

gnargli 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.

#### 4. *Victor e il linguaggio verbale*

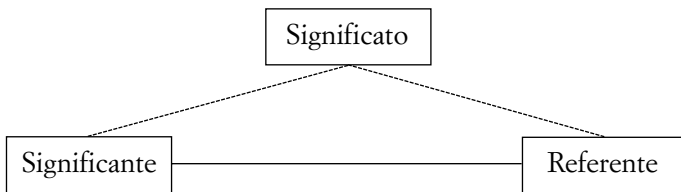
Ci occuperemo ora in particolare del tentativo da parte di Itard di far apprendere a Victor l'uso del linguaggio e a questo proposito ricorderemo che il bambino fu così battezzato per una sua particolare sensibilità al suono della lettera /o/, che lo faceva girare ogni volta che udiva l'espressione "oh". Tuttavia, purtroppo, le uniche parole che egli riuscì a pronunciare, nonostante gli sforzi di Itard, furono "lait" e "oh Dieu", quest'ultima essendo una esclamazione che aveva sentito pronunciare dalla sua nutrice, Madame Guerin. E per quello che riguarda la prima di queste espressioni, la parola "lait", ci sono forti dubbi che ne comprendesse effettivamente il significato, dato che la associava al referente in una maniera che può essere descritta come conforme allo schema stimolo-risposta. Così Itard descrive il fatto.

«Fu così che i miei tentativi si portarono sulla parola "latte" [francese *lait*, pron: *lè*]. Il quarto giorno di questo secondo esperimento<sup>20</sup> riuscii ad ottenere ciò che desideravo, e sentii Victor pronunciare distintamente, anche se in maniera un po' rozza, la parola *latte*, che egli ripeté quasi subito. Era la prima volta che dalla sua bocca usciva un suono articolato, e lo ascoltai con la più viva soddisfazione.

Feci tuttavia una riflessione che diminuì assai ai miei occhi l'importanza di questo primo successo. Fu nel momento in cui, disperando di riuscire, avevo appena versato il latte nella tazza ch'egli mi presentava, che la parola *latte* gli sfuggì con grandi manifestazioni di piacere; e fu soltanto quando gliene ebbi versato ancora a mo' di ricompensa che pronunciò la parola per la seconda volta. È chiaro il motivo per cui il modo seguito per ottenere questo risultato era lungi dal realizzare i miei progetti: la parola pronunciata, in luogo d'essere il segno del bisogno, non era, relativamente al momento in cui era stata articolata, che una vana esclamazione di gioia».

<sup>20</sup> Il primo era stato relativo alla parola /eau/, "acqua"; tentativo che era fallito in quanto Victor non riusciva ad articolare alcun suono per imitazione in concomitanza con il referente (Itard, in Moravia, cit., p. 81).

Potremmo descrivere la situazione che si viene a verificare con l'uso della parola "latte" da parte di Victor come un caso di uso di segno incompleto, privo della dimensione della terzità, come avrebbe detto Charles Sanders Peirce, ovvero come privo del versante del significato. Il segno linguistico non è veramente un segno, ma si configura come un'etichetta collegata ad un oggetto e viene prodotto solo in presenza di tale oggetto; un meccanismo che non si discosta da quello della relazione "stimolo → risposta". Potremmo illustrare il fenomeno nei termini del seguente schema:



Itard commenta con amarezza questo fatto sottolineando che lo scopo comunicativo dell'uso di questa parola pronunciata da Victor è andato incontro ad un fallimento. Infatti prosegue:

«Se questa parola fosse uscita dalla sua bocca prima della concessione della cosa desiderata, il traguardo sarebbe stato raggiunto: Victor avrebbe finalmente afferrato il vero uso della parola; si sarebbe stabilito tra me e lui un mezzo di comunicazione, e da questo primo successo sarebbero derivati i più rapidi progressi. In luogo di tutto questo non avevo ottenuto che un'espressione, insignificante per lui e inutile per noi, del piacere che provava. A rigore si trattava certo di un segno vocale, il segno del possesso della cosa. Ma tale segno, lo ripeto, non stabiliva alcun rapporto fra noi. Sarebbe stato anzi presto trascurato, per il fatto stesso che era inutile ai bisogni dell'individuo, e sottomesso inoltre a una serie di eccezioni pari al sentimento effimero e variabile di cui era diventato il segno.

I risultati successivi ottenuti in questa falsa direzione sono stati quelli che temevo. Il più delle volte era soltanto durante il godimento della cosa che la parola *latte* veniva emessa. Qualche volta gli accadeva di pronunciarla prima, altre volte poco tempo dopo, ma sempre senza intenzione»<sup>21</sup>.

Potremmo a questo punto chiederci quale possa essere il motivo – nel caso di Victor, come in quello di una quantità di casi di bambini ritrovati dopo un lungo periodo di isolamento – per cui il

<sup>21</sup> Itard in Moravia, cit., p. 82.

recupero dell'uso del linguaggio risulta impossibile.

Due tipi di risposte – provenienti da ambiti filosofici contrapposti – sono state date per spiegare il fenomeno del mancato apprendimento linguistico nel caso di Victor, così come in quello dei vari ragazzi vissuti in isolamento. La risposta che proviene dall'ambito del “razionalismo innatista” che fa capo a Chomsky tende a spiegare il fenomeno sulla base degli studi del neuropsicologo Eric H. Lenneberg<sup>22</sup>. Secondo Lenneberg<sup>23</sup> il linguaggio non può cominciare a svilupparsi fino a quando non è stato raggiunto un certo livello di maturazione neuronale e di contemporaneo accrescimento fisico. La possibilità di acquisizione del linguaggio compare intorno ai due-tre anni e si mantiene buona fino circa ai dodici anni. Così Lenneberg descrive il processo:

«L'individuo risulta dotato in questo periodo della massima sensibilità agli stimoli e conserva una innata disponibilità a organizzare le sue funzioni cerebrali per effettuare la complessa interazione di sottoprocessi necessari a una regolare elaborazione della parola e del linguaggio. Dopo la pubertà, le capacità di auto-organizzazione e di adattamento alle richieste fisiologiche del comportamento verbale diminuiscono rapidamente. Il cervello si comporta come se avesse raggiunto un assetto stabile e le capacità linguistiche primarie ed essenziali che non sono state acquisite entro questo periodo, fatta eccezione per l'articolazione, mancheranno in genere per tutta la vita».

