

LAS CAUSAS DE LA MARGINALIDAD SOCIAL Y LAS DIFERENCIAS EDUCATIVAS: REPERCUSIONES PEDAGÓGICAS DEL DEBATE CIENTÍFICO EN TORNO AL NIÑO SALVAJE DE AVEYRON

*The reasons of social marginality and educational differences.
Pedagogical repercussions of the scientific debate concerning
the wild child of Aveyron*

ANITA GRAMIGNA
Universidad de Ferrara

JUAN CARLOS GONZÁLEZ FARACO
Universidad de Huelva

Este artículo trata de mostrar la influencia del discurso etiológico, de origen tardoiluminista y positivista, en la educación contemporánea y, particularmente, en las ideas de la diferencia y la marginalidad en el ámbito educativo. Para ello, se toma como punto de partida las *Mémoires* de Jean Itard sobre la educación de Víctor de l'Aveyron, y las disputas científicas y políticas que se produjeron en torno a este caso, a comienzos del siglo XIX. Se estudia la construcción del concepto de marginalidad como carencia de significado, en un mundo concebido desde un centro productor de sentido, fuera del cual el sujeto perdería su condición significante y su educabilidad. Se exploran finalmente las consecuencias de este discurso para la teoría pedagógica actual, especialmente los interesantes procesos de aprendizaje que se producen al margen del sistema escolar oficial y que definen formas educativas diferentes, pero de extraordinario interés y valor.

Palabras clave: *Marginalidad, Exclusión social, Discurso etiológico, Jean Itard, Niños salvajes, Diferencia, Educación.*

Introducción

La imagen de la marginalidad, sedimentada más o menos conscientemente en el tejido colectivo, y marcada, comúnmente, por el temor y la desconfianza, se basa en una sustancial carencia de significado. Entendemos aquí por «significado»

la aprobación social y el reconocimiento de las instituciones de la cultura dominante o de la oficialidad. La privación de significado niega identidad y contenido a los sujetos diferentes, a los marginales, a los extranjeros: a todos aquellos que corren el riesgo de situarse más allá de los márgenes de la tolerancia social. Su

definición colectiva se caracteriza por el «*non-sense*».

Esta mistificación simbólica ha producido resultados pedagógicos muy discutidos, como las actividades escolares de recuperación o reeducación y, sobre todo, el desdén hacia la educación paralela, esa «otra educación» que se desarrolla dentro del universo vital y simbólico de los marginados, de los niños de la calle, por ejemplo. Situándose y definiéndose —pero al mismo tiempo siendo situados y definidos— en oposición a la sociedad civil, estos sujetos han elaborado, no obstante, normas, valores y claves propias de lectura del mundo. Nuestro artículo trata de demostrar que esa mistificación cultural y la consecuente carencia de significado que padecen estos sujetos hunden sus raíces en el discurso etiológico tardoiluminista y positivista. Para desarrollar este argumento partimos de una lectura crítica de la *Mémoire* (1801) y el *Rapport* (1806) de Jean Itard sobre Víctor de l'Aveyron (Gineste, 1981; Sánchez Ferlosio, 1982; Shattuck, 1994).

El margen representa un confín para nuestra experiencia. El margen contiene, además, la clara connotación de una cesura, de una laceración que separa al yo (integrado, normal, sano) del otro, del diferente, del enfermo, de aquel que está más allá de ese confín. Según esta lógica, el marginal se vuelve de pronto no sólo «otro», sino también «diverso». El yo, que en este caso representa el corazón del que parte nuestra reflexión, se convierte en el punto de vista que condiciona la atribución de significado al otro, al diferente. Sucede, en consecuencia, que el otro queda identificado a partir de las categorías de nuestra propia identidad, concebida como centro frente a esa periferia en la que ubicamos al diferente (Gramigna, 2005; Gramigna y Righetti, 2006).

Paradójicamente, el sujeto marginal empieza a existir a partir de una «falta de significado», es decir, del «no yo». Sus cualidades constitutivas pertenecen al ámbito del «no todavía», del «no del todo», del «no plenamente». Se ve, pues, desplazado, alejado, más allá de la frontera de

una experiencia vital, la nuestra, que es la verdaderamente significativa, pues desde ella se han creado las ideas de centro y margen.

Marginalidad, significado y educación

El concepto de marginalidad contiene una referencia implícita a la idea, tan antigua, de sociedad, puesto que evoca la ausencia de un estatuto reconocido en el seno mismo de la sociedad (Pancera, 1994). Bárbaros, paganos, herejes, musulmanes, judíos, gitanos... han pertenecido históricamente a las categorías de la alteridad y de la marginalidad. En otros tiempos, el mapa de la diversidad se componía de tierras lejanas, desiertos, bosques, guetos, lugares no exentos, a veces, de un agrídulce exotismo. Hoy se compone de suburbios, barrios degradados, favelas, lugares donde se acumula la «basura» humana (Bauman, 2005). Ya desde la era moderna los hospitales de caridad para mendigos, los campos de trabajo forzado, los mismos orfanatos, responden al imperativo categórico de encerrar la «no razón» y separarla de la sociedad. Cuando aludimos al origen conceptual de lo marginal, hemos de tener en cuenta, por tanto, esos contextos cuyos iconos han calado en el imaginario colectivo y están presentes en la ideología oficial y también en esa otra ideología que se oculta entre los pliegues del sentido común, tras los prejuicios más obstinados, pero no menos reconocibles (Pancera, 2006).

En relación con los modelos científicos, puede afirmarse que las raíces históricas y teóricas de esta concepción antropológica se hunden en ese fecundo humus que constituye el acalorado debate tardoiluminista sobre las desventuras del niño salvaje del Aveyron, probablemente la representación más radical y absoluta de la marginalidad y la diferencia con todo su reguero de consecuencias funestas. En ese contexto intelectual encontraría su fundamento el discurso etiológico, cuya naturaleza predictiva ha conducido a una contundente y, con frecuencia,

impensada negación de la identidad, la personalidad y el significado del «diferente», es decir, del marginal (Gramigna y Righetti, 2007): un sujeto que no tiene significado y, peor aún, ni tan siquiera puede producirlo, pues es mitad humano, mitad fiera. Llevando al extremo esta imagen, se puede incluso llegar a decir de él que no tiene razón, lo que implica que tampoco tiene corazón. Es, antes que nada, instinto, feroz o tierno, pero siempre peligroso, pues no está gobernado por las reglas de la racionalidad y de la correcta educación. Incluso la ternura, cuando no está sometida a normas, da miedo, aunque también pueda cautivarlos. No es de extrañar, por ello, la atracción morbosa y efímera que despierta la figura de los niños salvajes hallados a los largo de los siglos (Bartra, 1996 y 1997; Blumenthal, 2003). El caso del niño salvaje del Aveyron es, quizá, el más emblemático (Yousef, 2001; Leiber, 2002; Chappey, 2002; Perea y Morenon, 2004; Strivay, 2002 y 2006).

