emotive e sociali dell'adulto (Macchi-Cassia, Valenza e Simion, 2004).

Le ricerche in questo ambito hanno messo in luce una proprietà fondamentale del cervello ovvero la sua estrema plasticità, intesa come capacità di trasformarsi per favorire l'adattamento alle condizioni dell'esistenza, ovvero di ristrutturarsi in seguito a mutamenti del campo esperienziale (Enciclopedia di Psicologia Garzanti, 2004).

Un altro fattore che ha contribuito al crescere dell'interesse per il ruolo esercitato dallo sviluppo del cervello all'interno dell'ontogenesi della cognizione è stato l'aumento delle informazioni relative al modo in cui la conoscenza è rappresentata nella mente e nel cervello adulto, a sua volta strettamente collegato ai recenti progressi tecnologici (Miller, 2002).

Recentemente, alla luce dei dati relativi alla plasticità del cervello, il ruolo cruciale dell'esperienza nell'emergere della specializzazione cognitiva è stato molto rivalutato e l'interesse dei ricercatori si è concentrato sul tentativo di scoprire le modalità attraverso le quali l'esperienza, interagendo con le predisposizioni innate, influenza il processo ontogenetico.

Premesso ciò, le neuroscienze cognitive dello sviluppo possono essere definite come un quadro di riferimento teorico ma non come una teoria vera e propria.

Tra le molteplici discipline che contribuiscono a comporre questo panorama teorico alcune forniscono apporti maggiori o maggiormente caratterizzanti, come ad esempio: la biologia, le neuroscienze e le neuroscienze evolutive, la neuropsicologia, la psicologia cognitiva, l'etologia, la genetica e l'embriologia.

Macchi Cassia, Valenza e Simion (2004) forniscono un'analisi accurata dei contributi degli ambiti disciplinari sopra elencati e di seguito si fa riferimento alla suddetta analisi per illustrare i suddetti contributi.

In primo luogo, il contributo della biologia mira in particolare a trovare una risposta alla domanda su come in strutture organiche complesse come il corpo umano, il cervello o le funzioni psicologiche che esso supporta, emergano e si sviluppino partendo da strutture primitive e indifferenziate. Neuroscienze e neuropsicologia hanno invece indirizzato l'attenzione degli studiosi dello sviluppo sul fatto che l'attività cognitiva sia un

prodotto del cervello, contribuendo così ad abbandonare una visione puramente funzionale della cognizione.

L'etologia, intesa in un'ampia accezione, si occupa di studiare gli organismi nel loro ambiente naturale e ha così messo in evidenza il ruolo esercitato dall'ambiente tipico della specie non solo nell'ambito dei processi evolutivi che si verificano durante la filogenesi, ma anche nel corso dell'ontogenesi, quando caratteristiche e vincoli dati dall'ambiente specie specifico possono influenzare fortemente lo sviluppo del cervello e dei processi cognitivi da esso mediati.

L'apporto della genetica va essenzialmente individuato nella dimostrazione del modo in cui perfino l'azione dei geni, che costituiscono il tramite attraverso il quale ogni individuo eredita tratti tipici della propria specie selezionati dall'evoluzione lungo la filogenesi, è indiretta e non lineare poiché influenzata da variabili ambientali rappresentate dall'azione di altri geni.

E' importante ricordare anche che la maggior parte dei geni lavora interagendo con un elevato numero di altri geni, alcuni dei quali regolano e controllano l'espressione degli altri; è inoltre ormai noto che l'espressione fenotipica e la relazione tra i geni assume un carattere altamente non lineare.

Dalle ricerche in embriologia provengono dati che mostrano come lo stesso tipo di interazioni regolanti l'espressione dei geni agiscano anche sulla differenziazione cellulare e nella formazione dei tessuti che avviene durante lo sviluppo embrionale (Macchi Cassia, Valenza, Simion, 2004).

Le neuroscienze cognitive dello sviluppo possono essere considerate un approccio multidisciplinare anche dal punto di vista delle metodologie di indagine usate, le quali sono molto diverse tra loro e, in alcuni casi, provengono anche da aree di ricerca molto distanti dalla psicologia dello sviluppo. Ne sono un esempio i cosiddetti modelli animali, ovvero organismi viventi non umani che possono essere usati dalla ricerca scientifica (Brenner, 1974) e che consentono di indagare in maniera approfondita aspetti biologici, comportamentali, elettrofisiologici, neuroanatomici e molecolari di un particolare comportamento e del suo sviluppo in una specie animale diversa da quella umana. Ciò al fine di ottenere indicazioni teoriche ed empiriche utilizzabili nello studio dello stesso comportamento o di comportamenti relati nell'uomo.

Rimanendo in tema di metodologie d'indagine, informazioni cruciali giungono anche dalle tecniche di visualizzazione dell'attività cerebrale, ovvero un gruppo di tecniche di diagnostica strumentale provenienti dall'area delle neuroscienze che permettono in tempo reale di rilevare l'attivazione cerebrale. Queste tecniche consentono di ottenere delle mappe funzionali dell'attività cerebrale basata sulla rilevazione delle variazioni dell'attività metabolica o di quella elettrica cerebrale in risposta a una stimolazione.

In particolare la risonanza magnetica funzionale (fMRI) rileva il flusso sanguigno cerebrale permettendo di localizzare le aree del cervello che maggiormente si attivano in risposta alla presentazione di uno stimolo

specifico o durante lo svolgimento di un compito (Enciclopedia Psicologica Garzanti, 2004) si distingue dalla risonanza magnetica standard per il tipo di sequenze utilizzate ed è un tipo di strumento molto preciso. Esso è inoltre molto sensibile alle variazioni di movimento, qualsiasi movimento improvviso del soggetto/paziente rischia di compromettere la validità dei dati e l'utilizzo di filtri non è sempre sufficiente per evitare il rischio di compromissione dei dati raccolti (Huettel, Song & McCarthy, 2004).

I potenziali evocati relati all'evento (ERP), attraverso l'applicazione di alcuni elettrodi sul capo, permettono di rilevare l'attività elettrica prodotta da alcune aree del cervello in risposta alla presentazione di uno stimolo o durante la produzione di un comportamento. A differenza della risonanza magnetica funzionale che consente di localizzare le aree coinvolte nell'elaborazione di uno stimolo con un elevato grado di risoluzione spaziale, gli ERP danno la possibilità di individuare la sequenza temporale dell'attivazione cerebrale con un elevato grado di precisione temporale, ovvero permettono di localizzare le differenze nella latenza della risposta elettrica elicitata in un'area del cervello da due stimoli diversi. Sia la ERP che la fMRI sono tecniche poco invasive e perciò possono essere usate anche con bambini molto piccoli (Enciclopedia Psicologica Garzanti, 2004). La PET invece, la tomografia ad emissione di positroni richiede l'infusione in vena di un liquido di contrasto. Si tratta di una tecnica di medicina nucleare e consente di ottenere mappe dei processi funzionali all'interno del corpo, nello

specifico immagini trasversali a diversi livelli dell'encefalo. Le scansioni PET sono in grado di rilevare alterazioni a livello biologico molecolare che spesso precedono l'alterazione anatomica, attraverso l'uso di marcatori molecolari che presentano un diverso ritmo di assorbimento a seconda del tessuto interessato. Con una scansione PET è possibile visualizzare e quantificare con discreta precisione il cambio di afflusso sanguigno nelle varie strutture anatomiche e ciò attraverso la misurazione della concentrazione dell'emettitore di positroni iniettato (Townsend,2008).

La magnetoencefalografia (MEG) è una tecnica di *imaging biomedico funzionale* utilizzata nella neurologia, che si basa sulla misurazione dei campi magnetici prodotti dall'attività elettromagnetica dell'encefalo. Le immagini elaborate attraverso questa tecnica vengono usate comunemente sia in ambito clinico che di ricerca per molteplici scopi, come ad esempio per determinare la funzione delle varie parti del cervello e *neurofeedback* (Ward, 2010).

La Stimolazione magnetica transcranica (TMS) è una tecnica non invasiva di neurostimolazione e neuromodulazione sviluppata a partire dagli anni Ottanta dello scorso secolo, basata sul principio dell'induzione elettromagnetica. Il campo elettrico indotto da un campo magnetico generato dal flusso di corrente in una bobina depolarizza i neuroni e, quando sono utilizzati stimoli ripetuti, può anche modulare l'eccitabilità corticale aumentandola o diminuendola. La TMS può essere a stimolo singolo, a coppie di stimoli o con stimoli ripetitivi. La

prima modalità viene utilizzata soprattutto nella diagnostica neurofisiologica. Le altre due metodiche sono prevalentemente usate per la ricerca e permettono di studiare i parametri di facilitazione e inibizione corticale, di analizzare le interazioni corticocorticali e modulare anche per diversi minuti l'eccitabilità corticale (Cannula et al, 2005).

L'elettroencefalografia (EEG) è la registrazione dell'attività elettrica dell'encefalo. Corrisponde a una rappresentazione grafica delle variazioni spaziali e temporali dei campi elettrici registrati sulla superficie del cranio. L'EEG permette di valutare l'attività elettrica cerebrale, spontanea o evocata, in condizioni di normalità e in situazioni patologiche. Esistono diversi tipi di registrazione EEG che vengono utilizzati a seconda delle specifiche situazioni. L'analisi dell'EEG permette di riconoscere determinati ritmi cerebrali (onde alfa, beta, theta e delta) e diversi pattern tipici, nel soggetto normale, della veglia e del sonno. (Ward, 2010).

L'utilizzo di queste metodologie ha consentito di superare il problema dell'equivalenza delle misure, infatti permette di utilizzare lo stesso compito con soggetti di età diverse, ottenendo misure totalmente sovrapponibili e perciò confrontabili, inoltre consente di indagare le competenze cognitive dei bambini in situazioni che implicano ridotti carichi attentivi e mnestici.

Le metodologie ERP e fMRI rendono possibile una condizione sperimentale chiamata *free viewing condition* (Macchi-Cassia, Valenza e Simion, 2004; Ward, 2010) poiché permettono di registrare le risposte cerebrali evocate

dalla presentazione di stimoli senza che venga necessariamente chiesto al soggetto di svolgere un compito specifico.

Un altro aspetto che conferisce importanza a tutte queste tecniche e metodologie è che esse influenzano in larga misura le tipologie di ricerche da condurre perché ogni strumento ha un campo d'indagine limitato e può essere impiegato solo per determinate tipologie di ricerche e può fornire solo determinate tipologie di dati. Solo alcuni strumenti possono essere utilizzati simultaneamente e, in ogni caso, per utilizzare al meglio ciascuna tecnica è necessario un alto livello di padronanza; ed è per questi motivi che le ricerche condotte nell'ambito delle neuroscienze cognitive sono particolarmente influenzate dalla tecnica usata per condurle.

5.1.1 L'approccio neurocostruttivista

All'interno del panorama neuroscientifico particolarmente interessante è la prospettiva neurocostruttivista.

Tra gli approcci allo studio dello sviluppo che hanno influenzato le teorie neurocostruttiviste tre sono particolarmente significativi.

Il primo è costituito dalla teoria ecologica di Bronfenbrenner, la quale afferma che lo sviluppo è influenzato da cinque sistemi ambientali che vanno dai più sottili contesti relativi alle interazioni personali fino a quelli più ampi della cultura. I cinque sistemi sono il microsistema, il mesosistema, l'esosistema, il macrosistema e il cronosistema. In un secondo momento Bronfenbrenner (2010) ha poi ampliato la sua teoria

includendo influenze biologiche e descrivendola come una teoria bioecologica (Bronfenbrenner, 2000 in Santrock 2008). Il microsistema è dove avvengono le interazioni più dirette con altri agenti sociali; è rappresentato dalle situazioni in cui l'individuo vive e comprende la famiglia, i coetanei, la scuola, il vicinato, etc... Il mesosistema è costituito dalle relazioni tra microsistemi o dalle connessioni tra contesti differenti. L'esosistema viene chiamato in causa quando le esperienze vissute in altri contesti sociali influenzano ciò che l'individuo vive nel suo contesto più immediato. Il macrosistema è rappresentato dalla cultura in cui l'individuo è inserito, intendendo come cultura l'insieme dei modelli di comportamento, delle credenze e di tutto quello che un gruppo di persone produce e tramanda da una generazione all'altra. Il cronosistema, infine, include i cambiamenti causati da eventi ambientali e da transizioni che si verificano nel corso della vita.

Secondo è l'approccio di Jerome Bruner, per il quale qualsiasi processo mentale ha un'origine sociale e la cognizione è influenzata dalla cultura. Il bambino, secondo Bruner, partecipa attivamente alla vita fin dai primi mesi all'interno di *format*, ovvero schemi interattivi o modelli di azione, in base ai quali si svolgono interazioni abituali tra genitore e bambino fin dai primi giorni di vita. Bruner (1968) sviluppa l'idea che gli esseri umani organizzino la conoscenza codificandola diversamente a seconda che per codificarla vengano usate l'azione, l'immagine o i simboli. Si distinguono perciò tre tipi di rappresentazione:

esecutiva, iconica e simbolica. Quella esecutiva caratterizza il primo anno di vita, fase in cui il bambino codifica la realtà attraverso l'azione. Quella iconica viene utilizzata dai due fino ai sei-sette anni d'età e permette di codificare la realtà attraverso immagini ed è collegata all'imitazione. La rappresentazione simbolica è prevalente a partire dagli otto anni, quando la realtà viene codificata attraverso il linguaggio, il numero e altri sistemi simbolici.

I tre sistemi di rappresentazione sono interconnessi e l'apprendimento delle capacità simboliche presuppone i sistemi precedenti. All'interno di questo paradigma il processo evolutivo non è un avvenimento individuale, ma il risultato di un'attività attraverso la quale i bambini arrivano a dare un significato agli eventi del mondo (Fonzi, 2010; Santrock, 2008).

Infine vi è la teoria dei sistemi dinamici che è stata trattata principalmente da Thelen (1995), ma anche da Smith (1998) e Lewis (2000) e proviene dal lavoro sui sistemi dinamici in fisica e matematica.

Questa teoria afferma che si può comprendere lo sviluppo solo considerando i vari tipi di interazioni multiple che si verificano continuamente in ogni livello di un sistema che si sviluppa, da quello molecolare fino a quello culturale considerando anche le variabili temporali (Miller, 2002). Lo sviluppo non è quindi un processo passivo nel quale i geni determinano l'emergere di una sequenza di abilità nel corso del tempo. Al contrario, si ritiene che il bambino crei attivamente un'abilità per raggiungere un obiettivo all'interno dei limiti

determinati dal suo corpo e dall'ambiente. Secondo questo approccio natura e cultura, bambino e ambiente sono tutti elementi che insieme contribuiscono allo sviluppo in quanto parti di un sistema in continuo cambiamento (Santrock, 2008), e l'elemento irriducibile di questo approccio diviene l'organismo nel contesto (Miller, 2002). La teoria dei sistemi dinamici, pur fornendo un approccio generale, è impiegata principalmente nello studio sistemi motorio e percettivo, ma ha fornito risultati rilevanti anche quando applicata all'indagine dello sviluppo di abilità cognitive e sociali (Miller, 2002; Vernon, Metta e Sandini, 2007).

Gli approcci sopra presentati aiutano meglio a capire come all'interno della prospettiva neurocostruttivista lo sviluppo ontogenetico venga inteso come un processo attivo e costruttivo mediante il quale i geni interagiscono con l'ambiente a vari livelli, incluso quello esterno all'individuo. Così la produzione di strutture biologiche caratterizzate da un crescente livello di complessità e di differenziazione rispetto a quello presente negli stati precedenti, evidenzia come il neurocostruttivismo privilegi una concezione dello sviluppo *activity-dependent* (Johnson, 2000, 2001 in Macchi-Cassia, Valenza e Simion, 2004). Questo concetto fa riferimento al fatto che il cervello e il sistema cognitivo si modificano grazie al proprio funzionamento.

Lo studio dello sviluppo pre e post natale del cervello fornisce indicazioni importanti su come si sviluppa la cognizione. L'esistenza di periodi di immaturità prolungati nello sviluppo ontogenetico della specie umana

ha due importanti conseguenze: il protrarsi nel tempo dello sviluppo post natale e la possibilità di raggiungere un maggiore volume cerebrale.

Il protrarsi nel tempo dello sviluppo post natale accresce il tempo a disposizione affinché ambiente ed esperienza esercitino la propria influenza.

La possibilità di raggiungere un maggiore volume cerebrale riguarda in particolare la corteccia e, nello specifico, la corteccia pre-frontale, che è ritenuta svolgere un ruolo di primaria importanza nella maggioranza delle abilità cognitive di livello elevato, come ad esempio la pianificazione e l'esecuzione di sequenze comportamentali complesse.

Oltre che da una crescita di volume, lo sviluppo post natale del cervello è caratterizzato anche da un incremento della dimensione e della complessità delle ramificazioni dendritiche dei neuroni che comporta un aumento del numero e della densità delle connessioni sinaptiche formatesi in alcune zone della corteccia già a partire dalle prime settimane di gestazione.

Lo sviluppo cerebrale pare caratterizzato da una fase iniziale di sovrapproduzione sinaptica, che solo successivamente è seguita da una fase regressiva di *pruning* detta anche di potatura o di decadimento; entrambe queste fasi avvengono con una tempistica differente a seconda delle diverse aree della corteccia. L'arco di tempo della sovrapproduzione può costituire contemporaneamente sia un periodo di opportunità che un periodo di vulnerabilità per lo sviluppo cerebrale. Tutto ciò poiché in funzione della natura dell'ambiente, il

processo di regressione sinaptica e di conseguente specializzazione potrà portare ad esiti fenotipici normali e adattativi così come ad esiti fenotipici atipici, come accade nel caso di disordini evolutivi a base genetica.

Da questi dati emerge come il nostro cervello sia in grado di modificarsi continuamente attraverso il proprio stesso funzionamento.

Un altro concetto rivalutato e ampliato dalla teoria neurocostruttivista è quello di plasticità neurale. Comunemente si ritiene che la plasticità neurale sia molto accentuata nei primi anni di vita e che scompaia progressivamente durante lo sviluppo, ma in realtà dati ci dimostrano che non c'è un rapporto lineare tra età e ampiezza della plasticità neurale (Benini, 2010). Dati empirici forniscono esempi di come i processi alla base della plasticità adattativa possano talvolta condurre a una plasticità disfunzionale o di tipo disadattativo. In alcuni musicisti, ad esempio, l'espandersi della zona della mappa somatotopica corrispondente alle dita può raggiungere un'estensione tale da determinare la sovrapposizione e la fusione delle rappresentazioni delle diverse dita, generando un disturbo conosciuto come "crampo del musicista" o distonia, caratterizzato da crampi e perdita del controllo dei movimenti fini delle mani (Elbert et al, 1998 in Macchi-Cassia, Valenza e Simion, 2004).

La scoperta della plasticità neurale anche nel cervello adulto ha portato ad una rivalutazione del concetto di periodo critico che è stato sostituito con quello di periodo sensibile. Nel campo delle neuroscienze cognitive

il termine periodo critico fa riferimento a finestre temporali molto ristrette nel corso dello sviluppo, durante le quali una specifica esperienza deve avvenire perché una particolare funzione possa svilupparsi in modo normale.

Il concetto di periodo sensibile (Kamiloff-Smith, 1992, 1998), invece, si riferisce a momenti nel corso dello sviluppo durante i quali l'organismo è particolarmente sensibile a determinate esperienze, senza escludere necessariamente che queste stesse esperienze possano continuare ad esercitare la loro influenza anche in successivi momenti dell'ontogenesi. Lo sviluppo del cervello umano è caratterizzato da una crescente specializzazione delle strutture che lo compongono: con il termine specializzazione si fa riferimento al grado di selettività della risposta fornita da una specifica regione della corteccia alla presentazione di uno stimolo mentale e con il termine strutture ci si riferisce ai tessuti, ai circuiti neurali e alle funzioni da essi supportate (Johnson, 2000 in Macchi- Cassia, Valenza, Simion 2004). E' bene ricordare anche che ad una crescente specializzazione corrisponde una crescente localizzazione della risposta.

Le recenti scoperte nel campo delle neuroscienze hanno spostato le radici della psicologia dello sviluppo dalla filosofia alla biologia e ciò ha favorito una rivalutazione dell'epigenesi costruttivista ipotizzata da Piaget. Il costruttivismo epigenetico si pone in una posizione intermedia tra gli approcci innatisti e quelli empiristi, poiché sostiene che l'informazione emerge

dall'interazione tra i geni e l'ambiente e si sofferma principalmente sui meccanismi del cambiamento e sui processi di interazione che portano all'emergere di nuove strutture. L'approccio costruttivista enfatizza la natura attiva del processo di sviluppo, all'interno di quest'ottica infatti il bambino è costruttore attivo della propria conoscenza. Oggi questo assunto sta trovando riscontro nei dati forniti empiricamente dalle neuroscienze evolutive e relativi allo sviluppo neuroatomico del cervello.

A tal proposito l'interesse per i correlati neurali dello sviluppo psicologico unitamente ai dati confermantici la validità degli assunti teorici costruttivisti anche a livello dello sviluppo cerebrale hanno condotto all'aggiunta del prefisso "neuro" al termine originale che è stato così sostituito con quello di neurocostruttivismo (Elman et al., 1996; Johnson, 2001 in Macchi-Cassia, Valenza e Simion, 2004)

Il passaggio da prospettive di epigenesi predeterminata a prospettive di epigenesi probabilistica serve per spiegare il "come" dello sviluppo. All'interno di una visione epigenetica ed *activity-dependent* del processo di sviluppo le interazioni tra i geni, le strutture, le funzioni e l'ambiente sono sempre dinamiche e bidirezionali.