Lenneberg chiama questo periodo “periodo critico dell'apprendimento del linguaggio”<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> E.H. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, John Wiley & Sons, New York 1967 (trad. it. *Fondamenti biologici del linguaggio*, Boringhieri, Torino 1971).

<sup>23</sup> *Ivi*, trad. it., p. 182.

<sup>24</sup> Una intuizione anticipativa dell'idea che possa esservi un periodo critico per l'apprendimento del linguaggio, collocabile nei primi anni di vita dell'essere umano, si trova anche in due passi dello stesso Itard – sebbene formulata su base speculativa e non scientifico-biologica. Il primo di questi passi si trova nella parte conclusiva della prima *Memoria*: «Questo stimolo è la sensibilità propria della sua specie: proprietà essenziale da cui derivano le facoltà imitative e quella continua tendenza che spinge l'uomo a cercare in nuovi bisogni nuove sensazioni [...] Questa forza imitativa destinata all'educazione dei suoi organi e soprattutto all'apprendimento della parola, assai energica e assai attiva nei primi anni di vita, si indebolisce rapidamente col progredire dell'età, coll'isolamento e con tutte le cause che tendono a smussare la sensibilità nervosa. Da questo risulta che l'articolazione dei suoni, che è senza dubbio il risultato più imprevedibile e più utile fra tutte le conseguenze dell'imitazione, deve incontrare ostacoli innumerevoli in un'età che non è più quella della prima infanzia» (Itard, in Moravia, *Il*

Per usare una metafora tecnologica, potremmo dire che la facoltà di linguaggio può essere concepita come una sorta di hardware, che ha bisogno di essere implementata attraverso l'apprendimento di un software rappresentato da una lingua naturale perché sia acquisita e conservata la possibilità dell'esercizio della parola. Se questo non avviene entro il periodo critico dell'apprendimento del linguaggio, questa facoltà giunge ad una scadenza. Victor viene recuperato al consorzio umano all'età di circa 12 anni, dunque quando il periodo critico dell'apprendimento del linguaggio è arrivato alla sua conclusione<sup>25</sup>.

Esiste tuttavia un altro tipo di risposta che può essere ascritta all'indirizzo filosofico contrapposto, quello definibile come "empirismo genetico", lungamente discussa da Lia Formigari<sup>26</sup>, la quale, richiamandosi a Piaget, sottolinea con molta chiarezza che l'embriogenesi da sola non può spiegare la presenza (o l'assenza) di alcun funzioni mentali (compresa ovviamente la nascita del linguaggio). Al contrario, è l'interazione tra l'embriogenesi e l'azione dei fattori ambientali che crea le funzioni che determinano ciò che può essere definito come "natura umana". Lia Formigari sottolinea che l'errore che Itard ereditava dall'empirismo settecentesco e da Condillac in particolare, era costituito dal fatto di pensare che «la natura umana sia un potenziale genetico depositato in ogni in-

*ragazzo selvaggio*, cit., p. 99). Il secondo passo si trova in un volume successivo di Itard, *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, del 1821 (passo riportato da Lane, *The Wild Boy of Aveyron*, cit., trad. it., p. 201): «Ciò che più colpisce è che questa tendenza innata [all'apprendimento del linguaggio] è più attiva e più penetrante, per così dire, quanto più la persona è vicina alla prima infanzia. In questo periodo della vita tutte le capacità imitative sono concentrate negli organi della voce e della favella, dimodoché è incomparabilmente più facile per un bambino che per un adolescente il meccanismo linguistico mediante imitazione». A parte l'insistenza sull'imitazione, sono notevoli i punti di contatto tra questa concezione di Itard e la concezione secondo cui la potenzialità umana indirizzata verso lo sviluppo del linguaggio si colloca in un periodo dell'età infantile.

<sup>25</sup> Si deve sottolineare tuttavia che il problema appare molto più complesso rispetto all'attenzione che in questa sede possiamo dedicarvi e che Lenneberg esprime delle perplessità nei confronti dei casi di mancanza di linguaggio nei ragazzi selvaggi, perché, secondo un'altra interpretazione rispetto a quella che abbiamo qui abbozzato, essi possono costituire un controesempio alla sua teoria dell'evoluzione biologica della facoltà di linguaggio. Non entriamo nel merito della questione specifica, ma rimandiamo, per una prima approssimazione, ad una sua discussione in A. Ludovico, *La scimmia vestita*, cit., pp. 24-28.

<sup>26</sup> L. Formigari, *Introduzione alla filosofia delle lingue*, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 51-66.

dividuo all'atto della nascita" e che "possa essere automaticamente risvegliato da stimoli a ciò finalizzati». Lia Formigari così conclude:

«Si può dire insomma che il fallimento del medico Itard conferma l'idea che – fatti salvi tutti gli indubitabili condizionamenti genetici, nel cui studio siamo probabilmente solo agli inizi – la natura umana si costruisce nell'interazione comunicativa a partire dall'apprendimento della prima infanzia, e forse anche prima, dalla vita prenatale. Il punto di vista dell'embriogenesi è quello che costituisce oggi l'attualità di Piaget. Non si può fissare il punto d'inizio dell'intelligenza [...]: l'intelligenza è un punto d'arrivo, le cui fonti si confondono con le fonti stesse dell'adattamento biologico»<sup>27</sup>.