Víctor fue hallado por unos cazadores en un bosque, lo capturaron y lo llevaron a un pueblo vecino. Tras varias semanas de reclusión y malos tratos, se escapó de sus captores, pero, hambriento y aterido, acabaría regresando. Eran los primeros días de enero de 1800. Unos meses después, fue conducido a París. Desde su llegada, Víctor despertó una extraordinaria expectación popular y también fue objeto de numerosas observaciones científicas por parte de instituciones de prestigio como el Institut de France o la Société des Observateurs de l'Homme. Fue esta sociedad la que encargó a varios científicos, entre ellos al eminente doctor Pinel, director del Hospital de la Salpêtrière y afamado psiquiatra, un examen exhaustivo del muchacho. Pero entre la peculiar *sauvagerie* de Víctor y la perspectiva médico-filosófica de Pinel, se produciría una evidente fractura comunicativa (Moravia, 1972a: 16; Huertas, 1997). Pinel, aplicando un punto de vista básicamente psiquiátrico, no es capaz de descubrir en este niño ninguna huella de humanidad y, por tanto, de significado existencial. Como nos recuerda García Carrasco (2007: 165), «estos hombres de ciencia, que pretendían escribir la

historia natural del ser humano y descubrir los orígenes del pensamiento y de la experiencia social, convirtieron al niño del Aveyron en su objeto científico privilegiado: por fin, las circunstancias proporcionaban lo que, hasta entonces, había sido un experimento imposible». El equipo científico, capitaneado por Pinel, concluyó su examen señalando que Víctor no era la imagen viva del mito rousseauiano del buen salvaje o del hombre en su estado natural, sino un ser con rasgos instintivos como los de los animales y un pobre deficiente, un enfermo mental. A aquellos científicos les preocupaba fundamentalmente el diagnóstico del problema, la causa patológica que explicaría el lamentable estado de Víctor, porque, a su juicio, Víctor era un enfermo incurable y, en ese sentido, ineducable. Pero a ninguno, como insistentemente nos recuerda García Carrasco, se le ocurrió pensar en que el origen de todo cuanto le sucedía a Víctor era el abandono del que había sido objeto, y que le había privado del trato y la comunicación con sus semejantes. A ninguno, en fin, se le ocurrió denunciar la inmoralidad que representaba el abandono de un niño, en un época en que éste era un hábito muy extendido en Francia y, en general, en Europa (González Faraco y Gramigna, 2009). Hurtándole la posibilidad de socializarse y educarse, a Víctor se le había hurtado también, de manera drástica y radical, la oportunidad de llegar a convertirse en un ser humano en sentido pleno. Aunque Jean Itard, por entonces un jovencísimo médico, tampoco se hiciera eco, al menos con la rotundidad esperable, de la infamia de ese acto, su percepción del caso, en cierto modo casi a su pesar y para su sorpresa, sería otra. Para él, Víctor no era un enfermo, tan sólo un pobre niño abandonado, ensimismado y mudo, víctima de una extrema carencia social, y al que sólo se le podría ayudar con un programa educativo que atenuara esa carencia. «Para Itard —escribe García Carrasco (2007: 167)—, la verdadera trayectoria que hace referencia al concepto dinámico de educación no es la del recorrido histórico que va de la horda primitiva a la civilización más esmerada, sino el de cada ser humano dentro de una comunidad de crianza.

En consecuencia, el procedimiento que él diseñó consistía en intentar transitar de nuevo ese camino que no se había recorrido, para, así, partiendo desde el aprendizaje del lenguaje, llegar a la integración social.»

Muchas de las estratagemas ideadas por el incansable y genial Itard nos hacen pensar en un sentimiento afectuoso que deja entrever una relación educativa total y comprometida con su singular «alumno». Con esta actitud, quizá más emocional que científica o meramente profesional, se inaugura, sin embargo, una perspectiva hasta entonces insólita, una nueva óptica pedagógica, cuyo objetivo será desvelar y poner de relieve el valor significativo del pequeño Víctor. Itard opta por este camino a pesar de la tajante refutación de alguien tan prestigioso como Pinel, de lo que le sugería su propia formación metodológica y de la extendida e influyente filosofía sensista, a la que él era cercano. El sensismo partía del principio según el cual la reflexión era consecuencia de la transformación de una actividad fisiológica en una actividad psicológica superior. Las ideas, por tanto, siempre nacían de sensaciones, por lo que quienes padecían una grave patología sensorial no podían desarrollarlas.

Pues bien, a pesar de todos estos presupuestos y obstáculos, a pesar de sus mismas inclinaciones intelectuales, Itard se atreve a enfrentarse a la lógica científica imperante. Se inicia así una revolución inédita, pero sumamente significativa, desde el punto de vista epistemológico, como, por otro lado, suele acontecer en los momentos más relevantes de la historia del pensamiento científico. Todo hacía suponer que sus premisas lo llevarían por la senda del grupo de «Les idéologues», vinculado al Instituto Nacional de las Ciencias y las Artes de París e interesado en descubrir la condición originaria del ser humano mediante la observación de niños aquejados de graves trastornos psicoafectivos y, a su juicio, próximos al «*état de nature*». Itard, sin embargo, se conduce casi como un hereje, se aleja de esta perspectiva y toma su propia vía interpretativa, dando un salto en el vacío

Como Condillac (1922 [1746]) y Helvétius, Itard piensa que la humanidad sólo puede alcanzar su pleno desarrollo mediante la vida asociada, la única que puede despertar y hacer posible el despliegue de las maravillosas potencialidades del sujeto, gracias a su innata capacidad de imitación: «Sólo en el seno de la sociedad podrá el hombre encontrar ese rango eminente que le fue otorgado por la naturaleza; sin la civilización el hombre sólo sería uno de los animales más débiles y menos inteligentes», escribe Itard a inicios del siglo XIX en su primera *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron* (Itard, 1972 [1801]: 51). En estas pocas frases resume los fundamentos teóricos de su concepción filosófico-pedagógica y, al menos implícitamente, los presupuestos didácticos del proceso formativo seguido con el pequeño *sauvage*, en el que advierte, y esto es lo importante, un germen de humanidad que puede ser desarrollado, es decir, su educabilidad.

También para Itard la idea de civilización —un concepto obviamente eurocéntrico— representa el primero e ineludible factor de distinción para trazar la frontera entre normalidad y alteridad, y a continuación entre alteridad y marginalidad. Llevando a sus últimas consecuencias estas premisas, se puede llegar a afirmar que las sociedades consideradas primitivas encarnan ciertos tipos de alteridad y que, dado que están organizadas como sistemas sociales, aunque sean elementales o poco evolucionados, también se benefician del fragmento de civilización o de cultura que sus miembros han forjado.