A differenza delle posizioni maturazioniste, la posizione neurocostruttivista rimanda ad una visione di tipo probabilistico dell'epigenesi, all'interno della quale le interazioni fra i geni, i cambiamenti nelle strutture cerebrali e lo sviluppo delle funzioni psicologiche

avvengono in modo bidirezionale, nel senso che le modificazioni nella struttura e quelle nelle funzioni di ogni area cerebrale avvengono sempre in parallelo. L'approccio dell'epigenesi probabilistica enfatizza infatti il concetto di funzionamento parziale dei circuiti neurali, secondo il quale le diverse regioni della corteccia non passano da una fase di totale inattività dal punto di vista funzionale ad una in cui sono improvvisamente attive e funzionanti. Al contrario, attraverso un loro parziale funzionamento i circuiti corticali non ancora pienamente maturi ricoprono un ruolo fondamentale nel procurare gli input ambientali necessari allo sviluppo cerebrale, modellando così i successivi cambiamenti strutturali. Conseguentemente la specializzazione neurale e cognitiva è concepibile come una proprietà emergente di un sistema auto organizzato (Gottlieb, Lickliter, 2007).

La concezione probabilistica dell'epigenesi ci porta a considerare anche il progressivo restringimento dei gradi di libertà ovvero dei percorsi e degli esiti fenotipici possibili. A tal proposito nel 1975 il biologo Waddington per cercare di spiegare questo concetto utilizzò un disegno rappresentante il *paesaggio epigenetico*, nel disegno in questione lo sviluppo ontogenetico è analogo al percorso di una palla che all'inizio del proprio percorso può muoversi indifferentemente lungo diverse direzioni senza che ciò influenzi minimamente il suo percorso futuro, però, via via che lo sviluppo procede e la palla avanza, il paesaggio si riempie di pendii e valli che rappresentano i possibili percorsi evolutivi che il

fenotipo può intraprendere a seconda delle condizioni ambientali.

Greenough e Black (1992) hanno avanzato l'ipotesi che l'epigenesi predeterminata e quella probabilistica possano essere associate a tre diversi modi di descrivere il ruolo esercitato dall'esperienza nell'ontogenesi. sarebbero ovvero, collegabili a tre diverse tipologie di processi definiti come *experience-independent*, *experience-dependent* e *experience-expectant* (Greenough e Black, 1992; Greenough, Black e Wallace, 1987 in Macchi-Cassia, Valenza e Simion, 2004).

Secondo questa chiave interpretativa, allora, concordando con una visione deterministica dell'epigenesi lo sviluppo può essere inteso come un processo interamente guidato da dinamiche *experience-independent*, basate sulle informazioni genetiche e non suscettibili dell'influenza dell'esperienza e dell'ambiente esterno. Ad esempio lo sviluppo motorio, all'interno di un'ottica maturazionista, è concepito totalmente come un processo *experience-independent* poiché non è in alcun modo influenzabile dagli input sensoriali e dall'esperienza.

Anche la visione dello sviluppo come processo *experience-dependent* è in linea con una concezione deterministica dell'epigenesi, ossia interamente guidata dall'informazione proveniente dall'ambiente esterno dove, per ambiente, si intende quello soggettivo e individuale nel quale ogni individuo ha esperienza. La terza tipologia di processi attraverso i quali si sviluppano molti aspetti della condizione umana è quella chiamata *experience-expectant*. I processi *experience-expectant*, in accordo con

la visione probabilistica dell'epigenesi, trovano fondamento nell'aspettativa che l'intervento di esperienze specifiche in dati momenti dello sviluppo, fornisca l'informazione necessaria al sistema cognitivo e alle strutture neurali che lo supportano per svilupparsi in una direzione piuttosto che in un'altra. Questi processi lasciano ampio spazio all'azione dell'esperienza e sfruttano la plasticità cerebrale.

L'esperienza svolge un ruolo nella sintonizzazione dei processi percettivi e numerosi sono i processi *experience-expectant*, ad esempio possiamo citare le capacità di riconoscimento dei volti umani e l'ontogenesi del linguaggio. Diversi esperimenti come quelli sul riconoscimento del volto (Le Grand et al, 2001 in Macchi-Cassia, Valenza e Simion, 2004) dimostrano come l'aver accesso, in una fase molto precoce dello sviluppo, ad un input visivo specifico fornito dall'ambiente tipico della specie come quello dei volti umani, sia una condizione necessaria affinché si sviluppi una normale capacità di discriminazione percettiva all'interno di un dominio specifico come quello dell'elaborazione dei volti umani. Si può così affermare che l'esperienza specie specifica svolga un importante ruolo nello sviluppo del cervello e della cognizione. La possibilità di giocare tale ruolo è legata sia ad un prolungato periodo di immaturità e di crescita post natale del cervello, sia alla presenza di un certo numero di predisposizioni o vincoli innati caratterizzanti il funzionamento del sistema percettivo e che predispongono il bambino a prestare attenzione e ad elaborare in modo privilegiato alcune categorie di

informazioni presenti nell'ambiente specie-specifico.

Le visioni predeterminata e probabilistica dell'epigenesi sono alla base di due forme di innatismo. La prima ha fornito ispirazione alle posizioni innatiste più estreme come quelle appoggiate dai modelli innatisti-modulari, la seconda invece si concilia con l'ipotesi dell'esistenza di relazioni bidirezionali tra lo sviluppo delle strutture e quello delle funzioni: tale concezione è alla base di un nuovo significato e del ruolo dei fattori innati propria del neurocostruttivismo.

Karmiloff-Smith (1992) utilizza il termine *vincolo sullo sviluppo* riferendosi a quelle predisposizioni attentive innate vincolanti lo sviluppo in quanto dirigono e incanalano l'attenzione del bambino verso certe categorie di input ambientali, garantendo in tal modo che tali input possano influenzare e plasmare lo sviluppo cognitivo e cerebrale dell'individuo. Questa accezione conferisce una connotazione positiva al concetto di vincolo sullo sviluppo. In tale ottica infatti, le predisposizioni innate rendono possibile il cambiamento facilitando l'apprendimento, circoscrivendo i tipi di informazione a cui dedicare maggiore attenzione e limitando il numero delle possibili ipotesi pertinenti che il bambino deve formulare per interpretare la realtà. Ad esempio, l'innata capacità di discriminare e preferire stimoli rappresentanti il volto umano rispetto a quelli che non lo rappresentano, facilita l'apprendimento relativo a questa categoria di stimoli visivi a discapito di quello relativo ad altre categorie.

L'approccio neurocostruttivista, anche se riconosce

l'esistenza di predisposizioni specificate per via innata che costituiscono un punto di partenza predeterminato per lo sviluppo, le considera di carattere dominio-generale e molto poco specifiche.

Con l'affermarsi del paradigma neurocostruttivista anche il termine innato cambia significato. All'interno di questa prospettiva teorica innato non coincide più con immutabile, infatti un comportamento innato non è il prodotto di una statica impronta genetica e non è modificabile solo attraverso la maturazione, ma è profondamente connesso al cambiamento poiché agisce come un vincolo (Karmiloff-Smith, 1998) che orienta e facilita l'apprendimento di certi aspetti dell'ambiente specie specifico potenziando gli effetti di alcuni tipi di esperienze sullo sviluppo cerebrale.

Innato non significa presente alla nascita, ovvero, assumere che una competenza o un comportamento siano innati non significa automaticamente presumere che siano presenti fin dalla nascita. Infatti è mediante l'interazione con l'ambiente specie specifico che una componente innata entra a far parte del nostro potenziale biologico ovvero del patrimonio di comportamenti e competenze messo a disposizione dal processo di filogenesi.

Inoltre, innato non significa necessariamente dominio-specifico, difatti ritenere che una componente o un processo abbiano carattere innato non significa obbligatoriamente che essi siano legati a singoli e specifici domini dell'attività cognitiva (Macchi-Cassia, Valenza e Simion, 2004).

Quindi, all'interno di questo quadro teorico, un comportamento o un'abilità possono essere considerati innati quando il loro sviluppo è vincolato o a livello dell'architettura neurale o a livello delle variabili spazio-temporali caratterizzanti lo sviluppo cerebrale o a livello rappresentazionale ovvero di connessioni sinaptiche all'interno di specifiche aree della corteccia. L'idea dell'esistenza di processi dominio-generalisti che, operando all'interno dei diversi domini di conoscenza dell'attività cognitiva portano nel tempo all'emergere di rappresentazioni dominio-specifiche, è alla base del modello evolutivo della ridecrizione rappresentazionale o modello RR proposto da Karmiloff-Smith (1992).

Secondo tale modello il modo tipicamente umano di costruire e sviluppare la conoscenza è caratterizzato dal fatto che la mente può ridecrivere in formati sempre nuovi le rappresentazioni già possedute, siano esse innate o acquisite.

Nello specifico, attraverso il processo di ridecrizione rappresentazionale le rappresentazioni vengono trasformate da formati impliciti a formati sempre più espliciti, astratti, flessibili e manipolabili. Parallelamente a questo processo di crescente esplicitazione lo sviluppo porta anche ad una crescente automatizzazione, specializzazione ed efficienza ascrivibili al processo di modularizzazione.

Il modello RR è definibile come un modello a fasi, poiché assume che il cambiamento avviene ripetutamente e in modo ciclico all'interno di ogni dominio e durante tutto lo sviluppo. A differenza dei modelli stadiali quello RR non

prevede che ciascun livello di ridescrizione sia legato a un particolare tipo di struttura cognitiva e ad uno specifico stadio dello sviluppo, ma ritiene sia caratterizzato da fasi ricorrenti interessanti ciascun dominio. Lo sviluppo emerge pertanto come un processo continuo nel corso del quale ciò che cambia è il formato delle rappresentazioni, vale a dire il modo in cui la conoscenza viene rappresentata nel cervello e nella mente che questo supporta.

Si esaminerà ora come la novità di approcci come quello neurocostruttivista e la considerazione delle reti neurali consentano uno sguardo unificato sullo sviluppo; entrando nell'analisi specifica di ciò che caratterizza il paradigma neurocostruttivista possiamo partire affermando che il neurocostruttivismo è un approccio teorico centrato sulla costruzione di rappresentazioni nel cervello in fase di sviluppo. All'interno di tale ottica lo sviluppo cognitivo è spiegato come emergente dal processo di evoluzione delle strutture neurali sottostanti le rappresentazioni mentali, processo che è fortemente influenzato dall'ambiente. Il neurocostruttivismo ha introdotto un ampliamento della concezione di ambiente affermando che, poiché possono avere luogo all'interno del sistema nervoso dei processi anche in assenza di input provenienti dall'ambiente esterno, ogni regione del cervello svolge il ruolo di ambiente per le regioni confinanti (Karmiloff-Smith, 1992, 1998). Si è così ampliato il concetto d'ambiente oltre la prospettiva ecologica di Brofenbrenner che lo definiva come qualsiasi evento o condizione esterna all'organismo che si presume

influenzi o sia influenzato dallo sviluppo della persona (Brofenbrenner, 1979 in Sugarman 2003).

Lo sviluppo neurale si verifica in contesti di interazione multipla di vincoli agenti su differenti livelli che variano dalla singola cellula fino all'ambiente esterno di sviluppo del bambino. Lo sviluppo cognitivo può perciò essere inteso come una traiettoria generatasi da vincoli sulle strutture neurali sottostanti (Westermann, Mareschal et al, 2007).

Il neurocostruttivismo si distingue dai tradizionali approcci cognitivi anche per l'attenzione dedicata allo studio dei vincoli sulla cognizione riguardanti i substrati che li guidano. All'interno della cornice neurocostruttivista la comprensione dei vincoli sullo sviluppo neurale è un aspetto centrale della comprensione dello sviluppo cognitivo. Prendendo in considerazione vincoli su tutti i livelli compresi tra i geni e l'ambiente il neurocostruttivismo integra differenti visioni del cervello e dello sviluppo cognitivo inteso come epigenesi probabilistica (Westermann, Mareschal et al, 2007).

Le ricerche in ambito neurocostruttivista hanno portato all'individuazione di cinque livelli di influenza ambientale: livello Genico, livello di *Encellment*, livello di *Embrainment*, livello di *Embodiment*, livello di *Ensocalment* o di socializzazione. Ora si esamineranno i vincoli sullo sviluppo caratteristici di ogni livello di influenza ambientale.

Livello Genico

La tradizionale visione della funzione dei geni ritiene che ci sia una corrente unidirezionale di causa effetto dai geni del DNA all'RNA fino ad arrivare alla struttura delle proteine da loro codificate. In questa prospettiva lo sviluppo consiste nella progressiva esplicitazione di informazioni giacenti nel genoma, ma le ricerche più recenti mostrano come le influenze ambientali e comportamentali giochino un ruolo fondamentale nell'innescare l'espressione genica. Questa visione dello sviluppo come epigenesi probabilistica evidenzia come l'attività dei geni si moduli in base agli input provenienti dall'ambiente interno ed esterno, invece che seguire rigide traiettorie predefinite, e mostra come lo sviluppo sia il risultato di interazioni bidirezionali fra attività genica, sviluppo neurale, influenze comportamentali e ambientali (Gottlieb, 1992; Gottlieb e Lickliter 2007).

Livello di Encellment

Lo sviluppo di un neurone è un vincolo per il proprio ambiente cellulare, persino ai primissimi stadi dello sviluppo fetale: il modo in cui una particolare cellula si sviluppa è influenzato dall'interazione molecolare con le cellule vicine. In successivi stadi dello sviluppo, l'attività neurale, sia generata spontaneamente che derivata dall'esperienza sensoriale, inizia a giocare un ruolo importante nella formazione delle reti neurali. L'attività neurale è responsabile della progressiva elaborazione di percorsi di connessione neurale così come

della loro conseguente stabilizzazione e perdita (Westermann, Mareschal et al., 2007).

Livello di Embrainment

Come il cervello è incorporato in un corpo, *embodiment*, così anche ogni singola regione funzionale del cervello è incorporata in un cervello dove si co-sviluppa con altre regioni cerebrali (Johnson, 2005 in Westermann, Mareschal et al., 2007). Questa visione dell'*embrainment* contrasta con una prospettiva modulare che si focalizza sullo sviluppo e il funzionamento di aree cerebrali specializzate in isolamento. Essa è però supportata dagli studi di *neuroimaging* che suggeriscono che le proprietà funzionali di una regione cerebrale sono fortemente sensibili al contesto e vincolate dalle sue interazioni con altre regioni ad esempio attraverso processi di *feedback* e interazioni *top-down* (Friston e Price, 2001 in Westermann, Mareschal et al., 2007).

Livello di Embodiment

La mente esiste all'interno di un corpo che è esso stesso incorporato in un ambiente fisico sociale. Questo fatto vincola e accresce l'esperienza del bambino in via di sviluppo. Percorsi di attivazione neurale sono generati da input sensoriali e inoltre il funzionamento degli organi di senso vincola gli effetti sulla costruzione delle rappresentazioni nella mente. In questo senso il corpo agisce come un filtro per le informazioni provenienti dall'ambiente, ma non solo, è anche un mezzo per esplorare, manipolare l'ambiente e produrre nuovi input

sensoriali ed esperienze (Westermann, Mareschal et al., 2007).

Livello di Ensocialment

L'ambiente specifico nel quale è immerso il bambino in fase di sviluppo produce effetti ampiamente vincolanti sull'emergere di rappresentazioni neurali perché restringe le possibili esperienze del bambino e gli offre determinati modi in cui l'esperienza può essere manipolata. Questi vincoli si riferiscono principalmente a proprietà fisiche dell'ambiente. Un'altra fonte di vincoli riguarda gli aspetti sociali dell'ambiente, ad esempio le interazioni fra il bambino ed i *caregivers*. È stato ampiamente riconosciuto che l'interazione sincronizzata tra madre e bambino ha forti effetti sullo sviluppo di un attaccamento sicuro, sull'espressione di emozioni, sullo sviluppo sociale e cognitivo. Al contrario la distruzione di una normale relazione madre-bambino e l'esposizione a precoci agenti stressanti, come la morte del *caregiver*, un abuso infantile o negligenza, possono avere effetti profondi sullo sviluppo neurale e comportamentale del bambino (Westermann, Mareschal et al., 2007).

I sopradescritti vincoli sullo sviluppo neurale interagiscono in differenti modi per formare la costruzione di rappresentazioni nel cervello. Lo stesso sviluppo neurale dipende da attività neurali derivate dall'esperienza che possono condurre a cambiamenti nell'espressione genica.

Cambiamenti *experience-dependent* non si verificano solo nella formazione di reti dentro le regioni, ma anche in

percorsi tra le diverse regioni cerebrali. Interazioni con l'ambiente sociale hanno effetti sia sullo sviluppo neurale che sulle espressioni geniche.

Tale lettura dello sviluppo cognitivo come prodotto emergente dall'interazione di molteplici vincoli sulla costruzione di reti neurali, permette una visione unificata dello sviluppo tipico e dello sviluppo atipico dell'individuo in età evolutiva così come dello sviluppo e dei processi mentali adulti. I disordini dello sviluppo possono essere compresi come prodotto di vincoli alterati che spingono traiettorie dello sviluppo fuori dalle tracce normali fino a raggiungere differenti stati finali (Karmiloff-Smith 1998; Thomas e Karmiloff-Smith 2002).

Già prima dell'affermazione del neurocostruttivismo lo studio clinico dei disordini evolutivi di origine genetica, come ad esempio la sindrome di Down, la sindrome di Williams o quella dell'X-fragile, che si accompagnano a deficit apparentemente selettivi in alcune aree del comportamento cognitivo, hanno portato un importante contributo allo studio dello sviluppo cognitivo nella sua relazione con quello del cervello.

Queste sindromi sono state classicamente interpretate come la conseguenza di deficit cognitivi altamente dominio-specifici, derivanti dal danneggiamento di moduli innati localizzati in specifiche aree del cervello e che lasciano completamente inalterato il funzionamento cognitivo nei domini mediati dalle aree del cervello non coinvolte dall'alterazione genica. Ciò veniva affermato in linea con l'approccio classico della neuropsicologia dell'adulto, che individuava un rapporto diretto e lineare tra la

lesione di determinate aree del cervello e specifici esiti cognitivi (Baron-Cohen, 1998 in Macchi-Cassia, Valenza e Simion, 2004).

Tale tesi è stata appunto messa in dubbio dai più recenti approcci di ispirazione neurocostruttivista (Karmiloff-Smith 1992,1998) che sottolineando l'estrema plasticità del cervello, ipotizzano che la presenza in queste sindromi evolutive di deficit lievi e diffusi a carico di diverse regioni cerebrali, rappresentino in gran parte il risultato di alterazioni più o meno lievi in alcuni parametri di base. Ciò vale ad esempio per fattori, come suggerito da Macchi-Cassia, Valenza e Simion (2004), quali la sinaptogenesi, la densità sinaptica, la soglia di attivazione dei neuroni, la natura e la disponibilità dei neurotrasmettitori.

Quanto detto emerge chiaramente dagli studi di Karmiloff-Smith (1998, 2002, 2005) che, analizzando la sindrome di Williams, è arrivata a chiedersi se i deficit siano il risultato di un danno dominio-specifico in una fase iniziale dei livelli cognitivi, o se il processo di evoluzione abbia specificato più vincoli generali per i livelli cognitivi elevati e ci sia un modo più indiretto per i difetti genetici per emergere come specifico prodotto delle funzioni di sviluppo. Ad esempio differenze nei tempi di esecuzione dei processi neurali chiave possono portare a conseguenze di sviluppo cognitivo atipico (Mareschal, 2007).

Devono essere considerati anche i vincoli derivanti dall'ambiente fisico e sociale nel quale un bambino è inserito. Ad esempio, se un bambino si trova entro un

contesto sociale atipico, sia nei termini di come gli altri interagiscono con lui che del tipo di esperienze che sperimenta, tali fattori possono portare l'organismo ad intraprendere differenti traiettorie all'interno della gamma delle possibilità di sviluppo. Bambini il cui sviluppo segue traiettorie differenti da quelle che si verificano nei percorsi della maggioranza degli altri bambini offrono l'opportunità unica di esaminare come operano i vincoli sullo sviluppo (Mareschal, 2007).

Alla luce di quanto detto è possibile affermare che il neurocostruttivismo rappresenta la riconciliazione teorica fra la visione piagetiana delle prime fasi dello sviluppo e le posizioni innatiste-modulari. Attualmente il neurocostruttivismo rappresenta la prospettiva teorica di riferimento per quei ricercatori che si riconoscono nell'approccio delle neuroscienze cognitive dello sviluppo e indagano lo sviluppo cognitivo nelle sue relazioni con lo sviluppo del cervello (Mareschal, 2007).

Gli aspetti più innovativi dell'approccio neurocostruttivista allo studio dei processi cognitivi sono diversi, il più rilevante è forse il fatto di considerare lo sviluppo stesso come strumento per indagare il modo in cui avviene (Karmiloff-Smith, 1998). Tale approccio ha anche il merito di aver reso possibile lo studio con l'utilizzo dello stesso metodo, sia dello sviluppo considerato *normale* che di quello *atipico*. Inoltre, il neurocostruttivismo enfatizza la correlazione tra sviluppo del cervello, sviluppo cognitivo e la dipendenza dal contesto come fondamentale principio dello sviluppo.

È altresì importante ricordare come quest'ambito di ricerca sia basato sul principio fondamentale che concepisce la cognizione essenzialmente come un processo coinvolgente la manipolazione dell'informazione. L'informazione sul mondo viene codificata attraverso i sensi e la cui manipolazione appare nelle rappresentazioni emergenti nel cervello. All'interno di questo quadro le computazioni sono allora concettualizzate come operazioni che manipolano e trasformano le rappresentazioni.

