

“Il Tempo e la Storia”. Un libro, un luogo e un film per la Pedagogia Speciale

“Il Tempo e la Storia”. A book, a place and a movie about Special Pedagogy

Fabio Bocci (Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre / fabio.bocci@uniroma3.it)

Starting from some suggestions of the television program “Il Tempo e la Storia”, broadcasted by RAI, the author identifies a book, a place and a movie as emblematic elements characterizing the Special Pedagogy. In continuity with previous personal and other scholars’ (Gatto, Canevaro, Trisciuzzi, Crispiani, De Anna, Goussot, d’Alonzo, Pavone, Mura, Galanti, Zappaterra and others’) papers, the author in this article tries to highlight some typical historical events of the education of disabled people, who seldom are included in the History of Education and Pedagogy. In particular, also here emerges what seems to be a peculiarity of Special Pedagogy, that is, bringing out issues related to the education of all (starting from the most vulnerable ones) but often not immediately visible to all (and among these, even those should be insiders).

Key-words: Special Education, Itard, Séguin, San Giovanni in Persiceto, disability

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

Premessa

Massimo Bernardini, autore e conduttore del programma *Il Tempo e la Storia*, trasmesso sul canale digitale *Rai Storia*, conclude ogni puntata chiedendo all'ospite – uno dei 14 consulenti scientifici del format¹ – di indicare un libro, un luogo e un film capaci di sintetizzare i temi trattati durante la trasmissione e di suggerire un approfondimento anche per i non addetti ai lavori.

Prendiamo in prestito tale suggestione per dare voce alla Pedagogia Speciale in un momento in cui sembra, fortunatamente, rivitalizzarsi l'interesse degli studiosi del settore per la dimensione storica di questo *modo di essere* della Scienza dell'Educazione.

Si tratta di una attenzione imprescindibile, per una serie di ragioni che abbiamo già avuto modo di indicare altrove (Bocci, 2011; 2016a; 2016b; 2016c; 2016d) sulla scia di colleghi che con noi hanno condiviso e condividono la passione per lo studio della dimensione storica della Pedagogia Speciale (Gatto, 1977; Canevaro & Gaudreau, 1988; de Anna, 1998; Crispiani, 1998; 2016; Canevaro & Goussot, 2000; Trisciuzzi & Galanti, 2001; Caldin, 2001; Zappaterra, 2003; Gelati, 2004; Goussot, 2005; 2007; 2014; 2016; Trisciuzzi, Fratini & Galanti 2007; d'Alonzo, 2008, Pavone, 2010; Mura, 2016; Magnanini, 2013; Zurru, 2015; Mura & Zurru, 2015).

Il presente contributo, dunque, vuole rappresentare un'ideale continuità con questi precedenti nostri e altrui lavori, facendo proprie le modalità di chiusura/apertura del programma *Il tempo e la storia*. Il libro, il luogo e il film identificati come emblematici per la Pedagogia Speciale sono di fatto dei mediatori culturali in grado di introdurre temi spesso poco conosciuti e (apparentemente) distanti dalle problematiche attuali dell'educazione.

Una modalità questa piuttosto significativa nel campo della formazione sia degli studenti (dalla scuola all'università) sia degli insegnanti (anche in servizio).

Nel nostro specifico, questa idea è stata sperimentata per introdurre una serie di seminari sia a scuola, con un gruppo di studenti del Liceo delle Scienze Umane di Roma (il Teresa Gullace), sia all'università con studenti di vari corsi di studio oppure impegnati nei corsi di abilitazione e di specializzazione (TFA, PAS, Sostegno, 24 CFU, ecc...).

1. Il libro

Sono naturalmente moltissimi i testi di tutti i tempi che avrebbero diritto di essere qui menzionati come più che degni rappresentanti della Pedagogia Speciale: da *La véritable manière d'instruire les sourds et muets* dell'abate Charles-Michel de l'Épée (1784) a *Pedagogia speciale la riduzione dell'handicap* di Andrea Canevaro (1999), per intenderci.

1 Si tratta di nomi illustri del panorama accademico nazionale e internazionale. Nello specifico: Alessandro Barbero, Mauro Canali, Franco Cardini, Isabelle Chabot, Giovanni De Luna, Ernesto Galli Della Loggia, Emilio Gentile, Agostino Giovagnoli, Alberto Melloni, Gilles Pécout, Francesco Perfetti, Giovanni Sabbatucci, Silvia Salvatici, Lucio Villari (cfr. <<http://www.raistoria.rai.it/tempo-storia-archivio/default.aspx>>).



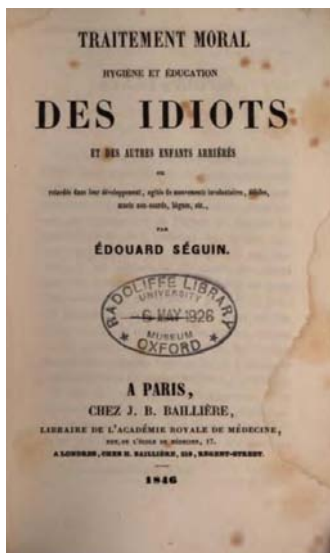
Dovendo operare una scelta (sempre soggettiva, comunque limitata e opinabile), ci è parso che tra i tanti volumi a disposizione potesse trovare ampio accordo la decisione di focalizzare l'attenzione su *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, opera imponente e importante pubblicata nel 1846 da Edouard Séguin.