La fuente de la que brota y fluye este discurso es siempre la *civilisation* occidental y, singularmente, la francesa, aún alumbrada por los últimos resplandores de la cultura tardoiluminista, en plena etapa postrevolucionaria. Quien ni tan siquiera ha podido gozar de las ventajas de una sociedad primitiva, a causa del aislamiento o de alguna grave patología, se ve aún más alejado de ese «centro» que establece las ideas, las definiciones y las identidades, es decir, de ese particular concepto de *civilisation*, fundamental en

la gestación de los modernos sistemas educativos nacionales (Popkewitz, 2001 y 2002; Bauman, 1995). Víctor se encuentra, pues, en la última periferia de este ecosistema que hemos sumariamente esbozado, es decir, en tierra de nadie. Lo que Itard plantea para él, con una notable pericia didáctica (García Carrasco, 2007: 170), es un proceso educativo que busca la aproximación del *sauvage* desde esa región marginal, poco significativa, hacia un espacio central, significativo por definición: es decir, el regreso hacia la cultura de la que ha sido privado, para que pueda aprender a «leer en la cara de los otros y en el mundo», como diría García Carrasco (2007). En este planteamiento, Itard pone de manifiesto su fe en las posibilidades que habitan dentro del niño con un optimismo pedagógico que el tiempo y el fracaso, sin embargo, harán que disminuya y que abandone su proyecto. Pero la lección ya estaba aprendida. A partir del caso de Víctor de l'Aveyron se esfuma el mito de una infancia natural y se desmorona la evocadora imagen del buen salvaje. Gracias a las hipótesis y observaciones de Jean Itard, queda claro que «la infancia natural es imposible porque el hombre se edifica en el contexto de una mediación social cuyo instrumento es la acción de comunicación» (García Carrasco, 2007: 172). Es la sociedad la que hace al hombre y es también la sociedad la que establece el límite más allá del cual se sitúa a quienes, por las razones más dispares (un accidente casual, el aislamiento prolongado de un niño de pocos años en un bosque solitario, una enfermedad fisiopatológica, como la demencia o el idiotismo...) no forman parte de ella plenamente o viven en sus márgenes: un espacio físico pero también conceptual absolutamente negativo, al menos en apariencia. Pero es esa absoluta negatividad la que Itard pone en tela de juicio, dando así su primer y revolucionario paso adelante. Víctor es susceptible de educación, es decir, posee capacidades que pueden ser activadas, y a partir de las cuales se establecen las primeras pautas que definen al sujeto y su proceso de aprendizaje cultural. Así pues, la educación podría llegar a llenar las inevitables lagunas que lo separaban de los beneficios

de la comunidad humana y, por ello, de la «normalidad».

Por tanto, la supuesta «animalidad» del pequeño salvaje sería, en realidad, un punto de partida, una condición positiva, que la sociedad civil podría elevar a una forma superior de existencia, hacia una humanidad plena que se constituye con el ejercicio del *logos* en un medio cultural. Y lo puede hacer gracias a la presencia seminal de cualidades propiamente humanas, como la educabilidad. Por ello, esa «animalidad», para algunos detestada como *kaos* y, para otros, en cambio, romántica e ingenuamente soñada como *kosmos* primordial, representa la señal de reconocimiento de una alteridad que, para ser identificada, debería resultarnos mínimamente familiar. De este modo, las categorías de lo instintivo o de lo animal formarían parte de lo humano, aunque deban necesariamente someterse a las reglas de la educación para que el individuo logre gobernar y contener esa aparente «animalidad» y así alcanzar su condición humana plena. En otras palabras, naturaleza y cultura son dos conceptos arbitrariamente concebidos como antinómicos o entre la una y la otra no hay una insalvable brecha de sentido ni una discontinuidad semántica. Itard descubrió que todo cuanto había en Víctor era humano, aunque una humanidad en estado calamitoso y dañada quizá irremediamente.

No creemos necesario, en este trabajo, profundizar más de lo preciso en el denso debate que se produjo en los medios culturales tardoilustrados y positivistas franceses en torno a las contrapuestas hipótesis de Itard y Pinel sobre la etiología de la «naturaleza» de Víctor y, en consecuencia, sobre la pertinencia o no de su educación. Carece de interés para nuestros propósitos tratar de dilucidar a cuál de los dos le ha dado la razón la historia. De hecho, ambos se empeñaron igualmente en fijar su atención en la cuestión etiológica, aunque fuera desde presupuestos y con resultados opuestos, sin denunciar la exclusión de que había sido objeto este niño y los males irreversibles que se le

había causado a su desarrollo cognitivo y emocional.

El nacimiento de un prejuicio científico

Para seguir tejiendo nuestro argumento adecuadamente, lo más apremiante es reflexionar sobre cómo es posible que aún hoy el origen de esta discusión mantenga una notable influencia en nuestro modo de entender conceptos como desviación, marginalidad, normalidad, etc. Vale, pues, la pena explorar el concepto de marginación y, en consecuencia, el de exclusión, tratando de sacar a luz las actitudes e ideologías latentes en torno a él, muy presentes en la reflexión científica y no sólo en el pensamiento común, como ya puso claramente de manifiesto el hermoso texto del autor anónimo de un artículo de la «*Décade Philosophique*», a comienzos del siglo XIX (10 vendimiario, año IX, vol. XXVII). La reconstrucción de la historia de una determinada concepción y el descubrimiento de algunas de sus raíces intelectuales pueden ciertamente conducirnos a los rincones menos explorados y acaso más inconfesables de nuestros prejuicios y también de las más sesudas argumentaciones científicas. Dicho de manera más general, las fuentes y cualidades epistemológicas de nuestra reflexión inducen y hasta determinan las cuestiones que nos planteamos y los procedimientos que seguimos para encontrar las respuestas, la solución de los problemas y para producir nuevas ideas: define los puntos de vista y condiciona sus narraciones (Bateson y Bateson, 1994). El caso de Víctor es sumamente ilustrativo de todo ello.

Haber vivido ajeno a la vida social y haber sufrido los efectos de la incomunicación total marcan su condición marginal. Que fuera un niño sano o un niño con una patología innata no es algo especialmente relevante, al menos para nuestra argumentación. Lo verdaderamente importante y llamativo es, en primer lugar, que muchos científicos ilustres de aquella época centraran

su atención casi exclusivamente en la etiología del caso y, en segundo lugar, que de sus diversas percepciones surgieran hipótesis tan divergentes sobre la naturaleza y el futuro de ese niño. Fuera cual fuera el motivo, el hecho es que Víctor no había gozado de los beneficios de la civilización, la cual, con su impulso mimético, le habría podido proporcionar una educación, la única cosa que le hubiera permitido acceder a la racionalidad y, en su sentido casi kantiano, a la moralidad, otra ventaja de la que Víctor se había visto privado en un mundo sin alteridad.