All'interno del panorama neurocostruttivista vi sono però ancora degli interrogativi aperti. In particolare non è ancora chiaro il peso assunto da ciascun vincolo in relazione agli *output* dello sviluppo (Mareschal, 2007) e, d'altra parte, rimane ancora oscuro se lo sviluppo differisca in parte o nella sua totalità dall'apprendimento intendendo così lo sviluppo come una forma di apprendimento agita dall'organismo (Flavel, 1982; Starnberg 1984; Boden 1989 in Mareschal, 2007).

Nonostante i quesiti in sospeso, all'interno del panorama scientifico si ritiene che il proseguimento delle ricerche lungo il filone neurocostruttivista possa contribuire ad acquisire maggiori informazioni sul come avvengano i processi dello sviluppo.

5.2 Neuroscienze e Pedagogia

Neuroscienze e pedagogia⁶⁵ sono ambiti disciplinari distanti tra loro, che si approcciano in modi molto diversi a medesimi aspetti dell'esistente. Entrambe si

65 La tematica del rapporto tra pedagogia e neuroscienze può essere affrontata da diverse angolazioni. In questa sede ci si limiterà a trattare gli aspetti di questo argomento riconducibili alla tematica oggetto di ricerca. Per ulteriori approfondimenti si consulti la sessione dedicata della bibliografia del presente lavoro.

dedicano allo sviluppo umano, ma mentre l'interesse principale delle neuroscienze è rivolto alla comprensione del funzionamento dei meccanismi neurofisiologici, la pedagogia si interessa alla promozione dello sviluppo dell'individuo nella sua totalità come persona.

Mentre le scienze umane hanno una concezione unitaria di mente e corpo, le neuroscienze tradizionalmente sostengono l'idea del predominio di una delle due parti sull'altra e nella maggior parte delle teorie è teorizzato che la prima predomini sul secondo. Un superamento di questa contrapposizione è possibile provando a pensare che l'individuo debba essere inteso nella sua totalità in quanto essere dotato di volontà, intenzione e coscienza⁶⁶ (Contini, Fabbri e Manuzzi, 2006). La mancanza di una posizione unitaria crea una situazione di interdipendenza e bilico (Contini, 2006).

D'Aprile individua una possibilità di dialogo (D'Aprile, 2008) agevolata dall'adozione di un atteggiamento olistico all'interno di una visione sistemica.

L'affermarsi del paradigma della complessità ha agevolato l'appianarsi della contrapposizione tra scienze forti e scienze deboli, e le avvicina nel punto d'incontro dato dal processo apprenditivo, nella sua duplice veste di strategia di sopravvivenza biologica e di strumento culturale di trasmissione ed evoluzione del sapere, consente di attivare quelle strategie di conoscenza atte alla comprensione della realtà e al riconoscimento di ciò

66 All'interno dell'ambito neuroscientifico grande spazio hanno trovato le riflessioni sull'esistenza e sulla natura della coscienza. Ampio seguito hanno avuto le teorie ipotizzanti che la coscienza non sia altro che un prodotto delle reazioni chimiche del cervello e ciò ha portato fino alla creazione di una sorta di dibattito scienza vs coscienza. Al riguardo, si veda tra gli altri: Boncinelli E. (2012), *La scienza non ha bisogno di Dio*, Milano: BUR Rizzoli; Boncinelli E., Girello G. (2009), *Lo scimmione intelligente*, Milano: BUR Rizzoli; Benini A. (2009), *Che cosa sono io?*, Milano: Garzanti; Benini A. (2009), *La coscienza imperfetta*, Milano: Garzanti.

che utile alla conservazione della vita (D'Aprile, 2008). Lo studio dell'apprendimento e dei processi ad esso sottesi è un aspetto estremamente importante, per non dire cruciale, all'interno degli studi condotti sia nel campo delle neuroscienze che in quello pedagogico. Nel settore delle neuroscienze, per quanto concerne l'apprendimento attualmente gli studi tentano di stabilire se sviluppo e apprendimento differiscano tra loro o se siano la stessa cosa e quali meccanismi siano alla base di tali processi. Mentre, in ambito educativo, l'apprendimento è visto come uno dei *liet motive* che caratterizzano la ricerca nelle scienze pedagogiche. In tale sede, i processi dell'apprendimento vengono indagati specialmente nella loro veste di promotori dell'emancipazione dell'individuo. L'avvento delle neuroscienze sociali (Ward, 2012) che attraverso lo studio dei meccanismi neurali che controllano il comportamento tentano di spiegare le abilità dell'essere umano di riconoscere, comprendere ed interagire con gli altri, amplia la questione ulteriormente introducendo nuove altre prospettive con cui interfacciarsi.

Senza trascendere le specificità disciplinari è giusto aprirsi al dialogo pur senza rinunciare ad un'analisi critica e all'adozione di un *atteggiamento riflessivo* (Contini, 2009). Come ha scritto Eugenio Borgna (2003), nel discorso delle neuroscienze non è individuabile una riflessione sul come, l'insieme di ignoti meccanismi attraverso cui l'insieme dei fatti accertabili dal punto di vista neuroscientifico, si trasforma in un insieme di significati (Borgna, 2003 in Contini, 2009).

Il tentativo di instaurare un dialogo reale tra pedagogia e scienze umane da un lato e neuroscienze dall'altro, e di pensare un approccio che tenga in considerazione gli apporti di entrambe le realtà, si pone per certi versi come una sfida lanciata dal paradigma della complessità. Questo perché si traduce nel tentare di interconnettere e fare interagire ciò che generalmente nella cultura attuale viene considerato in modo distante. Specialmente per quel che riguarda i diversi modi di intendere il rapporto mente-corpo (Borgna, 2003 in Contini, 2009).

Si vorrebbe concludere questo paragrafo con le parole di Contini (2009) sugli sconfinamenti disciplinari. Ciò per due serie di motivazioni, di cui la prima è la convinzione che possano contribuire a chiarificare le ragioni dell'importanza di avvalersi anche delle conoscenze e competenze maturate in ambiti disciplinari diversi da quello a cui si afferisce.

La seconda invece è che le parole di Contini (2009) si ritengono particolarmente valide specialmente in casi come questo in cui ci si rapporta con un oggetto di ricerca intrinsecamente predisposto alla multipla contaminazione:

Connettersi, sconfinare implica preliminarmente le curiosità, l'interesse di scoprire qualcosa d'altro, "l'altra faccia della luna", convinti che dal nostro spazio non si possa vedere tutto e dall'altro nemmeno, ma sia importante e sapiente attraversare e analizzare i tratti di congiunzione. Significa cercare di capire un altro linguaggio e rendere comprensibile il proprio senza darlo per scontato e già queste due operazioni aprono alla possibilità di illuminazioni reciproche, di idee nuove che non

sarebbero sorte se non lì, negli interstizi fra diversi confini. (Contini, 2009, p. 88⁶⁷).

5.3 Neuroscienze e "ragazzi selvaggi"

La caratteristica propria dei *ragazzi selvaggi* di essere identificabili come archetipo rappresentativo del dibattito innato-appreso è ciò che in primo luogo ha attirato l'attenzione dei neuroscienziati verso questo fenomeno. Negli anni settanta del Novecento la tematica dei ragazzi selvaggi assunse visibilità anche grazie all'influsso del citato film di Truffaut sull'argomento; ciò contribuì a far sì che specialmente i *ragazzi selvaggi* ritrovati in quel decennio fossero visti come una possibilità concreta per cercare di trovare una risposta alle domande chiave sul funzionamento dei meccanismi di sviluppo. *Ragazzi selvaggi* come Genie vennero visti come una sorta di banco di prova per le teorie neuroscientifiche sullo sviluppo (Rymer, 1994).

Entrando nello specifico, tra i principali terreni d'incontro di interessi tra gli ambiti neuroscientifico e di studio dei *ragazzi selvaggi*⁶⁸, vi sono il concetto di plasticità, il connesso concetto di periodo critico e le riflessioni sulla genesi del linguaggio.

La rivalutazione del concetto di plasticità da parte della prospettiva neurocostruttivista ha avuto influenze sul circoscrivere quanto le condizioni ambientali, le condizioni di vita e le pratiche educative possano

67 M. Contini (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna, p. 88.

68 Molti dei dati e delle evidenze di carattere clinico presentati in questa sezione provengono o da studi di carattere generale o dagli studi condotti sui feral children a partire dalla fine degli anni settanta del novecento. Dato il cambio di approccio della comunità scientifica rispetto ai feral children ritrovati e la tendenza a considerarli prima di tutto soggetti bisognosi di un intervento riabilitativo prima che soggetti di studio, è difficile reperire dati di questo tipo riguardo i casi più recenti.

esercitare influenze su meccanismi biologicamente predisposti. Inizialmente, infatti, il concetto di plasticità era usato principalmente in riferimento a casi di danno cerebrale e si intendeva come la capacità del cervello, durante l'età evolutiva, di attribuire ad un'altra zona cerebrale le competenze tipiche della zona cerebrale danneggiata (Ladavas, Berti, 2002). Successivamente, come già accennato, la plasticità è stata intesa in un senso più ampio come la capacità del cervello di adattarsi rispetto alle condizioni ambientali. È stata poi scoperta essere una proprietà caratterizzante il cervello durante tutto l'arco della vita, non presente solamente nelle prime fasi dello sviluppo e che consente all'organismo di adattarsi alle condizioni ambientali (Benini, 2010). La plasticità neurale facilita l'adattamento rispetto alle condizioni ambientali, questo implica che essa non sia solo un meccanismo riparatore, ma una proprietà che influenza il modo di interagire con l'ambiente e costituisca il ponte tra le due concezioni nella diatriba innato-appreso che da questo momento diventa leggibile come innato e appreso.

La plasticità è legata anche all'aumento delle capacità cognitive⁶⁹, i cambiamenti a livello del cervello forniscono le fondamenta biologiche al fenomeno dell'aumento delle capacità cognitive. Importanti sviluppi a livello biologico avvengono nelle strutture del cervello, già a livello dei neuroni. La mielinizzazione aumenta la velocità degli impulsi elettrici nel cervello e

69 La sua scoperta è legata in particolar modo a studi nel campo della biologia, della psicologia e della neurologia ed è strettamente legata al processo di sviluppo dell'encefalo.

continua a verificarsi durante tutta l'infanzia e l'adolescenza (Santrock, 2008), ma come già ricordato in precedenza, studi recenti sembrano mostrare attività di neurogenesi e di successiva mielinizzazione anche durante l'età adulta (Santrock, 2008; Benini, 2010).

Le esperienze di vita selvaggia, di isolamento, o di incarcerazione senza interazione vissute dai ragazzi selvaggi sono un esempio di plasticità in quanto gli assetti cerebrali e le conformazioni sinaptiche di questi soggetti hanno presentato modificazioni che hanno consentito a questi ragazzi di adattarsi alle nuove condizioni di vita.

Da un altro punto di vista queste esperienze sono leggibili anche come una sorta di riduzione dell'intervallo di plasticità. L'assenza prolungata di stimolazione adeguata e di interazione può rendere più difficile la modificazione di quanto appreso (comportamenti e atteggiamenti) durante l'esperienza da feral children e lo sviluppo di comportamenti e abilità considerate come specie specifiche. Al contrario le modalità educative e di rapporto con l'infanzia sviluppate dalle società occidentali, che si basano su un elevato livello di stimolazione, si può dire che abbiano un effetto accrescitivo rispetto all'intervallo di plasticità, poiché facilitano e accrescono la predisposizione all'acquisizione di nuovi apprendimenti e agevolano la conformazione di nuovi assetti cerebrali in chiave adattativa.

Un altro possibile punto di contatto è dato dalla rivalutazione del concetto di periodo critico⁷⁰, inteso sì come finestra temporale ma non più rigida, all'interno del quale un dato evento deve verificarsi affinché una capacità possa svilupparsi appieno (Maffei, 2011), ha messo in discussione le teorie innatiste che privilegiavano una visione predeterminata dello sviluppo. Inoltre, anche l'abbandono di concezioni di epigenesi predeterminata in favore di concezioni di epigenesi probabilistica ha contribuito in questa direzione.

Anche dalle ricerche sui *ragazzi selvaggi* emergono dati a sostegno di una rivalutazione del concetto di periodo critico.

Ad esempio, alla luce delle esperienze dei percorsi di recupero dei ragazzi selvaggi, di cui il caso di Genie è per certi aspetti emblematico, si è inclini a pensare che se anche esistono delle predisposizioni innate alla base dello sviluppo, queste necessitano inderogabilmente di interazioni ambientali per poter emergere⁷¹. I resoconti sul recupero dei ragazzi selvaggi sembrerebbero avvalorare anche l'idea dell'esistenza di periodi sensibili per lo sviluppo prospettata da Karmiloff-Smith (1998). Cruciale e determinante per influenzare i livelli di recupero diventano allora l'età di abbandono e il tipo di interazioni vissute dal soggetto prima dell'esperienza da *feral children*.

70 Le stesse considerazioni sono valide anche per il concetto di periodo sensibile elaborato successivamente da A. Karmiloff-Smith.

71 È opportuno, però, ricordare che, anche se queste considerazioni contribuiscono a chiarificare i dati sullo sviluppo, indubbiamente non esauriscono il dibattito sui limiti dello sviluppo.

Riguardo questo aspetto sono particolarmente interessanti le osservazioni sull'acquisizione del linguaggio da parte dei *ragazzi selvaggi*, definito da Searle (2010) sia come un elemento biologico che sociale, che oltre a confermare la teoria del periodo critico⁷² hanno contribuito a far emergere elementi a sostegno di un maggior ruolo dei fattori ambientali nello sviluppo. In particolare per quel che riguarda il linguaggio se un individuo non entra in contatto con stimoli linguistici nel periodo che va dai 12 ai 20 mesi di età, è improbabile che se esposto in seguito, a distanza di anni, a stimoli linguistici riesca ad acquisire padronanza del linguaggio (Santrock, 2008). Da questi studi emerge che se un bambino non ha avuto contatti linguistici prima dell'abbandono, una volta ritrovato difficilmente riuscirà ad acquisire una buona padronanza del linguaggio. Nello specifico, se un bambino viene abbandonato in un'età inferiore ai dodici mesi, ovvero prima che abbia potuto avere contatti interattivi con il linguaggio, è seriamente improbabile che riesca ad acquisirlo con un buon grado di competenza in seguito. A tale riguardo un esempio significativo è costituito dagli studi di Curtiss (1977) sul caso di Genie. La significatività del caso di Genie risiede nel fatto che il suo sia stato uno dei casi di epoca recente maggiormente studiati e i risultati delle ricerche condotte hanno avuto ampia diffusione; inoltre ha influito che il suo ritrovamento sia avvenuto proprio negli anni settanta, periodo in cui la comunità scientifica ha iniziato a

72 Le considerazioni qui esposte sono da considerarsi valide anche per la più elastica teoria del periodo sensibile. Si fa riferimento alla teoria del periodo critico perché più nota e perché era tra le teorie correnti all'epoca della conduzione degli studi linguistici sui bambini come Genie. Per ulteriori approfondimenti si consulti la sezione glossario del presente lavoro.

interrogarsi seriamente sull'esistenza o meno dei cosiddetti periodi critici (oggi periodi sensibili), e in cui gli studi sul linguaggio riscuotevano grande interesse.

Dall'analisi di Macinai (2009) degli studi di Curtiss (1977) e concentrando l'attenzione sull'esperienza di Genie, si ritiene importante ricordare come al momento del ritrovamento nella bambina non fossero rintracciabili tracce di apprendimenti linguistici, ma che già alcuni mesi dopo la sua "liberazione" il suo vocabolario superava le cento parole. Genie non ha mai raggiunto una piena competenza linguistica, il traguardo più alto da lei conquistato consiste nella produzione di brevi frasi in terza persona o di frasi semplici in prima persona come ad esempio "no gioco io" (Macinai, 2009, p. 26; Ludovico, 2006) normalmente tipiche del vocabolario dei bambini di circa due anni di età. Curtiss (1977) rileva anche che il sistema linguistico di Genie non si sviluppava in maniera uniforme e che gli eventuali progressi a livello grammaticale non fossero corrisposti da altrettanti sviluppi delle componenti non grammaticali del linguaggio. Inoltre, gli studi di Ludovico (2006) sull'acquisizione del linguaggio da parte dei ragazzi selvaggi sembrano dimostrare come l'apprendimento di una lingua e di un comportamento emotivo adeguato siano il risultato di una lunga serie di operazioni mentali a loro volta rese possibili solo da una socializzazione sviluppatasi in un ambiente tipicamente umano (Ludovico, 2006).

Sembrerebbe messo in discussione anche il pensiero di Chomsky (1988) secondo cui il linguaggio consiste in un

insieme complesso di regole astratte che, non essendo osservabili, vengono inferite dall'individuo partendo dalle relazioni esistenti tra *input* e *output* linguistico. Chomsky affermava anche che nel processo di acquisizione linguistica il bambino fosse guidato da una conoscenza innata della struttura e delle regole alla base del linguaggio.

Quando si studiano i casi di ragazzi selvaggi e si analizzano i loro percorsi di vita dopo il ritrovamento, emerge sempre il dubbio se l'impossibilità di apprendere e/o padroneggiare determinate abilità o competenze, oltre al carattere estremo delle esperienze di vita da loro sperimentate, sia attribuibile ad un ritardo mentale del ragazzo o a limiti intrinseci ai processi di sviluppo stessi; tale interrogativo è di non semplice risposta perché raramente e difficilmente si riesce ad entrare in possesso di dati esaustivi ed attendibili riguardo le condizioni psico-fisiche dei bambini relative agli archi temporali antecedenti l'esperienza di abbandono e di conseguente vita isolata o selvaggia.

Gli studi sui bambini rinchiusi in isolamento disconfermerebbero poi, le concezioni universalistiche dello sviluppo motorio su base innata, tipiche di vari approcci tra cui quello innatista-modulare, secondo le quali lo sviluppo motorio tenderebbe a verificarsi allo stesso modo in tutti i bambini indipendentemente dalle condizioni ambientali. Gli studi sui *ragazzi selvaggi*, specialmente sui *bambini lupo* (Crugliano, 2001; Gesell, 1984; Ludovico, 2006) mostrano come anche diverso tempo dopo il ritrovamento, questi bambini faticano a

padroneggiare la stazione eretta e la prensione di oggetti. A tale riguardo è interessante notare che queste difficoltà permangano in questi bambini indipendentemente dal fatto che abbiano vissuto un'esperienza di vita selvaggia breve o prolungata.

Un ultimo aspetto che coinvolge sia l'ambito delle neuroscienze che quello degli studi sui *feral children* è la prospettiva di un approccio unico alla base dei meccanismi che originano lo sviluppo. L'adozione di uno sguardo unificato all'emergere sia dello sviluppo tipico che di quello atipico ha consentito di mettere in discussione le cause dello sviluppo atipico. Ciò è strettamente collegato anche al fatto che privilegiare un'ottica continua rispetto ad una discontinua abbia permesso di avvicinarsi con uno sguardo differente ad interrogativi cruciali sulle traiettorie assumibili dallo sviluppo e di vedere se i medesimi meccanismi siano alla base sia dello sviluppo cosiddetto tipico che di quello atipico (Mareschal, 2007).

Le ricerche in campo neurocostruttivista che hanno sollevato nuovi interrogativi ipotizzando meccanismi comuni alla base sia dello sviluppo tipico che atipico (Karmiloff-Smith, 1992, 1998, 2002) trovano un possibile argomento a favore negli studi sui *ragazzi selvaggi*. Questi studi interrogandosi se i percorsi di recupero dei *feral children*, oltre che dal loro nuovo contesto di vita, siano condizionati principalmente dall'esperienza di vita selvaggia o di isolamento vissuta, o lo siano anche da presunti deficit già osservabili prima dell'avvenuto

abbandono, non mettono in discussione l'ipotesi di un'origine comune dello sviluppo.

Sempre riguardo ciò, va rilevato che ogni esperienza di *ragazzo selvaggio* sembra confermare implicitamente la teoria del paesaggio epigenetico secondo la quale in uno stesso soggetto condizioni di sviluppo differenti producono *output* differenti.

Ciò interessa anche il dibattito innato-appreso nella misura in cui permette di mettere in discussione, rispetto a casi di sviluppo atipico, quanto sia legato a fattori innati e quanto a fattori ambientali.

Tali considerazioni restano valide anche per lo sviluppo in generale. Secondo le teorie neurocostruttiviste lo sviluppo di un soggetto appare appunto come un processo costantemente influenzato dall'interazione continua di fattori interni ed esterni all'individuo, di fattori ambientali e culturali e, in accordo con tali ipotesi, ogni *enfant sauvage* può quindi apparire sia come l'interazione di dati fattori, sia come la mancata interazione di altri. Tali considerazioni portano ad una rivalutazione dell'importanza e ad una nuova connotazione dei concetti di tempo e di contesto.

5.4 *Ricadute educative*

Le riflessioni conclusive del paragrafo precedente in merito all'emergente rivalutazione dell'importanza dei concetti di contesto e tempo conducono ad ulteriori riflessioni sulle possibili ricadute educative e suggeriscono la validità di pratiche messe in atto in tale ambito.

Per quel che riguarda il contesto emerge l'importanza della predisposizione del contesto; affinché risulti accogliente e flessibile alle necessità educative dei soggetti. Si ritiene importante considerare per i processi valutativi del contesto i criteri sopra esposti e le loro valenze pedagogiche.

D'altro canto, stando a queste considerazioni, emerge che il contesto possa assumere una dimensione dilatata, sino a coincidere con l'ambiente di crescita circostante. In questo senso, anche la foresta diventa un ambiente per lo sviluppo dei soggetti, come nell'esperienza dei *ragazzi selvaggi*. Per trasposizione, ogni contesto di vita può essere leggibile come un contesto di apprendimento (Genta, Tartabini, 1994).