### 5. *I segni non verbali*

Un discorso a parte merita il tema del ruolo relativo ai segni non verbali nel tentativo portato avanti da Itard di istaurare una forma di comunicazione con Victor. Sconfitto sul piano del progetto di far apprendere a Victor il linguaggio verbale, Itard tenta allora una strada alternativa partendo dall'apprezzamento delle capacità che ha Victor di esprimere i suoi bisogni ed i suoi gusti attraverso forme pratico-gestuali. Le sue osservazioni a questo proposito sono molto precise e penetranti. Puntualmente egli distingue tra le capacità di Victor di *esprimersi* attraverso il linguaggio gestuale o, come egli stesso lo definisce, "pantomimico" e le sue capacità di *comprendere* espressioni di questo stesso tipo di linguaggio prodotte da altri. Ecco un passo in cui sono riportati alcuni esempi di espressioni non verbali che vengono prodotte da Victor:

«Si tratta della facilità che ha il nostro giovane selvaggio di esprimere altrimenti che con la parola il modesto numero dei suoi bisogni. Ognuna delle sue volontà si manifesta mediante i segni più espressivi, i quali hanno in qualche modo, come i nostri, le loro gradazioni e la loro sinonimia. Quando per esempio è arrivata l'ora della passeggiata, egli si avvicina a diverse riprese alla finestra e alla porta della sua stanza. Se si accorge a quel punto che la sua governante non è pronta, dispone davanti a lei tutti gli oggetti necessari alla sua *toilette*, e nella propria impazienza arriva perfino al punto di aiutarla a vestirsi. Fatto questo, discende per primo, e

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 53.

tira lui stesso il cordone della porta. Arrivato all'Osservatorio, la sua prima cura è di chiedere del latte, e lo fa porgendo una scodella di legno che non dimentica mai, uscendo, di mettersi in tasca, e di cui si munì la prima volta l'indomani di un giorno in cui aveva rotto, nella stessa casa e per lo stesso uso, una tazza di porcellana»<sup>28</sup>.

Accanto a questi esempi, Itard ne riporta diversi altri, come quello in cui Victor, desiderando di essere portato a spasso su un carretto durante le sue passeggiate in campagna, «prende qualcuno per il braccio, lo conduce nel giardino e gli mette in mano le stanghe del carretto, su quale si mette subito a sedere»<sup>29</sup>. O come quello che testimonia del modo in cui Victor esprime attraverso azioni gli affetti del suo animo, come ad esempio la noia e l'impazienza: ad esempio, quando viene stancato dalla lunghezza delle visite degli ospiti della casa di Itard, li congeda «presentando a ciascuno di loro, con più franchezza che gentilezza, la loro canna, i guanti e il cappello, e spingendoli dolcemente verso la porta che poi si chiude impetuosamente dietro di loro»<sup>30</sup>.

Altrettanto interessanti gli esempi attraverso i quali Itard si accerta della capacità di *comprensione* dei segni pantomimici da parte del ragazzo. Il primo è in certo modo naturale nel senso che è eseguito dalla nutrice madame Guerin senza particolari scopi euristici, quando essa mostra a Victor la brocca per mandarlo a prendere dell'acqua: essa la rovescia per fargli vedere che è vuota. Il secondo esempio è relativo ad un espediente esplicitamente escogitato da Itard per verificare le capacità di comprensione di Victor:

«Scelsi, fra molti altri, un oggetto rispetto al quale mi accertai in anticipo che non esisteva fra lui e la sua governante alcun segno indicatore. Poteva essere, per esempio, il pettine usato per pettinarlo e che volli farmi portare. Sarei stato davvero deluso se, arruffandomi i capelli in tutti i modi e mostrandogli poi la mia testa in disordine, non fossi stato compreso. E lo fui in effetti, ed ebbi presto tra le mani ciò che domandavo»<sup>31</sup>.

È interessante il commento di Itard su queste forme di comunicazione, che egli vuole siano ascritte pienamente alla sfera delle manifestazioni umane, di contro alla possibilità che vengano inter-

<sup>28</sup> Itard in Moravia, cit., p. 84.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 85.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 86.

pretate come forme di comunicazione tipiche delle specie degli animali non umani:

«Molte persone scorgono in tutti questi procedimenti soltanto il modo di fare di un animale. Quanto a me, lo confesso, credo di riconoscervi in tutta la sua semplicità il linguaggio d'azione, questo linguaggio primario della specie umana, originariamente impiegato nell'infanzia delle prime società, prima che il lavoro di molti secoli non avesse coordinato il sistema della parola e fornito all'uomo civile un fecondo e sublime mezzo di perfezionamento, che fa sbocciare il suo pensiero fin dalla culla, e di cui si serve tutta la vita senza apprezzare ciò ch'egli è grazie ad esso e è ciò che sarebbe senza di esso se se ne trovasse accidentalmente privato, come nel caso che ci interessa. Senza dubbio verrà un giorno in cui dei bisogni più articolati faranno sentire al giovane Victor la necessità di usare nuovi segni. L'impiego difettoso che fa dei suoi primi suoni potrà certo ritardare quel momento, ma non già impedirlo. Non accadrà probabilmente né più né meno di ciò che accade al bambino, il quale comincia all'inizio col balbettare la parola *papà*, senza collegarvi alcuna idea, e va dicendola in tutti i luoghi e in qualsiasi occasione. Poi chiama così tutti gli uomini che vede, e arriva solo dopo tutta una serie di ragionamenti ed anche di astrazioni a farne il solo e giusto uso»<sup>32</sup>.

Due cose sono da notare. La prima riguarda il fatto che nelle considerazioni di Itard appena riportate ontogenesi del linguaggio e filogenesi collassano l'una nell'altra. Il piccolo ragazzo selvaggio deve ripercorrere le vie non tanto dell'evoluzione personale, ma quelle dell'intera umanità.

La seconda considerazione è che qui Itard dimostra in modo particolarmente chiaro una dipendenza dal pensiero di Condillac. E infatti il grande filosofo francese che in un capitolo espressamente dedicato a "Origine e progressi del linguaggio" traccia una linea evolutiva che va da uno stadio che egli definisce appunto "linguaggio d'azione" alla piena acquisizione della dimensione istituzionale ed arbitraria del segno. Egli infatti solleva il problema come un popolo allo stato originario si sia creata una lingua. E per far questo scarta l'opzione di porsi nel momento in cui furono creati Adamo ed Eva, perché, osserva, «uscendo dalle mani di Dio, furono, grazie ad un aiuto straordinario, in condizione di riflettere e di comunicarsi i propri pensieri»<sup>33</sup>. Egli immagina invece un momento in

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> E.B. de Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, cit., trad. it., p. 207.

cui, qualche tempo dopo il diluvio universale, due bambini, dell'uno e dell'altro sesso rispettivamente, «siano stati smarriti nel deserto prima che conoscessero l'uso dei segni»<sup>34</sup>. Affiora dunque anche qui il tema, sotto forma di ipotesi, dei bambini selvaggi, cresciuti al di fuori di una società. Condillac si chiede quale tipo di comunicazione potesse svilupparsi nelle loro interazioni reciproche. E l'ipotesi che avanza è che questa comunicazione abbia preso la forma di ciò che egli denomina appunto "linguaggio d'azione", che consiste nel «far conoscere i pensieri con azioni»<sup>35</sup>. I segni di cui si servono i membri della coppia di bambini immaginati da Condillac sono quelli che corrispondono, nella sua stessa classificazione, ai *segni naturali*, ossia «le esclamazioni che la natura ha disposto per i sentimenti di gioia, di timore, di dolore, ecc»<sup>36</sup>.