Le ragioni della scelta sono molteplici.

Partiamo col dire che il *Trattato* di Edouard Séguin fin dalla sua scoperta in Italia² ha influito sul nascente movimento dei medici pedagogisti nostrani, i quali, di fatto, sulla scia di quanto avveniva all'epoca altrove nel Mondo, hanno aperto la via *italiana all'inclusione*.

La testimonianza diretta di Maria Montessori è in tal senso preziosissima: «bastò che Séguin, nel 1831, scoprisse come l'idiota non è incapace di apprendere, ma solo non arriva a seguire i mezzi comuni di educazione; e che egli svolgesse un nuovo programma per l'educazione degli idioti affinché contemporaneamente in Francia, in Svizzera e in Germania sorgessero altri istituti adatti alla riabilitazione dei fanciulli deficienti. La gloriosa opera così inaugurata nel 1842 fu subito seguita dall'Inghilterra e dall'America, e poi quasi tutta Europa, fin nella più nordica Scandinavia, vi si associò rapidamente (Montessori, 1898, pp. 147-148).

Vedremo nel paragrafo successivo, dedicato al *luogo* da noi prescelto come elettivo per rappresentare la Pedagogia Speciale, quale mirabile esito abbia portato questo vento di novità.



- 2 L'opera è stata per la prima volta tradotta in italiano da Maria Montessori, alla quale si deve la conoscenza di Séguin nel nostro Paese. Montessori, com'è noto, entra in contatto con il *Trattato* di Séguin nel suo soggiorno di studi presso gli istituti di Bicêtre e Salpêtrière grazie a Désiré-Magloire Bourneville che lo aveva conservato nonostante l'autore fosse decisamente stato osteggiato in Francia e costretto a espatriare negli Stati Uniti. Successivamente, nel 1970, grazie a Giovanni Bollea è stata pubblicata la versione che tutt'oggi abbiamo a disposizione.

Qui ci basti dire, ed è un tutto dire, che probabilmente non ci sarebbe la Montessori come abbiamo potuto conoscerla se la studiosa non avesse *incontrato* Séguin³. Affermazione probabilmente audace, ma che trova molti riscontri nelle pagine del *Trattato*, a partire da questa riflessione dello studioso francese, tra le più note e citate: «Se tutti i metodi che ho passato in rassegna mi son sembrati adatti per i bambini normali, o meglio, se lo sviluppo intellettuale dei bambini normali li rende eccellenti, con gli idioti essi perdevano il loro prestigio man mano che ne provavo l'applicazione; nessuno teneva sufficiente conto delle anomalie psicologiche e fisiologiche d cui l'individuo umano è suscettibile, perché me ne potessi contentare; procedendo così sempre per eliminazione, man mano che andavo avanti nell'esame critico dei metodi, mi sono ritrovato non soltanto isolato nel mio tentativo di cura degli idioti, ma anche nel lavoro di pedagogia generale che ero costretto a formulare ogni giorno con maggior precisione» (Séguin 1970, p. 30).

Una riflessione che porta Canevaro ad affermare come una buona Pedagogia Speciale sia sempre parte di una buona Pedagogia Generale e di come siano i problemi posti all'educazione da bambini/e e ragazze/i con difficoltà di apprendimento a mettere alla prova e a verificare «la validità o meno dell'educazione generale» (Canevaro, 1988, p. 95).

Una questione evidentemente molto cara a Maria Montessori, la quale, sappiamo bene, l'ha fatta propria applicandola inizialmente nella sua azione pedagogica con i bambini deficienti⁴ per poi amplificarla mediante il suo metodo pensato per tutti gli alunni.

Anche Giovanni Bollea, nel momento in cui è chiamato a introdurre l'edizione italiana del *Trattato*, pone in evidenza il filo conduttore che partendo da Itard (anzi addirittura da Pereire) giunge al modello italiano dell'epoca (come detto siamo agli albori degli anni Settanta) grazie al passaggio Séguin-Montessori. Scrive Bollea: «se cerchiamo di intravedere, rapidamente, l'evoluzione dei concetti scientifici e dell'impostazione pedagogica sull'insufficienza mentale negli ultimi due secoli, noi possiamo considerare due linee evolutive. La prima che va da Esquirol a Bourneville, Doll, in parte Sante De Sanctis, sino alla psichiatria classica attuale. Un'altra che da Pereire, Itard, Séguin, Montessori, Lewis, va sino ad alcune scuole moderne fra cui la nostra. La prima linea evolutiva partendo dal concetto di Esquirol dell'insufficienza mentale, come uno stato irreversibile, giunge a quello di addestramento di Bourneville, di educabilità di De Sanctis fino a quello di socializzazione della scuola di Wineland (Doll). La seconda linea partendo dal concetto dell'insufficienza mentale come malattia o disarmonia strumentale e perciò teoricamente recuperabile, giunge, attraverso la psicologia sensista di Pereire, Itard a quella funzionale-fisiologica di Séguin e poi attraverso la Montessori, Lewis, a quella causale e motivazionale nostra» (Bollea, 1970, pp. 7-8).