In quest'ottica, contesto di apprendimento e contesto di crescita tendono a sovrapporsi, in maniera inaspettata, sulla medesima retta.

Infine, il contesto inteso come una coordinata è decifrabile anche come fattore protettivo: la progettazione del contesto può agire da agente di cambiamento, in special modo nei contesti di vita a rischio - il disagio, la disabilità - (Genta, Tartabini, 1994).

Anche il "fattore tempo" viene rivalutato, in primo luogo, grazie alla nuova concezione dei tempi di sviluppo sopra esposta. Nel processo di sviluppo, oltre, ai diversi tipi di intelligenza che un soggetto può avere (Gardner, 1994), assumono importanza anche i diversi tempi di sviluppo che sono determinati sia da fattori interni che esterni all'individuo. In un'ottica di promozione del pieno

sviluppo dell'individuo, queste considerazioni sembrano sostenere l'esigenza di tenerne conto durante la strutturazione degli apprendimenti e di una pratica didattica rispettosa e valorizzatrice dei tempi di tutti. Tutto ciò, restando consapevoli che lo sviluppo è un processo che inizia prima della nascita e interessa tutto l'arco della vita e non solo la cosiddetta età evolutiva come si riteneva in passato (Baltes, 1987 in Sugarman, 2003).

Capitolo 6

Ragazzi selvaggi e dibattito pedagogico attuale: frontiere aperte

6.1 Dibattito pedagogico attuale

Nel corso del tempo il dibattito ha assunto forme differenti e affrontato problematiche diverse; in questa sede ci si limiterà ad affrontare gli aspetti più rilevanti in relazione all'oggetto di ricerca, ovvero l'intrecciarsi del dibattito pedagogico con quello innato-appreso.

Uno degli aspetti che ha caratterizzato questo dibattito congiunto è il suo passaggio dall'interrogarsi su quale particolare gamma di fattori abbia un'influenza preponderante sullo sviluppo, al porsi domande su come le varie tipologie di fattori interagiscano tra loro cercando di attribuire loro pesi specifici differenti in relazione alle varie dimensioni dello sviluppo. Il nodo cruciale di interesse resta però il "come" dello sviluppo (Karmiloff-Smith, 1998; Mareschal, 2007) e quindi come si verificano le interazioni tra vari fattori e se esistano vincoli che le regolano, restando consapevoli che lo sviluppo è un processo che inizia prima della nascita e interessa tutto l'arco della vita e non solo la cosiddetta età evolutiva come si riteneva in passato (Baltes, 1987 in Sugarman, 2003).

Troppo spesso queste considerazioni rimangono chiuse in ambito accademico e scientifico e non raggiungono la dimensione fattuale della progettazione di interventi educativi e supportivi in senso lato. Accade ancora, infatti, che ci si approcci a casi di bambini con vari tipi di difficoltà con ottiche predeterminate, deterministiche e pregiudizievoli; troppo spesso, all'interno di strutture di intervento ed in relazione a bambini in situazioni di disagio psichico, comportamentale, relazionale, ecc., si sente ancora dire: "cosa ci vuoi fare, è nato così", oppure "con una famiglia così cosa vuoi pretendere?", ecc. attribuendo così la causa del problema ad un solo tipo di fattori e accettando a priori la condizione come difficilmente modificabile.

Il pensare lo sviluppo come emergente dall'interazione di più fattori ci porta necessariamente a rifiutare considerazioni del tipo di quelle sopra esposte, infatti, rimanendo sullo stesso piano contestuale e linguistico delle esemplificazioni precedenti, possiamo affermare che "è sempre possibile farci qualcosa", ovvero se anche non si riesce ad agire direttamente sul problema principale caratterizzante una determinata situazione, si possono sempre effettuare interventi su altre dimensioni, in modo tale da contribuire a incrementare il grado di benessere complessivo dell'individuo e di favorire l'innescarsi di processi di empowerment (Genta, Tartabini, 1991; Rutter e Rutter, 1995).

E' questa l'ottica della progettazione di fattori protettivi in percorsi di rischio. Questa progettazione non deve realizzarsi ad opera di un solo professionista

nell'ambito educativo ma deve essere frutto di un lavoro di un'equipe composta da varie professionalità poiché di fronte alle varie forme di disagio il lavoro d'equipe è una dimensione irrinunciabile ed essenziale.

Essere consapevoli dell'influenza di vari fattori sullo sviluppo del bambino è molto utile in fase progettuale poiché ad esempio consente di prestare più attenzione al contesto di vita del bambino ed è stimolo per superare le rivalità e i disciplinarismi ed attuare una reale ottica di equipe senza che questo intacchi o sminuisca le singole professionalità.

A tale proposito le ricerche sui ragazzi selvaggi insegnano che ogni individuo in situazioni di disagio è prima di tutto una persona con dei bisogni, invece che un oggetto di studio, un caso interessante o un semplice paziente. Si auspica che la concezione olistica e multifattoriale dello sviluppo riesca a raggiungere al più presto anche i livelli operativi della pratica educativa in senso lato affinché si riesca sempre più ad attuare reti supportive per evitare che uno svantaggio iniziale diventi una condanna, un fattore condizionante in negativo tutta l'esistenza.

A tale riguardo un esempio significativo perviene ancora dall'esperienza di Genie e al fatto che, come detto in precedenza, nel suo caso al suo benessere è stato anteposto il suo inserimento formale nella società, il suo "attraversamento di soglia".

Oggi Genie ha circa sessant'anni e da oltre trenta vive in una casa di cura per adulti ritardati, ha frequenti crisi depressive e quasi mai si esprime attraverso il

linguaggio verbale (Ludovico, 2006; Macinai, 2009). La sua condizione attuale è di certo collegabile con la terribile esperienza vissuta nel corso della sua infanzia, ma è anche strettamente collegata alla sua esperienza di vita dopo il ritrovamento/liberazione; al fatto che nella progettazione del suo percorso di recupero non è stata privilegiata né l'ottica della continuità affettiva creatasi con coloro identificabili come i suoi caregivers partendo dal momento di allontanamento dalla madre, né quella dei progressi raggiungibili a lungo termine, né tanto meno l'ottica della progettazione concertativa. Non si è privilegiato il benessere complessivo della ragazza, ma si è agito basandosi su ottiche parziali e a breve-medio termine che dopo un primo periodo di stabilità, dove ha dimostrato buone capacità di recupero, hanno portato la ragazza a cambiare un numero elevato di nuove famiglie affidatarie dove ha subito nuovi abusi che hanno contribuito a determinare un aggravamento delle sue condizioni psico-fisiche di salute (Ludovico, 2006; Macinai, 2009).

Questo caso costituisce indubbiamente un esempio estremo, ma fa ben emergere alcuni dei tipi di problematiche che possono verificarsi se non si acquista consapevolezza di come vari fattori influenzino lo sviluppo. Ne scaturisce anche un promemoria della necessità di potenziare la promozione e l'adozione di ottiche progettuali e d'intervento d'equipe, basate su modalità concertative, preventive e orientate verso una continuità a lungo termine senza che ciò vada però a discapito della

quotidianità immediata dei soggetti protagonisti degli interventi.

L'ottica della promozione di fattori protettivi sembra adattarsi alle istanze sopra presentate.

Affacciandoci su questa prospettiva è opportuno partire con alcuni concetti cardine: in primo luogo è bene ricordare che è necessario considerare fattori di rischio e fattori protettivi unitamente alla loro interazione (Rutter e Rutter, 1995), in secondo luogo, è indubbio che lo sviluppo sia influenzato sia da esperienze positive che negative, ma è altrettanto vero che la capacità di resistere a specifici stress acuti è legata al fatto di affrontarli positivamente e non dal cercare di evitare esperienze stressanti (Rutter e Rutter, 1995).

Va anche ricordato che le situazioni di rischio non dipendono esclusivamente da un singolo fattore, ma derivano dalla presenza concomitante di più fattori che a loro volta possono essere di vario tipo, ovvero, sia di natura biologico-innata, sia ambientali, sia relazionali-d'interazione sociale (Genta, Tartabini, 1991).

Come già accennato in precedenza, si può quindi affermare che, la prospettiva della progettazione di fattori protettivi è fortemente legata all'affermarsi dell'ottica del ciclo di vita, e quindi che lo sviluppo non caratterizzi solo la cosiddetta età evolutiva ma interessi l'intero arco di vita. Ciò discende dal fatto che una concezione più ampia dello sviluppo agevola una concezione del cambiamento raggiungibile a lungo termine (Rutter e Rutter, 1995; Sugarman, 2003). Inoltre, come si evince dagli studi compiuti nel campo della psicologia dello

sviluppo, nello specifico si veda ad esempio Rutter (1995) o Sugarman (2003), l'adozione dell'ottica dello sviluppo lungo tutto il ciclo di vita ha rafforzato una visione sistemica dello sviluppo (Ford e Lerner, 1995).

Ed è proprio una visione sistemica e soggetta ad interazioni multiple e multifattoriali dello sviluppo tra gli elementi alla base dell'ottica di progettazione e promozione di fattori protettivi, la quale concepisce il bambino, o forse meglio, l'individuo come inserito in un contesto il quale, esso stesso, gli fornisce contemporaneamente fattori protettivi e di rischio, e che nella progettazione di interventi tiene sempre presente la visione complessiva caratterizzante la specifica situazione (Genta, Tartabini, 1991).

L'individuo inserito in uno specifico contesto è un nodo cruciale della progettazione di fattori protettivi, inoltre gli interventi basati su quest'ottica cercano di non stravolgere l'equilibrio relazionale del bambino. In relazione a ciò, è opportuno ricordare che l'attivazione di fattori protettivi non avviene solo in ottica riparativa, in situazioni di rischio e disagio già accertate; ma anche preventivamente, per evitare l'emergere e/o limitare, e/o arginare l'incidenza di fattori di rischio che siano essi biologici, ambientali, piuttosto che di natura sociale-relazionale.

Si rivela, a questo punto, opportuno specificare che con l'espressione fattori protettivi si intendono caratteristiche biologiche, psicologiche o ambientali in grado di mitigare o annullare l'influenza di condizioni negative e che pertanto, oltre che indotti e appositamente

promossi e/o progettati, possono anche essere insiti e propri del contesto di vita del soggetto o del soggetto stesso (Genta, Tartabini, 1991).

Alla luce delle considerazioni sopra esposte, si può prospettare l'ipotesi che l'adozione sistematica di un'ottica come quella sopra presentata aiuterebbe anche l'abbandono di molti pregiudizi perché consentirebbe di guardare al bambino, al soggetto, più in generale all'individuo, specialmente se in una qualche situazione di rischio o di disagio, nel suo insieme e non tanto al suo problema. In un certo senso aveva ragione Leopardi quando affermava: "virtù non luce in disadorno ammanto", traducibile letteralmente come "la bellezza non appare in un involucro disadorno", ma interpretabile anche come "il valore di una persona non emerge se oscurato da un ostacolo, da un difetto" di fatti troppo spesso si tende a focalizzarsi su un problema di un bambino invece che sul bambino stesso e sulle sue capacità, si vede il problema e non il bambino.

La tematica dei *ragazzi selvaggi*, tra i tanti, suggerisce anche un altro aspetto collegato alle tematiche educative attuali, ovvero la *selvaticità* intrinseca in ogni bambino. Nella *carta dei diritti fondamentali dei bambini e delle bambine*, Zavalloni (2008) colloca all'ottavo posto proprio *il diritto al selvaggio*⁷³, declinandolo come il diritto dei bambini e delle bambine a sperimentare un diretto contatto con la natura, ad instaurare con essa un legame privilegiato, ma anche come il diritto a giocare

73 Cfr. Zavalloni G. (2008), *La pedagogia della lumaca*, Bologna , EMI.

sporcandosi, a rotolarsi sull'erba e a dare spazio alla propria *selvaticità*.

Tutto questo in contrapposizione con l'idea sempre più diffusa che il tempo dei bambini debba essere programmato e organizzato, "ingabbiandolo" in una sorta di schema a ripetizione, ottenendo come risultato la riduzione ad una gamma ristretta i comportamenti di un bambino accettati e attesi. Zavalloni(2008) invita invece, ponendola come condizione necessaria per uno sviluppo e una crescita armonici, a lasciare ai bambini la possibilità di riappropriarsi ed esplorare la propria dimensione di *selvaticità* spesso vista dagli adulti con timore e deferenza.

6. 2 Resilienza e capabilities

In questa sezione si analizzerà la tematica dei feral children alla luce dei concetti di resilienza e capabilities. Si procederà ora all'illustrazione dei concetti.

Resilienza

A seconda dell'ambito di riferimento il termine resilienza può avere diversi significati, in ambito psicologico ed educativo, è intesa come la capacità di far fronte in maniera positiva agli eventi traumatici, di riorganizzare positivamente la propria vita dinanzi alle difficoltà. Essa è la capacità di ricostruire se stessi e il proprio percorso restando sensibili alle opportunità positive che la vita offre, senza perdere la propria umanità (Trabucchi, 2007).

Persone resilienti sono coloro che immerse in circostanze avverse riescono, nonostante tutto e talvolta contro ogni previsione, a fronteggiare efficacemente le contrarietà, a dare nuovo slancio alla propria esistenza e perfino a raggiungere mete importanti.

La resilienza può essere concepita come una funzione psichica che si modifica nel tempo in rapporto con l'esperienza, i vissuti e, soprattutto, con il modificarsi dei meccanismi mentali ad essa sottesi. Vengono riconosciute tre tipologie di capacità resilienti, ovvero di tipo istintivo, affettivo e cognitivo. Quelle di tipo istintivo sono caratteristiche dei primi anni di vita quando i meccanismi mentali sono dominati da egocentrismo e onnipotenza; quelle di tipo affettivo rispecchiano invece la maturazione affettiva, il senso dei valori, il senso di sé e la socializzazione; mentre quelle di tipo cognitivo si palesano quando il soggetto può utilizzare le capacità intellettive simbolico-razionali (Di Lauro, 2012).

Da queste considerazioni, si può dedurre che una resilienza adeguata è il risultato dell'integrazione di elementi libidico-istintivi, affettivi, emotivo-cognitivi. In questo modo, la persona resiliente può essere considerata colei che ha avuto uno sviluppo psico-affettivo e psico-cognitivo sufficientemente integrati, sostenuti dall'esperienza, da capacità mentali sufficientemente valide, dalla possibilità di poter giudicare sempre non solo i benefici, ma anche le interferenze emotivo-affettive che si realizzano nel rapporto con gli altri.

Canevaro (2001) definisce la resilienza non tanto come la capacità non tanto di resistere alle deformazioni, ma piuttosto come la capacità di capire come possano essere ripristinate le proprie condizioni di conoscenza ampia, scoprendo una dimensione che renda possibile la propria struttura. Si tratta di una capacità che può essere appresa e che riguarda prima di tutto la qualità degli ambienti di vita, in particolare i contesti educativi, qualora sappiano promuovere l'acquisizione di comportamenti resilienti.

Capabilities Approach

L'approccio delle *capabilities*, o approccio delle capacità è un quadro teorico basato su due assunti normativi principali, ossia l'affermazione che la libertà di raggiungere il benessere è di importanza morale primaria, e in secondo luogo, che la libertà di raggiungere il benessere è da intendersi in termini di capacità di persone, cioè le reali opportunità delle persone di fare ed essere. L'approccio è stato sviluppato a partire dalle teorie di Sen e Nussbaum.

L'approccio delle capacità è sostanzialmente un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita e alla teorizzazione di una giustizia sociale di base (Nussbaum, 2012). L'approccio considera ogni persona come un fine, interrogandosi su quali siano le opportunità disponibili per ciascuno, piuttosto che su quale sia il benessere totale o medio e punta al rispetto del potere di definizione di sé delle persone. Esso è incentrato sulla

scelta o libertà, considerando fondamentale la possibilità di compiere delle scelte.

Mentre nella versione dell'approccio delle capacità di Sen l'interesse primario consiste nell'identificare nella capacità il criterio più adeguato di confronto ai fini della valutazione della qualità della vita, quella di Nussbaum invece, orienta originariamente alla costruzione di una teoria della giustizia sociale di base e aggiunge altri concetti come quelli di dignità umana, soglia e liberalismo politico (Nussbaum, 2012).

Arrivando poi al concetto di capacità, l'approccio le declina come "libertà sostanziali", riguardano le combinazioni alternative di funzionamenti che una persona ha la possibilità di realizzare. Le capacità sono le libertà sostanziali di conseguire combinazioni alternative di funzionamenti; ovvero le capacità non sono semplicemente le abilità insite nella persona, ma anche le libertà o opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente, inteso come ambiente sociale, economico, politico e di vita (Nussbaum, 2010). Secondo Nussbaum inoltre un aspetto, una caratteristica molto importante dell'attuazione dell'approccio delle capabilities è quella di sfruttare appieno tutte le opportunità messe a disposizione dall'ambiente, da un dato contesto.

Tornando ora alla tematica dei *ragazzi selvaggi*, si illustreranno i punti di contatto con i concetti sopra esposti. Ripensando alle esperienze vissute dai *ragazzi*

selvaggi, le loro storie mostrano sia elementi di resilienza che di capabilities.

In primo luogo pensando alle capacità di recupero mostrate dai *feral children*, specialmente da coloro che hanno vissuto nelle foreste, appare come quanto meno abbiano attivato capacità di resilienza di tipo istintivo, riuscendo ad attivare strategie, che *in primis* ne ha consentito la sopravvivenza.

Va però anche notato che, almeno nella maggior parte dei casi conosciuti, se l'attivazione delle abilità resilienti ha avuto successo in prima istanza nel passaggio dalla vita "normale" alla vita "selvaggia", lo stesso buon esito di attivazione è riscontrabile in maniera molto debole per quel che riguarda il passaggio inverso, ovvero il "ritorno alla società". Probabilmente la causa di ciò è riscontrabile nella natura estrema e radicale delle esperienze vissute nei periodi di vita selvaggia.

La ragione per cui nei *ragazzi selvaggi* sono individuabile principalmente le abilità resilienti di tipo istintivo è dovuta al fatto che esse sono legate all'egocentrismo infantile; mentre le altre, affettive e cognitive, necessitano di interazioni prolungate tra individuo e contesto culturale e tra individuo e altri individuo per giungere a piena maturazione. Essendo dunque le esperienze di vita selvaggia tutte iniziate durante la prima infanzia, nei *ragazzi selvaggi* le abilità resilienti di tipo affettivo e cognitivo non hanno avuto la possibilità di affinarsi e giungere a pieno sviluppo.

Confrontandosi ora con l'approccio delle capacità e tenendo presente in particolare l'importanza rivestita all'interno dell'approccio dall'abilità di sfruttare appieno tutte le opportunità messe a disposizione dall'ambiente, da un dato contesto, appare come i ragazzi selvaggi, in special modo quelli cresciuti nelle foreste, ma anche gli altri, siano per così dire "portatori di capabilities". La motivazione di ciò risiede nel fatto che questi individui durante le loro esperienze di "vita ferina" hanno sfruttato ogni freccia al loro arco, ogni loro portato biologico che gli consentisse di adattarsi in maniera attiva al contesto in cui sono venuti a trovarsi e di sviluppare nuove capacità funzionali adatte al nuovo contesto di vita in cui sono venuti a trovarsi. Quindi se ad uno sguardo iniziale e orientato dal punto di vista della "società umana" comportamenti come muoversi a carponi o lappare i liquidi possono apparire come una sorta di regressione rispetto alle tipiche "abilità umane" e ai comportamenti attesi da un essere umano, dal punto di vista delle *capabilities* appaiono come capacità attivate. Da questo punto di vista esse sono infatti strategie funzionali all'adattamento, sono combinazioni funzionali di funzionamenti che permettono di creare e cogliere una nuova opportunità di vita.

Nel frangente dei *ragazzi selvaggi*, resilienza e capabilities sono estremamente connesse dal momento che le loro esperienze mostrano sia elementi di "fronteggiamento" delle avversità, che di attivazione di capacità.

6.3 La frontiera del Postumano

Il termine postumano viene utilizzato per descrivere una condizione o una prospettiva che pongono radicalmente in discussione il concetto di umano e che si collocano nel futuro - inteso come condizioni ipoteticamente realizzabili- o anche nel presente - inteso come stato della soggettività attuale- (Frabetti, 2004). Il concetto di postumano implica dunque una ridefinizione del concetto di umano che coinvolge diverse discipline e orientamenti teorici e ha implicazioni nella sfera sociale, culturale, politica, economica e materiale.

Nonostante il concetto di postumano presenti molte diverse articolazioni, tema comune è l'assenza di demarcazioni nette e di differenze essenziali tra umani e macchine, e in generale tra meccanismo cibernetico e organismo biologico. Quest'ultima concezione è stata resa possibile, a partire dagli anni Quaranta, da discipline quali la teoria dell'informazione, la cibernetica e l'intelligenza artificiale (IA)⁷⁴. Al riguardo Pinto Minerva (2004) afferma che oggi si è inseriti in una prospettiva che pone sempre più al centro dell'attenzione la logica della vita e pertanto la discontinuità tra uomo e macchina sembra destinata ad una rapida obsolescenza. Questo implica per la pedagogia la necessità di interrogarsi sulla stessa identità del soggetto in formazione, un soggetto in via di mutamento, che si sta trasformando e che necessita di apprendere a diventare "altro" rispetto a sé, imparando ad essere molteplice e transitorio e a

74 Cfr. Frabetti F. (2004) , Postumano, in Cometa M. (2004), Dizionario degli studi culturali, Roma, Meltemi.

determinare il proprio cambiamento unitamente a quello dell'intero sistema di vita (Pinto Minerva, 2004).