Sin posibilidad de ejercitar la sociabilidad, sus tendencias instintivas a la imitación se habrían atrofiado. De ahí la evidente —aunque no primordial— medicalización del modelo educativo que proponía Itard (1972: 100), adoptando una visión patológica del *sauvage*: «El proceso de enseñanza puede y debe ser guiado por las luces de la medicina moderna [...], valorando las anomalías orgánicas e intelectuales de cada individuo y estableciendo de esa manera lo que la educación debe hacer por él y lo que la sociedad puede esperarse de ello». Pensamos, no obstante, que tanto la «medicalización» como la «patologización» representan actitudes más formales que constitutivas o esenciales del modelo educativo de Itard. Acaso sólo se trataba de una deferencia personal hacia la cultura, tan potente entonces, de «*Les idéologues*» y al método de uno de sus máximos representantes, Pinel, su primer maestro, pero con quien chocaban frontalmente sus argumentos. Itard está convencido de que Víctor puede aprender y, tal como planteaba Condillac (1922), necesita más bien «ser despertado», poniéndole a su alcance experiencias adecuadas, que «ser curado». En cualquier caso, la inicial proclamación de Itard, antes citada, aunque quizá no la compartiera totalmente para sus adentros, nos sitúa ante uno de los más difundidos paradigmas del pensamiento de la época, merecedor, desde un punto de vista actual, de un análisis inequívocamente crítico.

Este análisis puede tomar como referencia coetánea la posición del doctor Jules Joseph Virey,

quien veía en el desventurado Víctor sólo uno de los muchos e irreductibles modos de ser hombre. De hecho, lo compara con lo que pudo haber sido el hombre primitivo (Pancera, 2006: 59), entendido como un ser humano mentalmente elemental y prelógico, una idea que, con matices, se mantendría aún entre algunos de los pioneros de la ciencia antropológica moderna e incluso en el pensamiento de Freud. Para Itard, Víctor estaba, y quizá siempre lo estaría, lejos de alcanzar su plena humanidad, puesto que ésta sólo se realiza en el seno de la sociedad mediante el contacto intersubjetivo. La educación podría, no obstante, acercarlo a ella, es decir, atraerlo hacia ese «centro» productor de significado, en relación con el cual quedaba absolutamente definido como un marginal o un excluido. Sin embargo, la fe en la posibilidad de educarse remite necesariamente a una cierta concepción, aunque sea limitada o meramente indiciaria, de humanidad. Víctor pertenece a la especie humana, aun cuando su morfología y su conducta muestren algunas características más propias de las fieras. La polémica con Pinel nace precisamente de esta aparente contradicción. A diferencia de Pinel, Itard ve, como ya dijimos, en esa «feralidad» un primer atisbo de humanidad. La educabilidad se vuelve así categoría de identificación y atestación de su humanidad, de la humanidad de todos los seres humanos, incluyendo por supuesto a los disminuidos. Sin embargo, Itard advierte que para valorar las capacidades del niño salvaje, no se lo puede comparar con otros niños de su edad que hayan recibido el influjo humanizador de la cultura, ni con los enfermos mentales del hospital de Bicêtre, algo que también había sugerido Virey.

Los fundamentos de su propia humanidad se encuentran en él mismo. Su significado existencial no nace de su comparación o confrontación con otros sujetos, pues él mismo es legítimo depositario de ese significado. Que el mundo no lo haya acogido, que no haya sido hospitalario con él, no anula su condición humana: sólo la hiere y la marca profundamente. Justamente en este nodo radica el punto crítico de esa revolución de la que antes hablábamos. Itard (1972:

102) sostiene que «para juzgar correctamente a este niño sólo se le puede comparar consigo mismo. Puesto al lado de un adolescente de su misma edad, no es más que un ser desgraciado, un desecho de la naturaleza como lo fue de la sociedad». Son palabras de una total y esclarecedora actualidad que, en su momento, contradecían los argumentos intelectuales de Pinel, para quien este *sauvage* carecía de significado «humano». Más aún: ni tan siquiera estaba capacitado para producirlo.

A Itard le debemos un cambio de perspectiva teórica realmente extraordinario, pues observa a Víctor a partir de sí mismo, es decir, desde su propia y singular existencia, es decir, desde el margen y no desde el centro. Este giro intelectual tendría grandes consecuencias para el análisis del problema y su correspondiente modelo educativo. La obsesión por la causa desencadenante de la diferencia de este niño pasa a un segundo plano. Itard lo reconoce como un ser humano, sea cual sea el origen de su diversidad o de su marginalidad. Y considera y valora los indicios de un pensamiento y una afectividad que pueden ser diferentes, anormales e incluso aterradores (a la par que enternecedores), pero siempre susceptibles de participar en una relación educativa, en un diálogo, puede que arduo e inútil, pero siempre posible. Porque la relación que une a Víctor con su maestro no se mueve en sentido único, es biunívoca: a ambos compromete y a ambos *trans-forma*, o sea, a ambos educa. Mientras Víctor adquiere algunas características tangibles de una educación «doméstica», el mismo Itard consigue afinar su propia reflexión filosófica sobre las distintas dimensiones y naturalezas de lo humano, incluyendo aquellas que se dan en los ámbitos de la presociabilidad y la patología mental.

La vía iniciada por Jean Itard será recorrida hasta sus últimas consecuencias intelectuales por el desconocido y ya citado autor del artículo de la «Décade», quien nada más comenzar su discurso saca a colación las dificultades encontradas a la hora de «juzgar» el fenómeno por todos los

ilustres estudiosos que se habían acercado a él. Sobre todo, porque muchos de ellos habían mantenido una actitud escasamente científica y habían llegado, como era de esperar, a las mismas conclusiones irracionales que el vulgo. A su juicio, el diagnóstico de Pinel parte del prejuicio de que existe un modelo de humanidad que forma parte de una mítica naturaleza, de la que obviamente está alejado Víctor y por lo que resulta refractario a cualquier tipo de educación. El autor del artículo de la «*Décade Philosophique*» asegura, en cambio, que hubiera sido sumamente interesante haber estudiado la experiencia de Víctor a través de sus sucesivas fases evolutivas.

Retomando sus primeros comentarios, reitera que los científicos que habían estudiado el problema se habían visto tan condicionados por su perspectiva intelectual previa, que habían alcanzado básicamente las mismas conclusiones, en cuanto a la conducta de Víctor, que cuantos se habían interesado por él por simple y fútil curiosidad. A este respecto escribe: «Si un espíritu verdaderamente imparcial encuentra tantas dificultades para expresar un juicio exacto y recto sobre este fenómeno moral, ¿qué sucederá si algunas ideas sistemáticas vienen a contaminar nuestras observaciones, si el abuso de las palabras llega a enturbiar posteriormente las ideas que nos hayamos hecho de él?» (Moravia, 1972b: 180).