- 3 La qual cosa la studiosa di Chiaravalle non ha mai mancato di evidenziare. Su tutti si veda *La scoperta del bambino* (1950).
- 4 Scrive in proposito Montessori in riferimento allo stupore dinanzi a esiti ritenuti impossibili: «Questi effetti meravigliosi avevano quasi del miracolo, per coloro che li osservavano. Ma per me, i ragazzi del manicomio raggiungevano quelli normali agli esami pubblici, solo perché guidati lungo una via diversa. Essi erano stati aiutati nello sviluppo psichico...» (Montessori, 1950. Edizione consultata 1999, p. 29). Sui questo aspetto si vedano certamente anche Tornar (1990) e Chiappetta Cajola (2016).



Lo stesso Bollea, inoltre, tributa Séguin, e la sua opera, come espressioni straordinarie del pensiero sull'educazione. In modo particolare laddove asserisce – non lesinando attestazioni del proprio entusiasmo per la riscoperta di questo grande educatore – che «Séguin è stato veramente grande non solo per quel che ha fatto, ma per quello che ha saputo intravedere, e come tutti i grandi era perfettamente cosciente del “nuovo che affermava” [...]. Vi sono brani del libro di Séguin che tradotti in lingua moderna sono di una attualità concettuale ed espressiva veramente eccezionale» (Bollea, 1970, p. 10).

E conclude, a ulteriore prova di quanto da noi affermato precedentemente sul connubio Séguin-Montessori: «Questo entusiasmo, che spero anche parecchi di voi proveranno nel leggere il libro, settant'anni fa lo ha ugualmente sentito la grande Montessori» (Ibidem).

Ma quali sono questi elementi di straordinaria attualità ieri (ossia negli anni Settanta) come oggi?

Abbiamo già avuto modo altrove (Bocci, 2011) sulla scorta delle riflessioni di studiosi quali Canevaro, Gaudreau, Goussot, de Anna, Gaspari, Mura e Zurrù e altri, di evidenziarli collocandoli, come del resto è d'uopo fare, all'interno di un discorso più ampio sulla Pedagogia Speciale. Qui li sintetizziamo ancora per punti, aggiungendo poi qualcosa per concludere.

Punto primo: la necessità di partire dai *punti di forza* (vigotskianamente ciò che è presente sia come *potestas* sia come *potentia*) e non dalle *mancanze*. Oggi, ci verrebbe da dire con un lessico congeniale ai nostri giorni, è evidente che Séguin aveva ben chiara la differenza tra *impairment* e *disability*⁵.

Punto secondo: la *socializzazione*. L'apprendimento avviene nel contesto sociale e non nell'isolamento, avviene in mezzo agli altri e per tramite degli altri.

Punto terzo: l'importanza della *dimensione ludica dell'apprendimento*. Se si considera la passione e l'attenzione di Séguin per le tecnologie⁶, non ci sembra un'eresia (o forse lo è, ma probabilmente nessuno come Séguin merita un *trattamento eretico*) affermare che oggi avrebbe apprezzato l'approccio tecnologico ludiforme della didattica mediata dalla cultura pop dei videogame, delle App, delle piattaforme di video sharing, ecc... (si pensi alla *lezione rovesciata*, agli *Episodi di Apprendimento Situati*, ecc...).

Punto quarto: l'*autonomia del soggetto*. Come rileva Canevaro, vestirsi, lavarsi, mangiare, cucinare, lavorare, usare le *nuove tecnologie*, e così via sono tutte azioni che hanno una valenza educativa e sociale di grande rilievo. Sono un *sistema* complesso e articolato di *mediatori* e di *organizzatori*, in grado di «fornire un'ampia possibilità di *strutturazione del tempo e dello spazio* secondo il modo originale per ciascuno di costituirsi come soggetto di relazione con l'apprendimento» (Canevaro, 1988, pp. 104-105).

Punto quinto: l'*identità* della persona come esito di un processo sociale/di socializzazione che va inquadrato nell'ottica del rapporto dialettico individuo-contesto/istituzione. È ancora Canevaro, a partire dalla prospettiva della peda-

5 Rimandiamo il lettore al noto passo del *Trattato* che ha per incipit: «Magari l'idiozia fosse soltanto come l'ingrata natura l'ha fatta!...» (pp. 149-151 ed. 1970).

6 Sappiamo, ad esempio, che ormai stabilitosi negli Stati Uniti Séguin auspicava che gli idioti potessero utilizzare il telefono il cui brevetto, com'è noto, era stato depositato nel 1876.

gogia istituzionale (Vasques & Oury, 1975; Canevaro, Lippi & Zanelli, 1988), a fornirci le chiavi di analisi di questa ulteriore intuizione di Séguin. Intuizione (intuizioni ad onore del vero, perché a quella originaria di Séguin si aggiunge quella della lettura operata da Canevaro) che, a nostro avviso, anche alla luce dell'attuale dibattito sull'inclusione, sui suoi modelli interpretativi e, di conseguenza, sulle politiche inclusive che ne derivano, si offre/ono come attualissima/e, anzi cogente/i (AA.VV., 2018).