Può essere interessante osservare che Condillac attribuisce a questa coppia di ipotetici "bambini selvaggi" la capacità di sviluppare l'uso dei *segni naturali*, mentre aveva negato questa possibilità commentando il caso del ragazzo selvaggio lituano. La ragione di questa differenza deve essere rintracciata nel fatto che il ragazzo selvaggio lituano, essendo completamente solo, non ha la possibilità di leggere le reazioni ai segni naturali prodotti da lui nel comportamento naturale di un altro essere umano, come invece è possibile a ciascuno dei componenti della coppia di ragazzi ipotizzata dal filosofo francese. Sostiene infatti:

«Ho distinto tre specie di segni: i segni accidentali, i segni naturali e i segni istituzionali. Un bambino allevato tra gli orsi ha soltanto l'aiuto dei primi. Certamente non si può negare che disponga delle grida naturali per ogni emozione. ma come si potrebbe supporre che siano adatti a essere i segni dei sentimenti che prova? Se visse con altri uomini, li sentirebbe così spesso lanciare grida simili a quelle che gli sfuggono, che presto o tardi li legherebbe con i sentimenti che essi devono esprimere. Gli orsi non possono offrirgli le stesse occasioni, i loro versi non hanno abbastanza analogia con la voce umana»<sup>37</sup>.

Da questo punto di vista gli animali che vivono nella loro società ferina hanno maggiori capacità semiotiche di quante ne abbia il bambino che vive in isolamento rispetto agli altri membri

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 211.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 116.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 179.

della specie umana:

«A causa dei rapporti che questi animali hanno tra loro, essi legano verosimilmente alle loro grida le percezioni di cui sono i segni, cosa che questo bambino non saprebbe fare. Così, basandosi sull'impressione delle grida naturali, essi hanno aiuti che il bambino non può avere e pare che l'attenzione, la reminiscenza e l'immaginazione siano esercitate negli orsi più che in lui. Ma solo a questo si limitano le operazioni della loro anima»<sup>38</sup>.

Nel caso invece dei due bambini smarriti nel deserto, Condillac sostiene che «i loro rapporti reciproci fecero associare alle esclamazioni tipiche di ciascuna emozione le percezioni delle quali quelle esclamazioni erano i segni naturali. Le accompagnavano di solito con alcuni movimenti, alcuni gesti o qualche azione, di cui l'espressione era ancora più evidente»<sup>39</sup>. La consuetudine ad associare le esclamazioni di emozione e le differenti azioni del corpo alle percezioni (ovvero ai significati) che vi erano espresse fecero pian piano sì che essi fossero in condizione di ricordarsi questi segni e potessero «fare con la riflessione ciò che avevano fatto con l'istinto»<sup>40</sup>. Così un graduale sviluppo delle facoltà della memoria, dell'immaginazione e di una embrionale riflessione li condussero a «comunicarsi le emozioni»<sup>41</sup>. È solo in seguito che, attraverso le generazioni successive, venne acquisita l'abitudine di legare alcune idee ai segni arbitrari e pian piano si incominciò a dare i nomi alle cose. Ma in definitiva il processo iniziale può innescarsi solo se vi è una qualche forma di vita associata che permette la formazione dei segni e di conseguenza delle operazioni mentali:

«Poiché gli uomini possono formarsi segni solo vivendo insieme, di conseguenza quando il loro spirito comincia a formarsi, il terreno in cui nascono le idee consiste unicamente nei loro rapporti reciproci: Dico *quando il loro spirito comincia a formarsi*, perché è evidente che, quando ha fatto progressi conosce l'arte di formarsi segni e può acquistare idee senza nessun aiuto esterno.... Mi sembra inutile aggiungere qualcosa a questi esempi, o alle spiegazioni che ne ho dato. Essi confermano molto chiaramente che le operazioni dello spirito si sviluppano più o meno, via via che si ha l'uso dei segni»<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 209.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 210.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 180.

## 6. Verso i segni d'istituzione

Nel prosieguo del suo programma educativo, illustrato soprattutto nel secondo *Memoire* (capitoli XVII-XLI, "Sviluppo delle funzioni intellettuali"), Itard, seguendo lo schema proposto da Condillac, cerca di far evolvere decisamente il sistema comunicativo di Victor dal "linguaggio d'azione" all'uso dei segni d'istituzione o arbitrari. Già all'epoca del primo *Memoire* (1801) Itard, nel tentativo di realizzare questo programma, aveva messo in pratica delle procedure graduali che portassero a far comprendere innanzitutto il ruolo semiotico delle ipoicone, ovvero dei segni iconici stilizzati e già marcati da un rapporto di arbitrarietà rispetto all'oggetto rappresentato per somiglianza.

Proprio allo scopo di condurre Victor alla comprensione dei segni, Itard aveva escogitato un particolare esercizio: aveva disegnato tre oggetti su di una lavagna di legno e sotto a ciascuno aveva infisso un chiodo con appeso l'oggetto corrispondente. L'esercizio consisteva nel togliere gli oggetti e nel chiedere a Victor che li rimettesse a posto, sulla base dei disegni – considerati come veri e propri segni iconici di quegli oggetti. Victor eseguì l'esercizio senza sforzo. Senonché Itard volle verificare che effettivamente i disegni funzionassero come coordinate per una ricollocazione esatta degli oggetti e, in successive repliche dell'esercizio, variò la posizione dei disegni. Il risultato fu che Victor continuò a collocare gli oggetti nell'ordine in cui li aveva messi la prima volta. Era dunque la recuperata capacità rammemorativa di Victor, e non il confronto tra il segno e il referente, a costituire il supporto all'operazione svolta. Ecco dunque che Itard si appresta, nella successiva mossa pedagogica, ad affaticare e a rendere, tendenzialmente, inoperante questa nuova capacità del ragazzo selvaggio, mediante la moltiplicazione del numero dei disegni e la frequenza delle loro inversioni:

«Era la sola memoria che entrava in azione per disporre ogni cosa al suo posto. Cercai allora di neutralizzare in qualche modo l'aiuto che ne traeva. Vi pervenni affaticandola senza concederle alcun riposo mediante l'aumento del numero dei disegni e la frequenza delle loro inversioni. A questo punto la memoria divenne una guida insufficiente per la sistemazione metodica di tutti quei numerosi oggetti; e allora lo spirito dovette ricorrere al paragone tra il disegno e la cosa. Quale progresso ero riuscito a compiere! Non ne dubitai punto quando vidi il nostro giovane Victor

rivolgere i suoi sguardi, e successivamente, su ciascuno degli oggetti, sceglierne uno, e cercare poi la figura alla quale voleva riferirlo; e ne ebbi presto la prova materiale, mediante l'esperimento dell'inversione delle figure, che fu seguita da parte sua dall'inversione metodica degli oggetti. Questo risultato mi ispirò le più seducenti speranze»<sup>43</sup>.

Alla fine, attraverso una complessificazione degli abbinamenti tra segno ed oggetto ed una loro moltiplicazione, Itard era riuscito nello scopo di far ricollocare da Victor gli oggetti spostati sul disegno corrispondente.

La tappa successiva, iniziata già all'epoca del primo *Memoire* (1801), si mostrava però molto più irta di difficoltà. Essa consisteva nel sostituire il disegno dell'oggetto con la serie di lettere che componeva il suo nome, al fine di compiere il passaggio decisivo verso la dimensione arbitraria, convenzionale ed istituzionale del segno. Così Itard esplicita (verso la fine del primo *Memoire*) il suo scopo:

«Esercitandolo su tutti questi caratteri [quelli alfabetici], mi ero proposto di preparare Victor a utilizzarli nel loro vero uso, indubbiamente primario, cioè per esprimere i bisogni che si possono manifestare solo con la parola»<sup>44</sup>.

Tuttavia le maggiori difficoltà che Itard incontra in questa nuova fase educativa, la cui piena attuazione viene riferita nel resoconto dei capitoli XVIII-XLI del secondo *Memoire* (1807), riguardano due ambiti specifici, in quanto Victor:

- 1) da una parte non riesce ad apprendere correttamente la funzione comunicativa ed indicativa dei segni;
- 2) dall'altra non arriva a comprendere la funzione astrattiva che i segni linguistici presentano (che ovviamente egli apprende nella loro versione scritta, ma che sono da questo punto di vista identici alla loro realizzazione orale).

### *7. Funzione comunicativa ed indicativa dei segni*

Per quello che riguarda il primo ambito, Itard era riuscito già all'epoca della prima memoria a fargli riconoscere i caratteri alfa-

<sup>43</sup> Itard in Moravia, cit., pp. 89-90.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 96.

betici realizzati in modelli di metallo e a fargli comporre qualche parola collocando nel giusto ordine le lettere<sup>45</sup>. In seguito Itard conduce il ragazzo a comporre e a “leggere” un buon numero di parole. Ma come osserva giustamente Moravia «il vero obiettivo restava quello di addestrarlo a utilizzare quei caratteri, opportunamente collegati fra loro, come segni denotatori degli oggetti»<sup>46</sup>. Victor, inizialmente, secondo quanto riferisce Itard stesso nella seconda memoria, pur riconoscendo le espressioni linguistiche scritte e arrivando a comporre le parole con la combinazione delle lettere, non riesce ad utilizzarle non solo per “parlare del mondo”, ma nemmeno per indicare gli oggetti e per esprimere i propri bisogni e desideri. Itard, secondo la sua testimonianza, aveva proceduto alla creazione nel piccolo selvaggio di una serie di idee che – secondo il procedimento suggerito da Condillac – aveva fatto nascere dalla riattivazione di tutti i sensi, tranne l’udito. Ma si era reso conto che esse non persistevano senza le “facoltà dell’intelletto”, quali il giudizio e la memoria. E soprattutto, senza il collegamento tra queste idee ed i segni che le esprimevano:

«Ma queste idee lasciavano nel suo cervello soltanto una traccia fugace. Per fissarle, occorreva fissarvi i loro rispettivi segni, o per meglio dire il valore di questi segni. Victor li conosceva già, in quanto aveva fatto procedere parallelamente la percezione degli oggetti e dello loro qualità sensibili con la lettura delle parole che li rappresentavano, senza tuttavia che cercassi di determinarne il senso. Istruito a distinguere attraverso il tatto un corpo rotondo da un corpo piatto, attraverso gli occhi la carta rossa dalla carta bianca, attraverso il gusto un liquore acido da un liquore dolce, Victor aveva nello stesso tempo appreso a distinguere gli uni dagli altri i nomi esprimenti queste diverse percezioni, ma senza conoscere il valore rappresentativo di tali segni»<sup>47</sup>.

Lo scopo che Itard si prefiggeva nella tappa successiva del procedimento educativo era dunque quello di giungere «alla grande opera della comunicazione delle idee»<sup>48</sup>. Inizialmente Itard aveva verificato la realizzabilità del suo progetto in quanto si era «già accertato che tale comunicazione era possibile, ottenendo dall’allievo che designasse l’oggetto dei suoi bisogni per mezzo di lettere

<sup>45</sup> *Ivi*, pp. 109-110.

<sup>46</sup> Moravia, cit., p. 39.

<sup>47</sup> Itard in Moravia, cit., p. 115.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 117.

disposte in modo da produrre la parola che esprimeva la cosa considerata»<sup>49</sup>.

Tuttavia la prima grande difficoltà che Itard incontra consiste nel fatto – già osservato nel caso precedentemente riportato della enunciazione della parola *lait* – che Victor, invece di usare le parole, con cui era stato familiarizzato per esprimere desideri e bisogni, in assenza dell'oggetto (fatto che ne avrebbe sancito la natura di segni veri e propri) vi ricorreva sempre in presenza dell'oggetto desiderato. Il meccanismo era dunque quello di un "riflesso condizionato"<sup>50</sup>, ovvero di una relazione stimolo-risposta, e non quello specifico di un segno vero e proprio, che richiede la dimensione della terzità (nel senso che Ch. S. Peirce dà a questo termine).