Prescindendo dal coinvolgimento del tema dalle intelligenze artificiali, in linea generale tutto questo potrebbe portare a pensare che si stia andando incontro ad un superamento dell'idea stessa di *homo sapiens*, ma più che verso un abbandono di questa idea forse si sta andando più verso un'idea di uomo e umanità che si trova oltre *l'homo sapiens*. Anche le evidenze emerse dagli studi in campo neuroscientifico suggerirebbero un cambiamento in questa direzione spostando l'orizzonte su di un essere umano come prodotto dell'interazione multipla di processi cellulari. In un'ottica così delineata anche i *ragazzi selvaggi* orientati verso la frontiera del postumano ma in posizione ancora indefinita perché anche se ormai staccati dall'*homo sapiens* non hanno però una collocazione propria che li contraddistingua.

Le riflessioni di cui sopra sui legami tra resilienza, approccio di capacità, postumano e *ragazzi selvaggi* si intersecano con la sfera del pedagogico e dell'educativo generando sia implicazioni di tipo pratico che in termini di cambiamento d'ottica. Quello su resilienza e approccio di capacità suggeriscono implicazioni più di livello pratico specialmente per quel che concerne le situazioni educative connotate da carattere riabilitativo, mentre quelle sul postumano suggeriscono di tenere conto durante la pratica educativa del cambiamento d'ottica in corso, per saper affrontare i portati di questa concezione.

6.4 Muovendosi tra le frontiere aperte: analisi di un punto di vista privilegiato

Si è voluto concludere questo capitolo riportando e riflettendo su di un'intervista rilasciata da MaryAnn Ochota⁷⁵, antropologa inglese che dal 2010 ad oggi ha svolto diversi documentari sui *feral children* ritrovati.

Di seguito si riporta la traduzione delle domande e dell'intervista⁷⁶ che sarà seguita da una riflessione di commento.

Domanda 1

- Secondo Lei, nonostante non sia una scoperta recente, perché la tematica dei *feral children* continua ad affascinare?

Casi di feral children sono stati spesso pensati come il prodotto di una sorta di 'esperimento proibito' - che cosa succede agli esseri umani che non sono allevati dagli esseri umani? I Bambini selvaggi hanno la possibilità di insegnarci e fornirci informazioni sullo sviluppo universale del bambino, su i diversi atteggiamenti culturali verso i bambini, sulla natura e gli animali, su quanto gli esseri umani si adattano fisicamente in ambienti estremi, come pure sull'impatto biologico e psicologico di crescere in isolamento da altri esseri umani. Essi rivelano anche qualcosa di profondo sul modo in cui le persone attribuiscono un senso al proprio mondo - soprattutto per cosa significa essere selvaggio o civilizzato, umano o animale, o ancora normale o pericoloso in una particolare cultura.

Domanda 2

75 Mary- Ann Ochota (nata l'8 maggio 1981) è una broadcaster e antropologa britannica specializzata in Antropologia, Archeologia, Storia sociale e *Adventure factual television*. Tra il 2010 e il 2012 ha realizzato una serie di documentari sui *feral children*, dal titolo *Raised wild/Feral children* per le emittenti inglesi Discovery Network e BBC. Per maggiori informazioni si confronti: <http://feralchildren.info/2012/10/02/feral-children-gets-top-ratings/>

76 Il testo originale è reperibile in appendice.

- Ritieni che sia opportuno e/o importante continuare a studiare i feral children?

Sì, anche se dobbiamo stare attenti a non adattare una storia a ciò che vogliamo trovare, piuttosto che dedicarci alla realtà del caso. Invariabilmente ci sono molti elementi da considerare per il caso di ciascun bambino. E non è mai semplice. Anche definire cosa sia un 'bambino selvaggio' è compito di una certa difficoltà. La mia ricerca per la serie televisiva ha mostrato quanto sia complesso ogni caso è - che spesso coinvolgono qualche contatto con la gente, ma non necessariamente positivo o con funzione di nurturing.

Domanda 3

- Quali sono le ragioni per continuare a studiare questo argomento?

Questi bambini sono gravemente trascurati, maltrattati e abbandonati. Portano le cicatrici delle loro esperienze. Se comprendere un bambino "danneggiato" può aiutarci a identificare modi per sostenere le famiglie, identificare i fattori di rischio, o riabilitare i bambini, ciò è incredibilmente importante.

Domanda 4

- Secondo Lei, quali contributi dal punto di vista scientifico può fornire lo studio dei feral children?

Non esiste un 'tipico' caso di bambino selvaggio, ed è ciò che rende difficile generalizzare o fare forti legami causali. Ma casi di studio esaurienti di bambini selvaggi sono molto più di semplici aneddoti interessanti. Questa è la forza dell'analisi qualitativa. Non avrete mai un grande gruppo, un campione standardizzato su cui sperimentare, ma ogni caso deve essere esaminato in modo olistico e con attenzione ai dettagli. Vorrei anche mettere in guardia i ricercatori sull'

essere a conoscenza di pregiudizi culturali o personali non intenzionali. Un bambino descritto come un 'bambino cane' potrebbe essere percepito come più aggressivo, o indisciplinato, che un bambino che presenti un comportamento simile, ma senza la storia o l'etichetta di 'selvaggio'. E 'la sfida opposta a quella zoologi che devono stare attenti a hanno non antropomorfizzare i loro soggetti non umani. Noi Dobbiamo stare attenti a non "animalizzare" i bambini selvaggi.

Domanda 5

- *Chi sono i feral children oggi? Pensa che siano solo i bambini che hanno trascorso un periodo di vita in compagnia di animali o condivide l'estensione della definizione ai bambini che hanno trascorso un periodo di vita isolati o segregati? Quali sono le motivazioni della sua risposta?*

Non c'è consenso sulla definizione. Ci sono molti bambini che sono isolati o abbandonati a causa del loro comportamento, del loro aspetto o di una presunta anormalità percepita. Spesso è a causa di una sospetto che il bambino possa essere innaturale, maledetto, in qualche modo cattivo o inadatto a vivere. La mia definizione di bambini selvaggi è quella dei bambini che sono sopravvissuti in natura, o che hanno vissuto con, e percepito di essere stati influenzati da animali. I bambini che sono isolati e segregati, ma tenuti all'interno di una casa, per esempio, certamente condividono molte caratteristiche con i bambini "selvaggi". Molti ricercatori includono anche questi casi, anche se io non lo farei.

Domanda 6

- In merito ai feral children vissuti in compagnia di animali, secondo Lei si fa abbastanza per agevolare il loro recupero e il loro reinserimento nella "società umana" o dopo il clamore ritrovamento si tende a dimenticarsi di loro? Cosa pensa si possa/dovrebbe fare per loro?

Spesso si tratta di una questione di risorse e competenze. Per ogni persona che odia, perseguita o abusata di un bambino, ci sono molti che sono disposti a raggiungere e aiutare, offrono protezione e riabilitare. Ma le complesse esigenze di bambini gravemente traumatizzati non devono essere sottovalutate. La Riabilitazione efficace è un processo lento e non lineare, spesso i bambini possono migliorare in alcuni aspetti, ma regredire in altri. E non c'è cura miracolosa che garantisca un lieto fine, nella maggior parte dei casi, ciò che hanno vissuto avrà profondamente influenzato il "funzionamento di base" di quel bambino.

Domanda 7

- Ritiene che l'idea del ragazzo selvaggio abbia influenzato in qualche modo la concezione attuale dell'infanzia?

Una domanda molto interessante. L'Infanzia non è un concetto omogeneo, anche all'interno di una stessa cultura. Ci sono in continuazione modelli contrastanti in competizione tra loro. Certamente penso che le teorie circa, esperimenti, e storie con bambini selvaggi possano influenzare le nostre aspettative e la comprensione dei bambini, e il loro sviluppo. Essa ha un impatto sulle nostre idee da una prospettiva psicologica, biologica e culturale. Il bambino selvaggio continua ad essere una figura molto potente nella società.

Con la presente intervista si è cercato di raccogliere il punto di vista di una persona che come la dott.ssa Ochota, per via del suo lavoro a stretto contatto con i feral children ritrovati, costituisca una sorta di " testimone privilegiato" in materia di feral children.

Ciò che è emerso dalle parole dell'antropologa rafforza l'idea che si è ancora molto lontani dal poter considerare la questione dei *ragazzi selvaggi una tematica esaurita senza più nulla da dire.*

Si evince inoltre che quello dei feral children è un fenomeno complesso, non in possesso di una definizione univoca e che è strettamente legato alla nostra concezione dell'infanzia in quanto le teorie circa, esperimenti, e storie con *bambini selvaggi* possono influenzare le aspettative e la comprensione dei bambini, e il loro sviluppo.

Emerge inoltre che alcune motivazioni da sempre alla base dell'abbandono, come la presunta anormalità sono ancora tutt'oggi valide e che i percorsi di recupero degli ex bambini selvaggi sono molto complicati e ricorsivi.

Capitolo 7

Aspetti metodologici

7.1 Metodologia

Dal punto di vista metodologico questa ricerca si è avvalsa in primo luogo della metodologia dell'analisi

comparata, applicata all'esame di casi e teorie. Il presente progetto pur non collocandosi come un lavoro di educazione comparata⁷⁷ ricorre ad elementi tipici di questo campo d'indagine e in particolar modo si appropria, rielaborandole, delle fasi del metodo comparativo, che di seguito si andrà ad illustrare. La scelta di attingere metodologicamente all'approccio dell'educazione comparata è dovuta al fatto che meglio di altri fornisce un esempio di rielaborazione in chiave educativa del metodo dell'analisi comparata. Si è tuttavia consapevoli che solitamente gli studi di educazione comparata compiono comparazioni tra diversi sistemi educativi e pertanto il presente lavoro si riferisce a tale approccio di ricerca esclusivamente per ciò che riguarda la metodologia da esso impiegata.

Nel fare comparazione solitamente il primo passo è una descrizione dettagliata della situazione o dell'evento preso in esame, con tutte le sue caratteristiche. La seconda fase è prettamente ermeneutica, si passa quindi all'interpretazione, ovvero si troverà il punto di riferimento con il quale comparare l'informazione o dato richiesto. Nella terza fase si passa alla giustapposizione, paragonando i vari elementi e adeguandosi ai bisogni e alle caratteristiche prime e basilari dell'oggetto o del problema preso in esame. Nel quarto ed ultimo momento ci si dedica infine alla comparazione vera e propria, sviluppando un sistema comparativo e interpretando la situazione o il dato preso

77 Cfr. Bray M., Adamson B., Mason M. (2009), *Educazione Comparata. Approcci e metodi di ricerca*, Milano, Franco Angeli.

in esame, e sviluppando così le opportune riflessioni (Chiaranda, 2010).

Nel presente lavoro si è fatto ricorso in modo preminente alle prime due fasi del metodo sopra illustrato; all'applicazione delle ultime due fasi, invece, è stato dedicato uno spazio minore e sono state appunto adattate e rielaborate, tutto ciò in funzione di esigenze intrinseche di questa ricerca. Esigenze come la necessità di evidenziare gli aspetti che rendono la tematica dei ragazzi selvaggi oggetto di interesse per più campi di studio, o illustrare in che modo diversi approcci possono affrontare uno stesso aspetto della tematica.

Le linee guida metodologiche di questa ricerca includono inoltre l'analisi di singoli casi, la problematizzazione e l'analisi critica di concetti chiave e l'esame di diversi documenti quali diari, studi, documenti biografici, documenti letterari, monografie.

Limitatamente al contributo fornito dalla dott. ssa MaryAnn Ochota, inserito nel sesto capitolo, è altresì presente anche l'analisi d'intervista⁷⁸. La scelta della dott. ssa Ochota come "testimone privilegiata", oltre che dalla sua cortese disponibilità, è stata influenzata dal lavoro da lei svolto, come antropologa e documentarista, con i *ragazzi selvaggi* ritrovati recentemente o comunque rinvenuti in età contemporanea.

L'analisi di singoli casi è stata introdotta con l'intento di aprire lo sguardo sulla realtà delle esperienze di vita sperimentate da coloro che sono stati definiti dalla letteratura scientifica -e talvolta anche dall'opinione

78 Cfr. Silverman D. (2002), *Come fare ricerca qualitativa*, Roma, Carocci.

pubblica e dai mezzi d'informazione- come *ragazzi selvaggi* e fornire una panoramica dei diversi tipi di esperienze incluse nella categoria.

Sul piano pragmatico, ciò che questo lavoro ha cercato di fare è descrivibile metaforicamente ricorrendo nuovamente all'immagine del telaio. In sintesi, partendo da un panorama iniziale per certi versi "caleidoscopico" si è cercato progressivamente, di tessere insieme linguaggi, elementi e riflessioni in origine provenienti da campi e correnti differenti e talvolta distanti. Tale condizione ha comportato la necessità di imparare a leggere linguaggi diversi in prospettive diverse al fine di evitare il rischio di travisare contenuti e permettere che ciascun apporto disciplinare fornisse un contributo quanto più possibile chiaro e ponderato; agendo così in un'ottica di costruzione complementare della conoscenza.

Approcciarsi alle ricerche sugli enfants sauvages

Il limite principale delle ricerche sugli *enfants sauvages* è costituito dall'impossibilità di trascendere dalla specificità dei casi che possono anche differire molto l'uno dall'altro e dall'assenza di una definizione univoca e condivisa di quali esperienze rientrino all'interno della macro categoria *ragazzi selvaggi* e quali invece no. Questo fattore ha reso molto complicato individuare criteri obiettivi di analisi e classificazione applicabili alle varie realtà dei casi; per questa ragione si è scelto di privilegiare le classificazioni attualmente più accreditate in letteratura.

Come già accennato in precedenza, un altro limite di queste ricerche è la difficoltà di ricostruire quadri obiettivi delle condizioni psicofisiche dei bambini antecedenti l'abbandono e per questa ragione molte delle storie di vita degli *enfants sauvages* risultano lacunose riguardo ai loro primi anni di vita.

Nel presente lavoro sono stati inclusi i casi maggiormente accreditati in letteratura e rappresentativi delle varie categorie classificative del fenomeno. Per accertare l'attendibilità degli episodi e la veridicità delle informazioni sui singoli casi, si è ricorso alla metodologia della triangolazione delle fonti, presa in prestito dal campo etnografico⁷⁹. Seguendo tale criterio, sono stati presi in considerazione i casi e i dati verificabili positivamente in almeno tre riscontri.

In questa fase del lavoro l'esame di diverse tipologie di documenti quali diari, studi, documenti biografici, documenti letterari, o ancora ad esempio, lapidi e iscrizioni su pietre tombali ha costituito un strumento prezioso nella valutazione dell'attendibilità dei casi.

Relativamente ad alcuni di essi, il processo di verifica può risultare più difficoltoso; ad esempio riguardo al caso di Memmie le blanc, le fonti differiscono grandemente tra loro per le informazioni fornite e ancor oggi non vi è accordo in letteratura su quali informazioni considerare maggiormente veritiere. Tuttavia, si è scelto di includere comunque il caso per via delle particolarità che presenta.

⁷⁹ Cfr. Clifford J. (1986), *Writing culture*, University of California Press.

Seguendo tale criterio si è però dovuto escludere d'altra parte, il caso del *ragazzo gazzella* presumibilmente scoperto da Armen (1974). Sebbene per diversi anni sia stata sostenuta la veridicità di questo caso e sia stato incluso in diversi studi importanti in materia di *ragazzi selvaggi*, attualmente una nuova analisi mostrerebbe disaccordo tra le fonti mettendo anche in discussione la validità di alcune fonti precedentemente considerate come attendibili. Attualmente l'opinione più diffusa in letteratura è che probabilmente si sia trattato di un falso.

Categoria della selvaticità e rapporti con l'immaginario

Per quel che riguarda le sezioni inerenti le categorie del *selvaggio* e della *selvaticità* e le relazioni con il mondo dell'immaginario tra tutti i possibili riferimenti collegabili, sono stati citati e presentati solo quelli ritenuti più adatti ai fini della ricerca.

Per quel che riguarda le categorie del *selvaggio* e della *selvaticità* la scelta è stata fatta dando priorità ai contributi che hanno avuto maggiori ricadute; mentre in relazione ai rapporti degli *enfants sauvages* con l'immaginario, la scelta dei riferimenti da includere è stata compiuta privilegiando quelli più rappresentativi delle varie sfaccettature del fenomeno.

L'utilizzo primario del riferimento ad opere enciclopediche anziché della letteratura di ambito per le operazioni di definizione di concetti è dovuto al fatto che le opere enciclopediche rappresentano in modo neutro

il "sapere costituito", rispecchiano ciò che è accettato come sapere condiviso in un dato periodo temporale e in un determinato contesto culturale e di conseguenza costituiscono una sorta di punto zero da cui partire con una riflessione.

Le opere enciclopediche, attraverso le variazioni di definizione, documentano e riflettono meglio di altri strumenti i mutamenti di paradigma⁸⁰ all'interno di un definito orizzonte culturale e questa caratteristica le ha rese fonti particolarmente funzionali per il presente lavoro.

L'ambito delle neuroscienze

Si è scelto di dedicare ampio spazio all'illustrazione dettagliata delle teorie neuroscientifiche nell'ottica di agevolarne la comprensione di contenuti, metodi e risultati di ricerca dal momento che si tratta di un ambito distante dalla quotidianità pedagogica.

Detto ciò è altresì vero che la tematica del rapporto tra pedagogia e neuroscienze può essere affrontata da diverse angolazioni. In questa sede ci si è limitati a trattare gli aspetti di questo argomento riconducibili alla tematica oggetto di ricerca.

L'analisi degli approcci teorici che hanno influenzato l'approccio neurocostruttivista è stata inserita per aiutare a decifrarne la complessità e a capirne il carattere multifaccettato.

80 Cfr. Kuhn T. (1983), *La rivoluzione copernicana*, Torino, Einaudi.

L'illustrazione delle tecniche utilizzate, come ad esempio quelle di diagnostica strumentale, è funzionale alla comprensione del fatto che strumentazioni diverse forniscono informazioni diverse e spesso per avere un dato completo è necessario combinare i dati di più strumentazioni.

La conoscenza diretta degli strumenti di diagnostica e del loro funzionamento permette agli operatori di limitare il margine di errore durante le misurazioni e l'interpretazione dei dati.

Un'altra informazione rilevante al fine di una corretta interpretazione dei risultati, sia da parte degli esperti del settore che da parte di esperti di altri ambiti, è il fatto che spesso gli esperimenti vengono condotti molto spesso su piccoli gruppi, un campione medio è infatti composto da 25- 30 partecipanti. Per una corretta interpretazione e affinché le riflessioni che prendono le mosse dalle evidenze riscontrate non siano snaturate ma collocate in una circostanziata e coerente prospettiva è importante essere consapevoli di questo fatto.

L'intreccio di conoscenze provenienti da più ambiti disciplinari si riflette anche sul piano linguistico, portando a ricorrere a lessici anche molto distanti tra loro e dal tradizionale registro linguistico di area pedagogica. Alcuni dei termini utilizzati, inoltre, possono rivelarsi polisemici o suscettibili di diverse interpretazioni. Per questa ragione, per ridurre il

rischio di fraintendimenti, e per chiarificare l'accezione utilizzata di termini specifici, si è deciso di inserire in appendice al presente lavoro, anche un breve glossario in appendice che illustri i termini di particolare importanza o dal più ambiguo significato.

7.2 *Le fonti*

Una precisazione è necessaria anche in merito alle fonti, che si rivelano essere di vario genere. Per maggiore chiarezza, di seguito si elencano, ed esaminano brevemente, le principali fonti utilizzate, suddivise per tipologia e distinguibili innanzitutto tra fonti primarie e altre fonti.

Le fonti primarie a cui si è fatto ricorso sono organizzabili in tre categorie, ed includono:

-A)Diari, documenti biografici relativi a casi di *ragazzi selvaggi*, altre tipologie di documenti sempre relativi a casi specifici (ad esempio lapidi e iscrizioni su pietre tombali), studi, classificazioni di casi, articoli e trattati sui vari casi nello specifico e sul fenomeno in generale;

-B)Documenti letterari, riferimenti a poemi, romanzi, fiabe, miti e leggende, documenti fotografici, documentari e film;

-C)Dati raccolti tramite la somministrazione d'interviste. Le altre fonti comprendono invece:

-D)Studi sul dibattito natura-cultura, sia riguardo le posizioni innatiste, empiriste che riguardo le cosiddette

"posizioni miste";

-E)Manualistica in ambito storico, storico- pedagogico, pedagogico e psicologico;

-F)Studi sulle Neuroscienze e Neurocostruttivismo, (con particolare attenzione ai lavori di Mareschal e Karmiloff-Smith);

-G)Studi sullo sviluppo del linguaggio;

-H)Studi sul dibattito tra pedagogia e neuroscienze.

Le fonti primarie sono state utilizzate soprattutto per la parte del lavoro inerente i casi di *ragazzi selvaggi* nello specifico; in particolare l'utilizzo di documenti biografici o altre tipologie di documenti, come ad esempio lapidi o iscrizioni tombarie, ha fornito un contributo determinante per il riscontro della veridicità di alcuni casi⁸¹ e di conseguenza per scegliere quali casi prendere in considerazione e quali invece escludere.

Le altre fonti, invece, sono state impiegate specialmente nelle parti del lavoro dedicate all'analisi teorica dell'oggetto di ricerca.

Conclusioni

81 Ciò è vero in particolar modo per i casi risalenti ad epoche meno recenti.

Ian Hacking (Benzaquen, 2006) afferma che il motivo fondamentale per cui si è ancora oggi tanto affascinati dai *ragazzi selvaggi* non è tanto perché costituiscano l'incarnazione di una sorta di stadio primordiale dell'umanità, o rappresentino il famigerato "anello mancante", ma perché parlano alle donne e agli uomini di oggi di ciò che sono, di loro stessi e di ciò che pensavano aver lasciato dietro di sé.

Ciò che si è cercato di fare col presente lavoro è tentare di portare alla luce come la tematica dei ragazzi selvaggi attraversi trasversalmente l'ambito educativo, costituendo persino un ponte di dialogo verso altre discipline come ad esempio quelle neuroscientifiche e verso nuove frontiere dell'educativo.

L'esperienza dei ragazzi selvaggi si è da sempre intersecata con reti di significato diverse in cui si intrecciano sia storie personali, sia storie di saperi e di discipline.

La loro presenza nella storia ha influenzato anche l'immaginario educativo, lasciando in eredità un'immagine ancora ambivalente e in perpetua ricerca di equilibrio tra positivo e negativo.

Ciò che emerge dal presente lavoro è innanzi tutto che non esiste una definizione univoca di *ragazzo selvaggio* e non esiste accordo tra gli studiosi su quale sia il discrimine, su quali tipologie di esperienze includere o escludere dalla categoria. Volendo rispondere alla domanda su chi siano oggi i *ragazzi selvaggi*, in primo luogo si può affermare che sono coloro che continuano ad essere ritrovati, dopo esperienze di vita selvaggia con animali,

o che sono in fase di recupero dopo averle vissute. Posizioni discordanti esistono invece sull' includere o meno i cosiddetti casi atipici e chi come Genie sono stati rinchiusi a lungo in situazioni di isolamento, segregazione e deprivazione.

È altresì vero che ogni individuo ha una propria rappresentazione, una propria immagine del *ragazzo selvaggio* influenzata da bias, reminescenze e retaggi culturali; e sono proprio queste immagini personali a determinare il significato di tale espressione usata nei confronti di un bambino.

A livello di icona i *ragazzi selvaggi* continuano a rappresentare una sorta di armonia tra natura e civiltà, rivestendo una archetipica e per certi versi utopica posizione di equilibrio.

La lettura dei casi degli *enfants sauvages* con lo sguardo delle neuroscienze ricorda la complessità dell'individuo, il suo essere prodotto di una costante e continua interazione multifattoriale, appare auspicabile quindi che nel rispetto di questa complessità anche gli interventi sia di carattere educativi che riabilitativo nei confronti di infanzia e adolescenza tengano sempre più conto di una prospettiva multifattoriale.

Le conclusioni di questa tesi possono considerarsi aperte. In primo luogo per il fatto che i *ragazzi selvaggi* esistono ancora oggi e ancora oggi vengono ritrovati.

In secondo luogo perché altre piste rimangono da indagare; prima tra tutte quella della progressiva proliferazione di casi di *bambini cane* nel territorio dell'ex Unione

Sovietica. Poi dal momento che il numero di *ex ragazzi selvaggi* che riesce a raggiungere una condizione di recupero quantomeno parziale è in crescita si auspica che in futuro si possa ampliare il filone documentario sui *feral children* e che si possano raccogliere in maniera diretta i loro personali contributi riguardo l'esperienza vissuta.

Infine, ma non per questo meno importante, sarebbe interessante indagare nel dettaglio se e come la figura del selvaggio in generale, e quella del ragazzo selvaggio in particolare, abbiano influenzato ed influenzino tutt'ora l'immaginario di chi lavora in ambito educativo e quali ricadute questo comporti.

Glossario

-Caregiver: letteralmente " persona che presta le cure", meglio definibile come il/la titolare delle relazioni di cura, o in senso ampio come un individuo responsabile che, in un ambito domestico, si prende cura di un soggetto dipendente e/o disabile (cfr. Pellachin, 2008).

-Diagnostica strumentale: insieme di tecniche di neuroimmagine usate per indagare le alterazioni strutturali e funzionali dell'encefalo. Tra le tante si possono ricordare la FmRI, la Tomografia computerizzata, la Risonanza magnetica, la Tomografia ad emissione di positroni (PET), etc...(cfr. Enciclopedia Psicologica Garzanti, 2004).

-Epigenesi: Questo termine è stato inizialmente utilizzato in embriologia per indicare lo sviluppo graduale di strutture differenziate a partire da cellule indifferenziate, successivamente Piaget applicò questo termine per spiegare anche le dinamiche di base dello sviluppo del sistema cognitivo umano (cfr. Enciclopedia Psicologica Garzanti, 2004).

-Fattori di rischio: Caratteristiche biologiche o ambientali non funzionali all'adattamento dell'individuo.

-Fattori protettivi (o di protezione): Caratteristiche biologiche, psicologiche o ambientali in grado di mitigare o annullare l'influenza di condizioni negative. Grazie alla loro influenza non è detto che un percorso evolutivo segnato da eventi avversi conduca inevitabilmente ad una condizione patologica; poiché, come è noto, l'esito evolutivo è il prodotto di vulnerabilità (fattori di rischio) e resilienza (fattori protettivi).

-Filogenesi: Questo termine descrive la linea evolutiva di una specie (cfr. Enciclopedia Psicologica Garzanti, 2004).

-Neurogenesi: Processo di formazione di nuovi neuroni, un tempo ritenuto circoscritto alla cosiddetta età evolutiva, oggi si ritiene che si protragga anche nell'età adulta

(cfr. Benini, 2010).

-Nictalopia: anomalia del sistema visivo che, a causa di una particolare sensibilità retinica, consente di vedere meglio gli oggetti meno illuminati rispetto a quelli più illuminati e può essere sia congenita che acquisita (cfr. Enciclopedia Psicologica Garzanti, 2004). È molto frequente che i ragazzi selvaggi sviluppino questo tipo di disturbo a causa delle condizioni ambientali durante le loro esperienze di vita selvaggia o isolata.

-Ontogenesi: Questo termine si contrappone a filogenesi e indica lo sviluppo del singolo organismo lungo tutto l'arco della sua esistenza (cfr. Enciclopedia Psicologica Garzanti, 2004).

-Periodo Critico/ Periodo Sensibile: Nel campo delle neuroscienze cognitive il termine periodo critico fa riferimento a finestre temporali molto ristrette nel corso dello sviluppo, durante le quali una specifica esperienza deve avvenire perché una particolare funzione possa svilupparsi in modo normale.

Il concetto di periodo sensibile (Kamiloff-Smith, 1992,1998), invece, si riferisce a momenti nel corso dello sviluppo durante i quali l'organismo è particolarmente sensibile a determinate esperienze, senza escludere necessariamente che queste stesse esperienze possano continuare ad esercitare la loro influenza anche in successivi momenti dell'ontogenesi. Lo sviluppo del cervello umano è caratterizzato da una crescente specializzazione delle strutture che lo compongono: con il termine specializzazione si fa riferimento al grado di

selettività della risposta fornita da una specifica regione della corteccia alla presentazione di uno stimolo mentale e con il termine strutture ci si riferisce ai tessuti, ai circuiti neurali e alle funzioni da essi supportate (Johnson, 2000 in Macchi-Cassia, Valenza, Simion 2004).

-Rischio: Eventi e comportamenti, considerati di funzionali, cioè che non consentono o limitano l'articolazione e la differenziazione della persona e delle sue interazioni con l'ambiente.

-Sensibilità nervosa: Termine utilizzato da Itard nella redazione del programma riabilitativo ed educativo di Victor e indicante l'intento di Itard di cercare di rendere "il Ragazzo dell'Aveyron" più sensibile alle stimolazioni esterne ed ambientali (cfr. Macinai, 2009).

-Sinapsi: La sinapsi è definibile come una zona di contiguità tra i neuroni che si verifica tra le ramificazioni terminali di un dendrito appartenente a un dato neurone e i dendriti o il corpo cellulare di un altro neurone. Quando un impulso raggiunge uno dei microscopici rigonfiamenti presenti sulle ultime ramificazioni della neurite, detto anche bottone sinaptico, vengono liberate le sostanze chimiche di trasmissione che oltrepassano lo spazio sinaptico e trasmettono l'impulso al neurone successivo (cfr. Enciclopedia Psicologica Garzanti, 2004).

-Sinaptogenesi: Processo di produzione delle sinapsi (cfr. Enciclopedia Psicologica Garzanti, 2004).

-Sindrome dell'x fragile: La sindrome x-fragile (FRAX), conosciuta anche come sindrome di Martin-Bell (SMB) è un

disordine genetico causato da una mutazione del gene FMR-1 che lo disattiva completamente insieme alla proteina che fabbrica e che è richiesta per lo sviluppo cerebrale. Il fenotipo caratteristico si evidenzia dopo la pubertà per cui, per es., lo sviluppo dell'abilità linguistica può risultare normale nella prima infanzia, presentare difficoltà in età scolare e bloccarsi nell'adolescenza (cfr. <http://www.slowmind.net/timologinews/cose.html>).

-Sindrome di Williams: La sindrome di Williams è una malattia genetica dovuta alla microdelezione, ovvero alla perdita di un piccolo frammento, del braccio lungo del cromosoma sette. Spesso i volti delle persone affette dalla sindrome vengono affettuosamente descritti come volti da "gnomi": hanno per lo più la testa piccola (microcefalia), la fronte larga e gli zigomi poco evidenti. Il naso è piccolo e rivolto all'insù, la bocca piuttosto larga con labbra grosse e i tessuti intorno agli occhi e le guance sono "pieni". Gli occhi sono spesso azzurri e l'iride è stellata. Accanto a problemi organici e alla scarsa abilità in alcuni campi cognitivi, le persone affette dalla sindrome di Williams possono però dimostrare notevoli capacità verbali e musicali e sono dotate di un carattere estremamente espansivo, generalmente sono affettuosi e socievoli (cfr. http://it.wikipedia.org/wiki/Sindrome_dell%27X_fragile).

-Sviluppo: La definizione di sviluppo di Baltes (cfr. 1987 in Sugarman, 2003) è forse una di quelle che rende un quadro più completo di cosa s'intenda con il concetto di

sviluppo, specialmente ragionando all'interno di un'ottica considerante la prospettiva dell'arco di vita. Secondo la definizione di Baltes lo sviluppo è:

- Un processo lungo tutta la vita;
- Un processo multidimensionale e multidirezionale;
- Un processo caratterizzato dalla plasticità;
- Un processo che comprende guadagni e perdite;
- Un processo interattivo;
- Un processo calato nella realtà storica e culturale;
- Un campo di studi multidisciplinare.

Appendice

Indice di Appendice:

- I) Testo integrale dell'intervista alla dott.ssa MaryAnn Ochota**
- II) Liste elenco di casi di feral children**
- III) Immagini**

IV) Filmografia

V) Sitografia di riferimento sui feral children

VI) Bibliografie tematiche

I) Testo integrale dell'intervista alla dott.ssa MaryAnn Ochota

Questions about feral children

- In your opinion, although it's not a recent discovery, why does the topic of feral children continue to fascinate?

Feral child cases have often been thought to be the

'forbidden experiment' - what happens to humans who aren't raised by humans? Feral children have the possibility to teach us about universal child development, different cultural attitudes to children, nature and animals, about how much humans physically adapt to extreme environments, as well as the biological and psychological impact of growing up in isolation from other humans. They also reveal something profound about the way people make sense of their world - especially what it means to be wild/civilised, human/animal, or normal/dangerous in a particular culture.

- Do you think it is appropriate and/or important to continue to study the feral children?

Yes - although we have to be careful not to construe a story that we want, rather than the realities of the case. Invariably there are many elements to a child's case. And it's never straightforward. Even defining what a 'feral child' is, is mired with difficulty. My research for the television series showed how complex each case is - often involving some contact with people, but not necessarily positive or nurturing.

- Which are the reasons for continuing to study this subject?

These are severely neglected, abused and abandoned children. They carry the scars of their experiences. If understanding one damaged child can help us identify ways to support families, identify risk factors, or

rehabilitate children, that is incredibly important.

- In your opinion, which contributions from the scientific point of view can provide the study of feral children?

There is no 'typical' feral child case, which makes it difficult to generalise or make strong causal links. But robust case studies of feral children are more than just interesting anecdotes. This is the strength of long-hand qualitative analysis. You'll never have a large, standardised sample group to experiment on - each case must be examined holistically and with attention to detail.

I would also caution researchers to be aware of unintentional cultural or personal biases. A child described as a 'dog boy' may well be perceived to be more aggressive, or unruly, than a child exhibiting similar behaviour but without the history or label of 'feral'. It's the opposite challenge that zoologists have to not anthropomorphise their non-human subjects. We should be careful not to 'animalise' feral children.

- Who are the feral children today? Do you think that they are just children who have spent a period of life in the company of animals or you share the extension of the definition to children who have spent a period of life isolated or segregated? Which are the reasons for your answer?

There is no consensus on definition.

There are many children who are isolated, confined or abandoned because of their behaviour, appearance or perceived abnormality. Often it's due to a belief that the child may be unnatural, cursed, bad in some way or unfit to live. My definition of feral children is that of children who have survived in the wild, or who have lived with, and perceived to have been influenced by, animals.

Children who are isolated and segregated but kept inside a house, for example, certainly share many traits with 'feral' children. Many researchers include these cases in the group feral, although I would not.

- In relation to feral children who lived in the company of animals do you think enough is being done to facilitate their recovery and reintegration into the "human society" or after the clamor for finding them we tend to forget about them? What do you think it can/should be done for them?

Often it's a question of resources and expertise. For each person who hates, persecutes or abuses a child, there are many who are willing to reach out and help, offer protection and rehabilitate them. But the complex needs of a severely traumatised, damaged child should not be underestimated. Effective rehabilitation is a slow process, and not often linear - kids may improve in some respects, but regress in others. And there's no miracle cure happy ending - most of the time, their experiences will have profoundly affected a child's basic functioning.

- Do you think that the idea of feral children has influenced in some way the current conception of childhood?

A very interesting question. Childhood is not a homogenous concept, even within one culture. There are competing and conflicting models at play at any one time. Certainly I think theories about, experiments with, and stories featuring feral children influence our expectations and understanding of children, and their development. It has impact on our ideas from a psychological, biological and cultural perspective. The feral child continues to be a very potent figure in society.

II) Liste elenco dei casi di feral children ritrovati

Lista di Rousseau

Fonte: Jean Jacque Rousseau (1755), *Discorso sull'origine della disuguaglianza fra gli uomini*.

-bambino lupo dell'Assia scomparso all'età di tre anni e ritrovato nel 1344;

-bambino orso ritrovato nel 1694 nelle foreste della Lituania;

- il piccolo selvaggio dell' Hannover;
- i due ragazzi selvaggi rinvenuti sui Pirenei nel 1719.

Lista di Linneo

Fonte: *Systemae Naturae*, edizioni dal 1758 in poi.

1. Juvenis ursinus Lithuanus, 1661.
2. Juvenis lupinus Hassiacus, 1544.
3. Juvenis ovinus Hibernus,
4. Juvenis bovinus Bambergensis.
5. Juvenis Hannoveranus, 1724.
6. Pueri Pyrenaici, 1719.
7. Puella Transilvanica, 1717.
8. Puella Campanica, 1731.
9. Johannes Leodicensis Boerhavii.

Lista di Schreber (1775)

Fonte: Schreber J. C. D. Von, *Die Sdugethiere* Vol. 1. Erlangen, 1775.

Lista di Bonnaterre (1800)

Fonte: Bonattere P. J (1800), *Notice historique sur le sauvage de l'Aveyron*.

La lista di Tylor (1863)

Fonte: Tylor E., *Wild Men and Beast-Children in Anthropological Review* 1(1863).

Lista di Rauber (1885)

Fonte: *Rauber, August Antinous. Homo sapiens, 1888.*

Liste di Zingg

Le due liste di Zingg risalgono rispettivamente al 1940 e 1942.

Fonti:

Robert M. Zingg, *Feral Man and Extreme Cases Isolation* (1940)

Robert M. Zigg, *Feral Man and Extreme Cases Isolation of Individuals* (1942)

Lista di Mandelbaum

Fonte: David G. Mandelbaum, *Wolf-Child-Histories from India* (1943)

Lista di Malson.

Fonte: Malson L. (1971), *I Ragazzi Selvaggi: mito e realtà*, Rizzoli Editore, Milano.

Lista di Ward

Aggiornato a maggio 2009.

fonte:<http://www.feralchildren.com>

Questo elenco riporta tutti i casi di "ragazzi selvaggi" ritrovato fino a Maggio 2009. Nella prima colonna della tabella sovrastante è riportato il nome presunto o attribuito ad ogni ragazzo/a, nella seconda il genere, nella terza la località in cui sono stati ritrovati, nella quarta l'anno di ritrovamento, nella quinta l'età del ragazzo/a al momento del ritrovamento e nella sesta la classificazione del tipo di esperienza vissuta dal bambino/a.

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
Natasha Mikhailova	F	Chita, Russia	2009	5	(confined)
Alex Mboweni	M	Kruger Park, South Africa	2009	12	(temporary)
Madina	F	Ufa, Russia	2009	3	(confined)
Russian Bird-Boy	M	Kirovsky, Volgograd, Russia	2008	7	(confined)
Jason Lopez	M	López Arellano, Honduras	2008	9	(confined)
The Baby of La Plata	F	La Plata, Argentina	2008		(temporary)

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
The Baby of Bihar	F	Bihar, India	2008		(temporary)
Anja W	F	Bayersried, Germany	2007	7	(confined)
Rochom P'ngieng	F	Cambodia	2007	27	(isolated)
Houston Attic-Boy	M	Houston, Texas, USA	2007	13	(confined)
Rios Children	F	Carson City, Nevada, USA	2006	16	(confined)
Ahmed Yassine	M	Maroc	2006	6	(confined)
Ramzia Tukmatullina	F	Kazan, Russian Federation	2005	14	(confined)
The Linz sisters	F	Linz, Austria	2005	19	(confined)
Starved Jessica	F	Hamburg, Deutschland	2005	7	(confined)

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
Annapurna Sahu	F	Orissa, India	2005	43	(confined)
Gravelle children	M	Wakeman, Ohio, USA	2005	1	(confined)
Ethiopian girl	F	Bitu Genet, Ethiopia	2005	12	(temporary)
Ionut Capraru	M	Romania	2005	4	(temporary)
Angel	F	Nairobi, Kenya	2005		(temporary)
The Jacksonville Boy	M	Jacksonville, Florida, USA	2005	17	(confined)
Danielle Crockett	F	Plant City, FL, USA	2005	6	(confined)
The Majola children	F	Free State, South Africa	2004	26	(confined)

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
Andrei Tolstyk	M	Bespalovskoya, Russia	2004	7	dogs
Prateep Chumnoon	M	Thailand	2003	1	(confined)
Marta	F	Stare Babice, Polska	2003	6	(confined)
The Rodriguez twins	M	Phoenix, AZ, USA	2003	5	(confined)
Jeffrey Baldwin	M	Toronto, Canada	2002	6	(confined)
Traian Caldarar	M	Brasov, Romănia	2002	7	dogs
Anna Sydney	F	Sydney, Australia	2002	18	(confined)
Sudam Pradhana	M	Bargania, Orissa, India	2001	24	(isolated)

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
Axel Rivas	M	Talcahuano, Chile	2001	11	dogs
Betty Topper	F	Norco, CA, USA	1999	6	(confined)
Edik	M	Mirny, Ukraine	1999	4	(confined)
Ivan Mishukov	M	Retova, Russian Federation	1998	6	dogs
Victoria Barr	F	Austin, Texas, USA	1997	9	(confined)
The Naderi twins	F	Iran	1997	12	(confined)
Girl Two	F	Caerphilly, Wales	1996	3	(confined)
Bello	M	Nigeria	1996	2	chimps
Oxana Malaya	F	Novaya Blagoveshchenka, Ukraine	1991	8	(confined)
John Ssebunya	M	Uganda	1991	6	monkeys
Daniel	M	Andes, Perú	1990	12	goats

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
Madonna	F	The World		7	(memoir)
Saturday Mthiyane	M	Kwazulu-Natal, South Africa	1987	5	monkeys
Robert	M	Uganda	1985	6	monkeys
Baby Hospital	F	Sierra Leone	1984	7	monkeys
Imiyati	F	Sumatra, Indonesia	1983	12	(isolated)
Kunu Masela	M	Machakos, Kenya	1983	6	dogs
Dominique	F	Canada	1982	5	(confined)
Isabel Quaresma	F	Tabua, Portugal	1980	9	(confined)
Sujit Kumar	M	Fiji	1979	8	(confined)
The Wild Boy of Burundi	M	Burundi	1976		(hoax)

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
The Delphos Wolf Girl	F	Delphos, Kansas, USA	1974	12	(hoax)
Tissa	M	Tissamaharama, Sri Lanka	1973	11	monkeys
Ramchandra	M	Baragdava, Uttar Pradesh, India	1973	15	(isolated)
Mary	F	UK	1973	2	(confined)
Louise	F	UK	1973	3	(confined)
Adam	M	Colombia	1973	1	(confined)
The Koluchova twins	M	Ceská Republika	1972	12	(confined)
Shamdeo	M	Musafirkhana, Sultanpur, India	1972	4	wolves
Rocco	M	Abruzzo, Italia	1971	5	(isolated)
The Nullarbor Nymph	F	Eucla, Australia	1971		(hoax)

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
Genie	F	California, USA	1970	13	(confined)
Marcos Pantoja	M	Sierra Morena, España	1965	19	(isolated)
Yves Cheneau	M	Saint-Brévin, France	1963	7	(confined)
Djuma	M	Turkmenistan	1962	7	wolves
Ape-Child of Teheran	F	Teheran, Persia (Iran)	1961		apes
Saharan gazelle-boy	M	Rio de Oro, Mauritanie	1960	10	gazelles
Kitty	F	Florida, USA		4	(memoir)
Kevin Halfpenny	M	County Down, Northern Ireland, UK	1956	7	(confined)
Ramu	M	Balrampur, India	1954	7	wolves