La siguiente consideración de este mismo autor es aún, si cabe, más sugestiva para el desarrollo de nuestro argumento. La historia de Víctor puede enseñarnos que no es completamente cierto, como la mayoría ha afirmado, que no haya seguido ningún tipo de educación, dado que «el hombre no existe en el vacío, está situado en el centro de una máquina inmensa, cuyos múltiples mecanismos le comunican incesantemente nuevos impulsos [...] El hombre que ha vivido en los bosques ha recibido, como cualquier otro, una educación, aunque no sea desde luego la más perfecta. Se ha visto transformado por la influencia de las estaciones, que han producido en él ciertas necesidades y lo han empujado

a una cierta laboriosidad, según el tipo de alimento del que se ha debido nutrir, la ubicación de estos alimentos, las bestias feroces con las que ha debido enfrentarse y tantos y tantos incidentes que ha debido soportar. Ha adquirido, de este modo, algunos hábitos particulares, necesariamente más groseros por ser pocos y escasamente racionales» (Moravia, 1972b: 183). Ciertamente que nuestro anónimo autor, acaso llevado por un bondadoso impulso o inspirado por el mito del *état de nature*, yerra al imaginar una educación en soledad total, fuera de toda relación social, pero, eso sí, nos invita a imaginar y a valorar incluso una educación diferente, otra educación posible al margen, al menos al margen de esos que hemos llamado centros productores de sentido. Su discurso ensancha, de este modo, los límites conceptuales de la educación, más allá de su versión formalizada e intencional, considerando también dentro de ellos esa otra educación situada fuera de la sociedad civil y lejos de sus espacios culturales centrales. Su exploración de la idea de educación es realmente revolucionaria y muy fértil, tanto desde el punto de vista teórico, como desde el punto de vista operativo. En este hallazgo queremos detenernos en el siguiente apartado, a fin de continuar ahondando en el foco de nuestro argumento (o sea, el discurso etiológico sobre las diferencias humanas), sin apartarnos nunca del relato del caso de Víctor y los planteamientos de Jean Itard.

Una educación al margen

Cuando se habla de «educación», siempre suele pensarse, con cierto sentido moral implícito, en la «buena educación», en oposición a su contraria, la «mala educación». Tal distinción quizá se explique porque tan sólo se considera como educación la promovida por la «buena sociedad», la ley y la norma social mayoritaria o, incluso más estrictamente, el fruto de la acción organizada de los sistemas escolares, con vistas, evidentemente, a formar a futuros ciudadanos «bien educados». A nadie escapa, sin embargo, que puede haber procesos educativos no intencionales y fuera

de esos ámbitos y reglas socialmente sancionadas, y que, en términos generales, cualquier experiencia reiterada puede dejar una profunda huella en las personas, aunque no sean totalmente conscientes de ello. En este sentido, también la «mala educación» forma parte de la ideología educativa imperante en una determinada época, situación histórica o medio cultural (Gramigna, 1998; Gramigna y González Faraco, 2009). Entendemos por «mala educación» aquellos itinerarios educativos, configurados por una aculturación, una formación de la personalidad e incluso a veces una cierta «profesionalización», desviadas del modelo social hegemónico. En otras palabras, una educación que no está en los manuales, que no ha sido sistematizada por teorías y doctrinas religiosas, que no está justificada por dogmas y principios heroicos. Se trata, sin embargo, de una educación mucho más relevante de lo que se piensa, tanto por el número de sujetos que bien o mal la siguen, como por las grandes proporciones que el fenómeno de la marginación infantil ha tenido y tiene aún hoy en el mundo.

El caso de Víctor es el de un niño radicalmente marginado, el de un excluido social en el sentido más absoluto y más dramático de esta expresión, pero son incontables los excluidos en otros sentidos menos absolutos y con diversos grados de dramatismo. Del primero podemos aprender mucho sobre cómo hoy observamos a los segundos y en concreto su educación. Ése es acaso el motivo y el tema de fondo de este artículo. Por eso vale la pena detenernos mínimamente en el binomio inclusión-exclusión social (y, por lo mismo, educativa) como referencia teórica.

Más que un estado final o una condición atribuible a un determinado sujeto o grupo humano, la exclusión social es más bien el resultado de las interacciones, a veces imprevisibles, que se producen entre diversos actores sociales. Es, por tanto, un concepto plural y un proceso, acumulativo y multidimensional, que tiene lugar en los diferentes ámbitos sociales, y específicamente en el de la educación, aun cuando se apliquen en él reformas abiertamente integradoras o, yendo aún

más allá, reformas inclusivas que afirmen reconocer las diferencias y ofrecer oportunidades a todos los alumnos (Littelewood y Herkommer, 1999; Goguel d'Allondans, 2003; Luengo, 2005).

Para tratar de analizar y comprender esta cuestión aparentemente contradictoria, T. Popkewitz, S. Lindblad y J. Strandberg (1999) acuden a los dos enfoques fundamentales seguidos por la teoría política y la ciencia social que, aunque contrarios, pueden ser epistemológica y pedagógicamente complementarios. El enfoque de la *equidad*, ya clásico y típico de las teorías liberales y neomarxistas, trata la exclusión y la inclusión social como entidades diferentes, lo que significa que, si se aplica una política inclusiva, debe necesariamente verse reducida la exclusión de ciertos grupos definidos por la clase, el género, la raza, la etnicidad o por cualquier otro factor diferencial. El segundo de los enfoques, el del *conocimiento*, que es más propio de teorías postmodernas, se refiere a los sistemas de razón que usamos para construir las identidades de los distintos actores sociales o educativos, a fin de definirlos, clasificarlos, ordenarlos y dividirlos. Según esta perspectiva, la inclusión y la exclusión no serían dos entidades ontológicamente distintas e incomunicadas, sino que serían caras de la misma moneda, es decir, un solo concepto continuo: inclusión-exclusión. Para este enfoque lo que verdaderamente cuenta son los relatos, las narrativas y metáforas de las que nos valemos para calificar o bien descalificar a los individuos y determinar así su tipo y nivel de participación en la vida social. De ese modo, elaboramos «cartografías» sociales con fronteras móviles y fabricamos comunidades imaginadas a las que se atribuyen determinadas cualidades culturales e incluso ciertos rasgos psicológicos. Como finalmente nos advierten Popkewitz y Lindblad (2005: 125): «Las discusiones sobre incluir a los excluidos pueden significar simplemente forzar las fronteras o las líneas de lo marginal, con lo que de hecho no se hace sino reajustar las fronteras y reinstaurar la marginalidad, aunque ahora con nuevas líneas de diferencias». Sin duda, la equilibrada combinación

de estos dos enfoques puede ser extraordinariamente fértil para analizar y valorar el proceso de integración e inclusión educativa de aquellos que habitan algunos de los recodos de la periferia del sistema social.

Por supuesto, Itard no llevó sus análisis tan lejos, pero sus observaciones e intuiciones lo condujeron a una narración y a una interpretación del caso de Víctor diferente a la de la mayoría de los científicos de su tiempo. Itard intuía que las líneas que marcan la diferencia entre la inclusión y la exclusión de la condición humana o de la vida social son móviles y, por tanto, discutibles y superables. Con sólo estudiar sus registros sistemáticos de la aplicación de sus procedimientos didácticos, vemos que Itard se halla en una longitud de onda parecida a la que sostendría el anónimo autor del artículo de la «*Décade Philosophique*». De hecho, advierte y valora enormemente las habilidades concretas del pequeño *sauvage*: la función cognitiva de su olfato, el peculiar sentido selectivo de su audición, la irresistible atracción que le producen los espacios abiertos... Itard parte del conocimiento del niño para entrar en relación con él a través de la enseñanza, y tiene en cuenta las destrezas que ya posee para tratar de conseguir que adquiera otras nuevas. No lo considera una tábula rasa, es decir, no le niega todo valor cognitivo a su experiencia anterior, cuando vivía en el bosque. Para Itard esta experiencia contiene un significado existencial y formativo que puede servir de base para acceder a nuevos aprendizajes, mediante la intervención educativa adecuada, aunque con limitaciones que él mismo experimentaría pocos años después. A diferencia de lo que opinaba Pinel, Itard piensa que la educación es un proceso continuo que ha de encadenarse necesariamente con el pasado de Víctor. La educación, diríamos hoy, es una construcción a lo largo de la vida.

Por su parte, Virey también profundizará en las derivaciones de esta nueva concepción intelectual, postulando la necesidad, e incluso la urgencia, de un nuevo modelo antropológico que

permita conocer y comprender las numerosas e inalienables dimensiones del ser humano, y que libere al análisis de prejuicios etnocéntricos. El sujeto debe ser definido por sí mismo y no por oposición a otros pues, si así fuera, quedaría en entredicho el valor cognitivo y existencial de la diversidad, lo que supondría la implícita, radical e incluso violenta negación de al menos uno de los dos términos de la oposición.

El pensamiento positivista, heredero de la tradición iluminista, dedicaría no pocos estudios a analizar las causas que provocan la marginación de niños y adultos más allá de las fronteras de la tolerancia social. Pero la perspectiva dominante en estos estudios seguirá la línea de Pinel. A finales del siglo XIX aún prima un modelo preferentemente etiológico que se centra en el determinismo climático y fisiológico de la conducta humana. Los estudios sobre la herencia, basados en el rastreo de pruebas fisonómicas consideradas irrefutablemente científicas, se atienen a una lógica inexorablemente predictiva. Naturalmente, estos trabajos conducen a conclusiones y resultados muy variados en cuanto a la causalidad de los fenómenos observados, según la orientación cultural y, sobre todo, el interés político del observador. La ociosidad de los vagabundos de cualquier edad se convertiría en la gran culpable de su indigencia y precario estado, pues los empuja a la búsqueda casi exclusiva y obsesiva del placer, lo que mina su salud y su moral. También se apuntan ciertas causas sociales, especialmente en ambientes políticos socialistas y radicales, como la excesiva seducción del bienestar, la desestructuración familiar..., mientras otros se vuelven contra estos mismos políticos, acusándolos a su vez de ser «los corruptores de la inocencia del pueblo». Pero, independientemente de estas disputas, lo que fundamentalmente caracteriza al pensamiento científico de la época en su acercamiento a la diversidad y a la marginalidad como objeto de estudio, es su atención, casi su obcecación, por la etiología de los casos sometidos a examen, una etiología de carácter predictivo y determinista, como hemos venido reiterando anteriormente. Para algunos,

no hay más que observar ciertos rasgos físicos sobresalientes de los sujetos estudiados (zurdera, asimetría craneal, microcefalia frontal, arcos supraorbitales huidizos, etc.) para deducir la raíz biológica de sus problemas. Otros observadores, vinculados a medios socialistas, se inclinan más bien por causas de origen social como el pauperismo, pero representan una exigua minoría, sin apenas influencia y, en cambio, con mala prensa. Nos hallamos en pleno positivismo tardío, bajo el potente influjo del pensamiento lombrosiano sobre el origen innato de la criminalidad (Klein, 1952; Glueck y Glueck, 1966; De Leo, 1990; Redl y Winieman, 1996; Gramigna, 1998).

Podemos encontrar los restos fósiles de esta perspectiva etiológica aún mucho después, en posiciones teóricas aún relativamente activas, como el determinismo cultural a partir del cual muchos científicos siguen tratando de descubrir los orígenes de la marginalidad en el medio social y familiar, adoptando nuevamente una óptica predictiva. Desde este punto de vista, las carencias socioculturales de los sujetos definidos como «desaventajados» o con otros términos similares, hacen pensar en unas condiciones educativo-familiares que son interpretadas, de modo sistemático, como «pronósticos» irrefutables de un destino ya escrito y, por tanto, previsible. No son pocos los autores marxistas que se alinean, con mayor o menor rigidez, con este tipo de tesis. El discurso etiológico construye un modelo científico basado en la detección y descripción de las causas de las que necesariamente deriva el fenómeno estudiado (González Faraco, 2002; Dubet, 2004; Pereyra, González Faraco, Luzón y Torres, 2009). De esta premisa parte el análisis prospectivo de su evolución y la «terapia» educativa aconsejable. Sin duda, este modo de lectura del desarrollo humano, tan extendido que a veces pasa desapercibido por su aparente obviedad, se ha revelado frecuentemente perjudicial, produciendo consecuencias a veces desastrosas en los procesos de recuperación escolar o de reeducación de niños y adolescentes, como con los llamados programas de diversificación y adaptación curricular, por citar tan sólo

algunos de los que vienen aplicándose en nuestras escuelas

Conclusiones

Empezamos este texto afirmando que la representación que nos solemos hacer de la marginalidad lleva normalmente aparejada la idea de la carencia de significado. Pues bien, el discurso etiológico sobre las diferencias humanas, cuyo origen histórico hemos rastreado en el positivismo tardoiluminista de entresiglos, conduce inevitablemente a una atribución, tácita pero definitiva, de carencia de significado y conciencia en el sujeto marginal. Éste no sería, según este discurso, más que el destinatario pasivo de una serie de accidentes de naturaleza biológica, psicológica, antropológica o social, que serían la causa determinante de su marginalidad, concebida como una enfermedad, de la que dependerán sus posibilidades formativas. Un a priori con consecuencias muy notorias, y muy discutibles, en la teoría pedagógica contemporánea hasta hace bien poco y, por tanto, aún presente de manera más o menos explícita en ella, pero sobre todo en la cultura escolar y más específicamente en la cultura empírica de los docentes.

No hemos tratado de analizar en toda su profundidad la complejidad del modelo etiológico. Tan sólo hemos pretendido regresar a sus raíces siguiendo una pauta metodológica de inspiración foucaultiana, es decir, arqueológico-genealógica, aunque sólo en cierto modo y con evidentes limitaciones. Para ello, hemos centrado nuestra atención en la discusión científica que generó en su tiempo el caso de Víctor, el niño salvaje del Aveyron, encarnándola en las figuras y en las tesis de los doctores Pinel e Itard. Este caso, además de un hecho de gran resonancia histórica, viene a ser toda una metáfora del pensamiento moderno, con todas sus múltiples y a veces dramáticas contradicciones. Un hecho y una metáfora que desde entonces siguen conminándonos a responder a una pregunta capital: ¿qué es un ser humano? Para unos, los más,

Víctor no era más que un pobre idiota, más próximo a lo animal que a lo humano y, por tanto, ineducable. Para otros, los menos, Víctor no había perdido su humanidad ni, por tanto, su educabilidad: tan sólo había que darle la oportunidad de vivir junto a otros y aprender de otros para desarrollarla. El mal de Víctor no era fruto de la enfermedad, sino de la infamia humana.

Nuestro objetivo ha sido tan sólo reconstruir, aunque de manera sintética, la genealogía de una profundísima fractura epistemológica que ha podido condicionar sensiblemente nuestra percepción y comprensión de la complejidad y las cualidades de la marginalidad, al observarla desde las categorías de un centro productor de significado, lejano y receloso y no pocas veces legitimado por la llamada ciencia objetiva. Esta fractura le ha impreso persistentemente un carácter patológico a la diferencia y, por tanto, un sentido terapéutico a la educación. Buena parte de las políticas educativas relativas a la diversidad (sean de uno u otro tipo) adolecen aún de esta mirada prosaica, aunque se niegue o se enmascare más o menos intencionalmente tras prácticas benévolas científicamente sustentadas y supuestamente integradoras o inclusivas.

A partir de sus observaciones del desarrollo de Víctor, Itard pudo avistar, hace más de 200 años, otra posible vía de interpretación de esta cuestión antropológica y educativa tan espinosa como fundamental. A su juicio, la educación no puede ser una forma de terapia, sino un proceso de relación que, por su propia naturaleza, concierne

a todos los seres humanos, pues es uno de los elementos clave de su condición de tales y el medio que hace viable la construcción y transmisión de su cultura

Fue el planteamiento de Pinel, sin embargo, el que, a la postre, resultaría inicialmente vencedor de esta disputa intelectual. Su prestigio académico y el peso de la tradición en la que él se alineaba ganaron entonces la partida a las novedosas reflexiones del joven médico Itard. Pero la relectura de sus textos sigue siendo aún una referencia muy instructiva para la revisión de ciertos usos conceptuales demasiado habituales en los medios científicos actuales, como los que conciernen al binomio inclusión-exclusión o centro-margen.

Entender de otra manera estos conceptos, someterlos a una crítica rigurosa desde todos los puntos de vista, incluyendo el punto de vista ético, puede ayudar a concebir al marginado como portador de autoconciencia, de una subjetividad rica en significado y, al mismo tiempo, fértil generadora de metáforas existenciales (Vattimo, 2001; Gramigna, 2008). Una investigación pedagógica que sepa alimentarse de los procesos educativos vividos por los sujetos marginados puede ayudarnos a descubrir, comprender y valorar los signos del complejo universo simbólico que contiene el mundo de la marginalidad, pero también a reconstruir una teoría de la educación que acoja en todos sus sentidos y manifestaciones la rica pluralidad de lo humano.

Referencias bibliográficas

- BARTRA, R. (1997). *El salvaje artificial*, Barcelona, Destino.
- BARTRA, R. (1996). *El salvaje en el espejo*, Barcelona, Destino.
- BATESON, G. y BATESON, M. C. (1994). *El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado*, Barcelona, Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós.
- BAUMAN, Z. (1995). *Legislators and Interpreters*, Cambridge, Polity Press.
- BLUMENTHAL, P. J. (2003). *Kaspar Hausers Geschwister. Auf der Suche nach dem wilden, Menschen*. Viena/Frankfurt, Deuticke.
- CHAPPEY, J. L. (2002). *La Societé des Observateurs de l'Homme (1799-1804). Des anthropologues au temps de Bonaparte*, París, Societé des Études Robespierriestes.

- CHERRYHOLMES, C. H. (1988). *Power and criticism. Poststructural Investigations in Education*, Nueva York, Teachers College.
- CONDILLAC, (1922). *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*, Reus, Ed. original, 1746.
- CONDORCET, J. A. N. (1921). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, Madrid, Calpe.
- DE LEO, G. (1990). *La devianza minorile. Metodi tradizionali e nuovi modelli di trattamento*, Roma, Carocci.
- DUBET, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar, en LUENGO, J. (comp.), *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para un análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona, Ediciones Pomares, 93-115.
- DUBET, F. (2004). *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste*, París, Éditions du Seuil/La République des Idées.
- FUDGE, E.; GILBERT, R. y WISEMAN, S. (eds.) (2002). *At the Borders of the Human: Beasts, Bodies and Natural Philosophy in the Early Modern Period*. Londres, Palgrave MacMillan.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*, Barcelona, Herder.
- GINESTE, Th. (1981). *Victor de l'Aveyron, dernier enfant sauvage, premier enfant fou*, París, Le Sycomore.
- GLUECK, S. y GLUECK, E. (1990). *Family Environmental Delinquency*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- GOGUEL D'ALLONDANS, A. (2003). *L'exclusion sociale. Les métamorphoses d'un concept (1960-2000)*, París, L'Esprit Économique.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. (2002). Imaginando un nuevo ciudadano: la infancia en el discurso de los actores políticos sobre la reforma escolar, en PEREYRA, M. A.; GONZÁLEZ FARACO, J. C. y CORONEL, J. M. (eds.), *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid, Akal, 105-142.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. y GRAMIGNA, A. (2009). La otra educación: mitos e historias de una infancia marginal, *Revista de Ciencias de la Educación*, 217, 7-22.
- GRAMIGNA, A. (2008). Margen y método: estética, educación y marginalidad social, *Propuesta Educativa*, 29, 83-88.
- GRAMIGNA, A. (2005). Epistemología de la diferencia en la formación educativa, *Perfiles Educativos*, 27(108), 70-94.
- GRAMIGNA, A. (1998). *Storia della maleducazione. I bambini cattivi nel secolo XIX*, Bolonia, CLUEB, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice.
- GRAMIGNA, A. y RIGHETTI, M. (2007). *Pedagogia solidale: la formazione nell'emarginazione*, Milán, Unicopli.
- HUERTAS, R. (1997). Los niños salvajes y la medicalización de la deficiencia mental, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 52(1), 217-234.
- ITARD, J. M. G. (1806, impreso en 1807). *Rapport sur les nouveaux développements de Victor de l'Aveyron*, París.
- ITARD, J. M. G. (1801). *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*, París, Goujon.
- KLEIN, M. (1952). Criminal Tendencies in Normal Children, *Contributions to Psycho-Analysis 1921-1945*, Londres, Hogart Press.
- LEIBER, J. (2002). Nature's Experiments, Society's Closures, *Journal for the Theory of Social Behavior*, 27(2), 325-343.
- LITTLEWOOD, P. y HERKOMMER, S. (1999). Identifying Social Exclusion, en LITTLEWOOD, P. et al., *Social Exclusion in Europe. Problems and Paradigms*, Ashgate, Aldershot, 1-21.
- LUENGO, J. (comp.) (2005). *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para un análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- MORAVIA, S. (1972a). Introduzione, en MORAVIA, S. (ed.), *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron: Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. H. Pinel e dell'Anonimo della Décade*, Bari, Laterza.
- MORAVIA, S. (ed.) (1972b). *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron: Pedagogia e psichiatria nei testi di J. Itard, P. H. Pinel e dell'Anonimo della Décade*, Bari, Laterza.
- PANCERA, C. (2006). Icone storiche dell'emarginazione estrema, en GRAMIGNA, A. y RIGHETTI, M., *Pedagogia solidale: la formazione nell'emarginazione*, Milán, Unicopli, 21-60.
- PANCERA, C. (1994). L'anormale alle origini di un approccio pedagógico, *I Problemi della Pedagogia*, 3, 233-266.
- PEREA, F. y MORENON, J. (2005). Les enseignements de l'histoire de Victor de l'Aveyron, *Nervure: Journal de Psychiatrie*, 17(9).

- PEREYRA, M. A.; GONZÁLEZ FARACO, J. C.; LUZÓN, A. y TORRES, M. (2009). Social change and configurations of rhetoric: schooling and social exclusion in the last education reform of the 20th century in Spain, en COWEN, R. y KAZAMIAS, A. (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Londres, Springer, 217-238.
- POPKIEWITZ, T. S. (2001a). Infancia, modernidad y escolarización: nacionalidad, ciudadanía, cosmopolitismo y los otros en la constitución del sistema educativo norteamericano, en PEREYRA, M. A.; GONZÁLEZ FARACO, J. C. y CORONEL, J. M. (eds.), *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid, Akal, 17-21.
- POPKIEWITZ, T. S. (2001b). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions, en POPKIEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M. y PEREYRA, M. A. (eds.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Nueva York: Routledge-Falmer, 151-185.
- POPKIEWITZ T. S. y LINDBLAD, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación, en LUENGO, J. (comp.) (2005). *Paradigmas de gobernanación y exclusión social en la educación. Fundamentos para un análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona, Ediciones Pomares, 116-175.
- POPKIEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. y STRANDBERG, J. (1999). *Review of Research on Education Governance and Social Integration and Exclusion*, Uppsala, Uppsala University, Department of Education.
- REDL, F. y WINEMAN, D. (1996). La sfida dei bambini che odiano, *Il crimine del bambino*, Turin, Bollati Boringhieri, 27-28.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (1982). Introducción, en ITARD, J., *Víctor de l'Aveyron*, Madrid, Alianza Editorial.
- SHATTUCK, R. (1994). *The forbidden experiment: the story of the wild boy of Aveyron*, Nueva York, Kodansha International.
- STRIVAY, L. (2006). *Enfants sauvages, approches anthropologiques*, Paris, Gallimard.
- STRIVAY, L. (2002). L'enfant sauvage, itinéraire d'une figure à travers les témoignages, les discours du mythe, des sciences, de la fiction et de la spéculation, *Les Cahiers Robinson*, 12, 7-28.
- VATTIMO, G. (2001). *Le avventure della differenza*, Milán, Garzanti.
- VIREY, J. J. (1801). Discours sur un jeune enfant trouvé dans les forêts du dépt. de l'Aveyron comparé aux sauvages trouvés en Europe à diverses époques, avec des remarques sur l'état primitif de l'homme, *Histoire naturelle du genre humain*, Paris, Imprimerie de F. Dufart, vol. II.
- YOUSEF, N. (2001). Savage or Solitary? The Wild Child and Rousseau's Man of Nature, *Journal of the History of Ideas*, 62(2), 245-263.

Abstract

The reasons of social marginality and educational differences. Pedagogical repercussions of the scientific debate concerning the wild child of Aveyron

This article seeks to demonstrate the influence of the etiological discourse, of late iluminist and positivist origin, in contemporary education, particularly in ideas about difference and marginality in the area of education. For this we take as a point of departure the *Mémoire* of Jean Itard concerning the education of Victor de l'Aveyron, and the scientific and political debates that were produced around this case at the beginnings of the 19th century. The construction of the concept of marginality is studied as the absence of meaning in a world conceived of from a center for the production of «sense», beyond which subjects lose their condition of meaningfulness and their educability. Finally, this paper explores the consequences of this discourse for present-day pedagogical

theory. Especially analyzed are the interesting processes of apprenticeship that are produced around the edges of the official scholastic system, and which constitute educational forms quite different from conventional ones, but of extraordinary interest and value nonetheless.

Key words: *Marginality, Social exclusion, Etiological discourse, Jean Itard, Wild children, Difference, Education.*

Perfil profesional de los autores

Anita Gramigna

Profesora en el Departamento de Ciencias Humanas (Área Pedagógica), de la Facultad de Letras y Filosofía, de la Universidad de Ferrara, Italia. Participa regularmente como docente en diversos programas de postgrado y doctorado en universidades españolas e iberoamericanas. Entre sus últimos libros, destacan: *Semantica della differenza: la relazione formativa nell'alterità* (2006); *Pedagogia Solidale: la formazione nell'emarginazione* (2006); *Estetica della formazione* (2008), y *Etnografia della Formazione* (2008).

Correo electrónico de contacto: grt@unife.it

Juan Carlos González Faraco

Profesor titular en el Departamento de Educación (Área de Teoría e Historia de la Educación) y director del Máster en Educación Intercultural de la Universidad de Huelva. Asimismo, es *adjunct professor* en el Departamento de Antropología de la Universidad de Alabama, EE UU. Además de un buen número de artículos, ha publicado varios libros, entre los que destacan: *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (2002, como coeditor) e *Il Cavaliere errante: la poetica educativa di don Chisciotte* (2008). Correo electrónico de contacto: faraco@uhu.es