Séguin, infatti, ci dice Canevaro, ha colto (anticipando Foucault, aggiungiamo) e, soprattutto, denunciato con decisione quale azione di cancellazione dell'originalità dell'individuo sia «messa in atto dall'istituzione quando è repressiva e coercitiva» (Canevaro, 1988, p.105). Al contempo, però, ha anche compreso come si possa far leva «sulle risorse del contesto istituzionale per realizzare un buon progetto educativo» (*ivi*, p. 111).

Una prospettiva questa che trova applicazione da un lato, nel solco della tradizione dell'*analisi istituzionale* (Lapassade, 1974; Hess, Weíglend, 2008) nel concetto di *autogestione pedagogica* (Lapassade, 1973; Gueli, 2018) e, dall'altro, nelle suggestioni e implicazioni derivanti dal modello sociale della disabilità, ad esempio con l'azione all'interno delle istituzioni scolastiche che si può attuare mediante l'*Index per l'inclusione* (Booth & Ainscow; 2014; Demo, 2017; Dovigo, 2017).

Possiamo ben dire che Séguin ha saputo guardare con fare critico alle questioni del proprio tempo, problematizzandole in modo inedito: e non solo per i non addetti ai lavori ma anche per molti dei colleghi a lui coevi (vedi la polemica con Esquirol e con Voisin). Un modo di fare che è tipico della Pedagogia Speciale, la quale si caratterizza per la capacità di guardare oltre, al di là o, forse, in maniera più accurata *dentro* determinati *fenomeni*.

In ragione di ciò, concludiamo aggiungendo ancora qualcosa. Riteniamo, infatti, che l'opera di Séguin si configuri come attuale anche per il suo proporsi quale modello di un approccio multiprospettico alle questioni oggetto di studio.

Il *Trattato*, in effetti, compendia le diverse prospettive con le quali oggi interloquisce la Pedagogia Speciale.

L'approccio *bio-medico*: l'attenzione di Séguin per il dato clinico è evidente, così come la sua accuratezza per le procedure di identificazione e riconoscimento del *profilo di funzionamento* dell'allievo.

La prospettiva *bio-psico-sociale*. Si è appena detto della posizione dello studioso interessato all'interazione tra le *strutture* e le *funzioni* corporee e i *fattori contestuali*, nell'ottica di una visione ecologico-sistemica dello sviluppo umano.

L'approccio della/allora *capacitazione* (*capability approach*). Séguin con le sue intuizioni sulle possibilità inesprese degli idioti e sulle iniquità dei contesti che finiscono per determinare e implementare lo svantaggio sembra anticipare (anticipa) i temi cari a Sen, Nussbaum, Terzi, immaginando per questi/e soggetti/vità marginali margini di azione per favorire, *anche per/in loro*, una *vita fiorente*.

Il *modello sociale* e quello *dei diritti*, nelle rivendicazioni (perché tali furono, non solo sul piano scientifico ma anche culturale e politico) di una vita piena, significativa e indipendente per i disabili intellettivi, una vita non predeterminata da un lato dalla errata concezione del deficit come *tragedia personale* (richiamandoci a Oliver) e, specularmente dall'altro, da norme regolatrici di ciò che deve essere considerato normale o meno.



2. Il luogo

Il luogo che abbiamo deciso di eleggere come emblematico per la Pedagogia Speciale (soprattutto italiana) è San Giovanni in Persiceto.

Questo comune della città metropolitana di Bologna, che attualmente conta circa 28.000 abitanti, conosciuto un tempo come *la piccola Manchester dell'Emilia* per la produzione di letti in ferro e mobili venduti anche all'estero, trova il nostro interesse in quanto è la sede del primo Istituto Medico Pedagogico italiano. In altri termini il luogo che ha accolto i primi ragazzi *frenastenici* (Babini, 1996) usciti dai manicomi, il contesto dove si è potuto sperimentare con successo quel modello educativo auspicato dai medici pedagogisti del tempo, nomi del calibro di Bonfigli, De Sanctis, Tamburini, Adriani, Morselli, Montesano, Ferrari, Montessori, Pizzoli.

È davvero interessante, e affascinante, ai fini del nostro racconto storico, seguire brevemente la vicenda di questa nascita.

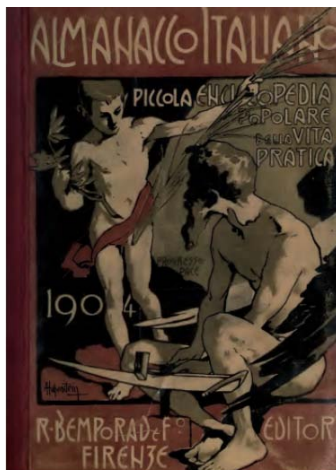
In conseguenza dei successi delle iniziative sorte in tutta Europa a favore dell'educazione dei fanciulli deficienti di cui parla Maria Montessori riferendosi a Séguin (e che abbiamo riportato nel precedente paragrafo) anche in Italia si sviluppano una serie di esperienze di grande rilievo. Tra queste ricordiamo almeno:

- *l'Istituto Italiano pei Frenastenici* fondato nel Gennaio del 1889 a Chiavari da Antonio Gonnelli-Cioni⁷;
- *l'Istituto ototerapico* sorto a Milano nel 1889 per merito di Giovanni Longhi che ne diviene direttore.
- *l'Ipocofocomio Italiano* attivo a Milano a partire dal 1887, grazie all'azione instancabile di un insegnante, Luigi Olivero, che successivamente, nel 1891, nel quartiere Nervi di Genova dà vita anche all'istituto *Paedagogium*, affidandone la direzione a Enrico Morselli, direttore del Manicomio del capoluogo ligure;
- la *Scuola Segatelli pro Idiotis* fondata a Milano nel 1894 da Cristina Segatelli, la quale, come recita *l'Almanacco Italiano* del 1904 (del quale riproduciamo la copertina) ancor prima della più famosa Montessori, «apostolicamente compie il suo ministero d'amore fra i bimbi cretini, o poco meno, riuscendo ad operare veri miracoli di lento ma sicuro sviluppo intellettuale e morale. Cristina Segatelli può andare davvero orgogliosa d'essere stata prima fra tutti in Italia a provvedere ai piccoli diseredati dell' intelletto»⁸;
- *l'Asilo scuola pei deficienti poveri* sorto nel 1898 in via Tasso, 24 a Roma per

7 Antonio Gonnelli-Cioni (1854-1912), figura ingiustamente obliata dalla pedagogia italiana (Cfr: Pesci, 1999; Bocci, 2016b), tra i pochi a non essere medico (era un insegnante esperto, tra l'altro, nell'educazione dei sordi) deve essere ricordato anche per aver inaugurato nel 1894 il primo *Corso di ortofrenia* per insegnanti specializzati nell'educazione dei deficienti, anticipando sia la *Scuola magistrale ortofrenica* (sorta del 1900 e diretta da Giuseppe Ferruccio Montesano) sia il *Corso di pedagogia scientifica (o emendativa)* di Ugo Pizzoli, altro studioso incredibilmente dimenticato (Gandini, 1995; Bocci, 2016a).

8 *Almanacco Italiano 1904 (parte seconda)*. *Piccola enciclopedia popolare della vita pratica*, Bemporad, Firenze, 1904, p. 324.

opera di Sante De Sanctis, Giuseppe Sergi e Ezio Sciamanna, in pratica i tre mentori di Maria Montessori. Sciamanna, che succede a Bonfigli come ordinario di psichiatria (nel frattempo eletto in parlamento per il collegio di Camerino) è del resto il relatore della tesi della giovane e brillante Maria.



Sulla scorta di queste esperienze ma, soprattutto, della caparbia intraprendenza di Clodomiro Bonfigli – che nel Gennaio del 1899 ufficializza la nascita della *Legge nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti* con la pubblicazione dello Statuto – si attivano su tutto il territorio nazionale delle iniziative volte a sensibilizzare l’opinione pubblica sull’importanza di educare i giovani frenastenici.



Tra i più attivi si distingue lo psichiatra Augusto Tamburini, il quale unitamente al Deputato Provinciale di Bologna Cesare Sanguinetti e al Direttore del Manicomio di Imola Raffaele Brugia si fa promotore di una proposta destinata a lasciare il segno.



Venerdì 11 Marzo in piena sintonia con lo *Statuto della Lega Nazionale*, si riunisce il *Comitato Emiliano per la protezione dei fanciulli deficienti* con lo scopo di reperire fondi per l'apertura del primo Istituto Medico Pedagogico italiano. L'appello pubblicato nel Giugno del 1899 (che riproduciamo qui in copia dall'originale) e nel quale si intravede nettamente la mano di Tamburini, è un mirabile esempio della maestria comunicativa dell'alienista anconetano, capace come pochi di miscelare da un lato informazioni mirate a suscitare nella popolazione timori per il dilagare del cosiddetto fenomeno della *degenerazione* e, dall'altro, gli straordinari benefici derivanti dall'educazione dei deficienti, abilmente descritti come *piccoli candidati del tralungamento*.

L'appello del Comitato non resta inascoltato. Il 2 Luglio 1899, grazie alla generosa donazione di un privato che mette a disposizione terreno e fabbricato, si inaugura a San Giovanni in Persiceto il primo Istituto Medico Pedagogico italiano per frenastenici.

La via è dunque spianata. Trovata la sede non resta che identificare i fanciulli che devono abitarla. Detto fatto, trascorsi appena dieci giorni, il 12 Luglio 1899 il *Presidente della Deputazione Provinciale di Reggio Emilia* comunica a Cesare Sanguinetti, *Presidente del Comitato* che è stato disposto l'invio all'Istituto dei *fanciulli degenti nel locale Manicomio, che dalla Direzione fossero ritenuti suscettibili di qualche istruzione*.



Come si può evincere dalla lettura del documento (che anche in questo caso riproduciamo in copia dall'originale) la comunicazione tra i due interlocutori è a dir poco formale.

Tuttavia, non può sfuggire che dietro il lessico burocratico della nota si cela un evento storico straordinario, per molti versi toccante.

Per la prima volta, in modo ufficiale, i fanciulli deficienti reclusi in un manicomio, dove sono considerati *degenti*, escono da quelle mura per entrare in un istituto nella veste di *educandi*.

Foucoltianamente potremmo dire che escono da un istituzione per entrare dentro un'altra istituzione, forse altrettanto totalizzante.