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
CauCau	M	Los Riscos, Chile	1947	12	(isolated)
Syrian gazelle-boy	M	Syria	1946	15	gazelles
Misha Defonseca	F	Europe	1945	11	(hoax)
Sidi Mohamed	M	N Africa	1945	15	ostriches
Tsila Marcus	F	Rovno, Poland	1942	4	(temporary)
Anna	F	Pennsylvania, USA	1938	6	(confined)
Isabelle	F	Ohio, USA	1938	6	(confined)
Assicia	F	Liberia	1930s		monkeys
Turkish bear-girl	F	Adana, Türkiye	1937	9	bears
Casamance boy	M	Casamance, Guinea-Bissau	1930s	16	monkeys

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
Istoki	M	Magyarország	1930s		(isolated)
Child of Uzitza	M	Užice, Serbia	1934	15	(isolated)
Tarzancito	M	El Salvador	1933	5	(isolated)
Jhansi wolf boy	M	Jhansi, India	1933	10	wolves
Maiwana wolf boy	M	Maiwana, India	1927		wolves
Jackal girl	F	Cooch Bahar, India	1923		jackals
Indian panther-child	M	India	1920		panthers
Amala	F	Midnapore, India	1920	2	wolves
Kamala	F	Midnapore, India	1920	8	wolves
Satna wolf	M	Satna, India	1916		wolves

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
boy					
Leopard boy of Dihungi	M	Dihungi, India	1915	5	leopards
Goongi	F	Naini Lal, Uttar Pradesh, India	1914	14	bears
Lucas	M	South Africa	1904		(hoax)
Mauritanian gazelle boy	M	Mauritanie	c1900		gazelles
Charlotte Deconinck	F	Ghent, Belgique	1897	7	(confined)
Batsipur wolf boy	M	Batsipur, India	1893	14	wolves
Jalpaiguri bear-girl	F	Jalpaiguri, India	1892	8	bears
Skiron	M	Trikkala, Greece	1891		sheep

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
Liddy	F	Connecticut, USA	1887	12	(memoir)
San Marcos Wild Boy	M	San Marcos, TX, USA	1875	12	(isolated)
Second Sekandra wolf boy	M	Sekandra, India	1872	10	wolves
Wild boy of Overdyke	M	Overdijk, Nederland	?		(isolated)
Dina Sanichar	M	Sekandra, India	1867	6	wolves
Clemens	M	Overdijk, Nederland	c1863		(isolated)
Third Sultanpur wolf boy	M	Sultanpur, India	1860	4	wolves
Shajehanpur wolf boy	M	Shahjehanpur, India	1858		wolves

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
Chupra wolf boy	M	Chupra, India	1849	9	wolves
Second Sultanpur wolf boy	M	Sultanpur, India	1848	9	wolves
The Lobo Girl of Devil's River	F	San Felipe, Texas, USA	1845	10	wolves
First Lucknow wolf boy	M	Lucknow, India	1844	10	wolves
First Sultanpur wolf boy	M	Sultanpur, India	1843		wolves
Bankipur wolf boy	M	Bankipur, India	1843	12	wolves
Hasunpur wolf boy	M	Hasunpur, India	1841	9	wolves

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
Sow-girl	F	Salzburg, Oesterreich	?	22	(confined)
Kaspar Hauser	M	Nuremberg, Deutschland	1828	17	(confined)
La Folle des Pyrénées	F	Vicdessos en Ariège, Pyrénées, France	1807	40	(isolated)
Victor	M	Aveyron, France	1799	11	(isolated)
Wolf-boy of Kronstadt	M	Brasov, România	c1780	23	wolves
Bear girl of Fraumark	F	Krupina, Slovakia	1767	18	bears
M A Memmie LeBlanc	F	Songy, France	1731	16	(isolated)
Wild Peter	M	Hameln, Deutschland	1724	13	(isolated)
Girl of Issaux	F	Forêt d'Issaux, Pyrénées	1719	16	(isolated)

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
Anna Maria Jennaert	F	Zwolle, Over-Yssel, Nederland	1717	19	(isolated)
Second Lithuanian bear boy	M	Lietuva	1694	10	bears
Bamberg boy	M	Bamberg, Bayern, Deutschland	c1680		cows
Irish sheep-boy	M	Éire	1672	16	sheep
Joseph	M	Lietuva	1660s	12	bears
Jean de Liège	M	Liège, France	1630s	21	(isolated)
Danish bear boy	M	Danmark	c1600		bears
Ardenne wolf boy	M	Ardenne, France	c1500		wolves
Wolf-boy of Wetterau	M	Wetterau,	1344	12	wolves

Name	Sex	Location	Date found	Age when found	Animals
		Deutschland			
2nd Wolf-boy of Hesse	M	Hessen, Deutschland	1341	7	wolves
Wolf-boy of Hesse	M	Hessen, Deutschland	1304	7	wolves
The Green Children of Woolpit	F	Woolpit, Suffolk, UK	1173		(isolated)
Aegisthus	M	Italia	250		goats

III) Immagini

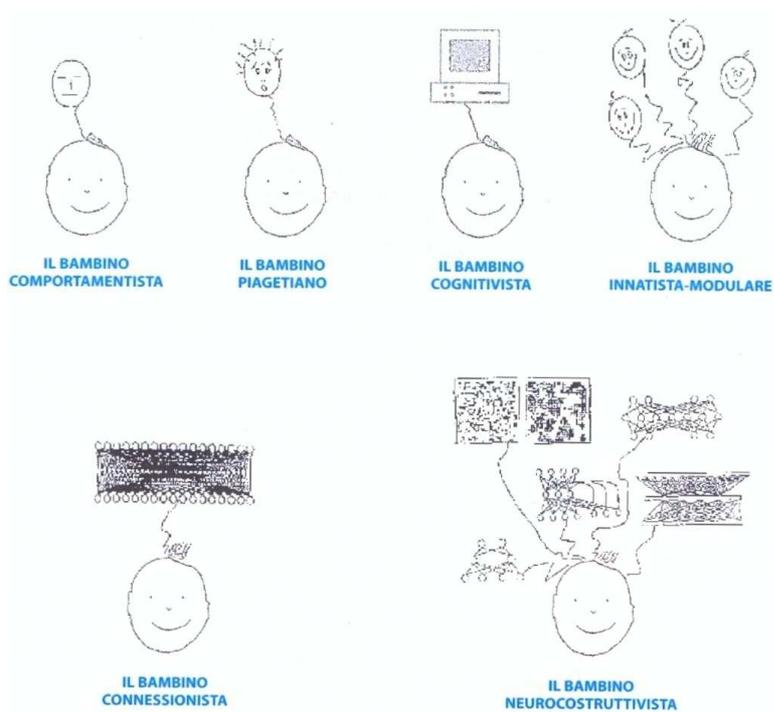


fig. 1. Schema rappresentante la visione dell'architettura della mente da parte degli approcci: Comportamentista, Costruttivista Piagetiano, Cognitivist, Innatista Modulare, Connessionista e Neurocostruttivista.

Fonte: Karmiloff-Smith 1996 in Macchi Cassia, Valenza, Simion, 2004, pag. 10.

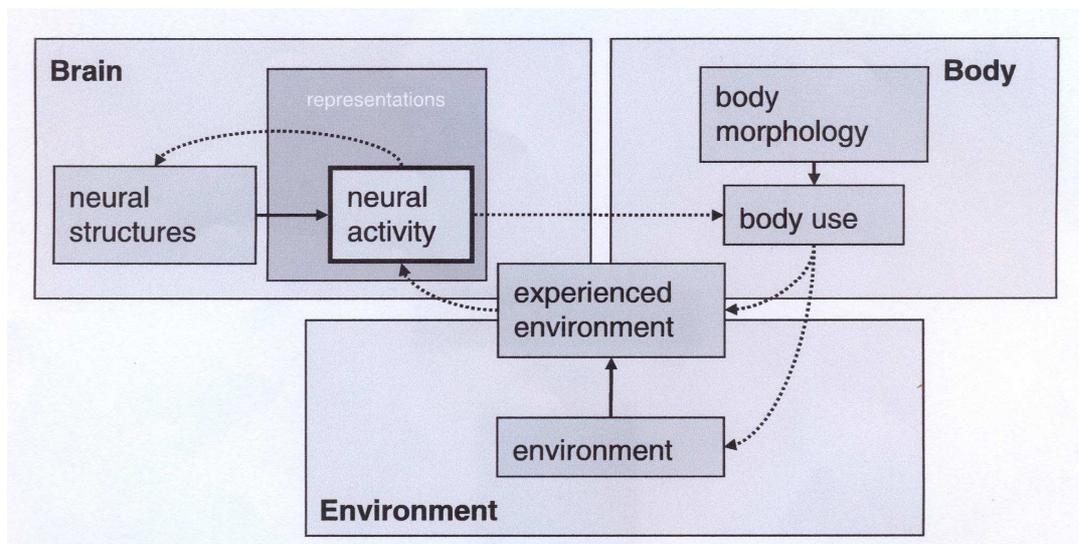


fig. 2. Schema rappresentante il concetto di Embodiment.

Fonte: Westermann, Mareschal et al, in *Developmental Science* 10:1, 2007, pag. 75-83.

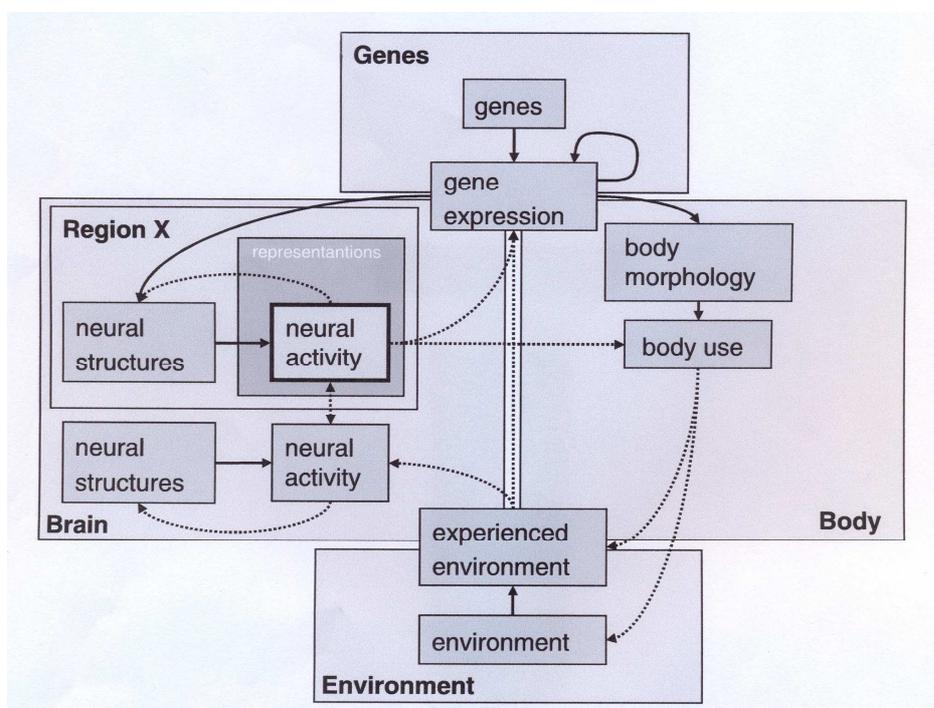


fig.3 Schema rappresentante come l'interazione multipla di vari tipi di fattori condizioni la costruzione di

rappresentazioni ovvero l'attivazione di pattern neurali.
Fonte: Westermann, Mareschal et al, in *Developmental Science* 10:1, 2007, pag. 75-83.



fig. 4. Ritratto di Kaspar Hauser fonte:
www.teachersparadise.com/.../kaspar_hauser.html (2010)



fig. 5. Immagine di Natasha Mikhailova.
Fonte:<http://www.feralchildren.com> (2010)



fig. 6. Amala e Kamala. Fonte:<http://www.feralchildren.com>
(2010)



fig. 7. Genie. Fonte:
[http://en.wikipedia.org/wiki/Genie_\(feral_child\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Genie_(feral_child)) (maggio
2013)



fig. 8. Ritratto di Victor de l'Aveyron. Fonte: en.wikipedia.org/wiki/Victor_of_Aveyron



fig. 9. Helen keller. Fonte: http://lmalson.files.wordpress.com/2009/01/womens_history_helen_keller.jpg .

IV) Filmografia

Esiste anche una ricca filmografia sul tema degli Enfants Sauvages, di seguito ricordiamo alcuni titoli attinenti al tema in generale o a singoli casi esaminati.

- "L'enigma di Kaspar Hauser" regia: Werner Herzog. durata: 100'. Germania Occidentale, 1974.

- "Kaspar Hauser" regia: Peter Sehr. durata:134'. Germania, 1993.

- "L'enfant sauvage (il ragazzo selvaggio)" regia: Francois Truffaut. Durata: 90'. Francia, 1969.

- "Mockingbird Don't Sing" regia: Harry Bromley Davenport. durata: 98'. USA, 2001

- "Bad Boy Bubby" regia: Rolf de Heer. durata:100'. Australia, 1993.

- "The Elephant Man" regia: David Lynch. durata: 124'. UK/USA, 1980.

- "The Miracle Worker" regia: Arthur Penn. durata:106'. USA, 1962.

V) Sitografia di riferimento sui feral children

A seguire una sitografia essenziale sul tema degli Enfants Sauvages.

<http://www.plu.edu/~jensenmk/271wild.html>. (giugno 2013)

http://www.findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0002/ai_2602000247. (giugno 2013)

http://www.wilsonsalmnac.com/kaspar_hauser.html. (giugno 2013)

<http://kaspar-hauser-ansbach.de/biographie.html>. (giugno 2013)

<http://www.mtholyoke.edu/courses/gdavis/325students/english/index.htm> (giugno 2013)

<http://feralchildren.info/> (giugno, 2013)

VI) Bibliografie tematiche

Considerata la varietà degli approcci teorici citati nel corso del presente lavoro e la particolare complessità di alcuni, è sembrato opportuno fornire ulteriori informazioni bibliografiche per l'approfondimento dei vari approcci.

Psicologia e Neuroscienze

S'indicherà prima una scelta di manuali riguardanti i vari approcci teorici alla psicologia dello sviluppo, e poi forniremo indicazioni bibliografiche specifiche per ogni approccio esaminato.

Indicazioni di manualistica generale

Fonzi A. (a cura di) (2010), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze;

Levorato M. C. (2002), *Lo sviluppo psicologico: dal neonato all'adolescente*, Einaudi G., Torino;

Macchi Cassia V., Valenza E., Simion F. (2004), *Lo sviluppo cognitivo: dalle teorie classiche ai nuovi orientamenti*, Il mulino, Bologna;

Miller P. H. (2002), *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il mulino, Bologna;

Quaglia R (2010), *Psicologia dello sviluppo : teorie, modelli e concezioni*, Erickson, Gardolo (TN);

Santrock J W (2008), *Psicologia dello sviluppo* (edizione italiana a cura di Dolores Rollo), McGraw-Hill, Milano;

Sugarman L. (edizione italiana a cura di LIVERTA SEMPIO O. e MARCHETTI A.) (2003) R. Cortina, Milano.

Indicazioni bibliografiche relative ai singoli approcci

Cognitivismo- Approccio HIP

BroadBent D. E. (1958), *Perception and Communication*, London, Pergamon Press.

Turing A.M. (1936), *On computable numbers, with an application to the Entscheidungsproblem*, in "Proceedings of the London mathematical Society", 452, pp.230-265.

Newell A., Shaw J.C. e Simon H.A. (1958), *Elements of a theory of human problem solving*, in "Psychological Review", 65, pp.151-166.

Newell A. e Simon H. A. (1972), *Human problem Solving*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

Chomsky N.(1988), *Language and problems of Knowledge*. The Managua Lectures, Cambridge, Mass., The MIT press.

Donders F.C. (1868-1869), *Over de snelheid van psychische processen*, in "Onderzoekingen gedaan in het Physiologisch Laboratorium der Utrechtshe Hoogeschool", 2, pp.92-120; trad. ingl. On the speed of mental processes: 1868-1869, in "Acta Psychological", 30, 1969, pp. 412-431.

Klahar D. E, Siegler R.S. (1978), *The representation of children's knowledge*, in H.W. Reese e L.P. Lipsitt (a cura di) *Advances in Child Development and Behavior*, vol XII,

New York, academic Press.

Chi M.T.H., Hutchinson J.E. e Robin A.F. (1989), *How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge*, in "Merril-Palmer Quarterly", 35, pp.27-62.

Fantz R L (1958), *Pattern Vision in Newborn Infants*, Science 19 April 1963:Vol. 140. no. 3564, pp. 296 - 297.

Bornestein M.H. (1985), *Habituation of attention as a measure of visual information processing in human infants: summary, systematization, and synthesis*, in G. Gottlieb e N.A. Krasnegor (a cura di), *Development of Audition and Vision During the First Year of Postnatal Life: A Methodological Overview*, Norwood, N.J., Ablex, pp. 253-300.

Teoria ecologica di Bronfenbrenner

Opere di BRONFENBRENNER:

Two Worlds of Childhood. (1972), Simon & Schuster.

Two Worlds of Childhood: US and USSR. Penguin (paperback, 1975).

Influencing Human Development. (1973), Holt, R & W.

Influences on Human Development. (1975), Holt, R & W.

The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. (1979), Cambridge, MA: Harvard University Press.

On Making Human Beings Human. (1981), Sage Publications Inc.

The State of Americans: This Generation and the Next. (1996), New York: Free Press. Lony Tunes.

The ecology of human development. (1979), Cambridge, MA., Harvard University Press (tr. It. Ecologia dello sviluppo umano, Bologna, Il Mulino, 1986).

Developmental ecology through space and time: A future perspective. (1995), In P. Moen , G. H. ELDER e K. Luscher (Eds), *Examining lives in context.* Washington, DC: American Psychological Association.

Ecological theory, (2000), in A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedea of psychology.* Washington, DC, e New York: American Psicological Association and Oxford University Press.

Making human beings human, (2004), Thousand Oaks, CA: Sage.

Teoria di Bruner

Opere di BRUNER J:

The Process of Education (1960) - (trad. it. Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture, Armando, Roma, 1966)

Toward a Theory of Instruction (1966) - (trad. it. Verso una teoria dell'istruzione, Armando, Roma, 1982)

Studies in Cognitive Growth (1966) - (trad. it. Studi sullo sviluppo cognitivo)

Process of cognitile growth: infancy. (1968) Woecerster, MA; Clark University Press (tr. It. Prime fasi dello

sviluppo cognitivo, Roma, Armando, 1971)

Beyond the Information Given (1973) - (trad. it. Psicologia della conoscenza, Armando, Roma, 1976)

Children's Talk: Learning to Use Language (1983) - (trad. it. Il linguaggio del bambino, Armando, Roma, 1991)

In search of mind: essay in autobiography (1983) - (trad. it. Alla ricerca della mente: autobiografia intellettuale, Armando, Roma, 1997)

Actual Minds, Possible Worlds (1986) - (trad. it. La mente a più dimensioni, Laterza, Roma - Bari, 1993)

Acts of Meaning (1990)- (trad. it. La ricerca del significato, Bollati Boringhieri, 1992)

The Culture of Education (1996) - (trad. it. La cultura dell'educazione, Feltrinelli, Milano, 2000)

La fabbrica delle storie, Laterza, Roma - Bari, 2002

Teoria dei sistemi dinamici

Thelen E., Fisher D.M. e Ridley-Johnson R. (1984), *The relationship between physical growth and a newborn reflex*, in "Infant Behavior and Development", 7, pp.479-493.

Thelen E. e Smith L.B. (1998), *Dynamic system theory*, in W. Damon (a cura di), *Handbook of child psychology*, vol. 1: R.M.Lerner (a cura di), *Theoretical models of human development*, V ed., New York, Wiley.

Sandini G., Metta G., Vernon D. (2007), *The iCub Cognitive Humanoid Robot: An Open-System Research Platform for Enactive Cognition*, 50 Years of Artificial Intelligence,

vol.4850, No.Dedicated to the 50th Anniversary of Artificial In, pp.358-369, Springer Berlin / Heidelberg,

Neuroscienze e Neurocostruttivismo

Brenner S. (1974), *The genetics of Caenorhabditis elegans*. Genetics 77: 71-94.

Johnson M. H. (2000), *Functional brain development in infants: Elements of an interactive specialization framework*, in "Child Development", 71, pp. 75-81.

Johnson M. H. (2001), *Functional brain development in humans*, in "Nature Reviews Neuroscience", 2, pp. 475-483.

Johnson M. H. (2005), *Developmental neuroscience, psychopathology, and genetics*, in M.H. Bornstein e M.E. Lamb (Eds.) *Developmental science*. Mahwah NJ: Erlbaum.

Benini A.(2010), *Che cosa sono io, il cervello alla ricerca di se stesso*, Garzanti, Varese.

Elbert T., Candia V., Altenmuller E., Rau H., Sterr A., Rockstroh, B., Pantev C. e Taub E. (1998), *Alteration of digital representations in somatosensory cortex in focal hand dystonia*, in «Neuroreport»

Karmiloff-Smith A. (October 1998), *Development itself is the key to understanding Developmental disorders*, in Trends in Cognitive Science-vol. 2 N°10

Karmiloff-Smith A. (1992), *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge, Mass., MIT Press; trad. it. *Oltre la mente modulare*. Una

prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva, Bologna, Il Mulino, 1995

Elman J., Bates E., Karmiloff-Smith A., Johnson M. H., Parisi D. e Plunkett K., (1996), *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*, Cambridge, Mass., MIT Press.

Waddington C. H. (1975), *The Evolution of an Evolutionist*, Edinburgh, Edinburgh University Press: trad it. L'evoluzione di un evoluzionista, Roma, Armando, 1979.

Greenough W.T., Black J.E. (1992), *Induction of brain structure by experience: substrates for cognitive development*, in M.R. Gunar e C.A. Nelson (a cura di), *Developmental Behavioral Neuroscience (The Minnesota Symposia on Child Psychology, 24)*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, pp. 155-200.

Greenough W.T., Black J.E. e Wallace C.S. (1987), *Experience and brain development*, in "Child Development", 58, pp. 239-599.

Le Grand R., Mondloch C.J., Maurer D. e Brent H.P. (2001), *Early visual experience and face processing*, in "Nature", 410, p. 890.

Westermann G., Mareschal D., Johnson M. H., Sirois S., Spratling M. W., Thomas M.S.C. (2007), "Neuroconstructivism", in *Developmental Science* 10:1, pp 75-83.

Gottlieb G. (1992), *Individual Development and Evolution: The Genesis of Novel Behavior*, Oxford, Oxford University

Press.

Gottlieb G. (2007), *Probabilistic epigenesis*, The Author.
Journal compilation © 2007 Blackwell Publishing Ltd,
Oxford.

Thomas M.; Karmiloff-Smith A. (2002), *Using developmental trajectories to understand developmental disorders*, University of London, London.

Baron-Cohen (1998), *Modularity in developmental cognitive neuropsychology: Evidence from autism and Gilles de la Tourette syndrome*, in J. A. Burack, R. M. Hodapp e E. Zigler (a cura di), *Handbook of mental retardation and development*, Cambridge University Press, Cambridge, pag. 334-338.

Karmiloff-Smith A. (2005), *Ontogeny, Genetics, and Evolution: A Perspective from Developmental Cognitive Neuroscience*, *Biological Theory* 1 2006, 44-51. c_ 2006.

Mareschal D., Johnson M.H., Sirois S., Spratling M. W., Thomas M.S.C. (2007), *Neuroconstructivism: how the brain constructs cognition*, volume one, Oxford University Press, Oxford.

Resilienza

A. Canevaro, A. Malaguti, A. Miozzo, C. Venier (a cura di), "Bambini che sopravvivono alla guerra", Trento, Erickson, 2001

Lawrence J. Vale and Thomas J. Campanella, editors, *The Resilient City: How Modern Cities Recover from Disaster*. New York: Oxford University Press, 2005. xiv + 376 pp.,

Goussot Alain, Pédagogie et Résilience, L'Harmattan, 2014

Domenico Di Lauro, La resilienza. La capacità di superare i momenti critici e le avversità della vita, Milano, Xenia Edizioni, 2012. EAN 9788872737385.

Pietro Trabucchi, Resisto dunque sono, Corbaccio, 2007

Pietro Trabucchi, Perseverare è umano. Come accrescere la resilienza negli individui e nelle organizzazioni. La lezione dello sport, Corbaccio, 2010

Bonfiglio, N S, Renati, R, Farneti, P M (2012). *La resilienza tra rischio e opportunità*. Alpes, Roma.

Ragazzi Selvaggi

Per ogni caso trattato sono spesso rintracciabili tre tipi di fonti: i diari di chi ha ritrovato i bambini, i manuali generali sull'argomento, le monografie sui singoli casi; inoltre, limitatamente ad alcuni casi sono disponibili anche studi scientifici al riguardo; le fonti sono riportate in ordine di rilevanza rispetto ad ogni specifico caso.

Manuali generali sull'argomento:

Malson L. (1971), *I Ragazzi Selvaggi: mito e realtà*, Rizzoli Editore, Milano;

Ludovico A (2006), *Anima e corpo :i ragazzi selvaggi alle origini della conoscenza*, Aracne, Roma;

Covato C, Ulivieri S (a cura di) (2001), *Itinerari nella Storia dell'Infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Edizioni Unicopli, Milano;

Richter D. (1993), *Il Bambino Estraneo: la nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, La Nuova Italia editrice, Firenze;

Candland D. K. (1993), *Feral Children and Clever Animals: reflection on human nature* , Oxford University Press, New York- Oxford ;

Newton M. (2004), *Savage Girl and Wild Boys- a history of feral children*, Picador, USA;

Classen C. (1993) , *Exploring the Senses in History and Across Cultures*, Routledge Edition, London-New York;

Tinland F. (1968), *L' homme sauvage : homo ferus et homo sylvestris: de l'animal a l'homme*, prefazione di Georges Gusdorf, Payot, Paris;

Canevaro A.,Goussot A. (a cura di) (2000), *La Difficile Storia degli Handicappati*, Carocci Editore, Roma;

Canevaro A., Gaudreau J. (a cura di) (1988), *L'Educazione degli Handicappati*, La Nuova Italia editrice, Roma.

Julia D., Becchi E. (1996), *Storia dell'infanzia*, Editore

Laterza, Bari;

Fonti bibliografiche sui singoli casi

Kaspar Hauser:

Von Feuerbach A. (1996), *Kaspar Hauser*, Adelphi Editore, Milano, (1^a edizione 1852);

Wassermann J. (1961), *Caspar Hauser o L'Ignavia del Cuore*, Rizzoli Editore, Milano, (1^a edizione 1908);

Moussaief J. (1997), *The Wild Child: the unsolved history of Kaspar Hauser*, Free Paperbacks, Massons.

Natasha Mikhailova:

Dato che questo caso è ancora recente, non vi è letteratura al riguardo, ma solo articoli on-line. Anche se meno recente lo stesso vale anche per Oxana Malaya

<http://www.telegraph.co.uk/news/newstopics/howaboutthat/5393378/Feral-child-barks-and-hisses-after-being-raised-as-a-pet.html> (Natasha, Luglio 2013).

<http://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/3653890/Cry-of-an-enfant-sauvage.html> (Oxana, Luglio 2013).

Genie:

Rymer R. (1994), *Genie: a scientific tragedy*, Harper Perennial (a division of Harper Collins Publishers), New York;

Curtiss S. (1977), *Genie: a psycholinguistic study of a modern-day wild child*, Academic press, New York;

Macinai E. (2009), *Bambini selvaggi : storie di infanzie negate tra mito e realtà*, UNICOPLI, Milano.

Victor de l'Aveyron:

Itard J. M. G., Dragonet F. (1994), *Victor de l'Aveyron*, Editions Allia;

Genovesi G. (a cura di) (2000), *Rileggendo Itard: problemi educativi e prospettive pedagogiche dei memoires*, Pitagora Editrice, Bologna;

Moravia S. (1972), *Il Ragazzo Selvaggio dell'Aveyron: pedagogia e psichiatria nei testi di J.Itard, Ph.Pinel e Anonimo della Decade*, Laterza Editore, Bari;

Canevaro A., Goussot A. (a cura di) (2000), *La Difficile Storia degli Handicappati*, Carocci Editore, Roma;

Canevaro A., Gaudreau J. (a cura di) (1988), *L'Educazione degli Handicappati*, La Nuova Italia editrice, Roma.

Amala e Kamala:

Diario dei coniugi Singh (1920-1928) (fonte non direttamente a stampa);

Krupabai Saththianadhan (2002), *Kamala: the story of a Hindu child-wolf*, Oxford University Press;

Gesell A. (1982), *Kamala. La storia della ragazza lupo*, Editore Bulzoni;

Crugliano M. (2001), *Ragazzi Selvaggi: storie di bambini abbandonati e cresciuti in isolamento nel corso del Novecento* in *Itinerari nella Storia dell'Infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi* di Carmela Covato e Simonetta Ulivieri (a cura di), Edizioni Unicopli, Milano.

Helen Keller:

Keller H. (c1954), *The story of my life, with her letter (1887-1901) and a supplementary account of her education, including passages from the reports and letters of her teacher, Ann Amnsfield Sullivan by John Albert Macy illustrates; introduction by Ralph Barton Perry*, Doubleday & company, Garden City [N. Y.] ;

Lèvy- Strauss C. (1978), *Le Strutture elementari della Parentela*, (a cura di Alberto M. Cirese), Feltrinelli Editrice, Bologna.

Ragazzo di Jacksonville:

Macinai E. (2009), *Bambini selvaggi : storie di infanzie negate tra mito e realtà*, UNICOPLI, Milano.

Memmie Le Blanc:

Benzaquén A. (2006), *Encounters with Wild Children*, Montreal, McGill-Queen's University Press;

Calder M. (2003), *Encounters with the Other: A Journey to the Limits of Language Through Works by Rousseau, Defoe,*

Prévoust and Graffigny, Amsterdam/New York, Editions Rodopi;

Douthwaite J. (2002), *The Wild Girl, Natural Man, and the Monster*, Chicago, University of Chicago Press), pp. 29-53;

Newton M. (2004), *Savage Girls and Wild Boys: A History of Feral Children*, London, Thomas Dunne Books/St Martin's Press;

Strivay L. (2006), *Enfants sauvages: Approches anthropologiques*, Paris, Editions Gallimard.

Aroles S. (2004), *Marie-Angélique (Haut-Mississippi, 1712 - Paris, 1775). Survie et résurrection d'une enfant perdue dix années en forêt*, (ISBN 2 915587 019).

Peter di Hannover:

Burnett J., Lord Monboddo, (1811), *Lord Monboddo's Account of Peter the Wild Boy in John Walker* (ed.), A Selection of Curious Articles from the Gentleman's Magazine (4 volumes, London, Longman, Hurst, Rees, Orme and Brown, 1811), volume 4, Appendix, pp. 581-584;

Defoe D. (1726), *Mere Nature Delineated: Or? a Be without a Soul. Being Observations upon the Young Forester Lately brought to Town fiorn Gennany. With Suitable Applications. Also, A Brief Dissertation upon the Usefulness ad Necessify of FooIs.whether Political or Natural*. London: T. Warner;

Kennedy M., *Peter the Wild Boy's condition revealed 200 years after his death*, *Guardian*, 20 March 2011.(15 Ottobre 2013).

Bibliografia

AA.VV. (Fall 2004), *Daedalus: Journal of America Academy of Arts and Sciences*, Editor: James Miller, Cambridge (MA02138).

Annacontini G. (2002), *Victor e Itard: tra natura e cultura*, Napoli, M. Adda;

Anolli L., Legrenzi P. (2003), *Psicologia generale*, Il Mulino, Bologna.

Benini A. (2010), *Che cosa sono io, il cervello alla ricerca di se stesso*, Garzanti, Varese.

Benini A. (2009), *La coscienza imperfetta*, Milano: Garzanti.

Boncinelli E. (2012), *La scienza non ha bisogno di Dio*, Milano: BUR Rizzoli;

Boncinelli E., Giorello G. (2009), *Lo scimmione intelligente*, Milano: BUR Rizzoli

Bray M., Adamson B., Mason M. (2009), *Educazione Comparata. Approcci e metodi di ricerca*, Milano, Franco Angeli.

Burroughs, E. R. (1914), *Tarzan of the Apes*, New York: Grosset & Dunlap,;

Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup;

Cambi F. (2011), *Tre pedagogie di Rousseau*, Genova, Il Melangolo;

Candland D. K. (1993), *Feral Children and Clever Animals: reflection on human nature*, Oxford University

Press, New York- Oxford.

Canevaro A., Gaudreau J. (a cura di) (1988), *L' Educazione degli Handicappati*, La Nuova Italia editrice, Roma.

Canevaro A., Goussot A. (a cura di) (2000), *La Difficile Storia degli Handicappati*, Carocci Editore, Roma.

Chomski N. (2003), *Linguaggio e problemi della conoscenza*, Il Mulino, Urbino.

Classen C. (1993) *Exploring the Senses in History and Across Cultures*, Routledge Edition, London-New York.

Clifford J. (1986), *Writing culture*, University of California Press.

Contini M (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna-

Corbin A. (2005), *Storia sociale degli odori*, Milano, Paravia Bruno Mondadori Editore.

Covato C., Ulivieri S. (2008) *Itinerari nella storia dell'infanzia, Bambine e bambini*, modelli pedagogici e stili educativi, Edizioni Unicopli, Abbiategrasso.

Crugliano M. (2001), *Ragazzi Selvaggi: storie di bambini abbandonati e cresciuti in isolamento nel corso del Novecento in Itinerari nella Storia dell'Infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi* di Carmela Covato e Simonetta Ulivieri (a cura di), Edizioni Unicopli, Milano.

Curtiss S. (1977), *Genie : a psycholinguistic study of a modern-day wild child*, Academic press, New York.

DARLEY J. M., GLUCKSBERG S., KINCHLA R. A. a cura di ANOLLI L.(2003), *Fondamenti di psicologia*, Il Mulino, Bologna.

Dewey J.(1961), *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia
Dewey J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.

Di Cesarea, Procopio (551), *De bello gotico*.

Farmer P.J. (1974), *Mother was a lovely beast*, Chilton Book Company.

Fioranelli M. (2011), *Il decimo cerchio: appunti per una storia della disabilità*, Roma-Bari, Laterza.

Fonzi A. (2010), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Prato.

Ford D. H, Lerner R.M. (1995), *Teoria dei sistemi evolutivi*, Raffaello Cortina, Milano.

Fodor J. (1983), *The Modularity of Mind*, Cambridge, Mass., MIT Press; trad. it. *La mente modulare*, Bologna, Il Mulino, 1988.

Galimberti U. (2004), *Le garzantine Psicologia*, Garzanti, Cles.

Genovesi G. (a cura di) "*Ricerche Pedagogiche*", Parma, n°152-153, Luglio- Dicembre 2004.

Genovesi G. (a cura di) (2000), *Rileggendo Itard: problemi educativi e prospettive pedagogiche dei memoires*, Pitagora Editrice, Bologna.

Genta M. L., Tartabini A. (1991), *Il maltrattamento*

infantile nell'uomo e nei primati non umani, Armando Editore, Roma.

Gesell A. (1982), *Kamala: la storia della ragazza lupo*, Bulzoni Editore, Roma.

Gottlieb G. (2007) *Probabilistic epigenesis*, The Author. Journal compilation © 2007 Blackwell Publishing Ltd, Oxford.

Karmiloff-Smith A. (2005), *Ontogeny, Genetics, and Evolution: A Perspective from Developmental Cognitive Neuroscience*, *Biological Theory* 1(1) 2006, 44-51. c_ 2006.

Karmiloff-Smith A. (October 1998) *Development itself is the key to understanding Developmental disorders*", in *Trends in Cognitive Science*-vol. 2 N°10

Ladavas E., Berti A. (2003), *Neuropsicologia*, Il Mulino, Bologna.

Lane H. (1989), *Il Ragazzo Selvaggio dell'Aveyron*, Piccin Nuova Libreria, Padova.

Levorato, M. C. (2002) *Lo sviluppo psicologico : dal neonato all'adolescente*, G. Einaudi, Torino.

Lèvy- Strauss C. (1978), *Le Strutture della Parentela*, (a cura di Alberto M. Cirese), Feltrinelli Editrice, Bologna.

Ludovico, A. (1979) *La scimmia vestita: Bambini lupo, orso, leopardo, gazzella... 47 casi di ragazzi selvaggi*, A. Armando, Roma.

Ludovico, A. (2006) *Anima e corpo: i ragazzi selvaggi alle origini della conoscenza*, Aracne, Roma.

Macchi Cassia V., Valenza E., Simion F. (2004) Lo sviluppo cognitivo : dalle teorie classiche ai nuovi orientamenti, Il mulino, Bologna.

Mackinlay R., Charman T., KarmiloV-Smith A., (2006) High functioning children with autism spectrum disorder:A novel test of multitasking, Brain and Cognition xxx (2006) xxx-xxx, ELSEVIER.

Macinai E. (2009) Bambini selvaggi : storie di infanzie negate tra mito e realtà, UNICOPLI, Milano.

Malson, L. (1971). I Ragazzi Selvaggi: mito e realtà (1964), Milano, Rizzoli Editore.

Manjon A. (1954), Le scuole dell'Ave Maria, Roma, Avio;
Morin E., Ciurana E., Motta R. (2004), Educare per l'era planetaria, Roma, Armando Editore.

Morin E.(1990), *Pensare l'Europa*, Feltrinelli.

Maalouf A. (2005), L'identità, Bompiani, Milano.

Mareschal D., Johnson m.h., SIROIS S., Spratling M. W., Thomas M.S.C. (2007), Neuroconstructivism:how the brai constructs cognition,volume one, Oxford University Press, Oxford.

Miller A. (2009), Riprendersi la vita : i traumi infantili e l'origine del male, Bollati Boringhieri, Torino.

Miller, Patricia H. (2002) Teorie dello sviluppo psicologico, Il mulino, Bologna.

Moravia S. (1972), Il Ragazzo Selvaggio dell'Aveyron:

pedagogia e psichiatria nei testi di J.Itard, Ph.Pinel e Anonimo della "Decade, Laterza Editore, Bari.

Morin E., Ciurana E., Motta R. (2004), *Educare per l'era planetaria*, Roma, Armando Editore.

Moussaief J. (1997), *The Wild Child: the unsolved history of Kaspar Hauser*, Free Paperbacks, Massons.

Mandelbaum, David G. "Wolf-Child Histories in India" *Journal of Psychology* 17 (1943): 25-44.

McClelland J.L., (1989), *Parallel distributed processing: Implications for cognition and development*, in R.G.M. Morris (a cura di), *Parallel Distributed Processing: Implications for Psychology and Neurobiology*, Oxford, Oxford University Press, pp. 8-45.

McClelland, J.L. e Rumelhart D.E. (1981), *An interactive activation model of context effect in letter perception: an account of basic findings (part 1)*, in "Psychological Review", 86, pp. 287-330.

Minsky M. (1967), *Computation: finite and infinite machines*, Englewood Cliffs : Prentice Hall, c 1967.

Newton M. (2004), *Savage Girl and Wild Boys- a history of feral children*, Picador, USA.

Nussbaum M. C.:

(1986), *The fragility of goodness : luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press;

(2010), *Not for profit: why democracy needs the humanities*, Princeton-Oxford, Princeton University Press;
(2011), *Creating capabilities: the human development approach*, Cambridge (MA)-London, Belknap Press of Harvard University Press.

Pancera C. (settembre 2006), *Icane Storiche dell'Emarginazione Estrema* introduzione a: *Pedagogia Solidale- La Formazione dell'Emarginazione* di Gramigna A., Rigetti M. (a cura di), pp. 21-26, Edizioni Unicopli, Milano.

Pancera C. (maggio-giugno 1994), *L' anormale alle origini di un approccio pedagogico: l'immagine del "diverso" prima di Itard* in *I Problemi della Pedagogia*, anno XL, Marzorati Editore, n°3.

Pinto Minerva F.; Galelli R. (2004), *Pedagogia e postumano: ibridazioni identitarie*, Roma, Carocci.

Richter D.(1993), *Il Bambino Estraneo: la nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, Firenze, La Nuova Italia editrice;

Rossi P. (2001), *Bambini, sogni e furori*, Milano, Feltrinelli;

Rousseau J. J (1712-1728), *Discorsi sulle scienze e sulle arti, sull'origine della disuguaglianza fra gli uomini*, Milano, BUR (ed. 2002

Rymer R. (1994), *Genie: a scientific tragedy*, Harper Perennial (a division of Harper Collins Publishers), New York.

Rutter M, Rutter M (1995), *L'arco della vita : continuità, discontinuità e crisi nello sviluppo*, Giunti, Firenze.

Rosenblatt F. (1958), *The perceptron: A probabilistic model for information storage and organization in the brain*, in *Psychological Review*, Vol 65 (6), Nov 1958, pag. 386-408.

Santrock J. W. (edizione italiana a cura di ROLLO D.)
(2008) *Psicologia dello sviluppo*, McGraw-Hill, Milano.

Silverman D. (2002), *Come fare ricerca qualitativa*, Roma, Carocci.

Searle J. R. (2010), *Creare il mondo sociale*, Milano, Raffaello Cortina.

Spelke E.S. (2002), *Developmental neuroimaging: a developmental psychologist looks ahead*, in "Developmental Science", 5, pp. 392-396.

Sugarman L. (edizione italiana a cura di LIVERTA SEMPIO O. e MARCHETTI A.) (2003) *Psicologia del ciclo di vita: modelli teorici e strategie di intervento*, R. Cortina, Milano.

Tinland F. (1968), *L'homme sauvage: homo ferus et homo sylvestris : de l'animal a l'homme*, Payot, Parigi.

Thomas m. KARMILOFF-SMITH A. (2002), *Using developmental trajectories to understand developmental disorders*, University of London, London.

Tullio Altan C. (1983), *Antropologia, storia e problemi*, Milano, Feltrinelli.

Ulivieri S. (2000), *L'educazione e i marginali*, La Nuova

Italia, Firenze.

Volpicelli L. (19--), *Nota sul Manjon*, Roma, Avio.

Von Feuerbach A. (1996, 1^a edizione 1852), *Kaspar Hauser*, Adelphi Editore, Milano.

Wassermann J. (1961, 1^a edizione 1908), *Caspar Hauser o L'Ignavia del Cuore*, Rizzoli Editore, Milano.

Westermann G., Mareschal D., Johnson m.h., Sirois S., Spratling M. W., Thomas M.S.C. (2007), "Neuroconstructivism", in *Developmental Science* 10:1, pp 75-83.

Westermann G., Mareschal D., Johnson m.h., Sirois S., Spratling M. W., Thomas M.S.C. (2007), *Neuroconstructivism, volume one*, Oxford University Press, Oxford.

Zapperi R. (2005), *Il selvaggio gentiluomo: l'incredibile storia di Pedro Gonzales e dei suoi figli*, Donzelli, Roma.