Inoltre, per quello che riguarda più specificamente la funzione indicativa dei segni, Itard si rende conto di un altro problema: quello sollevato da un uso impreciso e ambiguo dei segni. Infatti si accorge che la parola *latte*, «per quanto non sia per noi altro che un segno semplice, essa poteva apparire a Victor l'espressione confusa di quel liquido alimentare, del vaso che lo conteneva e del desiderio di cui era l'oggetto»<sup>51</sup>. Questo fatto lo porta allora ad intensificare gli esercizi in maniera da stabilire con la cosa designata in modo inequivocabile «un legame più diretto e una sorta di identità in grado di fissarli simultaneamente nella memoria»<sup>52</sup>. I risultati di questi esercizi conducono Victor a collegare effettivamente in maniera più precisa l'oggetto con il nome e ad essere in grado di andare a cercare l'oggetto designato in un'altra stanza della casa e a riportarlo sulla base della enunciazione del suo nome scritto con le lettere.

### 8. Funzione astrattiva dei segni linguistici

Ma a questo punto sorge una ulteriore difficoltà, che riguarda il secondo ambito che abbiamo indicato nel paragrafo 6: Itard si accorge che Victor collega ogni segno linguistico con una e una sola cosa collocata in un posto preciso. Ad esempio la parola *libro* de-

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 119.

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 119.

signa sempre *questo libro così e così* e mai un membro qualunque della classe degli oggetti designata da quel segno linguistico. In altre parole, Victor non riesce a comprendere la funzione simbolico-estrattiva che presenta il segno linguistico quando non sia accompagnato da un deittico. Ogni parola è un “nome proprio” o un designatore rigido. Di fronte al fatto che Victor è incapace di prendere un libro una volta enunciata la parola corrispondente, perché non trova l'esatto esemplare su cui si era basato l'esercizio, Itard commenta:

«Era evidente che il mio allievo, lungi dall'aver concepito un'idea errata del valore dei segni, ne faceva solamente un'applicazione troppo rigorosa. Aveva preso le mie lezioni alla lettera: e dal momento che mi ero limitato a insegnargli la nomenclatura degli oggetti contenuti nella sua stanza, si era persuaso che quegli oggetti erano i soli ai quali essa potesse applicarsi. Così ogni libro diverso da quello che aveva nella sua stanza per Victor non era un libro. Affinché potesse decidersi a dargli lo stesso nome, occorreva che una somiglianza perfetta stabilisse tra l'uno e l'altro un'identità ben visibile. Nell'applicazione delle parole Victor appariva ben diverso dai bambini i quali, cominciando a parlare, danno ai nomi individuali il valore dei nomi generici nel senso ristretto dei nomi individuali»<sup>53</sup>.

Si apre a questo punto uno dei grandi temi della teoria del linguaggio e dei segni in generale: quello delle proprietà comuni e delle proprietà specifiche degli oggetti. Problema che spesso la tradizione filosofica ha presentato come quello della differenza tra le proprietà essenziali e quelle accidentali. Itard si trova di fronte al compito di far capire a Victor come le classi di oggetti, denotati dal nome, possano essere costituite da individui diversi da vari punti di vista, purché esista almeno una proprietà che permette di raccogliere questi individui sotto la medesima denotazione. Per prima cosa Itard cerca di capire perché Victor fosse stato indotto ad una interpretazione del nome come designatore rigido:

«Da che cosa poteva derivare questa strana differenza [rispetto al comportamento normale dei bambini]? Derivava, se non m'inganno, da una particolare sagacia nell'osservazione visiva, risultato necessario della particolare educazione data al senso della vista. Avevo talmente esercitato quest'organo ad afferrare, grazie a paragoni analitici, le qualità sensibili dei corpi e le loro diverse differenze di dimensione, di colore, di confor-

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 125.

mazione, che fra due corpi identici occhi tanto esercitati quanto i suoi trovavano sempre qualche dissimiglianza che faceva credere nell'esistenza di una differenza essenziale»<sup>54</sup>.

Di fronte a questo problema Itard interviene con un procedimento che, invece di portare l'allievo a riconoscere le differenze tra le cose, deve portarlo a rendersi conto delle analogie:

«Determinata in tal modo l'origine dell'errore, diventava facile portarvi rimedio. Bastava stabilire l'identità degli oggetti dimostrando all'allievo l'identità dei loro usi o delle loro proprietà. Bastava fargli vedere quali qualità comuni valgano ad attribuire lo stesso nome ad oggetti apparentemente diversi. Si trattava, in una parola, di insegnargli a considerare gli oggetti non più dal punto di vista della loro differenza, ma da quello dei loro punti di contatto»<sup>55</sup>.

Problema sicuramente meno facile da risolvere di quello che lo stesso Itard non immaginasse e che ancora oggi la psicologia cognitiva e la semantica cercano di affrontare con strumenti sicuramente più raffinati e agguerriti di quelli a disposizione di Itard<sup>56</sup>. Infatti il medico francese riporta gli errori in cui Victor incorre nel costruire le classi di oggetti denotati da un nome:

«Fu così che sotto il nome di libro egli designò indistintamente un fascio di fogli, un quaderno, un giornale, un registro, un opuscolo; ogni pezzo di legno stretto e lungo fu chiamato bastone; talvolta dava il nome di spazzola alla scopa; e presto, se non avessi represso questo abuso negli accostamenti, avrei visto Victor limitarsi all'uso di un piccolo numero di segni, che avrebbe applicato senza distinzione ad una massa di oggetti completamente diversi uno dall'altro e che hanno in comune fra loro alcune delle qualità o delle proprietà generali dei corpi»<sup>57</sup>.

Il problema con cui si scontra Itard è quello antico dell'"albero di Porfirio"<sup>58</sup>, ovvero della gerarchizzazione dei generi e delle specie indicati da nomi e organizzati in maniera progressivamente in-

<sup>54</sup> *Ivi*, pp. 125-126.

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 126.

<sup>56</sup> Si veda a questo proposito, per una prospettiva anche storica del problema delle proprietà essenziali, il capitolo "Dizionario *versus* enciclopedia" di Eco (*Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino 1984). Per un inquadramento attuale del problema, si veda il capitolo *La struttura delle proprietà semantiche* nel volume di Patrizia Violi, *Significato ed esperienza*, Bompiani, Milano 1997.