Ma possiamo a ben ragione anche asserire che senza questo passaggio, senza questa prima transizione forse non avremmo posto le basi per quel lungo processo di deistituzionalizzazione che, ad onor del vero, è ancora in atto.



44

I 64 fanciulli che costituiscono il primo nucleo di educandi presenti a San Giovanni in Persiceto rappresentano ai nostri occhi, a distanza di quasi 120 anni, il germoglio di quel modo di intendere la Pedagogia Speciale in Italia che ancora oggi può dirsi un *unicum* a livello internazionale per le caratteristiche che la connotano e la denotano non fosse altro per il fatto che, come abbiamo visto, vengono da lontano.





3. Il film

Il film è indubbiamente *Il Ragazzo selvaggio* (*L'enfant sauvage*, 1969⁹) di François Truffaut, in cui il regista, con un'attenzione documentaristica a dir poco magistrale, ha riprodotto per il grande schermo il rapporto scientifico (le *Memorie*) redatto da Itard in due riprese (1801-1806)¹⁰ per la *Société des observateurs*.

Truffaut per realizzare questo film, sceneggiato insieme a Jean Gruault, legge e rilegge gli scritti di Itard, decidendo infine di assumere su di sé il ruolo del medico pedagogista francese, quasi a voler sottolineare un personale coinvolgimento in questa vicenda che ha cambiato la storia dell'educazione.



Abbiamo notizia diretta di questo sentire interiore del regista grazie a una lettera che lo stesso Truffaut scrive a Gruault il 1 agosto del 1969: «Mio caro Jean, sono a metà del ragazzo selvaggio; tutto va abbastanza bene, tenuto conto che non ho preparato a sufficienza queste riprese, così particolari e molto più difficili delle altre. Rispetto fedelmente la storia, rileggo Itard e recupero vari particolari, come "l'invenzione del porta-gesso da parte di Victor". La sceneggiatura è ben costruita. Scusami se ho fatto il misterioso e non ti ho detto che volevo interpretare io la parte di Itard, volevo assolutamente che restasse un segreto fino all'ultimo momento e spero tu non sia deluso dal mio diletterismo. Ti farò mandare delle foto del film. Vieni a trovarci quando torneremo all'istituto dei Sordo-Muti, alla fine di agosto. Buone vacanze, tanti saluti alla tribù Gruault, a presto, François» (Truffaut, 1989, p. 183).

Da appassionati del cinema, quali sentiamo di essere, vorremmo soffermarci a lungo su questo breve testo, per far emergere le mille sfaccettature dell'arte di Truffaut, del suo modo di intendere la narrazione cinematografica e, più in generale, il *Cinema* come fenomeno sociale e culturale¹¹.

9 Note tecniche. Nazione: Francia. Bianco Nero. 83 Minuti. Girato nel 1969 esce nelle sale nel 1970. Regia: François Truffaut. Sceneggiatura: François Truffaut, Jean Gruault. Montaggio: Agnès Guillemot. Fotografia: Nestor Almendros. Musiche: Antonio Vivaldi. Interpreti principali: Jean-Pierre Cargol (Victor), François Truffaut (Jean Itard), Françoise Seigner (Madame Guérin), Jean Dasté (Philippe Pinel).

10 In Italia vi sono almeno due edizioni delle memorie: la prima del 1970 di Longanesi la seconda del 2003 per i tipi della SE.

11 Truffaut, ad esempio, nel suo cinema ha dedicato ampio spazio alle relazioni umane, in parti-

Qui ci limitiamo a dire che l'evidente coinvolgimento di Truffaut – sia per la storia del *Ragazzo selvaggio* sia per la sua messa in scena – hanno avuto una evidente (e altamente positiva) ricaduta sulla strutturazione narrativa del film, a partire dalla fedeltà del testo filmico alle memorie di Itard (financo ai piccoli particolari).

Sul piano del suo utilizzo in ambito formativo, questa pellicola di Truffaut è ricchissima di stimolazioni molto coinvolgenti e utili per gli studenti, per gli insegnanti, per i tirocinanti e per i ricercatori. Dalla visione del film, infatti, emergono informazioni preziose sulle procedure osservative e sperimentali adottate da Itard, sulla creatività che spinge lo studioso a elaborare strumenti e a verificarne l'efficacia e sulle metodologie educativo-didattiche, soprattutto speciali, da lui adottate per fronteggiare le difficoltà di apprendimento di Victor. Memorabili, in tal senso, sono le scene del film di Truffaut in cui si osserva Itard coinvolgere il ragazzo, e coinvolgersi, in una serie di esercizi sulla stimolazione sensoriale.

Truffaut, incarnando Itard, rende manifesto e tangibile quanto asserisce Giovanni Genovesi a proposito dell'azione del medico pedagogista francese: «Itard imposta un processo che è educativo non tanto per gli effetti – peraltro non soddisfacenti – che sortisce, ma per il quadro teorico che lo sorregge, che è un quadro pedagogico, di teoria dell'educazione. Itard “crea” il rapporto educativo, l'oggetto educazione, immaginandolo come un costrutto teorico costituito dall'intreccio sensi-idee-linguaggio (significati). E per stimolare tale intreccio e produrre significati, Itard escogita mezzi e strategie d'intervento a livello sperimentale: giochi, marchingegni i più disparati, controllandone costantemente la funzionalità per i fini da raggiungere. Si pongono così le basi della pedagogia e dello sperimentalismo in pedagogia. Itard, che Moravia indica come l'iniziatore della psicologia sperimentale, è soprattutto colui che rimette in moto il cammino della pedagogia come scienza» (Genovesi, 2000, p. 146).

La ricostruzione scenica accurata e partecipata di Truffaut ha dunque il grande merito di porre in dialogo due dimensioni: quella storica (nella sua declinazione scientifico-culturale) e quella relazionale (che pervade l'intera vicenda).

Nel primo caso (la dimensione storica, quindi scientifico-culturale) il film «per il suo alto valore documentario dovrebbe essere proiettato in tutti i corsi di pedagogia sperimentale e, soprattutto, in quelli di pedagogia speciale» (Ceconi, 1994, p. 120), per dare corpo al «mito fondatore di Pedagogia Speciale» (Canevaro, 2013, p. 181)¹².

colare all'infanzia e all'adolescenza come momenti cruciali. Basti pensare, oltre al *Ragazzo Selvaggio*, al cortometraggio *Les Mistons* (1957) e ai film *I Quattro-cento colpi* (*Les quatre-cents coups*, 1959) e *Gli anni in tasca* (*L'argent de poche*, 1976). In tal senso il regista ha più volte confessato in diverse interviste che i suoi film siano tutti accomunati da un motivo ricorrente: «In fondo – afferma Truffaut – io racconto sempre la storia di una mancanza, di una frustrazione. *Les 400 coups* era la mancanza di tenerezza; *Fahrenheit 451*, la mancanza di cultura. *L'enfant sauvage* è la frustrazione della conoscenza, con il tentativo ostinato di Itard di annullare questa mancanza. Lui stesso ha scritto nelle sue memorie: “Senza la civilizzazione, l'uomo sarebbe uno degli animali più deboli e meno intelligenti”. È un film sulla comunicazione, lo scambio, il linguaggio, la cultura”».

- 12 Aggiungiamo che dovrebbe essere proiettato in tutti i corsi di pedagogia e di didattica, non solo sperimentali e speciali, nell'ottica di non coltivare l'idea errata che certi temi siano a d appannaggio solo di talune specializzazioni del mondo educativo.



Nel secondo caso, che attiene alla dimensione relazionale, il film di Truffaut offre spesso l'opportunità durante le lezioni con gli studenti, così come negli incontri di formazione con insegnanti curricolari e specializzati per il sostegno o con gli educatori, di far emergere alcuni quesiti fondamentali che attengono l'azione pedagogica di Itard. Primo tra tutti, come ricorda lo stesso Andrea Canavaro (2017) in una recente pubblicazione che, non a caso, ha lo stesso titolo del film, quello delle presunte pratiche coercitive adottate da Itard per educare il giovane selvaggio. Un tema, com'è noto, già proposto da Octave Mannoni nel 1965 in un articolo apparso in *Les Temps Modernes*¹³.

Al di là delle deduzioni e argomentazioni di Mannoni e le controdeduzioni e argomentazioni di altri, qui ci interessa sottolineare come questo film sia, proprio perché centrato sulla disabilità e sulla Pedagogia Speciale, uno spazio di confronto (e vivaddio anche di scontro) su un tema cruciale, qual è quello dei limiti dell'educare e dell'educazione. Un tema (forse il tema dei temi) troppo spesso (e malauguratamente) residuale oppure *relegato* alla *sola* Filosofia dell'educazione (in quanto disciplina), come se – nella folle pretesa di compartimentare le questioni pedagogiche in spazi contingentati del sapere – potesse esservi un ambito specifico dove poter disquisire di una questione tanto centrale per chi si occupa di educazione e di formazione.

E ancora: così come l'uscita dai manicomi dei ragazzi frenastenici per entrare all'interno di un altro istituto ha posto (e *altrove* ancora pone) la questione della istituzionalizzazione delle pratiche che una certa comunità adotta come risposta ai bisogni educativi di alcune *categorie* di persone (ma il tema vale in generale anche per la scuola tout court e per chi la frequenta), le pratiche educative adottate da Itard per il giovane Victor pongono (e continuano a porre) domande in merito a quanto sia stato (e sia) giusto *sottrarre* un individuo da una certa condizione (di difetto? di mancanza? di marginalità?) per inserirlo (indurlo? costringerlo?) in un'altra condizione socialmente (culturalmente, ossia per una certa cultura) ritenuta più confacente (normale?).

Si tratta di domande che pedagogicamente (almeno a nostro avviso) hanno la loro ragion d'essere non tanto per le risposte che generano – sempre parziali, soggettive e per questo dinamiche – quanto per il fatto di emergere come tali, ossia di essere formulate dal basso, in uno spazio che consente di far *venire a galla* i paradigmi e le epistemologie che (in modo più o meno consapevole) fanno da sfondo e da sponda alle posizioni che ciascuno di noi adotta/assume per disquisire di tali questioni.

Se pensiamo che tutto questo possa scaturire dalla visione di un film, riteniamo che sia davvero una buona cosa continuare a trovare spazi per la sua visione.

13 Rivista politica, letteraria e filosofica fondata nel 1944 da Raymond Aron, Simone de Beauvoir, Michel Leiris, Maurice Merleau-Ponty, Albert Ollivier, Jean Paulhan e Jean-Paul Sartre, non a caso ha sempre ospitato posizioni dialettiche e contrarie al pensiero dominante.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (Goodley D., D'Alessio S., Ferri, B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A.D. & Medeghini R.) (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Babini V.P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2011). *Una Mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bocci F. (2016a). Ugo Pizzoli. Un apostolo della pedagogia scientifica. In P. Crispiani (a cura di). *Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo le differenziazioni* (pp. 231-243). Pisa: ETS.
- Bocci F. (2016b). Antonio Gonnelli-Cioni. Un insegnante alla corte dei medici pedagogisti. In P. Crispiani (a cura di). *Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo le differenziazioni* (pp. 443-455). Pisa: ETS.
- Bocci F. (2016c). Medici pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 1: 25-46.
- Bocci F. (2016d). Una svolta nella storia dell'educazione. Quando i fanciulli frenastenici uscirono dalle strutture manicomiali. *Roma Tre News*, XVIII, 1, 32-34.
- Bollea G. (1970). Il disadattamento dell'insufficiente mentale. In E. Séguin, *Cura morale, igiene...* Roma: Armando.
- Booth T. & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Caldin R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale la riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2013). Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. I, 1, 181-184.
- Canevaro A. (2017). *Il Ragazzo selvaggio. Handicap, identità, educazione*. Bologna: EDB.
- Canevaro A. (1988). La ricerca di identità in Séguin. In A. Canevaro & J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., Lippi G. & Zanelli P. (1988). *Una scuola, uno 'sfondo'*. Bologna: Nicola Milano.
- Canevaro A. & Goussot A. (2000). (eds.). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Cecconi L. (1994). Il latte, la finestra e l'alfabeto. *Cadmo*, 5-6, 119-125.
- Chiappetta Cajola L. (2016). Edouard Séguin. Padre della pedagogia clinica. In P. Crispiani (ed.), *Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo le differenziazioni* (pp. 194-206). Pisa: ETS.
- Crispiani P. (1998). *Itard e la pedagogia clinica*. Napoli: Tecnodid.
- Crispiani P. (2016). (a cura di). *Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo le differenziazioni*. Pisa: ETS.
- d'Alonzo L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- De Anna L. (1998). *Pedagogia Speciale. I bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini.
- Demo H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'«Index»*. Roma: Carocci.
- Gandini M. (1995). *Istrumenti ed apparecchi di psicomatria, di psicologia pedagogica e di pedagogia emendativa ideati dal dott. Ugo Pizzoli*. Supplemento a Strada maestra – Quaderni della Biblioteca comunale "G. Croce" –. San Giovanni in Persiceto: Fusconi.
- Gatto F. (1977). *Il messaggio educativo di Augusto Romagnoli*. Messina: Peloritana.
- Gelati M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Genovesi G. (2000). Itard pedagogista. In G. Genovesi (ed.), *Rileggendo Itard. Problemi educativi e prospettive pedagogiche dei Memories*. Bologna: Pitagora.
- Goussot A. (2005). *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*. Trento: Erickson.
- Goussot A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Goussot A. (2014). *L'educazione nuova per una scuola inclusiva. Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Roger Cousinet e gli altri*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Goussot A. (2016). (ed.). *Célestin Freinet: ieri e oggi. Per una pedagogia della Vita*. Foggia: Edizioni del Rosone.



- Gueli C. (2018). *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Hess R. & Weigland G. (2008). *Corso di analisi istituzionale*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Itard J.M.G (1970). *Il ragazzo selvaggio*. Milano: Longanesi.
- Itard J.M.G. (2003). *Il ragazzo selvaggio*. Milano: SE.
- Lapassade G. (1973). *L'autogestione pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
- Lapassade G. (1974). *L'analisi istituzionale*. Milano: ISEDI.
- Magnanini A. (2013). Sentieri e segni della storia della pedagogia speciale: educazione, corporeità e disabilità in Edouard Séguin. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 1, pp. 21-38.
- Montessori M. (1898). Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza. *Il risveglio educativo*, XV, 17, pp. 147-148.
- Montessori M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. & Zurro A.L. (2015). Integralità della persona e cura educativa nell'opera di Édouard Séguin. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 14/2, 170-182.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pesci G. (1999). *Gonnelli-Cioni. Antesignano della pedagogia clinica in Italia*. Roma: Magi.
- Séguin E. (1970). *Cura morale, igiene, e educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo agitati da movimenti involontari, deboli, muti non sordi, balbuzienti, ecc...* Roma: Armando.
- Tornar C. (1990). *Attualità scientifica nella pedagogia di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Trisciuzzi L. & Galanti M.A. (2001). *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi L., Fratini C. & Galanti M.A. (2007). *Introduzione alla Pedagogia speciale*. Bari: Laterza.
- Truffaut F. (1989). *Autoritratto*. Torino: Einaudi.
- Vasquez A. & Oury F. (1975). *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale*. Bologna: EDB.
- Zappaterra T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.
- Zurro A.L. (2015). Maria Montessori e il "futuro" della medicina: alcuni elementi di una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* (pp. 55-66), III, 2.