<sup>57</sup> Itard in Moravia, cit., p. 126.

<sup>58</sup> Si veda Eco, *Semiotica e filosofia del linguaggio*, cit., pp. 91 e sgg.

clusiva. L'errore logico di Victor nel raccogliere in una sola classe un libro, un giornale, un registro, un opuscolo è solo quello di designare questo insieme con la parola "libro", anziché con l'espressione "materiale cartaceo", appropriato per una classe più ampia, mentre "libro" è riservata ad una classe gerarchicamente più piccola ed inclusa in essa.

Non seguiremo gli ulteriori esercizi escogitati da Itard per correggere gli errori logici di Victor, e per condurlo ad un uso più soddisfacente dei segni della scrittura. Tuttavia, concludendo, vorremmo porre attenzione a due aspetti positivi del consuntivo stilato nella seconda memoria di Itard. Infatti il medico francese, pur sottolineando il fatto che un recupero delle facoltà della parola non avvenne mai e non nascondendo il permanere di una serie di ulteriori carenze rispetto ad un completo recupero delle facoltà intellettuali ed affettive, così descrive due importanti progressi di Victor:

«Se invece ricapitoliamo i mutamenti positivi sopravvenuti nello stato di questo giovane... possiamo considerare la sua educazione sotto un profilo più favorevole, ed ammettere come conclusioni rigorosamente esatte le seguenti:

1) che il perfezionamento della vista e del tatto e i nuovi piaceri del gusto, moltiplicando le sensazioni e le idee del nostro selvaggio, hanno fortemente contribuito allo sviluppo delle sue facoltà intellettuali;

2) considerando tale sviluppo in tutta la sua estensione, troviamo, tra gli altri mutamenti positivi, la conoscenza del valore convenzionale dei segni del pensiero, l'applicazione di questa conoscenza alla designazione degli oggetti ed all'enunciazione delle loro qualità e delle loro azioni: di qui lo sviluppo delle relazioni fra il mio allievo e le persone che lo circondano, la facoltà di esprimere loro i suoi bisogni, di riceverne degli ordini e di avere con esse un libero e continuo scambio di idee»<sup>59</sup>.

A Victor dunque l'uso della lingua verbale rimarrà per sempre precluso<sup>60</sup>, ma questo non impedisce che riesca, attraverso i caratteri della scrittura, a giungere all'uso dei "segni d'istituzione". Concludendo vorremmo sottolineare che il testo di Itard suggerisce che si sia verificata una forte evoluzione tra il momento in cui

<sup>59</sup> Itard in Moravia, cit., p. 151.

<sup>60</sup> Cfr. *ivi*, p. 150: «per effetto della quasi assoluta nullità degli organi dell'udito e della parola, l'educazione di questo giovane è ancora incompleta e tale resterà per sempre».

– come aveva detto Itard diverse pagine prima<sup>61</sup> – Victor formava la parola scritta designante un certo oggetto desiderato solo nell'istante in cui ne rilevava la presenza e il momento descritto nel consuntivo, in cui il meccanismo convenzionale dei segni sembra compreso pienamente e in modo da differenziarsi dallo schema dello stimolo-risposta.

Si potrebbero avanzare dei dubbi sul fatto che la realizzazione di due dei tre obiettivi descritti al punto 2) come raggiunti si discostino sostanzialmente dal meccanismo dello stimolo risposta. Infatti (i) esprimere agli altri i propri bisogni; (ii) ricevere da loro degli ordini – ed in entrambi i casi farlo con l'uso di una parola scritta – sono situazioni che testimoniano di una evoluzione rispetto a quella in cui la parola veniva presentata solo in presenza dell'oggetto desiderato. Tuttavia il caso dirimente, che testimonia di una capacità comunicativa sufficientemente adeguata è quello espresso dal terzo obiettivo: (iii) avere con le altre persone un libero e continuo scambio di idee. È solo in quest'ottica – lo scambio di idee in assenza di oggetti che possano ricostituire il referente di quelle idee – che lo sganciamento completo tra il nome e l'oggetto, che caratterizza fondamentalmente la funzione linguistica, si realizza.

Il testo di Itard, per quanto sia in generale estremamente preciso e dettagliato (oltre che ricco ed appassionante), rimane piuttosto enigmatico sulle forme che avrebbe preso il raggiungimento di questo terzo obiettivo. Cercando tra le pagine che possano fornirci qualche indizio, credo che una elucidazione si possa trovare nella narrazione dell'episodio in cui Itard cerca di insegnare a Victor sia le qualità dei corpi, espresse dagli aggettivi, sia, in particolare, le azioni espresse dai verbi. L'esperimento escogitato da Itard per far comprendere a Victor l'uso dei verbi presenta due fasi successive; ed è soprattutto nella seconda fase che si può trovare la prova che Victor non si comporta più dal punto di vista comunicativo secondo il semplice schema stimolo-risposta, ma che elabora criticamente il significato dei segni. Ecco come descrive Itard la prima fase:

«Dopo avergli insegnato l'aggettivo, venne la volta del verbo. Per farlo comprendere a Victor, mi bastò sottoporre un oggetto di cui conosceva il

<sup>61</sup> Cfr. *ivi*, p. 118.

nome a vari tipi di azione, che indicavo man mano che le eseguivo usando l'infinito del verbo esprimente tale azione. Prendevo per esempio una chiave, ne scrivevo il nome sulla lavagna, poi la toccavo, la gettavo, la raccoglievo, la portavo alle labbra, la rimettevo al suo posto ecc., e mentre eseguivo ognuna di queste azioni scrivevo via via su una colonna, accanto alla parola *chiave*, i verbi *toccare*, *gettare*, *raccogliere*, *baciare*, *collocare* ecc. Sostituivo poi alla parola *chiave* il nome di un altro oggetto che sottoponevo alle stesse funzioni, mentre mostravo col dito i verbi già scritti»<sup>62</sup>.

Già in questa prima fase dell'esercizio, la capacità di Victor di cogliere la dimensione sintattica dei segni – che consiste nel collegare il soggetto con vari possibili predicati – differenzia radicalmente il processo da quello di un meccanismo stimolo-risposta. Ma è nella seconda fase che si evidenzia in modo decisivo il carattere non meccanico del comportamento linguistico-cognitivo del ragazzo. Così prosegue Itard:

«Accadeva spesso che sostituendo a caso un oggetto con un altro per farne l'oggetto degli stessi verbi, c'era tra loro e la natura dell'oggetto una tale incompatibilità che l'azione richiesta era o bizzarra o impossibile. L'imbarazzo in cui veniva allora a trovarsi Victor volgeva quasi sempre a suo vantaggio e a mia personale soddisfazione, fornendo a lui l'occasione di esercitare il suo discernimento e a me quella di raccogliere nuove prove della sua intelligenza. Un giorno, per esempio, in seguito ai mutamenti successivi dell'uso dei verbi mi trovai dinanzi a strane associazioni di parole come *strappare pietra*, *tagliare tazza*, *mangiare scopa*. Ma egli si trasse assai bene dall'impaccio mutando le due azioni indicate dai due primi verbi in due altre meno incompatibili con la natura della loro funzione. Prese di conseguenza un martello per rompere la pietra, e lasciò cadere la tazza per romperla. Arrivato al terzo verbo, e non potendo trovargli alcun sostituto, ne cercò uno all'oggetto, prese un pezzo di pane e lo mangiò»<sup>63</sup>.

La capacità di Victor di risolvere le anomalie semantiche trovando delle situazioni di compatibilità tra soggetto e verbo nel corso di una interazione comunicativa con il suo maestro indicano un uso dello strumento linguistico che effettivamente si configura come molto vicino a ciò che Itard descrive come terzo obiettivo e misura la distanza tra la prima fase educativa e il momento descritto nel secondo *Memoire*.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 132.

<sup>63</sup> Itard in Moravia, cit., p. 132.

Rimane il rammarico che il secondo *Memoire* non sia più esplicito nel mettere in relazione, da una parte, l'asserzione di Itard relativa allo sviluppo delle «relazioni fra il mio allievo e le persone che lo circondavano, la facoltà di esprimere loro i suoi bisogni, di riceverne degli ordini e di avere con esse un libero e continuo scambio di idee»<sup>64</sup> e, dall'altra, il resoconto dei suoi ultimi progressi. In particolare avremmo desiderato che le relazioni comunicative tra Victor e le persone con cui aveva contatto venissero illustrate con quel dettaglio e quella precisione che distinguono entrambi i *Memoires*, al fine di comprendere in quale esatta misura i comportamenti semiosici prodotti da Victor all'epoca del secondo resoconto si discostassero da quelli di cui Itard riferiva nel primo.

In effetti gli esempi riportati da Itard possono essere considerati casi di una capacità di comprensione, realizzata da parte di Victor, attraverso i segni della scrittura, infinitamente maggiore rispetto a quella dimostrata nel primo periodo; ma sono assolutamente insufficienti a giustificare le asserzioni circa una reale capacità di comunicazione che prenda la forma di un "libero e continuo scambio di idee". Resta quindi l'interrogativo se non siano motivi contingenti che impediscano a questo secondo *Memoire* un maggiore approfondimento su questo punto, con la precisione a cui Itard ci ha abituato, o se le affermazioni relative alle modalità comunicative di Victor non siano improntate ad un ottimismo che in questo testo, pur così toccante, avrebbero richiesto una maggiore cautela; ottimismo che risulta, tra l'altro, in contrasto con il tono generale di maggiore pessimismo che è stato da più parti riconosciuto al secondo *Memoire* rispetto al primo.

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 151.

## *Indice degli autori*

MARIO AMBEL

Direttore della rivista "Insegnare"

SIMONA ARGENTIERI

Analista didatta dell'Associazione Italiana di Psicoanalisi, membro dell'International Psycho-Analytical Association

VINCENZO BROGI

Dirigente dell'Area Servizi alla Persona del Comune di Rosignano M.mo

FABRIZIO DA CREMA

Responsabile Dipartimento Formazione e ricerca CGIL

MARCO DALLARI

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Trento

MARINA D'AMATO

Professore ordinario di Sociologia, Università di Roma Tre

MARIA ROSA DEL BUONO

Psicopedagogista

ANTONIO DE LILLO

Professore ordinario di Sociologia, Università di Milano Bicocca

ROBERTO FARNÉ

Direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna

CARLO FIORENTINI

Presidente CIDI-Firenze

ADA FONZI

Psicologa; professore emerito, Università di Firenze

ALESSANDRO FRANCHI

Sindaco del Comune di Rosignano M.mo (dal 2009); assessore alla Cultura (2004-2009)

LUCIA GHEBREGHIORGES

Rappresentante Rete G2 – Seconde Generazioni

ANGELA NAVA MAMBRETTI

Presidente nazionale Cgd

GIOVANNI MANETTI

Professore ordinario di Semiotica, Università di Siena

RAFFAELE MANTEGAZZA

Professore associato di Pedagogia interculturale, Università di Milano Bicocca

DARIO MISSAGLIA

Responsabile Education, Fondazione Di Vittorio

MARIO MORCELLINI

Preside della Facoltà di Scienze della Comunicazione, Università La Sapienza di Roma

LUCA MORI

Membro del gruppo di ricerca del Laboratorio filosofico sulla complessità "Ichnos" (Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa e Comune di Rosignano M.mo)

ALESSANDRO NENCI

Sindaco di Rosignano M.mo (2004-2009)

FRANCESCO PAOLO OCCHIOGROSSO

Presidente del Tribunale per i minorenni di Bari e del Centro Nazionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza

MARA PEPI

Direzione del Sistema integrato 0-6, Comune di Arezzo, [Dirigente dei servizi educativi e scolastici, Comune di Arezzo]

MARIO RUSSO

Psicologo Cgd

ALESSANDRO SALVI

Responsabile per l'Istituto degli Innocenti delle attività del Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza

RICCARDO SANNA

Ricercatore Ires-CGIL, integrato nel Dipartimento Politiche Economiche della CGIL Nazionale

GIANFRANCO SIMONCINI

Assessore all'Istruzione, alla Formazione e al Lavoro della Regione Toscana

GIANCARLO TANUCCI

Professore ordinario di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Università di Bari

GLORIA TOGNETTI

Coordinamento Servizi Educativi infanzia e adolescenza della zona Valdarno Inferiore

SOFIA TOSELLI

Presidente nazionale CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti)