

Tiflologia per l'integrazione

Anno XXXIII

I / 2023



Tiflologia per l'integrazione

1/2023 - Anno XXXIII

Direttore Responsabile: Pietro Piscitelli
(Presidente della Biblioteca Italiana per i Ciechi “Regina Margherita”).

Direttore Scientifico: Stefano Salmeri (Università di Enna, Kore).

Comitato Scientifico Italiano

Paola Aiello (Università di Salerno), Fabio Bocci (Università di Roma Tre), Giuseppe Burgio (Università di Enna, Kore), Roberta Caldin (Università di Bologna), Silvia Ceccacci (Università di Macerata), Lucio Cottini (Università di Urbino), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Ilaria D’Angelo (Università di Macerata), Noemi Del Bianco (Università di Macerata), Giuseppe Elia (Università di Bari), Catia Giaconi (Università di Macerata), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Viviana La Rosa (Università di Enna, Kore), Alessandra Lo Piccolo (Università di Enna, Kore), Anna Maria Murdaca (Università di Enna, Kore), Marinella Muscarà (Università di Enna, Kore), Nicolina Pastena (Università di Enna, Kore), Marisa Pavone (Università di Torino), Alessandro Romano (Università di Enna, Kore), Livia Romano (Università di Palermo), Patrizia Sandri (Università di Bologna), Moira Sannipoli (Università di Perugia), Maurizio Sibilio (Università di Salerno), Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata), Arianna Taddei (Università di Macerata), Maria Volpicelli (Università Guglielmo Marconi), Elena Zanfroni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano).

Comitato Scientifico Internazionale

José Juan CarriónMartínez (Universidad de Almería, España), Gerard Buckley (Rochester Institute of Technology), Simone Aparecida Capellini (Universidade Estadual Paulista), Amanda Kraus (University of Arizona), Gabrielle E. Miller (University of Arizona), Linda A. Myers (Johns Hopkins University), Vanessa M. Perry (University of Arizona), Maria Beatriz Rodrigues (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Karris A. Shogren (University of Kansas).

Comitato dei refere

Aldo Caldarelli (Università Unicusano Cusano), Maurizio Corona (Università Vanvitelli), Gloria Crescenzi (Università di Macerata), Manuela Crescimbeni (Università di Macerata), Laura Dario (Università di Macerata), Chiara Gentilozzi (Università UniCusano), SamahHalwany (Università di Macerata), Alessandra Marfoggia (Università di Macerata), Tommaso Santilli (Università di Macerata), Arianna Santoro (Università di Macerata), Michele Zitti (Università Vanvitelli).

ISSN 2975-0741

Rivista promossa dalla Biblioteca Italiana per Ciechi di Monza

Scholé è un marchio dell’Editrice Morcelliana

© 2022 Editrice Morcelliana
Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

ISBN 978-88-284-0586-3

Editoriale

Stefano Salmeri

Il primo numero di «Tiflogia per l'integrazione» usciva più di trenta anni fa, esattamente nell'ottobre-dicembre 1990. La rivista è stata voluta con forza e convinzione dal compianto amico preside Enzo Tioli, che l'aveva immaginata come luogo di dibattito e di formazione *per e degli* insegnanti di sostegno e per tutti gli altri educatori/riabilitatori che operano con la disabilità visiva. L'esigenza era dettata soprattutto dal fatto che cominciavano ad evidenziarsi le prime gravi e grandi contraddizioni e purtroppo anche le prime manifeste derive nel mondo della scuola riguardo all'educazione dei ciechi e degli ipovedenti. Appariva opportuno allora salvaguardare e ribadire la specificità della disabilità visiva, creando un contenitore scientifico per la ricerca e per il dibattito e cercando di valorizzare/evidenziare/esaltare le effettive risorse e gli eventuali talenti, come oggi la pedagogia contemporanea ama dire, per scongiurare la possibilità di cadere in un genericismo metodologico e/o in un ingessato e acritico tecnicismo didattico, incapace di definire/circoscrivere le potenzialità, sempre e comunque presenti, ma anche i limiti che una disabilità grave di tipo sensoriale produce e determina. Per il *pedagogico*, interpretato in chiave emancipatrice e secondo criteri ermeneutici, l'insidia maggiore per chi ha una difficoltà/disabilità non è tanto la complessità/problematicità della situazione (sempre gestibile se si adottano strategie di intervento concretamente e progettualmente compensative), ma la banalità che induce e spinge insegnanti, educatori, riabilitatori, assistenti alla comunicazione e operatori sociali a non ricercare un paradigma che permetta di tracciare/perimetrare, in forma dinamica ed aperta, le conoscenze/capacità/risorse dell'altro/allievo

limitandosi ad affrontare in maniera superficiale e un po' approssimativa le questioni più squisitamente educative e formative, confinando in un orizzonte vago, non epistemologicamente fondato, la specificità dei bisogni formativi della disabilità visiva, colta e definita secondo i canoni di una vacua e declamatoria retorica, propria di un politicamente corretto, che al più si serve di frasi fatte: «Questa esperienza mi ha arricchita/o! Io ho imparato da lei/lui! Questi ragazze/i sono una risorsa! Sono io che devo ringraziare lei/lui e non viceversa! Sono ragazze/i meravigliosi!». Se i superlativi assoluti sono, nella maggior parte dei casi, il contrassegno di una manifesta insincerità, d'altra parte collocare l'alterità su un piano edulcorato e pacificatore di una falsa perfezione consente di porla a sufficiente distanza di sicurezza per disinnescarne la carica eversiva, la natura inquietante e le possibili criticità/problematività. In altri termini, producendo un'improprietà situazionale e una relazione irreversibilmente asimmetrica, al pari della discriminazione, il politicamente corretto autorizza a collocare la differenza/disabilità nell'orizzonte *altro* della categorizzazione/etichettatura che legittima la creazione di un solco invalicabile tra la situazione dei normodotati e la dimensione drammatica e per niente idilliaca, irenica e indolore dei vissuti, spesso anche di sofferenza, dei disabili visivi.

La rivista nei primi suoi decenni di vita si è avvalsa della collaborazione: dei maggiori esponenti della tiflopedagogia italiana, attivi all'interno dell'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti (UICI), da Enzo Tioli a Silvestro Banchetti, a Mario Mazzeo, a Luciano Paschetta, a Antonio Quatraro, a Enzo Bizzi, a Giancarlo Abba, ad Antonio Passaro, a Riccardo Chiarelli; di molti studiosi e ricercatori del mondo accademico, insegnanti, educatori, operatori del sociale e della riabilitazione. La Legge 517 del 4 agosto 1977, del resto, ha rappresentato una svolta epocale, una vera e propria rivoluzione copernicana, nella storia dei disabili, facendoli diventare visibili e presenti nella scuola in funzione di un diverso e più autentico riconoscimento anche nella società, nel mondo del lavoro e nella vita di tutti i giorni. Si è passati, infatti, da un paradigma pedagogico di matrice ancora gentiliana che aveva come perno l'istruzione ad un modello formativo che guarda all'*educativo* in termini più complessi focalizzando l'attenzione anche sugli aspetti più

squisitamente sociali, cercando di favorire e di promuovere l'integrazione, la partecipazione attiva e la reciprocità su un piano di compiuta mutualità e di autentico riconoscimento. La scuola ha così cessato di essere luogo privilegiato per la selezione dei migliori, che dovevano andare a costituire la futura classe dirigente, e si è impegnata a tentare di trasformarsi in *comunità educante*, disposta a dare spazio e visibilità anche ai soggetti più fragili, come i disabili visivi. Ci si è allora adoperati per mutare il semplice inserimento in integrazione (oggi inclusione), anche se purtroppo non sempre si riesce a pervenire ad una effettiva parità, rispettando i reali bisogni formativi dei ragazzi con disabilità tenendo conto delle loro oggettive specificità, e dimenticando che raramente la semplice e pura uguaglianza formale, di derivazione illuministica, si traduce in autentica mutualità, in concreto riconoscimento e in vera interazione dialettica. Così per i disabili, anche sensoriali, e per i più fragili troppo spesso si attua una triste e inaccettabile *integrazione subalterna*. In altri termini il disabile non viene riconosciuto e accolto nella sua autentica e compiuta dignità, ma è accettato e tollerato se rimane su un gradino meno elevato, quello di una non celata inferiorità. L'uguaglianza formale degli Illuministi, sancita il 26 agosto 1789 con *La Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino*, rischia di rimanere una esplicitazione di principi (per quanto sacrosanti e indiscutibili), incapace però di tradursi in prassi concreta, in strategia per il decondizionamento e in processo democratico di coscientizzazione, in modo che ciascuno possa dare in rapporto alle proprie risorse e avere in relazione alle proprie effettive esigenze. Rimane purtroppo sul terreno dell'utopia (principio certo fecondo e imprescindibile del *pedagogico*) l'assioma fondamentale del decondizionamento e della vera democrazia in educazione secondo cui l'obiettivo primo è fare in modo che diventi patrimonio di tutti ciò che è privilegio di pochi e di conseguenza si dimentica, come gli stessi Illuministi avevano compreso, che il superfluo diventa un abuso se c'è qualcuno che è privo del necessario.

La rivista dal 2023 si propone di assumere una nuova veste diventando *open access* e intendendo costituirsi come piattaforma/luogo/laboratorio di ricerca e di studio prevalentemente per il mondo accademico/universitario e rimanendo comunque aperta ai contributi della scuola,

della scienza e soprattutto dell'associazionismo (UICI). La Biblioteca Italiana per Ciechi Regina Margherita di Monza, che ne è la storica promotrice e animatrice, si impegna ad offrire agli studiosi internazionali e italiani una piattaforma di ricerca e di indagine per favorire, incentivare e mantenere vivi il dibattito e la riflessione sulla disabilità visiva in tutte le sue forme (cecità assoluta, ipovisione, disabilità complessa). Per tale ragione la rivista presenta un indice funzionale al dibattito e alla riflessione a livello epistemologico e all'indagine ermeneutica sulle principali tematiche educative, scientifiche, sociali, lavorative, estetiche, didattiche e tiflodidattiche, tifloinformatiche e riabilitative, non dimenticando le iniziative promosse dall'UICI e le novità più significative a livello legislativo in favore dei disabili visivi con riferimento principalmente alla scuola e all'università, ma anche al mondo del lavoro. L'indice è così strutturato: Editoriale, Studi e ricerche, La disabilità visiva e i Linguaggi dell'Arte, La parola a... , Recensioni.

Il cambiamento della veste editoriale è dettato dall'esigenza di rendere più immediata l'accessibilità alle tematiche, all'indagine e alla riflessione pedagogica e scientifica sulla disabilità visiva a tutti (insegnanti, educatori, assistenti alla comunicazione, riabilitatori, operatori del sociale e del volontariato), cercando di presentare e di offrire un dibattito ad ampio spettro e con slancio incoativo, dinamico e approfondito. Non a caso, la rivista ha come principali destinatari anche gli studenti universitari (delle lauree triennali e soprattutto specialistiche di Scienze della formazione, di Psicologia, di Servizio sociale) e i docenti in formazione dei Corsi TFA volendo fornire stimoli, informazioni, documentazione e approfondimenti che consentano di progredire nella conoscenza sulla disabilità visiva e di integrare le nozioni per forza di cose limitate, visto il monte ore contingentato dedicato alla formazione sulla disabilità sensoriale, che richiederebbe invece tempi diversi, difficilmente però conciliabili con l'architettura dei Corsi TFA per come sono stati concepiti dal legislatore. Se, come ci si augura, anche grazie alle adesioni degli illustri colleghi che hanno accettato di far parte del Comitato scientifico internazionale e del Comitato scientifico italiano il dibattito sarà ricco e produttivo, non soltanto sarà possibile dotare la ricerca di contributi innovativi e si potranno offrire alle università,

anche attraverso le sollecitazioni di studiosi del mondo accademico non ancora coinvolti, suggerimenti e stimoli per incrementare e per diffondere ulteriormente la cultura tiflopedagogica e tiflodidattica, organizzando anche Master di primo e di secondo livello per formare tifloghi, che come professionisti del settore saranno in grado di collaborare con la scuola, l'università e il mondo del lavoro.

In ambito pedagogico, *inter alia*, per incontrare la differenza/alterità è indispensabile essere disponibili ad accettare il cambiamento in primo luogo rispetto a sé stessi. Non si può infatti comunicare o mettersi in relazione con la differenza/disabilità rimanendo rigidamente, dogmaticamente e acriticamente fermi sulle proprie posizioni e sulle proprie presunte certezze/verità. La stessa convivenza/coesistenza con l'alterità/disabilità (a tutti i livelli: famiglia, scuola, società, contesto di lavoro, mondo del volontariato) impone e presuppone la capacità e la volontà di incontrare l'alterità, avendo tale relazione/incontro anche profonde ed inequivocabili implicazioni morali, culturali e soprattutto civiche, se ci si muove in una prospettiva di educazione alla cittadinanza attiva. L'insegnante/educatore/formatore/riabilitatore operatore del sociale ha l'obbligo pertanto di fare i conti con le paure e con le resistenze, sue e dell'altro/differente/disabile, ma anche con la necessità di autotrascendimento mettendo tra parentesi punti di vista/pre-giudizi e la propria stessa identità. Secondo Hegel, ma già per il Platone dei dialoghi dialettici, l'identità non può essere costruita/elaborata/strutturata senza una relazione con l'alterità. Di conseguenza l'identità non può derivare da una contrapposizione e/o da uno scontro con la differenza/diversità, perché irrigidendosi e ingessandosi si autonegherebbe sclerotizzandosi e annullandosi per mancanza di dinamicità e di flessibilità. Nella sua più peculiare ed autentica definizione/connotazione, la stessa coscienza è un *altro generalizzato*, un *sapere insieme*; è lo sguardo dell'alterità/differenza dentro di noi; è pluralità e struttura costantemente *in fieri*, anche per la sua natura pluriversa ed aperta.

Come sapere simultaneamente di sé e dell'altro, la coscienza è processualità soggettiva e intersoggettiva, e si definisce, si struttura e si consolida esclusivamente all'interno di un sistema empatico che sa farsi orizzonte di senso e di significato grazie alla relazione educativa. Come

teoria e come prassi per l'emancipazione e per il decondizionamento, la pedagogia democratica è costituzionalmente strategia e progetto/processo per il riconoscimento, per l'incontro e per la relazione; è cura e aiuto; è guida per l'autonomia, perché, come dice Maria Montessori, il bambino ci chiede, anche quando è disabile, un'unica cosa: «Aiutami a fare da solo». La pedagogia democratica non è mai interferenza, cioè azione sostitutiva e invasiva, comportamento che spinge e conduce l'educatore/adulto/genitore a diventare *io ausiliario*, una sorta di stampella/barriera sia materiale sia psicologica per l'apprendimento e per l'interazione con l'alterità/contesto di appartenenza. Don Lorenzo Milani peraltro ci ha insegnato che in ambito educativo è importante non tanto il come fare, ma soprattutto per l'educatore/insegnante/genitore il come essere per fare, cioè le prassi didattiche possono trasformarsi in *buone pratiche* soltanto se chi le realizza è guidato da un'*intenzionalità* frutto di professionalità e di senso della responsabilità. Su tali basi in ambito educativo, anche per i disabili visivi, la relazione empatica non può trasformarsi in atteggiamento invasivo dello spazio vitale o configurarsi come limitazione dell'autonomia e prevede tre specifici momenti: un ascolto attivo, che deve diventare produttivo, in modo da favorire e da incrementare/sollecitare la co-costruzione della conoscenza e di una crescita effettiva nell'autonomia facendo diventare l'allievo protagonista del proprio apprendimento; l'analisi delle dinamiche di gruppo, soprattutto nelle esperienze non strutturate e nelle situazioni non programmate, libere e spontanee; la capacità di mettersi in discussione, esercitando costantemente il dubbio rispetto alle proprie certezze e sul proprio operare seguendo non un'inaccettabile logica dell'insicurezza/incertezza, ma una organica e progettuale strategia secondo l'approccio bertinianamente problematicista che fa appello ad una ragione trascendentale in grado di guidare e di orientare criticamente ed ermeneuticamente l'azione educativa, che deve diventare progetto di vita e percorso per il decondizionamento e per l'emancipazione da tutte le possibili dipendenze, sempre nel rispetto della specificità della disabilità visiva.

Soltanto un approccio emancipativo e rispettoso delle peculiarità dettate dalla differenza (in particolare in questa sede della disabilità

visiva) permette di comprendere che la discriminazione e l'inferiorizzazione fanno riferimento all'essere dell'altro in quanto diverso e non dipendono dal suo fare/operare. Al pari dell'odio, la discriminazione ha per la sua natura emozionale impatto immediato proprio per il suo carattere banale ed eclettico, facendo appello agli istinti e non al pensiero, al risentimento/rifiuto e non al riconoscimento. Infatti il contrario di costrizione, come Martin Buber ci ha insegnato, non è libertà, ma solidarietà, cioè ragionevolezza e atteggiamento etico nell'agire in funzione del dialogo e di una costruttiva reciprocità, perché per il pensiero ebraico-chassidico si deve parlare di *benedizione dell'alterita e della relazione* nell'incontro con l'altro uomo. Il superamento di ogni pre-giudizio/discriminazione è tuttavia la più grande mistificazione e/o, nella migliore delle ipotesi, un'utopia che, come Gadamer ha indicato, trova le sue radici nell'eredità dell'Illuminismo. Non a caso, proprio nell'opinione e nel senso comune, la discriminazione trova i suoi prodrumi e le sue fondamenta per assurgere al ruolo di verità inconcussa. Proprio per la sua natura insinuante, strisciante e ambiguamente asettica, l'opinione può perciò essere assunta da chiunque. Su tali basi allora la forza della discriminazione non risiede nell'azione visibile dei pochi (magari esplicitamente e convintamente razzisti), ma nell'indifferenza e nel complice silenzio dei molti. In tal senso, anche per i disabili visivi, il riconoscimento negato, la discriminazione e/o l'integrazione subalterna non devono trasformarsi in fatti istituzionalizzati e/o in pratiche tacitamente accettate/condivise grazie ad una ingannevole comunicazione e/o ad una presunta mistificatoria normalizzazione. Tale è la normalizzazione secondo la quale il disabile non avrebbe alcun limite oggettivo e tutto sarebbe in linea di principio possibile, purché su un piano strettamente teorico e sul terreno di una pretestuosa e pacificatoria retorica o, come avrebbe detto Gaetano Salvemini, di una accademica titolografia congressuale. Per l'educazione democratica, libertaria e liberatrice, anche in ambito tiflogico, la falsa e destabilizzante normalizzazione, conseguenza di una mancata educazione alla coscienza del limite, non rappresenta e non esprime l'emancipazione del disabile in quanto persona, condannandolo ad essere qualcuno da metabolizzare/assimilare/omologare/inglobare per intercettarne

e oscurarne, nonostante tutto e tutti, l'insopportabile e inaccettabile differenza.

Vero è che il mistero appassiona, il doppio fondo attira e il doppio gioco intriga, e che le differenze attraggono, le contraddizioni separano, le complementarità uniscono. Altrettanto evidente però è che la differenza/alterità/disabilità visiva per essere davvero rispettata, valorizzata e riconosciuta va studiata, indagata ed analizzata a partire da un approccio ermeneutico ed epistemologicamente fondato, senza indulgere in sentimentalismi/improvvisazioni dettati da interventi/atteggiamenti emozionali e/o lasciarsi andare in ridondanze vacuamente retoriche, anassertive e fonte di disorientamento per genitori, educatori e volontari. Le parole esprimono ed interpretano verità, perché come già i Greci avevano compreso gli dei ci hanno dato due orecchie e una bocca, affinché ascoltassimo il doppio e parlassimo la metà. Le scelte linguistiche e la precisione terminologica costituiscono il contrassegno di un rigore scientifico che ripudia le alchimie semantiche, di cui si abusa, con autentici giochi di prestigio verbali, quando si parla di disabilità, compresa quella visiva. In tal senso, allora, può essere utile ricordare l'aneddoto ebraico-chassidico che racconta che ad ogni uomo, alla nascita, Dio dona un determinato numero di parole che, per quanto ampio, si esauriscono, a quel punto inevitabilmente l'uomo cessa di vivere. Per tale ragione sarebbe opportuno e prudente evitare di parlare a vanvera, riscoprendo così anche l'importanza del silenzio.

Come è nella tradizione della rivista, lo sguardo sulla disabilità visiva intende spingersi più in profondità in tutti gli ambiti, anche attraverso la rubrica dedicata ai diversi Linguaggi dell'Arte. Anche per i disabili visivi, l'arte è il prodotto di un gioco semantico proprio di un bambino veggente (come avrebbe detto Walter Benjamin), essendo, per la sua natura poetica e un po' romanticamente parlando, di per sé in grado di cogliere il trascendente nell'immanente per dare visibilità e concretezza alla voce dell'impossibile, che comunque è pronta e disposta a trasformarsi incessantemente, proprio grazie al paradigma della creatività e dell'immaginazione, capaci di dare compimento ed effettività alla stessa Bellezza, in virtù del loro statuto ontico e della loro più intima struttura. Per i disabili visivi, nell'educazione alla fruizione dei linguaggi dell'arte

e della bellezza, non si esprime e/o si dà soltanto ciò che è giusto e ciò che è vero, ma esistono, al di là di ogni pregiudizio, il bello, il piacevole e il gusto. In altri termini il problema dei linguaggi artistici non può essere limitato e circoscritto alla questione dell'accessibilità museale (diritto imprescindibile da consolidare anche attraverso un'estensione e un'incentivazione del dibattito su questa tematica prioritaria anche in funzione di un più corretto riconoscimento delle esigenze dei disabili visivi stessi), da qui la necessità di offrire uno spazio specifico per una più approfondita riflessione pedagogica in funzione di una educazione estetica e al Bello in un contesto di ricerca significativamente dedicato alle questioni tiflogiche.

Un approccio effettivamente scientifico alla disabilità visiva, perciò, richiede un'analisi sistematica ed epistemica a più livelli sia con le risorse che con gli indiscutibili limiti che la cecità comporta. La compensazione, frutto di un potenziamento e di conseguenza di un'utilizzazione ottimale dei sensi vicarianti/residui, e la normalizzazione strumentale, cioè l'uso consapevole e produttivo di tutte le risorse (a partire dal codice Braille) necessarie e fondamentali per l'autonomia costituiscono le condizioni indispensabili e insostituibili per guidare verso l'emancipazione da qualsiasi forma di dipendenza e verso il decondizionamento. In ambito pedagogico, infatti, è preferibile evitare di far riferimento ai concetti di libertà e di necessità (principi/valori eccessivamente teorici ed astratti, come avrebbe detto Piero Bertolini, anche se fondamentali per orientare in termini regolativi qualsiasi riflessione che aspiri democraticamente a configurarsi come pratica per il riscatto), e parlare invece di autonomia, valore costitutivo ed essenziale di ogni metodologia didattica e di ogni agire educativo che promuovano un apprendimento consapevole. Chi opera con la disabilità visiva secondo criteri tiflogicamente epistemici deve assumersi la responsabilità educativa, ma anche etica, di confrontarsi con la verità in forma oggettiva, non seriosa, né approssimativa e generica, avendo anche l'obbligo di indagare secondo modalità ermeneutiche criticamente aperte all'interpretazione in termini euristici per meglio perimetrare i confini e cogliere la cifra più specifica della disabilità, nel rispetto di ogni singolo soggetto e dei suoi più intimi e specifici

bisogni formativi, e senza ingabbiarla nel miope e vischioso orizzonte dello stigma e dello stereotipo.

Per costruire e per elaborare un approccio più corretto e maggiormente significativo con la disabilità può risultare utile ricordare due brevi storie, che fanno riferimento al rapporto tra verità e fiaba (immaginazione e creatività). La prima ancora una volta è ebraica, la seconda è cinese. Secondo una storiella ebraica, la Verità con abiti dismessi, triste e con il volto corrucciato un giorno avrebbe incontrato in una piazza deserta la Fiaba, agghindata con abiti sgargianti, sorridente e allegra. La Verità, un po' sconsolata e ingrugnita, manifesta e confessa alla Fiaba il suo grave disagio e il suo stato di profonda prostrazione. La Fiaba, dopo averla rimproverata e redarguita per quel suo modo di presentarsi e di essere, grigio e alquanto tetro, la invita ad andare in giro insieme a lei. Da quel giorno, Verità e Fiaba si aggirano allegre e festose per le piazze e i mercati del mondo e così possono comunicare e trasmettere a tutti gli uomini il loro straordinario e profondo sapere.

Secondo una fiaba cinese, invece, un'anziana donna ogni giorno tornava a casa con due vasi appesi ad un lungo bastone, che teneva in bilico sulla nuca. Uno dei due vasi aveva una crepa, per cui lungo il cammino, benché riempito di acqua fino all'orlo, per metà si svuotava, mentre l'altro rimaneva pieno. Dopo due anni, il vaso con la crepa vergognandosi dice all'anziana donna: «Mi dispiace che metà dell'acqua si perda per strada mentre facciamo ritorno a casa». L'anziana donna, allora, gli risponde: «Vedi che lungo il percorso che quotidianamente facciamo da un lato ci sono dei fiori, mentre dall'altro non c'è nulla; io ho gettato dei semi affinché tu potessi annaffiarli mentre passavamo. Raccolti quei fiori, ho potuto così ogni giorno abbellire la mia tavola e la mia casa».

L'errore più grave della pedagogia, nella sua lunga storia, dalle origini alla contemporaneità, è stato far derivare l'azione educativo-didattica, il più delle volte, da un astratto e spesso metafisico dover essere, elaborato da una mente adulta. Allora, soltanto una riflessione supportata da una sistematica e scientifica osservazione può produrre, come sostiene Dewey, una significativa esperienza educativa, capace di promuovere cambiamento, apprendimento, sviluppo di una coscienza

civica e senso attivo della cittadinanza e di favorire una vera autonomia anche per i disabili visivi. In altri termini, teoria e prassi non possono essere separate né tanto meno ci si può basare esclusivamente su sterili didatticismi, su standardizzati tecnicismi didattici, su misurazioni e/o classificazioni, su grafici e tabelle, su approcci esclusivamente teorici e scarsamente traducibili in buone prassi educative. È opportuno infatti non dimenticare che il pensiero rappresenta la *ratio essendi* dell'operatività e l'agire empirico costituisce la *ratio cognoscendi* della riflessione. Per tale ragione vanno bandite sia la mera empiria, che riduce la pedagogia a banale attività esecutrice passiva di tecniche didattiche, sia il teoreticismo, che gioca sulla contrapposizione di modelli esclusivamente astratti e spesso disancorati dalla realtà concreta, dimenticando che due fatti si possono sommare, due idee, invece, o si contrappongono o si annullano a vicenda, o si incontrano o si armonizzano tra loro, ma sempre solo se si confrontano effettivamente e dialetticamente con la realtà e con i vissuti, soprattutto se più complessi, come nel caso della disabilità visiva. Quando nella effettività della relazione educativa si ha a che fare con la fragilità, con la disabilità e/o con la differenza, non si può cercare la panacea per tutti i problemi né in un orizzonte vago e generico, fondato su principi tiftologici derivati da un ambiguo senso comune (dettato dal pregiudizio e/o comunque da una non adeguata attenzione alla specificità della disabilità visiva), né nella protesizzazione (che pretende di delegare a sussidi/strumenti e alle tecniche le strategie dell'azione educativa per tentare di dare risposte ai bisogni specifici degli allievi più fragili).

Quello contemporaneo è un mondo che privilegia l'efficienza (cioè la ricerca del conseguimento di obiettivi, per lo più riconducibili ad un utile immediato, in forma compulsiva, attraverso una competizione senza regole e causa per la maggior parte dei soggetti, soprattutto i più fragili/differenti, di frustrazione anche per una eccessiva ansia da prestazione) rispetto all'efficacia (che non trascura gli obiettivi, ma si pone anche il problema della definizione dei processi che permettono di raggiungerli e di realizzarli, rispettando in tal modo i tempi e i peculiari bisogni di tutti e di ciascuno). Per tale ragione un soggetto più debole, come il disabile visivo, rischia di risultare ancora più vulne-

rabile, maggiormente esposto alle conseguenze sociali e ai pregiudizi che una distorta e inadeguata immagine della disabilità può produrre. Vygotskij, del resto, aveva già compreso, più di novanta anni fa, che un soggetto con un deficit non è necessariamente deficitario e che le maggiori difficoltà per una persona con disabilità non dipendono dalla sua fragilità, ma dalle conseguenze sociali determinate dai mancati riconoscimenti e dagli interventi errati e/o tardivi e/o mancati, dai pregiudizi e sicuramente ancora di più dagli atteggiamenti disconfermanti e/o di esplicita negazione/discriminazione/marginalizzazione, cioè dalla sua vulnerabilità.

L'educatore/insegnante, allora, deve ricordare che si educano i bambini, i ragazzi e gli adulti con disabilità visiva e non il loro deficit, essendo il disabile inequivocabilmente un soggetto fragile, ma altrettanto inconfutabilmente non un *minor*, cioè un soggetto da accogliere, da tollerare e da "integrare" secondo criteri di subalternità e/o di caritatevole benevolenza. I disabili visivi hanno dimostrato nella storia di questi ultimi due secoli e dimostrano ancora oggi di essere soggetti con pari dignità; su tali basi, quindi, né migliori, né peggiori solo in virtù della loro differenza/fragilità. La presa in carico e la cura educativa (da distinguere sempre chiaramente da quella clinico-riabilitativa) presuppongono la costruzione di una relazione su un piano di parità effettivamente riconosciuta e condivisa e non più sul terreno asimmetrico della inferiorizzazione.

Per comprendere meglio cosa si intende per mutualità/reciprocità/dialogo/condivisione e riconoscimento si può fare ancora una volta riferimento a due brevi storie/aneddoti. Secondo un apologo tibetano, un saggio intravedendo qualcosa da lontano grida: «Vedo una belva avvicinarsi!». Poco dopo, osservando la medesima figura più da vicino, esclama: «Vedo un uomo venirmi incontro!». Infine, quando l'altro gli è ormai accanto, afferma: «C'è un fratello con me alla mia mensa!».

Un aneddoto chassidico, invece, narra che un giorno un rabbino chiede ai suoi discepoli come si distingue il momento in cui la notte finisce e il giorno comincia. Un discepolo risponde: «Quando da lontano riusciamo a distinguere un cane da una pecora». «No», dice il rabbino. Un altro discepolo ipotizza: «Quando riusciamo a distinguere un

albero di datteri da un albero di fichi». «No», replica ancora il rabbino. «Allora, rabbino, quando è possibile distinguere la notte dal giorno?», chiedono i discepoli. Il rabbino a questo punto spiega: «Quando si può distinguere il volto di una persona e riconoscervi un fratello o una sorella. Finché non si riesce a vedere in questo modo, è soltanto buio nel nostro cuore. Esclusivamente nell'amare e nell'essere amati, possiamo riconoscere in ogni donna e in ogni uomo una sorella e/o un fratello. Allora e solo allora, sarà luce e giorno nei nostri cuori».

La rivista, pur nella consapevolezza della peculiarità e della estrema complessità delle tematiche riconducibili alla disabilità visiva, fatta anche di vissuti di sofferenza, che autorizzano a parlare in molti casi di una vera e propria sismografia della lacerazione, intende essere, in una prospettiva freiriana, luogo *per e della* speranza, del cambiamento e di una reale emancipazione. Se educare è un *che fare permanente* in funzione del meglio e dell'*essere di più*, secondo una prospettiva freiriana, anche per i disabili visivi diventa possibile immaginare e progettare percorsi di inclusione e di consapevole e di compiuta partecipazione, grazie anche alle ricerche e alle proposte che verranno dalle pagine di questa piattaforma, laboratorio di studio e di indagine. Scuola e università, come presidi vigili e luoghi *per e della* cultura, sono le sedi principali e più idonee per promuovere il decondizionamento e l'emancipazione. Su tali basi i disabili visivi, grazie all'educazione, all'istruzione e alla formazione, possono legittimamente aspirare a diventare, in quanto cittadini con pari dignità, parte integrante del contesto di appartenenza e costituirsi come soggetti agenti e non più soltanto come soggetti agiti all'interno del tessuto sociale e culturale di riferimento.

Bibliografia

- Allport G.W., *La natura del pregiudizio* (1954), tr. it. di M. Chiarenza, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Ambrosini M., *Sociologia della migrazione*, Il Mulino, Bologna 2005.
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale* (1999), tr. it. di G. Bettini, Feltrinelli, Milano 2008.

- Bertin G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1984.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento* (2017), tr. it. di V. Santarcangelo, Raffaello Cortina, Milano 2022.
- Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- Cohen S., *Stati di negazione* (2001), tr. it. di D. Damiani, Carocci, Roma 2002.
- Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004.
- Deleuze J., *Differenza e ripetizione* (1976), tr. it. di G. Guglielmi, Raffaello Cortina, Milano 1997.
- Derrida J., *La scrittura e la differenza* (1967), tr. it. di G. Pozzi, Einaudi, Torino 1990.
- Gadamer H.G., *Verità e metodo* (1960), tr. it. di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1983.
- Givone S., *Storia del nulla*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Goffman E., *Stigma. L'identità negata* (1963), tr. it. di R. Giammanco, Giuffrè, Milano 1983.
- Gramigna A., *Manuale di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2003.
- Gramigna A. - Righetti M., *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*, Unicopli, Milano 2008.
- Han Byung-Chul, *L'espulsione dell'Altro. Società, percezione e comunicazione oggi* (2016), tr. it. di V. Tamaro, Nottetempo, Milano 2017.
- Laval Ch. - Vergne F., *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà* (2021), tr. it. di D. Borrelli e R. Latempa, Novalogos, Aprilia 2022.
- Margiotta U., *Teoria della formazione*, Carocci, Roma 2015.
- Milan G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2008.
- Id., *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri. ... tracce per una sceneggiatura pedagogica...*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2020.
- Mosse G., *Razzismo in Europa. Dalle origini all'Olocausto* (1978), tr. it. di L. De Felice, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Perfetti S., *La marginalità, la differenza, la cura*, Anicia, Roma 2012.
- Remotti F., *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Laterza, Roma-Bari 2019.
- Romagnoli A., *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi, Firenze 1944.

- Id., *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1990.
- Rossi E., *In disparte. Appunti per una sociologia del margine*, Armando, Roma 2012.
- Salmeri S., *I percorsi della differenza: ermeneutica e pedagogia*, Bonanno, Acireale-Roma 2003.
- Id., *I puzzle del riconoscimento e le tessere dell'identità*, Bonanno, Acireale-Roma, 2007.
- Id., *Il maestro e la Bildung chassidica. Ebraismo ed educazione*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2012.
- Id., *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2013.
- Id., *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Id., *Il paradigma educativo di Augusto Romagnoli nel pensiero pedagogico del XXI secolo*, in «I problemi della pedagogia», 1 (2018), pp. 103-120.
- Id., *Cura educativa, coscientizzazione, democrazia in Paulo Freire*, in «I problemi della pedagogia», 2 (2018), pp. 301-330.
- Id., *Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia*, in «Gli Argonauti», 1 (2021), pp. 109-118.
- Siebert R., *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Carocci, Roma 2009.
- Taguieff P.A., *Il razzismo, pregiudizi, teorie, comportamenti* (1998), tr. it. di F. Sossi, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Vattimo G., *Le avventure della differenza*, Garzanti, Milano 1985.
- Vergani M., *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Vygotskij L.S., *Fondamenti di diftologia* (1933), tr. it. di G. Pesci, Bulzoni, Roma 1986.

Abstracts

Roberta Caldin (UNIBO) e Enrica Polato (UNIPD), *Family and visual impairment: helping relationships and rehabilitation*

This contribution deals with a number of issues concerning families and visual impairment, focusing on the one hand on the encounter between helping relationship professionals, rehabilitation professionals and families, and on the other hand on mediators. With reference to the latter, the usefulness in relational/affective, communicative and cognitive terms of TIB (Tactiles Illustrated Books) is highlighted.

Keywords: Visual impairment, Rehabilitation, Families, Mental imageries, Tactile illustrated books.

Luigi D'Alonzo, *Skills for an inclusive world*

Practitioners in charge of special education carry a heavy burden of responsibility because the human beings involved are important and working for the benefit of individuals with problems means being aware of their decisive role in their lives, in the knowledge that the initiatives rolled out on the ground are either of a high quality or detrimental.

Keywords: Responsibility, Competence, Quality, Special education, School inclusion.

Maurizio Sibilio, Iolanda Zollo, Michela Galdieri, *Vicariance: non linear trajectories of learning process and of didactics in the field of visual disability*

The aim of this paper is to initiate a reflection with regard to vicariousness as a resource that allows reconfiguring linear itineraries of

teaching action, deconstructing them, making them plural and inclusive, promoting learning opportunities for all. The didactic use of vicariance requires a new posture of thought and action, one that induces the teacher to investigate human potential outside linear patterns of action, giving up new paths and creative spaces of teaching and learning.

Keywords: Vicariance; Didactics, Visual Disability, Simplicity, Non-linearity.

Fabio Bocci, *Visual impairment, social and work inclusion in the global world*

In this paper the author, starting from a series of dialogues with some privileged interlocutors, analyse in a critical point of view, also referring to the perspective of Disability Studies, some issues pertaining to the social and occupational inclusion of people with visual impairment. The attempt is to make use of the specific issue, *visual impairment*, to discuss about the socio-political-cultural mechanisms of the current globalized world, dominated by neoliberal logic and by the hegemony of ableism.

Keywords: Visual impairment, Work, Social inclusion, Disability studies, Global world.

Pietro Piscitelli, *The specific nature of visual impairment*

Visual impairment is a multifaceted and specific disability. For the most part, informations come to us through the sense of sight. They must be found not only technological aids, but also developed pedagogical and sociological actions to realize a fully independent life, for the person with visual impairment. In this process could be involved not only teachers and operators, but also parents and families.

Keywords: Visual impairment, Special education, Independence, Family, Technological aids.

Pier Michele Borra, *Thoughts and Ideas for the Research and Development of Educational-Rehabilitative Paths for Complex Disabilities*

The constant increase of children and young people affected by multiple disabilities, who alongside the lack of sight also have additional deficits: sensory, physical and psychic requires the elaboration and development of new and complex research, analysis and planning to favor educational and rehabilitation programs capable of fostering the achievement of the highest possible level of autonomy and self-determination, even for these most fragile children and young people.

Keywords: Multiple disabilities, Rehabilitation, School inclusion, Family, Daily life.

Abstract

Roberta Caldin (UNIBO), Enrica Polato (UNIPD), *Famiglia e disabilità visiva: aiuto, cura e presa in carico*

Il presente contributo tratta alcuni temi che riguardano la famiglia e la disabilità visiva, focalizzandosi da un lato sull'incontro tra i professionisti della relazione di aiuto, quelli della riabilitazione e le famiglie, dall'altro lato sui mediatori. In riferimento a questi ultimi, viene evidenziata l'utilità in termini relazionali/affettivi, comunicativi e cognitivi dei TIB (Tactiles Illustrated Books).

Parole chiave: deficit visivo, riabilitazione, famiglia, immagini mentali, libri tattilmente illustrati.

Luigi D'Alonzo, *La competenza per un mondo inclusivo*

Grande è la responsabilità di chi si occupa di pedagogia speciale, perché in essa sono importanti le persone ed operare per il bene di soggetti con problemi significa avere coscienza che si è determinanti per la loro vita, nella consapevolezza che l'intervento che si mette in campo o è di qualità o è deleterio.

Parole chiave: responsabilità, competenza, qualità, pedagogia speciale, inclusione scolastica.

Maurizio Sibilio, Iolanda Zollo, Michela Galdieri, *La vicarianza: traiettorie non lineari dei processi di apprendimento e dell'azione didattica nella disabilità visiva*

L'obiettivo del presente contributo è avviare una riflessione relativamente alla vicarianza come risorsa che permette di riconfigurare iti-

nerari dell'azione didattica lineari, destrutturandoli, rendendoli plurali ed inclusivi, promuovendo opportunità di apprendimento per tutti. L'uso didattico della vicarianza richiede una nuova postura del pensiero e dell'azione, che induca l'insegnante a indagare sul potenziale umano fuori da schemi di azione lineari, rinunciando a percorrere strade nuove e spazi creativi dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Parole chiave: vicarianza, didattica, disabilità visiva, semplicità, non linearità.

Fabio Bocci, *Disabilità visiva e inclusione sociale e lavorativa nel mondo globale*

Nel presente contributo l'autore, prendendo le mosse da una serie di dialoghi con alcuni interlocutori privilegiati, cerca di analizzare criticamente, anche richiamandosi alla prospettiva dei Disability Studies, alcune questioni che attengono all'inclusione sociale e lavorativa delle persone con impairment visivo. Il tentativo è quello di avvalersi della questione specifica, la *disabilità visiva*, per ragionare sui meccanismi socio-politico-culturali dell'attuale mondo globalizzato, dominato dalle logiche neoliberiste e dall'egemonia dell'abilismo.

Parole chiave: disabilità visiva, lavoro, inclusione sociale, Disability Studies, mondo globale.

Pietro Piscitelli, *La specificità della disabilità sensoriale*

La specificità della disabilità visiva è multiforme e può essere trattata sotto diverse prospettive. Se, com'è noto, la maggior parte delle informazioni ci vengono offerte attraverso il senso della vista, sarà proprio di tale specificità trovare gli accorgimenti, non solo tecnologici, ma anche pedagogici e sociali, per poter realizzare la formazione e l'autonomia del disabile visivo. In tale processo devono essere coinvolti non solo gli operatori specializzati, ma anche gli insegnanti e le famiglie.

Parole chiave: disabilità visiva, pedagogia speciale, autonomia, famiglia, tecnologie assistive.

Pier Michele Borra, *Riflessioni e spunti per la ricerca e lo sviluppo di percorsi educativo-riabilitativi per le disabilità complesse*

Il costante incremento di bambini e ragazzi affetti da minorazioni multiple, che accanto alla mancanza della vista presentano anche deficit aggiuntivi: sensoriali, fisici e psichici richiede l'elaborazione e lo sviluppo di ricerche, analisi e progettazioni nuove e complesse per favorire i percorsi educativo-riabilitativi capaci di consentire il raggiungimento del maggior livello di autonomia e autodeterminazione possibile anche a questi bambini e ragazzi più fragili.

Parole chiave: pluriminorazione, riabilitazione, inclusione scolastica, famiglia, vita quotidiana.

Studi e Ricerche

Famiglia e disabilità visiva: aiuto, cura e presa in carico

Roberta Caldin (UNIBO) - Enrica Polato (UNIPD)¹

1. Introduzione

Lo studioso Buton² ci ha indicato che l'educazione dei ciechi, in molti Paesi, può nascere, svilupparsi e realizzarsi come azione filantropica e benefica, caratterizzata da un approccio assistenzialistico, teso a “compensare” una manchevolezza, un'imperfezione, un'incompletezza. In effetti, questo accade (ed è accaduto) in molte realtà geografiche e tale situazione può essere considerata almeno secondo due prospettive: o come primo approccio al deficit visivo che può evolvere e diventare una realtà emancipante ed inclusiva, o come sola ed unica azione assistenzialistica che quel Paese può mettere in campo.

In tal senso, va sempre ricordato che la logica del *faveur* – come la chiama, appunto, Buton nella sua opera sopra richiamata – dovrebbe divenire una logica del diritto, sganciata dalla contingenza del bisogno e dell'emergenza e evolvendosi in diritti sempre esigibili e garantiti, indipendentemente dalle congiunture e dalle disponibilità economiche. Questo può avvenire se vi è un intenso impegno, competente e mirato sulla relazione di aiuto, sia sul piano della professionalità individua-

¹ Il presente contributo è stato progettato insieme dalle due autrici. Ai soli fini concorsuali, le parti sono così suddivise: R. Caldin ha scritto i paragrafi *Introduzione* e *Sulla Riabilitazione*, E. Polato ha scritto i paragrafi *Sulle immagini mentali* e *Sulle valenze della lettura di immagini e libri tattili*

² F. Buton, *L'administration des faveurs: l'État, les sourds et les aveugles (1789-1885)*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes 2009, pp. 11-26.

le (formazione, aggiornamento, supervisione ecc.), sia su quello riguardante il rapporto con le famiglie e i servizi (protocolli, convenzioni, “buone prassi” ecc.).

Ugualmente, tale importante conquista può realizzarsi se si lavora in maniera appropriata sulle politiche sociali e sulle azioni conseguenti alle scelte effettuate sul piano politico, sociale e comunitario, garantendo l'accessibilità all'istruzione, alla cultura, alla conoscenza, alla partecipazione ecc. Le “buone prassi”, infatti, non sono solo costituite da “buoni esempi” – che possono rendere tangibile la testimonianza di azioni pregevoli – ma sono esse stesse azioni ed esperienze che contengono anche e sempre una dimensione sociale e politica che aiuta a procedere verso il cambiamento migliorativo della comunità intera, con elementi di “cambiamento” anche legislativo.

2. *Sulla riabilitazione*

Numerose sono le opere e le ricerche italiane attuali³ che sottolineano quanto sia rilevante l'incontro tra i professionisti della relazione di aiuto, quelli della riabilitazione e le famiglie: secondo questa prospettiva, ne deriva la necessità e l'importanza di formare adeguatamente i professionisti che sono impegnati nell'incontro con i genitori, facendo anche sperimentare *training* di apprendimento sul campo, possibilmente con un'opportuna e sistematica supervisione.

Per fare questo, è necessario un “tempo lungo” nel quale l'educazione possa affiancarsi armonicamente alla terapia e alla riabilitazione, grazie a professionisti preparati, che “credono” nei genitori, nelle loro risorse e nelle loro potenzialità (anche se non tutte evidenti, ma incerte e, talvolta oscure). Imprescindibile diviene anche garantire alle famiglie l'accesso al “conoscere”, da cui deriva anche l'importanza dei media-

³ Per ogni riferimento alla letteratura italiana su questi temi si veda il nostro R. Caldin, *De visu. Disabilità visiva e agire educativo*, Erickson, Trento 2023.

tori e dei libri tattili come impegno comunitario⁴: come ci ha insegnato Sen⁵, è irrinunciabile costruire – per la giovane generazione che educiamo e di cui siamo responsabili – un’offerta ricca di opportunità e di possibilità (*capability approach*) per tutti/e. La responsabilità di progettare e promuovere contesti facilitanti e offrire mediatori (didattici, relazionali ecc.) *facilitatori della relazione* è, infatti, dell’intero contesto esistenziale nel quale viviamo⁶.

Il rapporto con i genitori può divenire il primo veicolo del bambino con se stesso e con la realtà esterna: perciò, i genitori sono e rimangono i veri protagonisti (con il figlio) del processo evolutivo. Tuttavia, il “libro” più adatto da leggere è non solo il figlio stesso, ma anche altri libri che lo stesso figlio può manipolare e utilizzare. Il processo evolutivo verso la conoscenza, anche attraverso i libri tattili, va sollecitato e potenziato perché vi è una grande difficoltà iniziale ad accogliere un bambino cieco o ipovedente che non restituisce lo “sguardo atteso”⁷: infatti, l’impossibilità di un contatto visivo rischia di “pesare” sull’avvio della relazione affettiva, sul dialogo emozionale tra madre e bambino, tra genitori e bambino, sulle interazioni personali nella fratria.

Da tali considerazioni, emerge l’urgenza di individuare e di sperimentare altri canali comunicativi (tatto, olfatto, udito ecc.), supportati da professionisti che aiutino a “leggere” correttamente i comportamenti del figlio (ad es., annunciando verbalmente i propri, spiegando con chiarezza ciò che sta accadendo ecc.). È fondamentale rimettere in sesto l’immagine “infranta” che colpisce i genitori alla nascita di un figlio con disabilità, facendo riemergere le parti dinamiche, evolutive, che possono far crescere, dare vita e speranza; bisogna rifocaliz-

⁴ Su questo, è encomiabile l’impegno della Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi, dell’UICI (Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti), dell’IRIFOR (Istituto di Ricerca e Formazione).

⁵ A.K. Sen, *Development as Freedom*, Knopf, New York 1999.

⁶ A tale proposito, si veda almeno OMS, ICF. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.

⁷ R. Caldin, *Lo sguardo atteso. Genitori, figli con deficit visivi e intervento formativo*. In A. Canevaro (ed.), *L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent’anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2008, pp. 103-119.

zare i bisogni affettivi, comunicativi, attivi: il bambino con deficit visivo ha, infatti, voglia di vita, che ci veda oppure no e ha bisogno di tutta l'attenzione affettiva dei suoi genitori per essere “immaginato” e vivere psichicamente.

È indispensabile procedere nell'individuazione dei “funzionamenti” possibili – anche non ancora attuati o ipotizzati – rilevando e ampliando le potenzialità del bambino e quelle genitoriali, spostando l'attenzione dal deficit alle risorse presenti e/o sviluppabili, spesso difficili da svelare.

È vero che la situazione di deficit non va mai sottovalutata, ma neppure va “normalizzata”, cioè sottaciuta, sottostimata o negata; a tal fine, la scuola risulta un contesto privilegiato per l'aderenza alla realtà delle situazioni e per affiancare la dimensione educativa alla riabilitazione e alla conoscenza. La scuola, infatti, rimane sempre, ad ogni livello, occasione fondamentale ed essenziale di formazione e di incontro, di sviluppo di potenzialità personali, di arricchimento sociale, di capitale relazionale unico tra pari⁸.

Il bambino “crede” nei suoi genitori: egli non ha alternative e anche i suoi genitori devono farlo, cioè devono poter credere in se stessi – oltreché nel proprio figlio – e, per questo, devono essere supportati. Già Anna Freud aveva chiarito lo iato esistente tra le necessità dei genitori e quelle dei figli, con parole inequivocabili:

Raramente un bambino è tanto importante per i suoi genitori quanto i genitori sono importanti per lui, o quanto il bambino vorrebbe essere per loro. Questo perché, nei primi anni vita del bambino, i genitori hanno molti altri interessi e preoccupazioni, mentre per il bambino, in quel periodo, i genitori sono il suo unico interesse. È una situazione iniqua, ma le cose stanno così... Quello che noi chiamiamo genitore buono o utile in questi anni è il genitore che può dare al bambino un'assistenza discreta, ma costante, per il superamento delle

⁸ P. Piscitelli, *L'inizio del nuovo anno scolastico*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXII, 3 (2022), p. 130-131; S. Salmeri, *Formazione, educazione, istruzione al tempo del Covid-19 tra disabilità visiva e pari opportunità*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXII, 3(2022), pp. 132-163.

angosce, delle crisi e dei conflitti che si vanno succedendo, così che egli non si arresti a nessuno stadio dello sviluppo, ma possa passare a quello successivo, talvolta solo da un problema all'altro e da un conflitto al conflitto successivo. Ma, in fin dei conti, questa è la vita⁹.

Il bambino cieco o ipovedente deve avere “a portata di mano il mondo” in maniera molto chiara, con approcci logici e comprensibili, senza confusioni inutili: ciò che tocca, ciò che «sente» con l'udito e con l'olfatto è ciò che esiste e, in tal senso, egli ha bisogno di ogni sollecitazione possibile perché – per lui – quelle del mondo esterno non sono immediate, ma da ricercare e da individuare con fatica, con impegno, con tempi lunghi, con situazioni replicate caratterizzate dalla costanza, nell'esercizio quotidiano¹⁰.

Il sostegno ai genitori che hanno figli con deficit visivo e/con disabilità aggiuntiva va sempre richiamato, perché, se non sostenuti, i genitori possono rischiare di:

- “cedere” il bambino ai vari terapisti, manifestando – al contempo – sentimenti ambivalenti e di gelosia (soprattutto sul piano affettivo);
- “copiare” il lavoro dei terapisti, con il rischio che il proprio ruolo genitoriale – relazionale, educativo, affettivo ecc. – sfumi o scompaia.

Affinché la riabilitazione possa essere tale – restituendo la persona riabilitata a se stessa e alla sua comunità – e l'educazione possa “fare il proprio mestiere”, è fondamentale che il rapporto con i genitori venga configurato come “alleanza” vera e propria, arricchimento reciproco di conoscenze e di pratiche, complementarità di prospettive che promuovono riflessioni e azioni innovative e originali. Molto frequentemente, invece, soprattutto da parte dei professionisti vi è una con-

⁹ A. Freud, *Quattro conferenze di psicoanalisi per insegnanti e genitori* (1930), in Ead., *Opere*, vol. I, Bollati Boringhieri, Torino 1978, pp. 87-131.

¹⁰ Si veda, a questo proposito, questo bel “corto” <https://www.youtube.com/watch?v=4qCbiCx Bd2M&t=268s>.

siderevole resistenza a riconoscere alla famiglia un ruolo centrale nel programma riabilitativo del bambino. Le cause di tale fenomeno sono molteplici e possono riguardare il timore di perdere l'autorevolezza del proprio ruolo o la paura di un decentramento incontrollato e gratuito del proprio "sapere". Eppure, nella riabilitazione, la famiglia rimane un asse fondamentale, un contesto privilegiato, un'esperienza irrinunciabile, ma mentre la letteratura scientifica la riconosce quale risorsa centrale per lo sviluppo del bambino, nelle varie Linee Guida nazionali (escluse le Linee Guida sull'autismo) si presta attenzione prevalentemente a situazioni familiari patologiche, all'affidabilità – o meno – dei genitori, rimarcando maggiormente le parti manchevoli, deficitarie, inadatte del loro agire educativo¹¹.

Alcuni documenti internazionali – tra i quali l'ICF e l'Index per l'inclusione¹² – hanno indicato alcune urgenze affinché la riabilitazione sia proficua per il bambino e per la sua famiglia; tra queste ricordiamo:

- favorire la massima partecipazione delle famiglie (che conoscono bene il figlio e vogliono il meglio per lui);
- attuare interventi precoci e di «presa in carico» immediata (accompagnamento e sostegno al bambino *con* la sua famiglia);
- ampliare l'impegno sui *potenziali residui* (soprattutto nelle situazioni di ipovisione e di pluridisabilità);
- offrire alle famiglie informazioni esaurienti e corrette su quanto va accadendo e sugli obiettivi prefissi (possibilmente, concordati insieme);
- ricordare che i genitori sono risorse fondamentali nella vita del bambino;

¹¹ D. Petri, *Criticità nella riabilitazione delle disabilità complesse: il punto di vista delle famiglie*, in R. Caldin - A. Cinotti - F. Serra (eds.), *Disabilità, famiglie e servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*, Edizioni del Rosone, Foggia 2017, pp. 85-97.

¹² OMS, *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002; T. Booth - M. Ainscow, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol, CSIE 2002, trad. it., F. Dovigo - D. Ianes (eds.), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008.

- rimarcare che il processo riabilitativo è basato sulla cooperazione tra famiglie e professionisti (piuttosto che solo sull'autorità di questi);
- rammentare che i professionisti hanno un ruolo di sostegno alle responsabilità familiari;
- sottolineare che, per essere efficaci, i servizi e le strutture devono basarsi sui valori, le preferenze, le priorità e le esigenze della famiglia;
- non dimenticare che il bambino risente dello stress e della percezione della situazione da parte dei familiari;
- evidenziare che è necessario verificare la qualità delle cure ricevute (D. Petri in Caldin, 2017).

3. *Sulle immagini mentali*

Sin da quando i bambini con disabilità visiva sono piccolissimi, gli esperti sollecitano i genitori a parlare con loro, cercando delle attività in cui si crei un contesto d'attenzione condivisa: insomma, a “rinforzare e non rompere i cicli di interazione”¹³.

Questo insegnamento non si traduce solo nel parlare con il bambino, ma anche nello stargli vicino, nel prenderlo in braccio, nel toccare con lui superfici e materiali, poiché, «i fattori principali che suscitano delle relazioni sociali nei bambini non vedenti vengono evocati attraverso il contatto corporeo e le correlate relazioni tattili, vestibolari, termiche ed olfattive. Il solo sentir parlare, invece, evoca piuttosto reazioni di ascolto in cui il bambino sta immobile. Questo atteggiamento viene spesso interpretato dai genitori come disinteresse o come assenza di reazione»¹⁴.

Una delle attività più efficaci per sviluppare tatto e linguaggio, creando al contempo un contesto di contatto corporeo significativo

¹³ E. Tronick - H. Als - L. Adamson - S. Wise - T. Berry Brazelton, *The Infant's Response to Entrapment between Contradictory Messages in Face-to-face Interaction*, in «Journal of the American Academy of Child Psychiatry», XVII, 1 (1978), pp. 1-13.

¹⁴ M. Brambring - J. Lanners, *Lo sviluppo nei bambini non vedenti. Osservazione e intervento precoce*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 339.

e motivante, è la lettura congiunta di libri illustrati¹⁵. Per effettuarla, è necessario offrire al bambino la disponibilità di alcuni elementi, la cui qualità determinerà la positività dell'esperienza di lettura: un adulto propenso a relazionarsi con lui, un contesto in cui tale relazione può aver luogo e infine la disponibilità di oggetti culturali.

I contesti della relazione adulto-bambino sono molteplici e molti di essi possono prestarsi all'uso congiunto di libri: la lettura infatti, se da un lato ha bisogno di un contesto dove attuarsi, dall'altro lato concorre, quasi magicamente, a crearne uno. I libri sono infatti potenzialmente funzionali alla comunicazione e alla relazione, perché favoriscono quella situazione magica chiamata "attenzione condivisa", tanto difficile ad instaurarsi in assenza di contatto oculare, ma tanto necessaria per lo sviluppo di molte importanti funzioni, quali – ad esempio – la comparsa della comunicazione verbale.

Per quanto riguarda il terzo aspetto, cioè la disponibilità di oggetti culturali, risulta evidente l'importanza che i bambini possano accedere ad un assortimento di albi illustrati, da utilizzare insieme ad un adulto o ai coetanei nei diversi ambienti di vita. Quanto sopra esposto vale anche e soprattutto per i bambini con deficit visivo: privati del contatto accidentale con la lingua scritta nel proprio contesto di vita (giornali, insegne di negozi, etichette di alimentari...), necessiterebbero di una varietà ancor maggiore di albi illustrati e di occasioni di lettura per essere motivati a sostenere le fatiche del suo apprendimento.

Le immagini tattili contenute nei TIB (*Tactile Illustrated Book*) possono essere preziose anche per integrare la principale fonte di conoscenza degli oggetti e del mondo dei bambini con deficit visivo, cioè l'esplorazione sensoriale, concorrendo a creare le loro rappresentazioni mentali. Quelle dei bambini ciechi dalla nascita sono, solitamente, meno ricche e più frammentarie di quelle dei coetanei: tale situazione è causata non tanto da un ritardo dello sviluppo cognitivo provocato dal deficit percettivo, ma piuttosto dal deficit percettivo stesso. Infatti,

¹⁵ E. Polato, *La lettura di un TIB (Tactile Illustrated Book) come contesto per l'espressione di domande da parte dei bambini con deficit visivo. Una ricerca esplorativa*, Tesi di dottorato, Università di Padova 2004, p. 119.

il bambino cieco deve apprendere strategie di palpazione, acquisire informazioni in sequenza e poi farne sintesi, e ciò gli richiede più tempo, capacità e impegno.

Come avviene il processo di costruzione delle immagini mentali nel bambino? Secondo Tognolini¹⁶, «per immaginare, la mente ha bisogno di immagini», quindi, «ogni bambino, per poter elaborare il proprio immaginario e per creare rappresentazioni e storie, ha bisogno di possedere un bagaglio di immagini, come un costruttore di castelli di Lego necessita di una buona scorta di mattoncini diversi per forma, colore, grandezza al fine di esprimere le proprie idee e capacità». Per il bambino normovedente in età prescolare, una delle principali fonti di immagini è rappresentata dalla lettura di libri illustrati, in cui le figure commentano ed integrano il testo, quando addirittura non lo sostituiscono.

«Può invece sembrare paradossale parlare di immagini per i ciechi»¹⁷, poiché per la maggior parte delle persone un'immagine è semplicemente qualcosa da guardare. Andrebbe invece considerato che «l'identificazione di un'immagine visiva non è il semplice risultato di una percezione evidente, ma l'esito di una attività intellettuale multipla, sviluppata a partire da differenti oggetti presenti nella nostra memoria»¹⁸.

In caso di deprivazione visiva, l'immagine mentale può comunque formarsi su una base percettiva diversa, tramite l'ascolto, il tatto e il senso aptico: per i soggetti ciechi dalla nascita, avere un'immagine mentale consiste nel «vedere in assenza dell'ingresso sensoriale corrispondente»¹⁹.

Le immagini mentali non visive hanno le stesse proprietà generali funzionali di quelle dei vedenti, ma sono specifiche riguardo:

¹⁶ B. Tognolini - R. Valentino Merletti, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Salani, Milano 2006, p. 38.

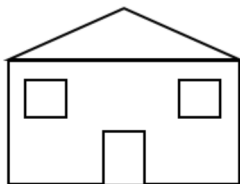
¹⁷ Y. Eriksson, *Livres d'images pour enfants déficients visuels. Premières assises européennes du livre tactile*, Les Doigts Qui Révent, Dijon 1999, p. 89.

¹⁸ S. Sandström, *Intuition och åskådlighet*, Stockholm, Carlsson Bokförlag 1996, p. 20.

¹⁹ S.M. Kosslyn, *Mental Imagery*. In D.N. Osherson - S.M. Kosslyn - J.M. Hollerbach, *Visual Cognition and Action: An Invitation to Cognitive Science*, vol. 2, The MIT Press, Cambridge (Mass.) 1990, pp. 73-97.

- alla composizione della percezione multisensoriale della realtà, che si avvale delle percezioni uditive, tattili, cinestetiche in misura maggiore rispetto ai vedenti;
- al tempo di elaborazione, poiché «la manipolazione delle immagini mentali non visive è più lenta e laboriosa di quella delle immagini con dominante visiva»²⁰;
- alla rappresentazione spaziale, calcolata in base all'esplorazione non visiva. Ad esempio, spesso i percorsi vengono rappresentati come «sistemi di riferimento di ostacoli»²¹.

Quest'ultimo aspetto, particolarmente interessante, viene ben illustrato a seguire. Nel disegno dei bambini vedenti, la rappresentazione degli oggetti è principalmente frutto della loro visione d'insieme: una casa viene vista nella sua interezza, composta da una base quadrata o rettangolare sormontata da un tetto triangolare e viene disegnata come tale, assumendo una forma standardizzata.



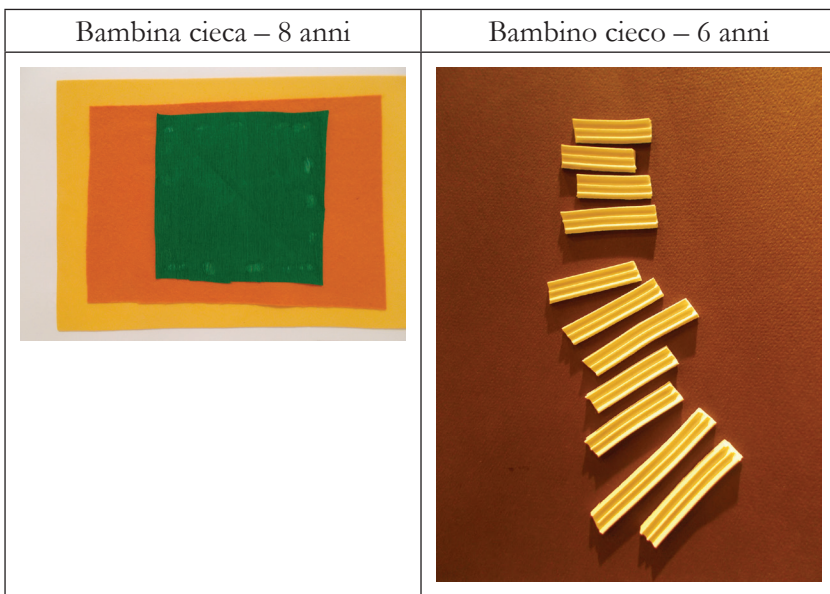
Le immagini mentali del bambino cieco, essendo elaborate a partire da esperienze percettive non visive, possono invece differenziarsi molto da quelle standard.

Per esemplificare quanto sopra esposto desideriamo presentare due immagini, gentilmente concesse dal dottor Alessandro Fanan e dalla Fondazione Robert Hollman di Padova.

A due bambini ciechi è stato chiesto di rappresentare una casa, utilizzando materiali tattili liberamente scelti, con risultati molto diversi tra loro.

²⁰ Y. Hatwell, *Psicologia cognitiva della cecità precoce*. Biblioteca Italiana per i Ciechi “Regina Margherita”, Monza 2010, p. 160.

²¹ Y. Hatwell, *Le toucher et les relations visuo-tactiles chez l'enfant et l'adulte*, in «Voir Barré», 26-27 (2003), pp. 150-159.



Nel disegno a sinistra, una bambina cieca ha disegnato la casa usando tre rettangoli di diversi materiali sovrapposti tra loro: quello giallo rappresenta il pavimento del salotto, quello arancione il tappeto e quello verde il divano. La casa è stata quindi identificata dalla bambina con la stanza da lei più amata, il salotto, riprodotta mediante tre superfici che portano al punto focale della stanza, cioè il divano. L'educatore conferma che questa scelta è pienamente in sintonia con la personalità, serena e un po' sedentaria, della bambina.

Anche l'immagine a destra raffigura una casa, tracciata da un bambino cieco utilizzando lineette di gommina paraspifferi che rappresentano, a partire dal basso, il cancello del giardino, i gradini, la grondaia, la porta d'ingresso, la luce di emergenza ed il muro. La casa, per questo bambino, è rappresentata dalla serie di dislivelli, ostacoli e oggetti che incontra nel rientrarvi. Secondo l'educatore, anche questa scelta è in sintonia con la personalità del bambino, molto attiva e dinamica.

Entrambi i bambini hanno sentito la necessità non di delimitare i volumi della casa, come farebbe un bambino vedente, quanto di

enunciare la successione di ciò che i loro piedi incontrano durante il rientro.

Da questa coppia di disegni risulta evidente come le diversità delle modalità percettive utilizzate dai bambini ciechi influiscano sulla creazione delle loro immagini mentali e quindi sulle possibilità di riconoscimento delle immagini tattili presenti nei libri. Questa consapevolezza deve sollecitare educatori ed insegnanti a strutturare percorsi in cui essi possano da un lato esperire la realtà e disegnarla, dall'altro fruire di immagini tattili che la rappresentano. Deve inoltre tradursi in una particolare attenzione da parte degli autori di TTB nell'ideazione di immagini "bimodali", in cui scrittura ed illustrazioni siano significative per tutti i bambini (vedenti, ipovedenti e non vedenti).

4. *Sulle valenze della lettura di immagini e libri tattili*

Le ragioni per le quali è indispensabile che i bambini con disabilità visiva possano leggere immagini tattili sono principalmente tre: relazionali/affettive, comunicative e cognitive.

Per quanto riguarda le ragioni relazionali/affettive, va considerato che le immagini tattili possono essere pensate come *mediatori* per rispondere ad alcuni dei molteplici bisogni degli attori della relazione educativa. Nello specifico, rispondono ai bisogni:

- del genitore
 - di *illustrare* al suo bambino qualcosa che non conosce con la vista, ma che può imparare a conoscere con le mani e con le parole;
 - di sperimentare l'*attenzione condivisa*, situazione magica difficile da instaurare in assenza di contatto oculare;
 - di vivere il figlio come compagno di giochi (anziché solo come paziente), soddisfacendo il proprio *bisogno di normalità, in una dimensione di genitorialità competente*²²;

²² R. Caldin (ed.), *Da genitori a genitori. Esperienze e indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo*, Erikson, Trento 2015.

- del bambino, di condividere con fratelli e compagni un materiale caratterizzato da una pluralità di codici e una sua expertise.

Per quanto riguarda le ragioni di ordine comunicativo, Bonanomi²³ afferma che «è indispensabile aiutare il bambino a stabilire con le immagini un approccio curioso che sfoci in un rapporto di comprensione e di comparazione tra la realtà e l'immagine che la rappresenta. Poiché toccare è conoscere, conoscere è rappresentare, rappresentare è comunicare». Quindi, se un bambino tocca la realtà la conosce, divenendo capace di rappresentarla tramite immagini mentali che può utilizzare nella comunicazione con pari e adulti. Va infatti considerato che l'immagine trasmette messaggi che influenzano anche la vita del bambino con deficit visivo, che pure non ne fruisce o lo fa in modo parziale: poter disporre di immagini tattili incrementa le sue possibilità di effettuare scambi culturali, creativi e affettivi con coetanei ed adulti. Un bambino con deficit visivo può non aver mai visto un cartone degli Avengers, ma per parlarne con gli amici, magari per decidere insieme come travestirsi a carnevale, deve conoscere la conformazione fisica e il costume di Thor o di Hulk.

Per quanto riguarda le ragioni di ordine cognitivo, l'importanza di offrire anche ai bambini con disabilità visiva l'opportunità di leggere immagini tattili è legata al fatto che queste ultime rappresentano il nucleo concettuale su cui si basa la costruzione del simbolo e quindi della scrittura. Come prima accennato, nel periodo dell'alfabetizzazione emergente i bambini con disabilità visiva hanno meno possibilità di entrare in contatto con la lingua scritta e ciò comporta una minor curiosità e motivazione spontanea verso la lettoscrittura. È invece necessario che si abituino ad usare simboli semplici e abbiano libri con immagini tattili per attuare un primo tipo di lettura, cioè l'esplorazione e la decodifica di simboli complessi.

Purtroppo, alla consapevolezza delle molteplici valenze della lettura congiunta di un libro tattile non corrisponde un'adeguata offerta di te-

²³ P. Bonanomi, *Costruire il piacere di leggere: il primato delle illustrazioni tattili nei primi libri*, in A. Quatraro (ed.), *Immagini da toccare. Proposte metodologiche per la realizzazione e fruizione di illustrazioni tattili*, Biblioteca Italiana per i Ciechi, Monza 2004, pp. 57-74.

sti. Le cause di questa carenza, afferma Claudet²⁴, risiedono principalmente nel fatto che i bambini con disabilità visiva sono percentualmente pochi, mentre i TIB sono difficili da fabbricare (richiedendo molti materiali, dettagli, manodopera) e quindi costosi (circa 20 volte un libro per vedenti), date anche le ridotte tirature.

L'unica soluzione strutturale risiederebbe nella creazione in ogni biblioteca pubblica di una sezione di libri accessibili che comprenda, insieme ad audiolibri, libri a caratteri ingranditi e in CAA, anche TIB. Questo consentirebbe di aumentarne le tirature, abbassando i prezzi di vendita e consentendo una produzione di testi regolare ed adeguata alle diverse esigenze e preferenze dei bambini. In fondo, come ricorda Emili²⁵, «l'inclusione non è solo un principio che si studia sui libri, un ideale regolatore a cui ricorrere nell'emergenza. L'inclusione è soprattutto un insieme di pratiche concrete (dalle più piccole alle più grandi), pedagogicamente fondate, che si devono attuare quotidianamente e in ogni luogo. Non esistono pause o eccezioni».

Bibliografia

- Bonanomi P., *Costruire il piacere di leggere: il primato delle illustrazioni tattili nei primi libri*, in A. Quattraro (ed.), *Immagini da toccare. Proposte metodologiche per la realizzazione e fruizione di illustrazioni tattili*, Biblioteca Italiana per i Ciechi, Monza 2004, pp. 57-74.
- Booth T. - Ainscow M., *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol, CSIE 2002. Trad. it., F. Dovigo - D. Ianes (eds.), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008.
- Brambring M. - Lanners J., *Lo sviluppo nei bambini non vedenti. Osservazione e intervento precoce*, Franco Angeli, Milano 2004.

²⁴ P. Claudet, *Les Doigts Qui Révent*, in S. Sola - M. Terrusi, *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Lapis, Roma 2009, pp. 27-31.

²⁵ E.A. Emili - V. Macchia, *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, Edizioni ETS, Pisa 2020, p. 7.

- Buton F., *L'administration des faveurs: l'État, les sourds et les aveugles (1789-1885)*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes 2009.
- Caldin R., *Lo sguardo atteso. Genitori, figli con deficit visivi e intervento formativo*. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2008, pp. 103-119.
- Caldin R. (ed.), *Da genitori a genitori. Esperienze e indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo*, Erickson, Trento 2015
- Caldin R., *De visu. Disabilità visiva e agire educativo*, Erickson, Trento 2023.
- Claudet P., *Les Doigts Qui Révent*, in S. Sola - M. Terrusi, *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Lapis, Roma 2009, pp. 27-31.
- Emili E.A. - Macchia V., *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, Edizioni ETS, Pisa 2020.
- Eriksson Y., *Livres d'images pour enfants déficients visuels. Premières assises européennes du livre tactile*, Les Doigts Qui Révent, Dijon 1999.
- Freud A., *Quattro conferenze di psicoanalisi per insegnanti e genitori (1930)*, in Ead., *Opere*, vol. I, Bollati Boringhieri, Torino 1978, pp. 87-131.
- OMS, *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.
- Petri D., *Criticità nella riabilitazione delle disabilità complesse: il punto di vista delle famiglie*, in R. Caldin - A. Cinotti - F. Serra (eds.), *Disabilità, famiglie e servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*, Edizioni del Rosone, Foggia 2017, pp. 85-97.
- Hatwell Y., *Le toucher et les relations visuo-tactiles chez l'enfant et l'adulte*, in «Voir Barré», 26-27 (2003), pp. 150-159.
- Hatwell Y., *Psicologia cognitiva della cecità precoce*. Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita", Monza 2010.
- Kosslyn S.M., *Mental Imaginery*, in D.N. Osherson - S.M. Kosslyn - J.M. Hollerbach, *Visual Cognition and Action: An Invitation to Cognitive Science*, vol. 2, The MIT Press, Cambridge (Mass.) 1990, pp. 73-97.
- Piscitelli P., *L'inizio del nuovo anno scolastico*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXII, 3 (2022), p. 130-131.
- Polato E., *La lettura di un TIB (Tactile Illustrated Book) come contesto per l'espressione di domande da parte dei bambini con deficit visivo. Una ricerca esplorativa*, Tesi di dottorato, Università di Padova 2004.
- Salmeri S., *Formazione, educazione, istruzione al tempo del Covid-19 tra disabilità visiva e pari opportunità*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXII, 3(2022), pp. 132-163.
- Sandström S., *Intuition och åskådlighet*, Stockholm, Carlsson Bokförlag 1996.

Sen A.K., *Development as Freedom*, Knopf, New York 1999.

Tognolini B. - Valentino Merletti R., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Salani, Milano 2006.

Tronick. E. - Als H. - Adamson L. - Wise S. - Brazelton T.B., *The Infant's Response to Entrapment between Contradictory Messages in Face-to-face Interaction*, in «Journal of the American Academy of Child Psychiatry», XVII, 1(1978), pp. 1-13.

La competenza per un mondo inclusivo

Luigi D'Alonzo¹

Nel mondo occidentale avanzato e nelle società democratiche culturalmente sviluppate l'attenzione educativa agli ultimi, ai più indifesi, alle persone più fragili rappresenta un dovere non solo morale ma istituzionale. La persona con difficoltà personali più o meno evidenti – il soggetto con deficit, colui che a causa di condizioni soprattutto esogene non riesce ad adattarsi ai normali canoni di convivenza civile – ha più bisogno dell'aiuto degli altri per poter affrontare con dignità una vita complessa per tutti.

La società odierna rende ogni persona più bisognosa di educazione: occorre andare a scuola per molti anni; il tempo dedicato alla formazione si è dilatato; per entrare nel mondo del lavoro sono necessarie molte competenze; l'educazione continua è diventata una prerogativa sine qua non per proseguire nel cammino professionale. Il mondo meraviglioso ma estremamente difficile in cui viviamo, postula non solo un surplus di interventi educativi e formativi, ma soprattutto un'educazione "speciale", dove l'aggettivo speciale indica un'azione intenzionalmente volta al bene del soggetto, non usuale, non comune, con un alto grado di competenza professionale; speciale appunto, cioè unica, altamente specifica per intensità e volontà, capace di comprendere, interpretare e proporre soluzioni idonee calate sulle esigenze della persona.

¹ Professore Ordinario di Pedagogia Speciale, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

L'educazione speciale si celebra solo quando il contesto e la relazione intenzionale educativa si fondano su conoscenze pedagogiche, didattiche, psicologiche, mediche e sociologiche molto elevate. Coloro che si avvicinano consapevolmente alla persona con fragilità si rendono immediatamente conto della necessità che il loro intervento sia fondato pedagogicamente e ancorato al più alto livello di conoscenze e soluzioni sperimentate e sicure. Grande è la responsabilità di chi si occupa di pedagogia speciale, perché in essa sono importanti le persone ed operare per il bene di soggetti con disabilità significa avere coscienza che si è determinanti per la loro vita, nella consapevolezza che l'intervento da mettere in campo o è di qualità o è deleterio.

La pedagogia speciale in Italia ha una storia esaltante alle spalle; soprattutto perché negli ultimi cinquant'anni ha saputo tracciare un cammino unico nel mondo occidentale e che solo recentemente altri Paesi stanno faticosamente cercando di percorrere. La scelta educativa inclusiva della scuola italiana, che è diventata scelta inclusiva sociale del Paese, ha bisogno però di essere supportata da una comunità scientifica solida ed unita.

1. *Complessità*

Berliner² afferma che la scienza dell'educazione non solo è difficile, ma probabilmente la «più difficile delle scienze» in quanto «deve fronteggiare problemi ed occuparsi di condizioni locali che limitano la generalizzazione e la costruzione di teorie differentemente da ciò che si verifica nelle altre scienze chimiche, biologiche e mediche».

Riflettendo sulla complessità della Pedagogia Speciale possiamo indiscutibilmente affermare che essa è sicuramente, fra le scienze dell'educazione, quella che deve fronteggiare le difficoltà più gravose. Ci sono due ragioni che sostengono questa tesi.

² D.C. Berliner, *Educational research: The hardest science of all*, in «Educational Researchers», XXXI, 8 (2002), pp. 18-20.

La prima riguarda la grande varietà dei soggetti di cui si occupa: dai disabili sensoriali visivi, per i quali occorre distinguere molto bene la cecità congenita da quella acquisita, a quelli uditivi dove il danno può essere parziale o totale, temporaneo o permanente, in un orecchio o in entrambi; dalle persone con disabilità intellettiva lieve con una compromissione minima nelle aree senso motorie, e che spesso non sono distinguibili dai soggetti senza deficit, a quelli più gravi, quelle persone cioè che «a prescindere dall'età e dalle cause che ne hanno determinato la condizione, non raggiungono – o rischiano di non raggiungere – i seguenti obiettivi: dal punto di vista neuropsicologico, il livello della simbolizzazione; dal punto di vista affettivo, la dinamica tridimensionale; dal punto di vista psicosociale, quella minima autonomia che consente di avere un Sé»³; dai ragazzi con problemi comportamentali con disturbo da deficit di attenzione/ipertattività, nei quali caratteristica fondamentale è una persistente modalità di disattenzione e/o di ipertattività-impulsività, ai soggetti con disturbo dell'apprendimento «espressione-ombrello che raccoglie una gamma diversificata di problematiche persistenti nello sviluppo cognitivo e nell'apprendimento scolastico, non imputabili primariamente a fattori emotivi, sociali, educativi o di handicap grave, e definibili in base al mancato raggiungimento di taluni obiettivi di apprendimento che all'interno del contesto in cui il bambino vive sono considerati essenziali»⁴; dalle persone con deficit a coloro che non presentano disabilità ma che per una serie di condizioni, soprattutto esogene, non riescono a vivere con dignità la loro vita in questo mondo. Occorre sottolineare, inoltre, come persino all'interno della medesima sindrome, ad esempio, la sindrome di Down, vi siano differenze enormi fra i soggetti, o come sia oramai semplicistico parlare di autismo in quanto più correttamente occorre parlare di autismi, talmente variegato è il panorama delle persone che soffrono di queste problematiche.

³ M. Cannao - G. Moretti, *Il grave handicappato mentale*, Armando, Roma 1982.

⁴ C. Cornoldi, *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1991, p. 28.

La seconda ragione che rende la Pedagogia Speciale estremamente complessa riguarda i contesti educativi nei quali si trova ad operare: la famiglia, la scuola, i centri socio-educativi extrascolastici, il mondo del lavoro, le case di accoglienza.

La famiglia della persona con disabilità vive inevitabilmente situazioni molto difficili, talvolta drammatiche, che sfuggono ai normali canoni sociologici di studio; la scuola e le classi comuni possono essere luoghi di integrazione o di esclusione poiché non sempre la presenza in classe realizza una reale inclusione, come non sempre il percorso differenziato fuori dalla classe significa esclusione e marginalità. I contesti educativi extrascolastici paiono ancora troppo ancorati ad una visione assistenzialistica; le case di accoglienza ed il “dopo di noi” sono prese in scarsa considerazione e faticano a sviluppare valide metodologie di convivenza sociale.

La complessità delle problematiche della persona esige dai ricercatori sforzi e investimenti e anche quando essi «arrivano a concludere che un metodo funziona, devono chiaramente specificare per chi la pratica è efficace ed in quale contesto»⁵. Un altro problema riguarda la difficoltà degli insegnanti e degli educatori di applicare i risultati che la conoscenza scientifica pedagogico-speciale propone nei loro contesti istituzionali ed operativi (scuole, agenzie formative, case di accoglienza, centri socio-educativi). I principi di intervento validati dalla ricerca raramente vengono interpretati, tradotti in linee basilari per i diversi contesti operativi e disseminati nella pratica dagli insegnanti e dagli operatori educativi. Con difficoltà le conoscenze pedagogico-speciali si concretizzano nella prassi educativa, anche quando la ricerca ne produce di fondamentali per i contesti familiari, scolastici e sociali.

⁵ S.L. Odom - E. Brantlinger - R. Gersten - R.H. Horner - B. Thomson - K.R. Harris, *Research in special education: scientific methods and evidence-based practices*, in «Exceptional Children», LXXI, 2 (2005), p. 139.

2. *Risultati e ricadute sociali*

La vita delle persone disabili in Italia è certamente migliorata, il processo di inclusione ha apportato enormi benefici sia ai singoli soggetti con problemi sia alle loro famiglie, ma direi a tutta la società: il nostro contesto civile è capace di accogliere le persone in difficoltà, promuove azioni riabilitative in grado di supportare le loro esigenze specifiche, trova soluzioni idonee volte a salvaguardare la dignità dei singoli, mette in atto iniziative che possono essere davvero a “disposizioni di tutti i cittadini” anche di coloro che presentano deficit. Sempre più nei contesti socio-politici decisionali c’è un’attenzione ai bisogni delle persone con disabilità che emerge regolarmente e che si situa su quattro paradigmi: prima di tutto, l’importanza dell’ambiente comunitario. Si crede giustamente che le persone con disabilità possano e debbano vivere nell’ambiente comunitario sociale e partecipare pienamente come membri. Occorre porre molta attenzione ad identificare e rimuovere le barriere che ostacolano la piena partecipazione comunitaria.

In secondo luogo, l’enfasi sulla relazione. Le persone con deficit hanno lo stesso bisogno di tutti di potersi integrare con gli altri e di interagire socialmente. Per ottenere questo obiettivo viene posta molta attenzione al ruolo delle relazioni interpersonali e sociali, non è possibile sentirsi parte di un gruppo sociale senza relazioni significative con i membri dello stesso. L’inclusione avviene solamente quando il singolo soggetto riesce a comprendere come interagire con gli altri e quando gli altri desiderano porsi in relazione con lui.

In terzo luogo, il lavoro sulla persona. Viene sempre più valorizzato il fatto che i programmi riabilitativi, sociali e scolastici debbano essere confezionati sui singoli bisogni personali della persona con deficit. Le esperienze di questi anni ci dicono che occorre abbandonare l’idea di predisporre programmi pre-confezionati in base al deficit o alla sua gravità. Le esigenze del singolo individuo devono essere tenute ben presenti, cercando il più possibile di coniugare i bisogni alla realtà sociale e familiare in cui il soggetto vive.

Infine, il riconoscimento della scelta e del controllo. In questi ultimi anni si è sempre più presa consapevolezza che le decisioni non deb-

bano essere prese senza un effettivo coinvolgimento della persona con disabilità. Il diritto del soggetto di scegliere e di decidere in prima persona della sua vita e delle varie opportunità che il territorio ed i servizi offrono è certamente tenuto sempre più in considerazione in tutti i campi di vita del disabile.

Rimane da sottolineare un altro pilastro fondamentale dell'azione sociale nei confronti della persona con deficit, ossia il concetto di "protezione". Viviamo in un mondo sempre più complesso e difficile, le tecnologie, l'informaticizzazione della vita quotidiana, la necessità di mantenere costantemente aggiornato il nostro sapere, il dovere di acquisire conoscenze sempre più elevate per poter rimanere agganciati ad una locomotiva che corre con grande velocità pongono seri interrogativi circa il futuro delle persone più deboli e vulnerabili.

Diverse persone con disabilità per inserirsi con dignità nella nostra società hanno bisogno più di opportunità che di protezione. Le esperienze intraprese e le ricerche effettuate ci dicono che il soggetto con deficit ha necessità di incontrare, lungo il proprio cammino di vita, educatori, specialisti della riabilitazione, operatori dei servizi sociali capaci di offrire opportunità di vita, esperienze concrete di integrazione sociale, condizioni favorevoli di accoglienza in gruppo, possibilità reali di coinvolgimento personale. La protezione per queste persone non risiede in una salvaguardia amorevole volta ad eliminare gli ostacoli e ad escludere il singolo soggetto dalla vita quotidiana ordinaria, creandogli un ambiente adatto privo di pericoli. La protezione vera risiede, di contro, nella capacità degli operatori e delle famiglie di agire con competenza guardando al vero bene della persona, alla sua integrazione nel contesto sociale ed ambientale odierno, sia pur difficile e complesso.

Molti cittadini, però, oltre alle opportunità di questo tipo, a causa dei loro problemi di ordine cognitivo, fisico e sensoriale hanno necessità di essere salvaguardati con altri mezzi. Mi riferisco alle persone non autonome, a coloro che sono in una situazione personale e sociale assai delicata e che necessitano di un aiuto più importante e deciso. È assai difficile comprendere quanti coloro che si trovano in una situazione di gravità tale; le stime Istat ci dicono che considerando i diversi livelli

di disabilità, quello più grave è rappresentato dal “confinamento”, che implica la costrizione permanente in un letto, o su una sedia, con livelli di autonomia nel movimento pressoché nulli, nonché i casi di soggetti con deficit fisico o psichico che limitano enormemente la suddetta capacità.

3. Puntare sulla qualità del progetto di vita

Di fronte alla crisi economica mondiale, di fronte ai pericoli di una recessione industriale e finanziaria, sembra quasi fuori luogo parlare di persone con disabilità, infatti, le emergenze paiono essere la disoccupazione, gli incentivi fiscali, le manovre finanziarie, i tagli alla spesa pubblica. Viene quasi naturale, in questi momenti non certo luminosi del nostro Paese, occuparsi di altro, approfondire la conoscenza delle dinamiche dei mercati, interrogarsi sulle modalità più consone per favorire l'entrata nel mondo del lavoro dei giovani, confrontarsi sulle questioni nodali della nostra convivenza civile, capire che cosa significhi dialogo interculturale in un mondo sempre più multietnico.

Affrontare queste questioni che solo apparentemente sembrano lontane dal “comune sentire” sembrerebbe, quindi, un evento che si pone al di fuori degli interessi della maggioranza della popolazione italiana. Ritengo, invece non può dirsi civile un Paese che dimentica le persone più indifese, non può esistere una società avanzata che sia indifferente alle problematiche della disabilità, è ingiusto uno Stato che si rifiuta di incrementare il benessere dei suoi cittadini, anche se essi presentano deficit gravi e gravissimi.

La dignità della persona merita rispetto ed impegno indipendentemente dalle condizioni economiche o personali, d'altronde i nostri padri costituzionali lo avevano capito molto bene quando all'articolo tre della costituzione hanno scritto: «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei

cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

Ogni ricerca che si pone come obiettivo di comprendere meglio la situazione di questi soggetti al fine di prendersi cura di loro in modo competente diventa qualcosa di straordinario perché si favorisce la rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti. Abbiamo bisogno che professionisti seri scrivano e pubblichino saggi e articoli sulle questioni nodali della disabilità; la scienza pedagogico-speciale ha saputo incrementare il suo sapere, le esperienze effettuate in tutti questi anni di integrazione hanno apportato un enorme bagaglio di conoscenze che occorre portare all'attenzione di tutti.

Anche la persona con disabilità matura, diventa adulto e invecchia, come tutti in questo mondo. Siamo oramai tutti coscienti che la qualità della vita degli anziani dipenda molto dalle esperienze personali che si hanno durante l'infanzia, l'adolescenza e la giovinezza; il benessere della vita adulta pone le sue radici nelle stagioni precedenti e dipende dalla qualità delle relazioni affettive vissute, dai ritmi di vita passati, dalla cura di cui si è goduto, dalle esperienze sociali effettuate. Ciò è vero anche per la persona con disabilità, anzi, tutto questo "passato" per lei è sicuramente più importante. Infatti, se esiste un tema caro ai pedagogisti speciali è la questione del progetto di vita. Abbiamo capito, in tutti questi anni di inclusione nella società italiana, che il futuro del soggetto con deficit è strettamente legato alla progettazione di un adeguato progetto personale che abbia come obiettivo non l'oggi della persona, ma la qualità della vita futura lontana. Se affrontiamo questo tema dobbiamo sottolineare il fatto che, «la maggior parte degli studiosi della questione concordano che sia un costrutto multi-dimensionale che riflette differenti ed importanti domini della vita»⁶. Concordo con Fel-

⁶ D. Felce, *Quality of life for people with learning disabilities in supported housing in the community: a review of research*, University of Exeter, Exeter 2000.

ce, direttore del Welsh Centre for learning Disabilities Applied Research Unit di Cardiff, quando suggerisce di pensare alla qualità della vita delle persone con disabilità basando la nostra azione socio-pedagogica su sei categorie di benessere: fisico, materiale, sociale, produttivo emozionale e civico.

Occorre parlare di benessere perché se pensiamo ai disabili adulti diventa un concetto guida per tutti coloro che si occupano di queste persone. È necessario prendere coscienza del concetto di benessere soprattutto se ci riferiamo a soggetti con disabilità plurime che sviluppano diverse psicopatologie e che spesso vengono abbandonati o non presi in carico correttamente dai servizi esistenti sul territorio, persone non di rado lasciate senza aiuto perché non rientrano rigorosamente in nessun protocollo burocratico, sanitario o sociale, e quindi dimenticate perché malauguratamente si trovano in una “terra di nessuno”, avvolte in una indifferenza istituzionale che spegne la vitalità e le speranze del disabile coinvolto, ma anche delle famiglie, unico baluardo alle inefficienze di un Paese che ambisce collocarsi fra gli stati più civilizzati al mondo.

4. Puntare sulla qualità dell'esperienza scolastica

La problematicità della vita quotidiana, la crisi economica oramai persistente per i suoi effetti devastanti sull'esistenza delle persone, lo scoraggiamento che investe non solo lo sviluppo industriale o i consumi, ma soprattutto l'illegalità che attanaglia lasciando quasi senza fiato il nostro Paese hanno delle precise conseguenze in campo educativo: gli alunni sono sempre meno educati bene e di ciò è consapevole la scuola la quale, pur arrancando tra le difficoltà, mantiene il polso della situazione e cerca di essere un argine educativo al dilagante degrado morale e civile a cui stiamo assistendo. Se la scuola fatica a svolgere i suoi compiti istituzionali, se i suoi risultati sono inadeguati, se le sofferenze nascoste o palesi che si sperimentano al suo interno non riescono ad essere affrontate con successo, se la demotivazione sia negli studenti che negli insegnanti dilaga significa che il Paese è profondamente in crisi. A scuola, infatti, i ragazzi portano loro stessi, i loro valori, le idee che in

famiglia assorbono, le gioie ed i dolori delle loro esperienze affettive e sociali. La scuola è lo spazio formativo dove i sintomi del malessere sociale ed educativo sono più evidenti.

È indispensabile mettere al centro del dibattito politico la scuola e le sue problematiche attuali. Non esistono altre vie. Se analizziamo, infatti, l'esperienza di altri Paesi alcuni assai lontani da noi come la Corea del sud, altri molto vicini, come la Polonia, il Portogallo o la Germania ci rendiamo conto dell'importanza di mettere la scuola in cima ai nostri interessi collettivi, culturali e sociali. La Corea del sud ha invertito un trend negativo che la vedeva appena due generazioni fa agli ultimi posti al mondo per gli standard di vita ed ora la vede ai primi posti al mondo per la qualità dei suoi servizi e per i suoi successi formativi, questo grazie ai suoi investimenti per la scuola. La Polonia ed il Portogallo hanno saputo interessarsi alle questioni educative didattiche scolastiche tanto da ridurre sensibilmente l'inefficacia e migliorare la qualità e l'equità delle loro istituzioni educative. In Germania il governo federale ha saputo investire nella scuola in seguito ad un dibattito che per mesi ha coinvolto il mondo politico e non è un caso che questo Paese sia considerato la locomotiva europea anche in un momento di forte crisi economica mondiale.

Cosa fare quindi?

La risposta è l'educazione, la via è l'educazione che passa attraverso la scuola, soprattutto per gli allievi con disabilità.

È nelle agenzie formative ordinarie che il soggetto con disabilità può trovare competenza e quel clima educativo capace d'incrementare la sua umanità. Solo in aula a contatto con i suoi coetanei può incontrare quella competenza indispensabile a farlo maturare e crescere per permettergli di raggiungere risultati importanti per la sua vita. La scuola, dunque, è il luogo in cui incontrare la preparazione e non l'impegnosità. Le esperienze di questi anni e le ricerche ci dicono che a scuola, laddove si operi bene, abbiamo il rinnovamento didattico, l'accoglienza della diversità, l'apertura ai contributi esterni, la realizzazione di un lavoro vero di team.

Dove si agisce bene, si conoscono i pilastri della dinamica educativa, vengono messi in evidenza i bisogni e non le limitazioni, si sceglie

di operare primariamente sulle risorse della persona, si considera aspetto prioritario il momento dell'accoglienza, viene sollecitata la partecipazione degli allievi, si opera sulla relazione, si può trovare all'interno del team docente un importante lavoro di tipo unitario e comunitario. Al fine di realizzare il diritto di apprendere di tutti gli alunni in situazione di difficoltà e raggiungere la strategia inclusiva nella scuola italiana, è necessario lavorare bene. Per fare questo occorrono innanzitutto educatori veri, insegnanti motivati e competenti che possano fare la differenza, perché tutte le ricerche ci dicono che è la relazione a cambiare le persone, è la relazione vera. Importante è orientare e ancorare le proposte formative nel futuro, per proiettare i nostri allievi nel mondo reale. Questo è possibile attraverso un lavoro comunitario in classe in cui si abbandoni la lezione di tipo tradizionale, quella in cui si parla ore ed ore mentre i ragazzi stanno ad ascoltare, per dare spazio e valore all'apprendimento cooperativo. Tale apprendimento è caratterizzato da un coinvolgimento incessante, dallo slancio e la passione personale per le cose proposte.

Se parliamo di inclusione sappiamo che la motivazione ha un grande rilievo. Conosciamo il ruolo del soddisfacimento dei bisogni personali, il compito che svolge il bisogno di successo per quanto riguarda l'impegno degli allievi, il grande motore dell'autostima necessario per sollecitare adeguatamente i ragazzi, la forza di un corretto *locus of control*, la potenza della motivazione intrinseca, il ruolo dell'autodeterminazione, della relazione e della competenza. Sappiamo quali sono i pilastri educativo-didattici che possiamo desumere dagli studi sul cervello, ad esempio dal concetto di plasticità possiamo evincere il grandissimo ed essenziale ruolo dell'intervento precoce. Ciò conduce a credere che anche la persona con la disabilità più grave sia dotata di un organo che, se sollecitato adeguatamente, può dare risposte importanti per la sua vita. Conosciamo l'ampio concetto di equipotenzialità. Operare, ad esempio, per permettere le influenze positive tra le capacità, sollecitare le percezioni analitiche e la contestualizzazione. Tutti questi aspetti sono importanti per i bambini con disabilità. Conosciamo il ruolo delle esperienze attive nella formazione del bambino con disabilità, il ruolo delle localizzazioni cerebrali, le funzioni cognitive e l'importanza

dello sviluppo dei sensi, ma sappiamo che per ottenere risultati in classe occorre spendersi molto nella relazione interpersonale. Noi educatori possiamo fare la differenza, noi possiamo essere benedizione per i nostri ragazzi e per i nostri bambini. L'educatore deve affascinare perché gli allievi non apprendono da coloro per i quali non nutrono attrazione. Conosciamo ad esempio la grandissima funzione della cordialità a livello educativo, non solo per l'educazione della persona con disabilità, ma per tutti. Sappiamo che per ottenere risultati in classe è necessario spendersi nella comprensione ermeneutica dell'altro, investendo nell'innovazione fra i banchi. È necessario uscire dalla monotonia delle consuetudini, da una scuola noiosa con proposte formative a basso livello.

È fondamentale superare la paura del cambiamento. Per ottenere risultati in classe occorre promuovere un lavoro unitario di team, esprimere professionalità nell'affrontare le problematiche speciali e diffondere le competenze pedagogico-speciali per indirizzare al meglio la proposta formativa. È importante aver le mete fondamentali rappresentate dal diventare cittadino e lavoratore. Grande è la forza educativa della scuola se imposta fin dall'inizio un progetto di vita idoneo a queste mete finali, perché si ha il dovere di formare un bambino e una persona che sappia gestire anche quegli elementi minimi, ma essenziali, per entrare a livello inclusivo in questa società. Grande potenza assumono, ai fini dell'inclusione, le parole della cortesia: per favore, per piacere, grazie, scusi. Sembrano parole minime, ma rappresentano delle chiavi di accesso all'inclusione enormi e noi educatori le dobbiamo conoscere, le dobbiamo presentare ai nostri bambini, non dobbiamo dimenticarci di questo. Siamo consapevoli del fatto che in Italia viviamo una complessità di classe sempre più importante e significativa. Abbiamo degli alunni con urgenze sempre più diversificate e sempre più urlanti perché abbiamo bambini che in classe entrano e ci urlano i loro problemi. Nelle classi italiane vi sono allievi difficili, soggetti che non hanno deficit ma che presentano problematiche a livello comportamentale molto importanti, alunni che sono male-educati, educati male da famiglie che non riescono più a educare bene. L'insegnante si trova così a lavorare con il ragazzino con disabilità, con quello diffici-

le, con il male educato. In classe, inoltre, vi sono sempre due o tre persone con disturbi specifici dell'apprendimento, e se vogliamo parlare di inclusione, dobbiamo occuparci anche degli allievi ansiosi. Se parliamo di inclusione dobbiamo avere completamente in mente queste difficoltà. È necessario spendersi nella gestione della classe per arrivare a tutti, nel condurre più attività contemporaneamente, nel differenziare la proposta didattica.

Vorrei concludere con questa bellissima poesia di Gianni Rodari (lettera ai bambini): «È difficile fare le cose difficili: parlare al sordo, mostrare la rosa al cieco. Bambini imparate a fare le cose difficili: dare la mano al cieco, cantare per il sordo, liberare gli schiavi che si credono liberi».

Bibliografia

- Berliner D.C., *Educational research: The hardest science of all*, in «Educational Researchers», XXXI, 8 (2002), pp. 18-20.
- Cannaò M. - Moretti G., *Il grave handicap mentale*, Armando, Roma 1982.
- Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1991, p. 28.
- D'Alonzo L. - Monauni A., *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*, Scholé, Brescia 2021.
- D'Alonzo L. (ed.), *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione*, Pearson, Milano 2021.
- D'Alonzo L., *Diventare insegnante di sostegno*, Scholé, Brescia 2023.
- D'Alonzo L. - Sala R. (eds.), *Il profilo di apprendimento. Conoscere per differenziare*, Scholé, Brescia 2023.
- Felce D., *Quality of life for people with learning disabilities in supported housing in the community: a review of research*, University of Exeter, Exeter 2000.
- Odom S.L. - Brantlinger E. - Gersten R. - Horner R.H. - Thomson B. - Harris K.R., *Research in special education: scientific methods and evidence-based practices*, in «Exceptional Children», LXXI, 2 (2005), pp. 137-148.
- Tomlinson C.A., *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*, a cura di L. D'Alonzo, Scholé, Brescia 2022.

La vicarianza: *traiettorie non lineari* dei processi di apprendimento e dell'azione didattica nella disabilità visiva

Maurizio Sibilio¹ - Iolanda Zollo² - Michela Galdieri³

1. *Introduzione*

Gli attuali studi sull'azione, nel vasto e articolato campo delle scienze neurocognitive, hanno da tempo identificato nell'*interazione* un'originale chiave ermeneutica, utilizzabile per l'analisi dei processi cognitivi implicati nel processo di insegnamento-apprendimento, prospettando interessanti sviluppi nella ricerca educativa, terreno d'incontro tra le scienze della natura e le scienze umane. In questa prospettiva nelle pratiche educative e didattiche emerge una progressiva valorizzazione di un *corpo in azione* nel quale, seppure nella loro indipendenza, esistono e interagiscono forme plurali di intelligenza⁴, e si palesano processi simulativi e vicarianti, sia di origine biologica che esito di un'implementazione artificiale⁵.

¹ Maurizio Sibilio è Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno.

² Iolanda Zollo è Ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno.

³ Michela Galdieri è Ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno.

⁴ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987; M. Sibilio, *Le abilità diverse*, Edizioni Simone, Napoli 2003.

⁵ F. Caruana - A. Borghi, *Il cervello in azione. Introduzione alle nuove scienze della mente*, il Mulino, Bologna 2016.

In ambito didattico, come in qualsiasi altro ambito del delicato e complesso percorso umano di adattamento all'ambiente, infatti, è richiesto ad ognuno di «percepire, catturare, decidere o agire in molti modi a seconda del contesto, compensare deficit, affrontare situazioni nuove»⁶: questa naturale disponibilità alla *flessibilità* e al *cambiamento*⁷, che si configura come una risorsa funzionale alla sopravvivenza e agli apprendimenti, costituisce una «capacità creativa del cervello»⁸ chiamata vicarianza.

Il concetto di *vicariance* elaborato da Alain Berthoz, con le sue diverse declinazioni (biogeografica, ecologica, percettiva, funzionale, motoria, sensoriale, sociale), racchiude in sé una molteplicità di significati e di funzioni che si traducono nella quotidiana ricerca di strategie cognitive e nell'originale applicazione di soluzioni alternative per fronteggiare la complessità del reale. La possibilità di raggiungere un obiettivo, di cambiare il proprio punto di vista, di immaginare o di supplire un processo o un deficit sensoriale, rispecchia la presenza di un potenziale vicariante proprio della specie umana; la vicarianza può essere, quindi, considerata come l'opportunità data ad ognuno di produrre azioni creative e originali, da utilizzare *diversamente* nelle interazioni con l'altro⁹, in un *Umwelt* nel quale la direzionalità degli atti diventa generativa di un'intenzionalità divergente, capace di fondarsi su una combinazione creativa tra azione, percezione e cognizione.

La vicarianza non è solo una modalità descrittiva di una funzione o di un'azione umana, ma è una lente per riconoscere il potenziale inespresso presente in ognuno di noi, in grado di ridefinire il modo di interagire con il mondo, trovando strade mai percorse per conoscere, comunicare, relazionarsi ed esperire. In questa prospettiva, il sistema sensoriale è in grado di esplorare spazi di interazione che non dipendono solo dalle immagini, dalla luce, dai suoni, ma si fondano su modalità

⁶ A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice, Torino 2015.

⁷ A. Berthoz, *La semplicità*, Codice, Torino 2011.

⁸ *Ibi*.

⁹ M. Sibilio, *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*, La Scuola, Brescia 2017.

alternative ed efficaci per una plurale acquisizione di dati e di informazioni utili alla conoscenza di se stessi e del mondo esterno. La vicarianza sollecita, quindi, una riflessione scientifica sulla ricaduta didattica della complessità dell'esperienza percettiva – anche in presenza di disabilità sensoriali – analizzando l'innata capacità di ciascun individuo di rilevare e di scegliere specifiche tipologie di informazioni dall'ambiente, utilizzando modalità diverse tra loro per costruire una rete di connessione che sostenga i possibili significati, percependo ogni struttura concettuale derivante dalla concorrenza di informazioni differenti come un repertorio della nostra azione¹⁰ che è riconoscibile ogni volta che agiamo,

«nell'atto, nel saper fare e nel “*corpo in atto*” – scrive Berthoz – ritroviamo il fondamento del pensiero, ma soprattutto cerchiamo di ridare all'individuo il potere di affermare la propria specificità. E la vicarianza è lo strumento ideale per una simile trasformazione»¹¹.

I diversi e molteplici processi vicarianti a disposizione di ogni individuo, infatti, consentono di sperimentare forme eterogenee di adattabilità all'ambiente e di accesso al sapere: l'utilizzo di un sistema simbolico o mimico-gestuale alternativo al linguaggio verbale, in presenza di deficit uditivi e comunicativi, contribuisce alla costruzione di un pensiero, che è sintesi di percezioni e di immagini; l'esperienza manipolativa supportata dall'intelligenza del corpo fa da substrato alla soggettiva rappresentazione degli spazi, alla conoscenza degli oggetti e all'esplorazione delle forme, valorizzando le potenzialità del canale tattile¹².

Le opportunità derivanti dalle forme vicarianti dell'azione sollecitano un nuovo concetto di corporeità nel quale riscoprire le abilità diverse dell'individuo e sollecitano un ripensamento dell'agire didattico,

¹⁰ F. Caruana - A. Borghi, *Il cervello in azione*, cit.; J.J. Gibson, *The Ecological Approach To Visual Perception*, Lawrence Erlbaum Associates, Broadway 1976.

¹¹ A. Berthoz, *La vicarianza*, cit., p. XVII.

¹² M. Sibilio, *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Esselibri-Simone, Napoli 2002.

esplorando spazi di ricerca multi- e transdisciplinari per la capitalizzazione di nuovi strumenti di indagine e di nuove modalità di accesso ai saperi. In ambito educativo e didattico la vicarianza può consentire possibili “deviazioni” metodologiche utili al fronteggiamento della complessità dei processi di insegnamento-apprendimento richiamando, più in generale, «una visione della didattica quale ricerca costante del bisogno formativo ed esercizio della *non linearità* come unico dispositivo di interazione con l’originalità e con l’unicità del soggetto»¹³.

Muovendo da tali premesse e intendendo il processo di insegnamento-apprendimento come un *complesso* insieme di elementi bio-culturali tra loro interagenti, l’obiettivo del presente contributo è quello di avviare una riflessione relativamente alla vicarianza come risorsa che permette di riconfigurare itinerari dell’azione didattica *lineari*, destrutturandoli, rendendoli plurali ed inclusivi, promuovendo opportunità di apprendimento per *tutti*.

2. *La vicarianza: una deviazione creatrice*

Pur originandosi da diversi campi di studio, la vicarianza in campo biologico è una preziosa funzione adattiva utilizzabile dagli organismi viventi; il suo campo semantico si è evoluto e allargato, contemplando il concetto della *métis* greca sino a giungere alla capacità di creare, di innovare e di interagire con gli altri in modo flessibile, tollerante e generoso, sostituendo una soluzione con un’altra per risolvere uno specifico problema, oppure impiegando la soluzione di un problema per risolverne uno di natura diversa.

Questa forza *creatrice, inventrice* e, talvolta, risolutiva nel fronteggiare la complessità e la variabilità del reale, si palesa principalmente in due processi: la *vicarianza d’uso* e la *vicarianza funzionale*.

La vicarianza nell’uso di oggetti, artefatti e strumenti anche diversi tra loro, offre a ciascun individuo la possibilità di modificare creativamente scopi, usi, funzioni e finalità differenti, valorizzando l’inten-

¹³ M. Sibilio, *Vicarianza e didattica*, cit., p.18.

zionalità e l'attribuzione di significati diversi grazie all'atto motorio che manipola. In questa tipologia di vicarianza, vengono sollecitati nuovi meccanismi percettivi nel riconoscimento degli artefatti, delle diverse parti del corpo, riconoscendo la capacità di proiettare negli oggetti azioni e funzioni diverse da quelle originarie, in relazione alle proprie intenzioni, ai contesti, alle finalità delle azioni e agli input del proprio *Umwelt*.

Diversamente la *vicarianza funzionale*, consentendo lo svolgimento di un compito in molteplici modalità è, invece, resa possibile dall'impiego di strategie percettive e cognitive differenti, operando con una originale rassegna di alternative divergenti dell'azione umana, tutte utilizzabili efficacemente nella risoluzione di una situazione problematica, mediante meccanismi di emersione di processi schemi di azione presenti *in potenza* nella persona.

Entrambe le modalità vicarianti si fondano sulla capacità propria di ciascun individuo di interagire con il mondo in modi diversi, con lo scopo di adattarsi in forma plurale a quella specifica circostanza; un adattamento, tra l'altro, reso possibile dalle numerose risorse del nostro cervello che consentono processi di sostituzione e/o combinazione di sensazioni.

La presenza di una disabilità sensoriale di tipo visivo richiede alla persona modalità di adattamento all'ambiente e di fronteggiamento della complessità che necessitano dell'attivazione di diversi processi vicarianti, anche di natura sensoriale, che consentano la compensazione adattiva del processo deficitario. In questa prospettiva, alla visione del luogo si sostituisce la conoscenza del medesimo spazio mediata dall'azione del corpo nel suo insieme, che consente l'attivazione sensoriale tattile, uditiva, olfattiva coadiuvate da un "modello interno" del nostro corpo che funge da anticipatore e da simulatore di un gesti o azioni più complesse; le diverse parti del corpo si dimostrano, quindi, utilizzabili, diversamente dai consueti schemi di azione per lo svolgimento di compiti e attività, fondati da un'originale attivazione plurisensoriale.

La conoscenza vicariante degli oggetti è resa possibile dalla combinazione di diversi recettori che consentono la rilevazione delle loro specifiche caratteristiche e proprietà, evolvendo e modulandosi con lo

scopo di compensare l'apparente barriera prodotta dal deficit sensoriale, operando attraverso l'uso di strumenti e di ausili come un bastone-guida, un libro in braille, un dispositivo che traduca le parole scritte in una sintesi vocale.

Il presupposto per agire la vicarianza d'uso e quella funzionale didatticamente è riconsiderare il significato di azione, cercando di agire nell'insegnamento e nell'apprendimento focalizzando le proprie intenzioni e i propri atti sulle finalità, prima ancora che sulle *routines* derivanti da schemi di azione diffusamente esercitati ed utilizzati nell'insegnamento. La vicarianza richiede di dismettere l'abito professionale più comodo delle pratiche e delle tecniche per percorrere, riprendendo Callimaco, sentieri non battuti e strade inusitate dell'azione didattica.

Riconoscere la vicarianza come una riserva di capacità di adattamento, significa scoprire le potenzialità adattive insite nella persona con disabilità visiva che, a seconda dell'età, delle abilità residue, della gravità del deficit, è naturalmente spinta ad attingere ai sensi vicari (tatto, udito, gusto, olfatto, movimento), quali principali medium di conoscenza, fruendo di artefatti artificiali che ne migliorano le capacità, la comunicazione e gli apprendimenti.

La *vicarianza del gesto*, grazie alla graduale acquisizione di abilità motorie legate alla presa e alla manipolazione degli oggetti, rende possibile nella quotidianità quello sforzo corporeo, che attraverso la mediazione della mano, delle dita e dei polpastrelli, consente alla persona con disabilità visiva di percepire, leggere e scrivere grazie all'uso di nuove tecnologie che permettano di compensare e vicariare il deficit sensoriale.

Già negli anni Novanta Daniel Dennett, tra i più noti filosofi della mente, definiva l'uomo come una "macchina cognitiva"¹⁴ riconoscendogli la capacità di trarre vantaggi dall'utilizzo di strumenti e tecnologie che, pensati per codificare e manipolare la realtà, si trasformino in potenziali amplificatori delle capacità del pensiero, del linguaggio e della stessa azione: ampliano il potenziale della mente *estesa*¹⁵, la plasma-

¹⁴ D.C. Dennett, *Coscienza. Che cos'è*, Rizzoli, Milano 1993.

¹⁵ A. Clark - D. Chambers, *The extended Mind*, in «Analysis», LVIII, 1 (1998), pp. 7-19.

no conferendole nuove forme e nuove capacità, attraverso un processo che si sviluppa nel tempo e nello spazio ma che vede nel corpo e nell'azione del corpo, supportata dallo strumento, la sua centralità¹⁶.

3. *La vicarianza tra creatività e percorsi indiretti*

La vicarianza, nelle sue diverse declinazioni, si configura come un fondamentale strumento di adattamento e di apprendimento, al servizio dell'azione umana in ogni ambito della vita, compresi gli ambienti formativi, nei quali l'insegnante è chiamato a ricercare sempre nuovi itinerari, a confrontarsi con le potenzialità dell'altro, spesso diverse dalle sue; a questo proposito, Berthoz afferma che «lasciare al soggetto la libertà di trovare il suo percorso [...] significa riconoscere la diversità di ognuno»¹⁷.

In ambito didattico, il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze è da intendersi la capacità umana e professionale indispensabile per riconoscere la singolarità positiva e originale di ognuno, presupposto inalienabile dei valori fondanti l'educazione inclusiva; se ciascuno ha un proprio modo di imparare «la sfida per l'apprendimento e per l'insegnamento non è trovare il metodo buono, ma scoprire il metodo più opportuno per ciascun cervello»¹⁸.

Per individuare soluzioni vicarianti è fondamentale il legame tra la conoscenza, l'esperienza, la memoria, e gli scenari futuri, verso i quali ogni individuo deve essere in grado di proiettarsi. La specie umana è predisposta biologicamente e culturalmente a trovare costantemente soluzioni adattive, esprimendo una capacità di evolvere che si è dimostrata speciale e unica, in grado di creare le condizioni in ogni luogo del nostro pianeta di rendere possibile la sopravvivenza, superando le avversità dell'ambiente. La vicarianza è in noi, è una spinta evoluti-

¹⁶ A. Oliverio, *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze 2017.

¹⁷ A. Berthoz, *La vicarianza*, cit., p. 129.

¹⁸ *Ibi*, p. 132.

va ed adattiva, che spesso i modelli sociali e le *routines* confinano in uno spazio inutilizzato che l'insegnante deve conoscere, esplorare ed utilizzare nella sua azione didattica. I docenti, quindi, attraverso la capitalizzazione delle proprie esperienze pregresse e mediante l'individuazione dei bisogni dei loro discenti, possono prevedere gli esiti della loro azione didattica, in modo da anticipare e da risolvere una serie di problemi complessi.

La creatività vicariante non si riduce alla semplice delega o sostituzione; per scoprire nuovi modi di svolgere un compito è opportuno un decentramento che consente di cambiare prospettiva; gli insegnanti sono chiamate quindi a cambiare punto di vista per fronteggiare la complessità dei contesti educativi e per condurre i loro discenti verso il successo formativo. Bisogna, dunque, passare dal *Veridical Decision Making*, che prevede l'analisi delle situazioni e la sequenziale individuazione dell'unica risposta corretta, all'*Adaptive Decision Making*, incentrato sull'attore e rivolto verso azioni che, considerando una vasta gamma di variabili, implicano decisioni adattive¹⁹.

La vicarianza, secondo Alain Berthoz, è «una deviazione creatrice resa possibile dalla diversità»²⁰: tale riflessione rimanda, in maniera quasi naturale, al concetto di *compensazione* elaborato da Vygotskij nei suoi *Fondamenti di difettologia*:

Nello sviluppo [...] di ogni bambino aggravato da un deficit, esistono dei processi che sono originati dal fatto che l'organismo e la personalità del bambino reagiscono alle difficoltà che incontrano, reagiscono alla propria insufficienza e nel processo di sviluppo, nel processo di adattamento attivo all'ambiente, essi elaborano una serie di funzioni, grazie alle quali compensano, correggono e sostituiscono le insufficienze²¹.

Secondo la visione di Vygotskij la disabilità è intesa come uno sviluppo altro che produce, in maniera originale e creativa, meccanismi

¹⁹ E. Goldberg, *La sinfonia del cervello*, Ponte alle Grazie, Milano 2010.

²⁰ A. Berthoz, *La vicarianza*, cit., p. XIV.

²¹ L.S. Vygotskij, *Fondamenti di difettologia*, Bulzoni, Roma 1986, p. 226.

di compensazione. Interessante appare proprio l'esempio del bambino cieco perché, in questo specifico caso, «la parola vince la cecità»²², in quanto la memorizzazione delle parole, l'attribuzione di significato a un significante percepito attraverso il tatto, la percezione aptica della scrittura rinviamo chiaramente alle caratteristiche creative della compensazione, cui si giunge attraverso *percorsi indiretti e strade tortuose*.

In Vygotskji è possibile, infatti, rintracciare i prodromi degli studi sull'individuazione di forme intellettive differenti, quali risorse potenziali presenti in ogni essere umano, sintesi tra natura e cultura²³, in quanto ogni individuo, pur essendo legato a proprietà biologiche, evolve in ragione di una disposizione naturale della persona che apprende, recependo, agendo, elaborando e traducendo l'adattività in forme personali di conoscenza²⁴.

La proprietà semplessa della vicarianza rappresenta, in tal senso, un'importantissima chiave di interpretazione per comprendere, nei casi di disabilità visiva, la rimodulazione sensoriale; l'area cerebrale responsabile della vista, non essendo in grado di svolgere tale funzione, collabora con le altre aree per elaborare i dati sensoriali provenienti da altri sensi (tattile, uditivo, olfattivo). Tale cooperazione è una forma di flessibilità e di adattamento al cambiamento, poiché il cervello si ristrutturava in modo flessibile sulla base di questa disfunzione, trovando nell'azione, compresa quella didattica, soluzioni plurime, compensando il problema della percezione sensoriale e della costruzione delle immagini attraverso deviazioni e strategie vicarianti.

Il cervello mette in atto, attraverso la vicarianza, una vera e propria deviazione, che rende l'azione apparentemente complessa, che sostanzialmente si traduce in un controllo più semplice ed efficiente del sistema²⁵.

²² *Ibi*, p. 115.

²³ E. Frauenfelder - F. Santoianni, *Nuove frontiere della ricerca pedagogica: tra bioscienze e cibernetica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1997.

²⁴ M. Sibilio, *Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche*, in Id. *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*, La Scuola, Brescia 2017.

²⁵ A. Berthoz, *La semplicità*, cit.

L'uso didattico della vicarianza, sia nel campo della disabilità visiva che, più in generale, in tutti in campi della complessità dei processi di apprendimento, richiede una nuova postura del pensiero e dell'azione, che induca l'insegnante e il ricercatore in ambito educativo e didattico a indagare sul potenziale umano fuori dalle cristallizzazioni derivanti da schemi di azione e forme di percezione lineari, generalizzate nel mondo della formazione, rinunciando a percorrere strade nuove e spazi creativi dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Bibliografia

- Berthoz A., *La semplicità*, Codice, Torino 2011.
- Berthoz A., *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Codice, Torino 2015.
- Caruana F. - Borghi A., *Il cervello in azione. Introduzione alle nuove scienze della mente*, il Mulino, Bologna 2016.
- Clark A. - Chambers D., *The extended Mind*, in «Analysis», LVIII, 1 (1998), pp. 7-19.
- Dennett D.C., *Coscienza. Che cos'è*, Rizzoli, Milano 1993.
- Frauenfelder E. - Santoianni F., *Nuove frontiere della ricerca pedagogica: tra bioscienze e cibernetica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1997.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Goldberg E., *La sinfonia del cervello*, Ponte alle Grazie, Milano 2010.
- Oliverio A., *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze 2017.
- Sibilio M., *Le abilità diverse*, Edizioni Simone, Napoli 2003.
- Sibilio M., *Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche*, in Id. (ed.), *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*, La Scuola, Brescia 2017.
- Vygotskij L.S., *Fondamenti di difettologia*, Bulzoni, Roma 1986.

La disabilità visiva e i linguaggi delle Arti

Disabilità visiva e inclusione sociale e lavorativa nel mondo globale

Fabio Bocci¹

*Non serve mettere una benda sugli occhi a chi vede per fargli capire come vive una persona cieca. Sarebbe molto più utile aiutarlo a sbendarsi la mente dalle incrostazioni della cultura in cui è nato e cresciuto (Marie-Latitia Lucien Ferrere, *Ténèbres dans l'esprit de celui qui voit*, 1984).*

Premessa, sotto forma di dialogo a quattro voci

Per dare avvio alla nostra riflessione abbiamo pensato fosse interessante attivare un dialogo a quattro voci, coinvolgendo, oltre a chi scrive come sollecitatore e intermediatore, tre testimoni privilegiati: Giuseppe Checchi, Salvatore (Tillo) Nocera, Marco Condidorio.

La sollecitazione è partita con una intervista a Giuseppe Checchi in merito proprio all'inclusione sociale e lavorativa delle persone cieche, soprattutto per quel che concerne, chi è più giovane.

A parere dell'intervistato, la situazione attuale sia sul piano lavorativo che sociale non è affatto rosea. Per quel che concerne il mondo del lavoro, Giuseppe Checchi riporta tre esempi.

Primo esempio. Una giovane cieca, laureata con un eccellente percorso formativo in Fisioterapia, che una volta assunta in un ospeda-

¹ Fabio Bocci è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

le della capitale è stata collocata in una piccola stanza (descritta come uno *stanzino*) dove le è stato assegnato il solo compito di fare *linfodrenaggi*. Null'altro che questo, pur avendo le dovute competenze per fare bel altro.

Secondo esempio. Ancora una giovane donna cieca, che durante un colloquio di lavoro per lavorare su una piattaforma on line che gestisce servizi commerciali, si è sentita dire dal suo interlocutore quanto segue (sintetizziamo): per quanto lei possa essere o divenire svelta nel gestire l'attività lavorativa richiesta, ci sarà sempre un/una vedente più svelto/a di lei. Trattandosi di lavoro e non di assistenza, l'azienda preferisce qualcuno che garantisca massima efficienza.

Terzo esempio. Uno studente universitario cieco, iscritto all'ultimo anno di Ingegneria Aerospaziale, molto preparato e con un curriculum brillante, è rimasto l'unico del suo corso a non essere stato già contattato da ditte, imprese, enti per una collocazione lavorativa post lauream.

Sempre restando sulla questione lavorativa, Giuseppe Checchi, afferma anche che, a suo avviso, molte/i giovani ciechi/e preferiscono ricevere il sussidio che cercare lavoro dovendo sottostare a queste condizioni.

Infine, l'intervistato condivide anche un'ulteriore riflessione. Le persone della sua generazione (ha oltre sessanta anni), hanno studiato negli istituti ricevendo molte attenzioni da parte dei/delle loro insegnanti ed educatori/ici; figure molto competenti rispetto all'*impairment*² visivo che li coinvolgevano oltre che negli studi anche nella pratica dello sport, del teatro, della musica, così come nell'acquisizione delle autonomie. A suo dire, invece, oggi gli allievi e le allieve ciechi/cieche nella scuola comune non ricevono le medesime attenzioni, sono quasi invisibili, e se vogliono praticare sport o teatro, ad esempio, devono permettersi economicamente visto che, di fatto, sono prevalentemente ad appannaggio dell'extrascuola. Le famiglie, inoltre, tendono a metter

² In accordo con la prospettiva dei Disability Studies, preferiamo utilizzare *impairment* (anche in luogo di *minorazione* e *deficit*) considerando la disabilità una costruzione socio-culturale che nulla ha a che vedere con le strutture e funzioni corporee (così come vengono definite dal modello Bio-Psico-Sociale).

in atto meccanismi di iperprotezione e questo ha una ricaduta negativa sui livelli di autonomia personale e sociale. Dal suo punto di osservazione privilegiato (è da sempre uno sportivo, sia come giocatore soprattutto di *baseball* sia come allenatore), Giuseppe Checchi, rileva che bambini/e e ragazzi/e ciechi/e sono oggi molto meno autonomi che in passato, più isolati, appaiono così anche meno in grado di fare gruppo (mentre questo era più tipico negli istituti dove la collaborazione e l'aiuto reciproco erano più diffusi).

Come anticipato, queste riflessioni sono state inoltrate ad altri due testimoni privilegiati: Salvatore Nocera e Marco Condidorio.

Per Tillo Nocera, questi aspetti corrispondono, come singoli casi, al vero. Sono frequenti, certo, però non rappresentano la totalità delle situazioni. Da avvocato rileva come di fronte a queste esclusioni lavorative sia opportuno rivolgersi ai propri sindacati e all'Unione Italiana dei Ciechi, richiedere che sia applicata la normativa e dare seguito anche a cause per discriminazione con diritto al risarcimento dei danni anche, ma non solo patrimoniali.

Rispetto alla preferenza dei giovani ciechi per la pensione, peraltro di poche centinaia di euro mensili, forse qualcuno (definito bonariamente da Nocera più *pacioccone*), la preferisce. Ma, per sua esperienza, i/le giovani ciechi/cieche che amano vivere pienamente, preferiscono il lavoro al sussidio, e sono disposti anche a recarsi all'estero per cogliere talune opportunità lavorative. Certo, prosegue l'intervistato, la pensione non crea problemi, ma addormenta; invece, i giovani adulti ciechi di oggi vogliono fare come tutti/tutte gli altri/e e questo deriva proprio dal fatto di aver frequentato le *scuole comuni*, insieme a ragazze e ragazzi vedenti, sia pur con tante difficoltà, create non tanto dalla loro *disabilità* ma dalla burocrazia ministeriale, dall'impreparazione dei docenti, anche per il sostegno, e dall'incapacità organizzativa del nostro sistema formativo.

Infine, per quel che concerne le difficoltà sul piano dell'autonomia intercettate da Giuseppe Checchi, soprattutto nell'osservatorio della pratica sportiva, ancora una volta Nocera rivolge l'attenzione alla formazione dei docenti, nello specifico anche a quelli di attività motorie, che deve essere un perno ineludibile. È infatti sua convinzione che se

la scuola diventerà più inclusiva e capace di valorizzare davvero tutte le differenze (e ciò può avvenire se dirigenti e insegnanti ne divengono con le dovute competenze il volano), questo innescherà un circolo virtuoso e anche per i datori di lavoro, i quali, afferma Tillo Nocera “dopo aver sperimentato le capacità di tantissimi giovani ciechi, li preferiscono talora ai vedenti”.

Per concludere questo paragrafo introduttivo, riportiamo anche alcune considerazioni del nostro terzo interlocutore, Marco Condidorio, al quale abbiamo sottoposto sia le prime riflessioni di Giuseppe Checchi sia le considerazioni di Tillo Nocera.

Marco Condidorio ha naturalmente condiviso le preoccupazioni derivanti dai fenomeni di discriminazione che possono riguardare le persone cieche, soprattutto i giovani. Al tempo stesso, ha anche cercato di assumere una postura di lettura e analisi della questione, collocandosi (ci sia consentita questa nostra interpretazione) tra il pessimismo della ragione manifestato da Giuseppe Checchi e l'ottimismo della volontà rappresentato da Tillo Nocera. Due aspetti ci sembrano qui di particolare rilevanza.

Il primo concerne il fatto che il richiamo alla maggiore autonomia dei ragazzi e delle ragazze che si formavano quaranta o cinquanta anni fa negli istituti dedicati ai ciechi, derivante dalla presenza di insegnanti esperte/i e di pratiche che erano indirizzate a una educazione integrale, non può e deve mettere in discussione la scelta dell'Italia di dare vita (costituzionalmente) una scuola per tutte/i, senza separazioni, divisioni, specialismi. Al tempo stesso, però, è innegabile che questo passaggio avrebbe dovuto determinare (come peraltro auspicato dalla Relazione Falcucci del 1975 che ha ispirato la Legge 517 del 1977) una reale trasformazione del sistema formativo nazionale, introducendo e sviluppando quello che esisteva (per *pochi/e*) negli istituti per ciechi, sordi ecc., per tutte/i, con una diffusione delle competenze inclusive a tutte/i le/i docenti.

Il secondo aspetto, relativo al discorso lavorativo dei/delle giovani ciechi/cieche, fa invece riferimento al fatto che tale discorso non solo deve essere, nel caso si palesino comportamenti di discriminazione, oggetto di attenzioni normative e anche di intervento delle istituzioni pre-

poste (sindacati, UIC, ecc.), ma collocato in uno sfondo più ampio, che richiama la condizione lavorativa tout court dei/delle giovani tutti/e e non solo di quelli/e che hanno un impairment visivo.

Quelle qui raccolte ed essenzializzate da chi scrive (non senza una riscrittura per essere utilizzate sotto forma di articolo scientifico) sono considerazioni davvero molto significative e suggestive per inquadrare la questione dell'inclusione sociale e lavorativa delle persone con impairment visivo, utilissime al fine di operare alcune ulteriori riflessioni sul tema. Cosa che proviamo a fare nel prossimo paragrafo.

1. Problematicizzare la questione allargando lo sguardo

Come appena affermato, il dialogo a più voci che ha dato avvio al nostro contributo è davvero preziosissimo in quanto ci consente di problematicizzare la questione anche cercando di allargare lo sguardo.

Una prima considerazione concerne il fatto che, come giustamente messo in evidenza da Tillo Nocera, vi sono ancora molti pregiudizi sulle persone con impairment visivo, sulle loro capacità di riuscire a corrispondere pienamente alle sfide della vita di tutti i giorni, a partire da quelle lavorative³.

Pregiudizi che lo scrittore Raymond Carver ha magistralmente raffigurato nel suo celebre racconto *Cattedrale* che dà anche il titolo al volume nel quale è stato pubblicato. È la storia di un uomo, voce narrante del racconto, presentato come cinico e disincantato, che subisce la presenza di un cieco, amico della moglie, che ha deciso dopo una lunga corrispondenza di farle visita. Il narratore, fin dalle prime battute, mostra di avere una concezione decisamente negativa della cecità e di

³ In tal senso ci piace riportare un aneddoto raccontatoci ancora da Giuseppe Cecchi, riferito allo stupore manifestato da diversi tassisti nel sentirgli chiedere il motivo per il quale, ad esempio, non avessero preso un certo svincolo che magari avrebbe ridotto il viaggio. Alla domanda dell'incredulo tassista di turno (della serie "ma scusi come ha fatto se è cieco a sapere che lì c'era quella possibile svolta...") Giuseppe Cecchi, non senza una vena di presa in giro, risponde sistematicamente che è sì cieco, ma non certo *scemo*.

essere soggetto a una serie di pregiudizi e di stereotipi nei confronti di chi è cieco.

«C'era questo cieco, un vecchio amico di mia moglie, che doveva arrivare per passare la notte da noi... Non è che fossi entusiasta di questa visita. Era un tizio che non conoscevo affatto. E il fatto che fosse cieco mi dava un po' fastidio [...]

L'idea che avevo della cecità me l'ero fatta al cinema. Nei film i ciechi si muovono lentamente e non ridono mai. A volte sono accompagnati dai cani-guida. Insomma, avere un cieco per casa non è che fosse proprio il primo dei miei pensieri. Ero convinto che gli occhiali scuri fossero obbligatori per i ciechi. Ricordavo di aver letto da qualche parte che i ciechi non fumano perché, secondo quella teoria, non vedono il fumo che esalano. Sapevo questa cosa sui ciechi e, anzi, era l'unica cosa che sapevo di loro [...]

Proprio non ci arrivavo a capire una cosa del genere... mi sono ritrovato a riflettere sulla vita disgraziata che quella poveraccia doveva aver avuto. Immaginate un po' una donna che non può mai riconoscersi negli occhi dell'uomo che ama. Una donna che deve vivere giorno dopo giorno senza mai ricevere il benché minimo complimento dal suo amato. Una donna il cui marito non sarebbe mai riuscito a leggere un'espressione sul suo volto, fosse di sofferenza o di gioia... Magari il suo ultimo pensiero era stato proprio questo: che lui non aveva mai saputo neanche che aspetto avesse»⁴.

Certo, come avviene per il protagonista della narrazione (e come auspicato da Nocera a proposito dei datori di lavoro), la progressiva conoscenza con la persona cieca porta il narratore a modificare radicalmente i propri pregiudizievole convincimenti⁵.

Ma, per l'appunto, è necessario un percorso (soprattutto educativo) per *ridurre l'handicap*⁶, il quale è sempre l'esito dell'incontro tra una

⁴ R. Carver, *Cattedrale*, Mondadori, Milano 1984, pp. 181-198.

⁵ F. Bocci, *Lo sguardo speciale di Raymond Carver, narratore dell'alterità*, in «Ricerche Pedagogiche», 174 (2010), pp. 9-14. Sulla dimensione pedagogica dell'opera di Carver si veda anche F. Franceschelli, *Risalire la corrente. Raymond Carver tra letteratura e pedagogia*, Aras Edizioni, Fano 2021.

⁶ A. Canevaro, *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 1999.

persona con un *impairment* (visivo, nella nostra fattispecie) e un ostacolo sociale che la disabilita, che ne impedisce la piena partecipazione alla vita comunitaria o che ne limita l'apprendimento e, quindi, le traiettorie evolutive di crescita. E come sottolinea Roberta Caldin in un suo recentissimo volume, frutto dei suoi decennali studi proprio sulla disabilità visiva, all'interno «della categoria degli ostacoli sociali è possibile includere la barriera, il pregiudizio, lo stereotipo, l'iperprotezione, l'assistenzialismo esclusivo, la mancanza di servizi, di scuole e di opportunità»⁷.

Quella della rimozione dei pregiudizi è un compito affatto facile, sia perché sono radicati nella nostra cultura, anche quella pedagogica, sia perché viviamo all'interno di un sistema socio-politico-economico governato globalmente dal pensiero neoliberista, quindi dominato dalle logiche performanti dei mercati finanziari.

Rispetto alla nostra cultura, anche pedagogica, basterebbe ricordare la concezione che aveva della disabilità (e della diversità) uno dei riconosciuti fondatori del pensiero pedagogico moderno, ossia Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Come evidenzia Jean Gaudreau, quando il pensatore ginevrino stabilisce i criteri rigorosi mediante i quali deve identificare il suo allievo, ossia l'Emilio, chiarisce immediatamente che preferisce i ragazzi alle ragazze, che vuole come allievo un francese e non un Lappone o un "negro del Benin", che desidera che sia orfano, ma proveniente da una famiglia borghese e, naturalmente, che sia in perfetta salute e sin dalla nascita»⁸. Entrando poi nello specifico, colpisce, la durezza e l'inappellabilità del giudizio di Rousseau su chi non rientra nei canoni da lui ritenuti necessari per l'applicazione della sua elaborazione pedagogica. Scrive Rousseau nel libro primo dell'*Emilio*:

⁷ R. Caldin, *DE VISU. Disabilità visiva e agire educativo*, Erickson, Trento, 2023, p. 44.

⁸ J. Gaudreau, *L'handicappato e la metafisica dell'Illuminismo*, in A. Canevaro - J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carocci Roma, 1988.

«Ma chiunque si assuma un dovere non impostogli dalla natura, deve in primo luogo accertarsi dei mezzi per compierlo, altrimenti si renderà responsabile anche di ciò che non avrà potuto fare. Chi si accolla un allievo infermo e malaticcio muta l'ufficio di educatore in quello da infermiere; perde nel curare una vita inutile il tempo che destinava ad aumentarne il valore; si espone al rischio di vedersi un giorno rimproverare da una madre in lacrime la morte di quel figlio che egli le aveva a lungo conservato.

Io non mi lascerei mai accollare un bambino malaticcio e cachettico, dovesse pur campare ottant'anni. Non ne voglio sapere di un allievo sempre inutile a se stesso e agli altri, unicamente occupato nello sforzo di sopravvivere, e il cui corpo pregiudichi l'anima. Che otterrei prodigandogli invano le mie cure se non raddoppiare la perdita della società e sottrarle due uomini al posto di uno? Che altri venga in vece mia a occuparsi di questo infermo: lo approvo, e lodo la sua carità»⁹.

Questo substrato culturale, magari oggi poco esternabile in questi termini ma ancora presente, si sposa perfettamente con la concezione neoliberista dei rapporti di potere nella società tra chi è abile, e quindi produttivo (nei limiti in cui è ritenuto tale e fintanto che lo è), e chi, invece, non è considerato tale in partenza. Si tratta di un vero e proprio sistema oppressivo e discriminatorio, come non hanno mancato di denunciare gli esponenti dei Disability Studies fin dalla fondazione dell'*U-PLAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation)* nel 1975 e con la pubblicazione, l'anno successivo, del volume collettaneo *Fundamental principles of disability*. In tal senso Mike Oliver, nel suo ormai classico *The Politics of Disablement* del 1990¹⁰, rifiutando l'esistenza di un qualsiasi rapporto tra disabilità e *condizione patologica* derivante dalle categorizzazioni del modello bio-medico individuale, mostra in modo evidente come sia l'organizzazione sociale ad escludere sistematicamente dalla cittadinanza attiva tutti coloro che non corrispondono al modello pro-

⁹ J.J. Rousseau, *Emilio, o, dell'educazione*, Armando, Roma 1994, p. 88. Si vedano anche V. Piazza, *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*, Erickson, Trento 1998; F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bolea*, Le Lettere, Firenze 2011.

¹⁰ M. Oliver, *The Politics of Disablement*, Macmillan, Basingstoke 1990.

duttivistico del Capitale. Pertanto, sintetizza Oliver, la discriminazione e la conseguente oppressione sociale di cui sono oggetto i disabili non sono una questione a parte ma sono, invece, l'esito di un sistema che genera discriminazioni e oppressioni cumulative di cui sono destinatari – per effetto di una ideologia maschilista, razzista, omofobica e abilista – i disabili, le donne, gli *stranieri*, gli omosessuali, ecc. (spesso con combinazioni plurime). Come sottolinea Enrico Valtellina, l'oppressione non si determina, quindi, a causa di una maggioranza contro una minoranza, ma è, a tutti gli effetti, un vero e proprio «sistema complesso di contrapposizioni reciproche di minoranze oppresse che esclude soltanto l'esigua minoranza della classe egemone»¹¹.

L'analisi di Oliver riletta da Valtellina ci porta a dire, continuando a dialogare con i nostri tre interlocutori iniziali, che certamente gli episodi narrati da Giuseppe Checchi possono essere (sono) il frutto di una discriminazione per la loro condizione di impairment visivo, ma che tale esito va anche collocato nell'attuale scenario del sistema sociale dominante. Ciò significa, adottato uno sguardo intersezionale, che la giovane fisioterapista, così come l'aspirante lavoratrice per attività di *e-commerce*, sono probabilmente discriminate *anche* per il loro *essere donne*, dato che il sesso e genere nell'attuale sono variabili affatto neutre nel determinare trattamenti che valorizzano o svalutano.

Lo stesso giovane studente cieco non contattato da nessuna azienda, a differenza dei suoi colleghi di corso, potrebbe essere *vittima* di un sistema economico-finanziario competitivo che, sulla base del (falso) presupposto che non sia possibile garantire tutto a tutti, genera classifiche, gerarchie, con la definizione di criteri di valutazione che premiano chi corrisponde meglio agli standard produttivi previsti dal sistema stesso (in un circolo vizioso che si autoalimenta).

E, ancora, la presenza di giovani ciechi/cieche che preferiscono il sussidio allo stipendio derivante da lavoro, lungi dell'essere legato al so-

¹¹ E. Valtellina, *Storie dei Disability Studies*, in R. Medeghini - S. D'Alessio - A.D. Marra - G. Vadalà - E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013, p. 34. Si veda anche: F. Bocci, *Disability Studies*, in L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di Pedagogia Speciale*, Scholé, Milano 2019.

lo fatto di avere un impairment visivo potrebbe essere espressione di un movimento assai più ampio di giovani che rifiutano di essere organici ai meccanismi produttivistici che sottraggono alla maggior parte delle persone gli anni più importanti della vita in nome di una presunto successo sociale determinato dai parametri meramente consumistici del Capitale. Quindi, potrebbero essere tutt'altro che *paciocconi* e *bamboccioni* ma giovani coscientizzati, poco inclini a essere stritolati dalla triade *produci, consuma, crepa*, che il gruppo punk italiano CCCP-Fedeli alla linea, aveva così bene espresso nella canzone *Morire* del 1986¹².

Un'ultima notazione, prima di avviarci a concludere. La facciamo rispetto alla questione della maggiore attenzione, ricordata (rivendicata) da Giuseppe Checchi, che ricevevano ragazze e ragazzi ciechi negli istituti rispetto a quella che ricevono attualmente nelle scuole di tutti. Non entriamo nel merito assumendo un posizionamento netto, ma, cercando di abitare lo spirito di problematizzazione del presente paragrafo, proviamo a riconfigurare il problema affidandoci – per assonanza intersezionale – alle riflessioni operate da bell hooks in merito alla sua esperienza vissuta nel passaggio dalle scuole segregate per i soli neri (all'epoca definiti afroamericani) alle scuole desegregate per tutti. Scrive bell hooks:

Per i neri, l'insegnamento – l'educazione – era fondamentalmente un atto politico, perché radicato nella lotta antirazzista. In effetti, le scuole per elementari per neri sono diventate il luogo in cui ho sperimentato l'apprendimento come rivoluzione. Quasi tutte le nostre insegnanti alla Booker T. Washington erano donne nere, votate a nutrire il nostro intelletto per darci la possibilità di diventare studiosi, pensatrici, operatori culturali – persone capaci di usare la “testa” [...]

¹² La canzone è parte dell'album *1964-1985 Affinità-divergenze fra il compagno Togliatti e noi - Del conseguimento della maggiore età*. L'incipit di *Morire* recita: «Non so dei vostri buoni propositi perché non mi riguardano esiste una sconfitta pari al venire corroso che non ho scelto io ma è dell'epoca in cui vivo... la morte è insopportabile per chi non riesce a vivere... la morte è insopportabile per chi non deve vivere».

Per portare a termine questa operazione si assicuravano di “conoscerci”. Conoscevano i nostri genitori, il nostro status economico, quale chiesa frequentavamo, le nostre case e come venivamo trattati in famiglia [...]

Frequentare la scuola era, quindi, gioia pura. Amavo studiare, adoravo imparare. La scuola era il luogo dell'estasi [...]

Con l'integrazione razziale, la scuola cambiò completamente. Lo zelo messianico, teso a trasformarci e a plasmare le nostre menti – che aveva caratterizzato le nostre insegnanti e le loro pratiche pedagogiche nelle scuole per neri – era finito [...]

Nelle scuole bianche imparammo presto che ciò che ci si aspettava da noi era l'obbedienza, e non la volontà zelante di imparare [...]

Passare dalle amatissime scuole per neri alle scuole bianche – in cui gli studenti neri erano sempre considerati intrusi, mai membri a tutti gli effetti – mi ha insegnato la differenza tra l'educazione come pratica della libertà e l'educazione che si sforza semplicemente di rafforzare il dominio»¹³.

È lecito chiedersi (ci), se non sia accaduto anche questo nel passaggio tra gli istituti speciali e le scuole comuni, se quella desiderata, ossia una scuola *per tutti/e*, sia effettivamente divenuta la scuola *di tutte/i*. C'è da chiedersi, laicamente, se all'ingresso nella scuola *ordinaria*, di bambine e bambini, ragazzi e ragazze con impairment visivo, uditivo, intellettuale, ecc. che anelavano di poter fare come le/gli altre/i in una scuola che fosse finalmente *per e di tutte/i*, abbia effettivamente corrisposto quella reale trasformazione di cui il sistema formativo aveva bisogno (la rivoluzione del pensiero e dell'azione di cui parla Charles Gardou¹⁴). C'è altresì da domandarsi, sempre legittimamente e laicamente, che fine abbiano fatto quelle pratiche di istruzione ispirate all'educazione integrale che tanto funzionavano negli istituti speciali una volta che questi sono stati chiusi e perché si sia ritenuto che non fossero utili, per non dire necessari, anche per chi già era presente e previsto nella scuola *comune*.

¹³ b. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano 2020

¹⁴ C. Gardou, *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento 2020 (il titolo originale recita: *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité: Pour une révolution de la pensée et de l'action*).

Si tratta di quesiti che non mettono minimamente in discussione la scelta di civiltà che ha portato l'Italia alla deistituzionalizzazione, ma semmai, i meccanismi di immunizzazione del sistema (politico-economico, socio-culturale e, quindi formativo) che ha proceduto assimilando e normalizzando più che cavalcando la spinta istituyente che avrebbe davvero potuto trasformare profondamente, a partire dalla scuola, la società italiana.

2. *Una breve conclusione con suggestioni social*

Concludiamo il nostro breve articolo con una suggestione proveniente dall'ambiente social. In modo particolare si tratta di un *post* che l'attivista Sofia Righetti ha pubblicato su Facebook il 5 febbraio 2022 in merito alla serata del Festiva di Sanremo del 3 febbraio nella quale è stata invitata l'attrice Maria Chiara Giannetta, interprete del personaggio di *Blanca* nell'omonima serie televisiva trasmessa da Rai1¹⁵. Come riportato su RaiPlay, l'attrice ha raccontato «come è riuscita a interpretare una non vedente nella fiction che le ha dato il successo nel 2021. Dal palco [ha fatto] chiudere gli occhi a tutto il pubblico dell'Ariston per avvicinarlo alla sensazione di un non vedente. Poi [ha presentato] i 'suoi angeli' non vedenti che le hanno insegnato a immedesimarsi nella vita quotidiana di chi non può contare sulla vista»¹⁶.

Ecco il post di Sofia Righetti.

¹⁵ *Blanca* è una serie televisiva trasmessa da Rai 1 dal 22 novembre al 21 dicembre 2021 (prima serie, 12 episodi), diretta da Jan Maria Michelini e Giacomo Martelli, e basata sui romanzi di Patrizia Rinaldi. Le vicende vedono protagonista Blanca Ferrando, una giovane donna specializzata nel *décodage* dei file audio e che collabora come stagista in un commissariato di Genova. Blanca è cieca dall'età di dodici anni a seguito di un incendio nel quale è morta la sorella maggiore. Accanto alla protagonista hanno un ruolo importante Linneo, un bulldog americano femmina, e Stella, la sua migliore amica. Le vicende si snodano tra i casi da risolvere, i ricordi dolorosi e alcune vicende sentimentali.

¹⁶ *Festival di Sanremo. Gli Angeli di Maria Chiara Giannetta*: <https://www.raiplay.it/video/2022/02/Sanremo-2022-quarta-serata-Gli-Angeli-di-Maria-Chiara-Giannetta-d4f1aceb-7f6f-499d-a19d-c18aa253311e.html> (ultima consultazione 29/04/2023).

«Pensavamo di averla scampata quest'anno dall'*Inspiration porn* di Sanremo? E invece no! Eccoci con otto minuti in cui si parla di una serie su Rai1 dove Giannetta interpreta *Blanca, una ragazza cieca*. L'interpretazione di Giannetta è definita da Amadeus *straordinaria*. Giannetta afferma di aver dovuto *imparare* passando momenti in casa completamente al buio. Ecco che parte la musica strappalacrime, la voce di Giannetta si fa più piagnucolante. Chiama le cinque consulenti sul set *i miei guardiani*, i loro cognomi non esistono. Sono diventati delle lezioni di vita, reificati per l'*Inspiration porn* morboso della platea, che insegnano a Giannetta l'importanza del prendersi i propri tempi con dei video dove fanno il caffè o sistemano il letto. Tutte azioni normali, ma sono persone cieche, e per questo diventano degli angeli che hanno da insegnare valori morali altissimi ai non disabili.

Giannetta, le persone disabili hanno solo una cosa da insegnarti. È la *Cripface*, quando un attore non-disabile interpreta un personaggio disabile. È terrificante quando gli attori non-disabili pensano che possono interpretare la complessità di un modo di essere politico ed identitario passando qualche mese in casa con la luce spenta, o divertendosi con la carrozzina. Puoi far finta di avere un'altra età o di provenire da un altro paese, ma non puoi far finta di far parte di un gruppo che sta subendo una discriminazione sistemica. Stai rubando il loro posto e il loro lavoro.

Stai mettendo da parte gli artisti con disabilità. Ciò che perdiamo è l'auto-rappresentazione autentica. Non c'è sdegno per gli attori non-disabili che interpretano personaggi disabili. Anzi, spesso vengono celebrati proprio per aver preso questo *materiale difficile*. Materiale che noi sappiamo gestire perfettamente ogni fottuto giorno della nostra vita. Ci sono migliaia di attori disabili, perché prendere un'attrice non-disabile e insegnargli un modo di essere che non potrà mai comprendere, quando ci sono così tante persone cieche che possono farlo in maniera professionale e reale?

La presenza dei personaggi disabili sullo schermo è l'1%. Solo il 5% dei personaggi disabili è interpretato da attori disabili. È offensivo e disgustoso. I personaggi disabili devono essere interpretati da attrici e attori disabili. Se volete fare qualcosa di utile per le persone disabili, quando vi viene chiesto di far finta a giocare ad essere noi, rispondete NO. E mollate quel c.... di microfono»¹⁷.

¹⁷ https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid0GzSP1SpaTa-iUcCAPHiUs7dJxcwnwEMZmZgzJB1Zq1T3uLzZMzMNzkwhgWCqAJ-4qHl&id=100058080727553 (ultima consultazione 29/04/2023). Rispetto a due ter-

L'analisi di Sofia Righetti, così come di altri attivisti che si avvalgono della rete per far sentire la propria voce e rivendicare i processi di emancipazione e autodeterminazione che li riguardano¹⁸, è assai preziosa perché non fa sconti a nessuno e, per questo, impone a tutte/i di doverci *fare i conti*.

Entrando nel merito, sono due le questioni che qui brevemente richiamiamo.

La prima, se vogliamo di carattere più generale, ha a che vedere con la rappresentazione mainstream della disabilità e della diversità¹⁹ e con le retoriche discorsive²⁰ che attanagliano la presenza sullo scher-

mini utilizzati da Sofia Righetti, *Inspiration porn* e *Cripface*, forniamo qualche minima indicazione. Con *Inspiration porn* si descrive il meccanismo tale per cui le *persone con disabilità* sono usate – mediante foto, video ecc. – come un *veicolo motivazionale* da parte di chi *disabile non è* (e non si sente) e questo solo per il fatto di essere tali nelle circostanze della vita quotidiana. In tal senso, una persona con disabilità è mostrata come fonte di ispirazione per il fatto di *riuscire ad ottenere* dei risultati (alti o bassi che siano) *nonostante la disabilità*. Sono esempi lampanti (per chi li riesce ad intercettare come tali) di *Inspiration porn* congratularsi con una persona con un impairment perché lavora (*nonostante il suo deficit*), così come l'esaltazione dello svolgimento di compiti e di azioni quotidiane come fare la spesa, uscire con gli/le amici/amiche. Spesso tale meccanismo è accompagnato da foto, video e frasi retoriche, come ad esempio quella di una coppia di innamorati che comprende una o entrambe le persone con un impairment fisico, sensoriale o intellettuale e la scritta; *L'amore non ha confini*. Con il termine *Cripface* si fa invece riferimento alla selezione di attori senza alcuna *disabilità* ai quali sono invece affidati ruoli per interpretare personaggi con disabilità all'interno delle narrazioni cinematografiche o seriali. Per rispondere a questa modalità ritenuta discriminante alcune produzioni stanno facendo invece ricorso al *Diversity casting*, un insieme di pratiche di selezione attoriali più inclusive.

¹⁸ M. De Castro - U. Zona, *Patologizzazione, brandizzazione e promozione del Sé nell'ecosistema Social. Una sfida e un'opportunità per la società inclusiva*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VII, 2 (2019), pp. 430-442; F. Bocci - M. De Castro - U. Zona, *Non solo marketing. L'ecosistema Youtube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», X, 1 (2020), pp. 121-138; F. Bocci - M. De Castro - U. Zona, *L'autodeterminazione dei corpi altri nelle autonarrazioni degli youtuber "disabili"*, in F. Bocci - A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma TrE-Press, Roma 2020.

¹⁹ F. Bocci - A.M. Straniero, *Altri corpi...*, cit.

²⁰ G. Vadalà, *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*, in R. Me-deghini - S. D'Alessio et al. *Disability Studies...*, cit.

mo (piccolo o grande che sia) dei *corpi intralciati* (come li definisce Flavia Monceri²¹). Il Festival di Sanremo, da questo punto di vista, è un tipico esempio di come il politicamente corretto, sorretto dalle retoriche della *compassione*, del *supercrip* e della *normalità*, tenda a attenuare il portato sovversivo di chi si discosta dalla norma e diviene, pertanto, un eccellente osservatorio dei dispositivi e dei meccanismi messi in atto per attuare questa azione di contenimento, di incorporazione e di normalizzazione²². Si pensi, proprio come accaduto nella giornata del Festival sulla quale stiamo puntando l'attenzione, ai dispositivi linguistici utilizzati, come il ricorso al termine *angelo/i* quando si fa riferimento ai caregiver o a chiunque *aiuti il disabile in difficoltà* o, come in questo caso, alle persone cieche che hanno aiutato il/la vedente a entrare *nel loro mondo*. Un mondo evidentemente a parte, considerato che (come riportato anche dal sito RaiPlay) l'attrice dal palco ha invitato il pubblico presente nel teatro Ariston a *chiudere gli occhi per avvicinarlo alla sensazione di un non vedente*. Inoltre, è piuttosto evidente come l'approdo negli spazi mainstream di chi è considerato appartenente a una *minoranza*, fosse anche per *dargli parola* in modo che rivendichi i *propri diritti*, spesso determini una sorta di fagocitazione del sistema all'interno di precisi meccanismi rappresentativi (di qui anche la rinuncia politica, da parte di chi è più avveduto, di prestarsi a certi giochini di potere e quindi il perpetuarsi dell'isolamento e della espropriazione).

La seconda questione è relativa al meccanismo del *Cripface* denunciato da Sofia Righetti e, nello specifico, all'attribuzione a una attrice vedente di un ruolo che ha per protagonista una donna cieca, quale manifestazione tipica dell'appropriazione indebita da parte di chi ha il potere o vi partecipa (anche in modo silente) al gioco della dominanza di spazi di espressione e di rappresentazione sottratti a chi incarna

²¹ F. Monceri, *Etica e disabilità*, Morcelliana, Brescia 2017. Sul tema si veda anche: F. Monceri, *Ribelli o condannati? «Disabilità» e sessualità nel cinema*, Pisa, ETS 2012.

²² F. Bocci e V. Domenici, *La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VII, 2 (2019), pp. 416-429.

modi altri di essere nel Mondo e di abitarlo (e, quindi, di non appartenere a un altro Mondo).

Fermo restando che, come hanno messo giustamente in evidenza gli studiosi che si riconoscono nella prospettiva dei *Critical Disability Studies*, l'esperienza dei singoli corpi (nella loro originalità e originarietà, quindi nella loro infinita eterogeneità) è ineludibile nella narrazione sociale (anche mediata dalla fiction), riteniamo (concordando con Sofia Righetti) che le questioni che attengono all'attribuzione di ruoli attoriali che vedono la rappresentazione di una persona con qualsiasi *impairment* debbano essere oggi oggetto di una analisi e di una discussione che è invece quasi del tutto assente (se non, appunto, nelle rivendicazioni di attiviste/i).

Dal nostro punto di vista, e forse (e ribadiamo forse) qui ci discostiamo dalla posizione di Sofia Righetti, la questione però non si risolve *semplicemente* assegnando i ruoli che prevedono la presenza in scena di un personaggio cieco, sordo, con sindrome di Down o autistico e così via, a un attore cieco, sordo, con sindrome di Down o autistico. A nostro avviso la questione del *Diversity casting*, per uscire anche dalle gabbie del politicamente corretto, dovrebbe ampliare i termini del dibattito. Perché se è vero che un/una attore/ice cieco/a, sordo/a, con un *impairment* intellettivo o motorio, ecc. deve avere le medesime possibilità di un/una collega *normodotata* (nel lessico mainstream) di vedersi assegnato un ruolo in un film o in una fiction, soprattutto se quel ruolo contempla un personaggio che presenta quelle caratteristiche di *funzionamento umano* (e così evidentemente non è), occorrerebbe anche mettere in discussione il fatto che quell'attore/ice cieco/a, sordo/a ecc. possa (sia costretto/a) interpretare solo ruoli in cui compare un personaggio con quelle caratteristiche sensoriali, fisiche, psichiche, ecc...

In altri termini, i meccanismi di reificazione delle persone con qualsivoglia *impairment* stanno nel fatto che un *cieco*, un *sordo*, un *autistico*, ecc. (qui indicati con l'universale maschile in quanto espressi come categorie), sono lì nella narrazione (e questo a prescindere da chi li interpreti) nella misura in cui rappresentano, in qualche modo, *il tema della narrazione*. Sono funzionali, ossia costituiscono l'espedito mediante il

quale la cultura mainstream si ripulisce la coscienza con il politicamente corretto.

Di conseguenza, la domanda che vogliamo lanciare e lasciare aperta nel congedarci è la seguente (tornando al nostro specifico): a quando una attrice cieca o un attore cieco in un ruolo che non contempli un personaggio cieco? Ci viene infatti da dire che in quanto attrici e attori sono sicuramente in grado – nei limiti della loro bravura come attrici e attori e non del loro impairment – di interpretare qualsiasi ruolo. E se qualcuno/a di chi sta leggendo si sta chiedendo come sia possibile per una attrice cieca o un attore cieco interpretare un ruolo che vada oltre la cecità del personaggio, questo significa abbiamo un problema, e non solo di immaginazione.

Bibliografia

- Bocci F., *Lo sguardo speciale di Raymond Carver, narratore dell'alterità*, in «Ricerche Pedagogiche», 174 (2010), pp. 9-14.
- Bocci F., *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze 2011.
- Bocci F., *Disability Studies*, in L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di Pedagogia Speciale*, Scholé, Milano 2019.
- Bocci F. - De Castro M. - Zona U., *L'autodeterminazione dei corpi altri nelle autonarrazioni degli youtuber "disabili"*, in F. Bocci - A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma TrE-Press, Roma 2020.
- Bocci F. - De Castro M. - Zona U., *Non solo marketing. L'ecosistema Youtube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», X, 1 (2020), pp. 121-138.
- Bocci F. - Domenici V., *La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VII, 2 (2019), pp. 416-429.
- Bocci F. - Straniero A.M., *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma TrE-Press, Roma 2020.
- Caldin R., *DE VISU. Disabilità visiva e agire educativo*, Erickson, Trento 2023.
- Canevaro A., *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 1999.

- Carver R., *Cattedrale*, Mondadori, Milano 1984.
- De Castro M. - Zona U., *Patologizzazione, brandizzazione e promozione del Sé nell'ecosistema Social. Una sfida e un'opportunità per la società inclusiva*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VII, 2 (2019), pp. 430-442.
- Franceschelli F., *Risalire la corrente. Raymond Carver tra letteratura e pedagogia*, Aras Edizioni, Fano 2021.
- Gardou C., *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento 2020.
- Gaudreau J., *L'handicappato e la metafisica dell'Illuminismo*, in A. Canevaro - J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carocci, Roma 1988.
- hooks b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano 2020.
- Monceri F., *Etica e disabilità*, Morcelliana, Brescia 2017.
- Monceri F., *Ribelli o condannati? «Disabilità» e sessualità nel cinema*, Pisa, ETS 2012.
- Oliver M., *The Politics of Disablement*, Macmillan, Basingstoke 1990.
- Piazza V., *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*, Erickson, Trento 1998.
- Rousseau J.J., *Emilio, o, dell'educazione*, Armando, Roma 1994.
- Vadalà G., *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*, in R. Medeghini - S. D'Alessio - A.D. Marra - G. Vadalà - E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013.
- Valtellina E., *Storie dei Disability Studies*, in R. Medeghini - S. D'Alessio - A.D. Marra - G. Vadalà - E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013.

Antologia

Editoriale¹

Enzo Tioli

Nel numero del 1° luglio 1908 della “Nuova Antologia”, Augusto Romagnoli, il fondatore della tiflogia italiana, pubblicava il suo celebre saggio intitolato “Dalla pietà alla scienza”. A distanza di ottanta-due anni, la sua indicazione, che suona, ad un tempo, come esortazione e come programma rimane ancora attuale. Infatti, i minorati della vista pur avendo compiuto numerosi e significativi progressi relativamente all’integrazione sociale specie dopo la fondazione dell’Unione Italiana Ciechi, avvenuta nel 1920, si trovano ad affrontare anche oggi difficoltà dovute al pregiudizio e ad immotivate manifestazioni di pietismo nei loro confronti. Un simile stato di cose, mentre emargina i più deboli, precludendo loro molte opportunità di successo, nella scuola, nel mondo del lavoro e nella vita di relazione, penalizza non poco anche i meglio dotati, condizionandone spesso i comportamenti e rendendo più aspra e tormentata ogni loro conquista.

Ha scritto Helen Keller: «Non la cecità, ma l’atteggiamento del vedente verso il cieco è il fardello più pesante da portare».

Durante il XVII Congresso dell’Unione Italiana Ciechi, nel novembre dello scorso anno, è stata letta una relazione concernente gli esiti di una ricerca, commissionata alla DOXA dall’Unione stessa. L’indagine ha rivelato che le cose non sono sostanzialmente mutate, rispetto agli anni ’20, quando la Keller formulava la sua valutazione. Ricordiamo alcuni risultati emersi da tale indagine.

¹ Da: «Tiflogia per l’integrazione», anno 1, n. 0, ottobre-dicembre 1990, pp. 3-5.

Tra il grande pubblico vi è una profonda disinformazione sui non vedenti ed assai marcata è l'assenza di contatti e di relazioni. Per ogni cento intervistati, 13 ritengono di non aver mai incontrato un cieco neppure per caso; 44 affermano di non aver mai parlato con un cieco; 66 sono convinti di non aver mai incontrato un cieco nelle loro normali relazioni, in casa di amici o di parenti. La mancanza di esperienze risulta più frequente tra i giovani, nei grandi centri e nell'Italia settentrionale.

«La ricerca motivazionale suggerisce l'ipotesi che si tratti di una separazione che affonda le sue radici nei vissuti di paura che la cecità e il cieco evocano nella persona vedente».

L'atteggiamento, nei confronti di chi non vede è evidentemente da rapportarsi a fattori inconsci, quali la paura del buio, tipica del bambino e dell'uomo primitivo. Tali fattori attivano meccanismi di difesa e di negazione che sono all'origine di disagi, pregiudizi e resistenza.

«Le difficoltà di rapporto con il non vedente sembrano derivare anche dal fatto che la relazione non può utilizzare lo sguardo, come strumento di comunicazione extraverbale».

L'immagine che generalmente si ha del cieco risulta stereotipata, sia quando gli si attribuiscono qualità positive o addirittura eccezionali, sia quando lo si immagina incapace, dipendente dagli altri e perennemente oppresso dalla tristezza.

Il 56% degli intervistati ammette di provare sentimenti di compassione e di disagio (non si sa che cosa fare o che cosa dire). Il 32% evidenzia difficoltà di comunicazione. Per il 77% i ciechi suscitano ammirazione: un sentimento indubbiamente positivo, ma che rivela diversità e non richiama un rapporto fondato sulla spontaneità e sulla reciprocità.

Nonostante questa insufficiente conoscenza, il 56% degli interpellati è convinto che la cecità sia l'handicap più grave e manifesta limitatissime aspettative rispetto alle possibilità di istruzione, di qualificazione professionale e di inserimento lavorativo dei minorati della vista, al punto, da ritenere più utile per loro una maggior assistenza, che l'impegno per migliorarne l'istruzione ed ampliare le loro prospettive occupazionali.

La relazione della DOXA si conclude con l'invito ad intensificare l'opera di informazione «sulle condizioni di vita e sulle esigenze dei

non vedenti, per favorire il superamento dei pregiudizi e permettere delle identificazioni positive».

“Tiflogia per l'integrazione” si propone quale strumento per dare una risposta mirata al problema dell'informazione sui minorati della vista, nella direzione indicata da Augusto Romagnoli con il suo saggio del 1908 ed avendo presenti le particolari difficoltà che, troppo spesso ancora oggi, turbano la vita familiare e scolastica e l'accesso ad mondo del lavoro dei nostri giovani.

In tale prospettiva, i suggerimenti pratici, le tecniche operative e tutte le informazioni saranno presentati secondo il più scrupoloso rigore scientifico, ma espressi in forma tale da risultare comprensibili, oltre che alla ristretta cerchia degli “addetti ai lavori”, anche agli operatori meno esperti ed alle famiglie. La complessità e la gravità delle situazioni richiedono il massimo di consapevolezza e di prudenza da parte di coloro che si accingono ad affrontarle.

Come prima ipotesi di lavoro, ci siamo proposti di operare per il perseguimento degli obiettivi di seguito indicati, tenendo presenti quali possono essere i limiti della funzione di una rivista, e senza escludere l'eventualità di aggiustamenti in itinere:

a) Fornire ai familiari ed agli educatori dei minorati della vista uno strumento che possa risultare utile per la comprensione dei problemi e per lo svolgimento della loro attività quotidiana.

b) Agevolare il lavoro degli insegnanti e degli studenti dei corsi biennali di specializzazione.

c) Costituire un punto di costante riferimento, per il confronto delle opinioni e per lo scambio delle esperienze, tra coloro che sono impegnati nella ricerca tipologica e nella pratica educativa ed assistenziale dei minorati della vista.

d) Tentare il coinvolgimento delle Università, in questo settore della ricerca, al quale, finora, sono rimaste quasi del tutto estranee.

e) Far conoscere, e non soltanto occasionalmente, agli studiosi ed agli operatori italiani, quanto, in campo tiflogico, avviene nei paesi più progrediti.

f) Sensibilizzare ai problemi dei minorati della vista i responsabili e gli operatori degli Enti Locali, ai quali la legge attribuisce competen-

ze in materia di assistenza ai minorati della vista, nell'intento di rendere più efficaci i loro interventi.

Dai fini che sono stati assegnati alla pubblicazione, risulta con evidenza quale ne siano i destinatari. Tra loro, i soli cui non sia stato fatto riferimento sono gli oftalmologi, i quali, per forza di cose, sono invece i primi chiamati a dare suggerimenti utili alle famiglie e proprio nel momento più critico per le stesse.

Ci auguriamo che anche questi illustri potenziali lettori, che già ricevono, per altro, la "Rivista di Oftalmologia Sociale", vogliano riservarci una benevola accoglienza.

Quanto ai contenuti, sarà bene, fin dall'inizio, sgombrare il terreno da un equivoco che, da diversi anni, incombe sulla tiflogia. Questa particolare scienza ha come oggetto di studio tutti i problemi, ad eccezione di quelli di natura medica, che riguardano i minorati della vista. Dicendo "minorati della vista", si intendono non soltanto i ciechi, ma anche gli ipovedenti, che di questo gruppo di handicappati, costituiscono l'assoluta maggioranza.

D'altra parte, siamo convinti che coloro che si dedicano all'educazione di un minorato della vista non possano limitare le loro conoscenze alle problematiche legate alla vita scolastica, per quanto importanti e prioritarie esse possano essere. La rivista, quindi, non accoglierà soltanto scritti di psicologia, di pedagogia e di metodologia didattica, ma fornirà anche informazioni su ogni tipo di risultati conseguiti, sui diversi problemi dibattuti, sulle forme di intervento assistenziale, sulle nuove pubblicazioni, sui più moderni dispositivi tiflotecnici, ecc. Essa sarà aperta ad ogni contributo che, in qualunque modo, possa risultare utile per il perseguimento degli obiettivi sopra riportati.

In questa prospettiva il Comitato Scientifico ed il gruppo dei collaboratori permanenti verranno allargati. Saranno invitati ad offrire il loro contributo di scienza e di esperienza ricercatori ed educatori italiani e stranieri. Saranno utilizzati scritti pubblicati su riviste specializzate di altri paesi. Un adeguato spazio verrà riservato alle testimonianze dirette.

Di proposito, la rivista non privilegerà l'impostazione di alcuna scuola, nella convinzione che i risultati positivi debbono tutti entrare a

far parte del patrimonio culturale dell'umanità, indipendentemente dai loro fondamenti teorici.

Va da sé che, tra i contributi, noi riteniamo di dover collocare anche tutte le osservazioni che i cortesi lettori vorranno farci pervenire e delle quali terremo il massimo conto, nell'intento di rendere sempre più efficace il nostro lavoro.

La parola a...

La specificità della disabilità sensoriale*

Pietro Piscitelli¹

Il tema affidatomi per questo convegno è complesso e spazia su molti campi della conoscenza umana e quindi può essere trattato secondo diverse prospettive.

Per il dovere di sinteticità, ma soprattutto per il rispetto di chi oggi mi ascolta – perché non posso e non voglio tediare con lunghe dissertazioni filosofiche o cliniche – mi sento di limitare questo intervento solo ad alcune specificità scegliendole non tra quelle più pregnanti sotto il profilo scientifico, ma tra quelle che, credo, colpiscono di più l'immaginario collettivo e concentrandomi in particolare sui loro effetti che limitano e condizionano la quotidianità di vita del non vedente.

Facciamo partire il nostro ragionamento da una ipotetica coppia di giovani che vede diagnosticare la condizione di cecità del proprio figlio nato da poco. Proviamo ad immedesimarci non tanto nel loro dramma umano – peraltro degno del massimo rispetto – ma nei perché del loro sentirsi impauriti, impotenti e comunque impreparati al particolare ruolo educativo che compete alla loro condizione genitoriale e che dovranno svolgere.

Ecco, il tema entra subito nel vivo.

Esiste un mondo, una normalità, una conoscenza comune che si atagliano alla stragrande maggioranza delle situazioni e consentono, con

* Rielaborazione dell'intervento al Convegno “Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale”, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 3 dicembre 2022.

¹ Presidente della Biblioteca Italiana per i Ciechi “Regina Margherita”, Monza.

gli opportuni e necessari adattamenti, di affrontare tante necessità educative particolari. Per la disabilità visiva però questa normalità e questa conoscenza non bastano, il sapere comune è inefficace, non mi aiuta a rispondere alle mille domande che come genitore mi devo porre, non mi mette in condizione di superare le mille difficoltà e paure che mi angosciano: come vivrà? come farà a giocare? a camminare? a riconoscere? a studiare?

Ecco questa è la prima grande, insuperabile discriminazione.

È nelle cose, e noi ne siamo convinti, che quasi tutte le “informazioni” di cui abbiamo bisogno per giocare, studiare, lavorare, muoverci, vivere, conoscere... passano attraverso il senso della vista e se manca quella rischiamo di perderci. E partiamo da una convinzione giusta perché la scienza, attraverso l'Organizzazione Mondiale della Sanità, ci conferma che oltre l'84% delle informazioni e delle conoscenze sono acquisite attraverso il senso della vista.

Arriviamo alla prima vera domanda che ci si deve porre: cosa si può fare perché almeno una buona parte di quell'84% di informazioni possano essere fruite anche da chi questo bene non ce l'ha? e come bisogna farlo?

La scienza e la tecnica potranno essere e certamente ci saranno, di grande aiuto, ma per quanti sono chiamati ad affrontare indirettamente questo problema è preliminarmente necessario acquisire informazioni e conoscenze che non sono nella disponibilità dell'uomo e della donna “normali”.

Occorre freddezza, razionalità, voglia di studiare e di imparare lasciare che quanto espresso dalle scienze umanistiche, dalla pedagogia, dalla didattica, dal geniale operare di tanti studiosi, entri nella nostra disponibilità, nel nostro patrimonio culturale. E da subito ci verranno le prime confortanti risposte: il non vedente ha bisogno di particolari strumenti, di accorgimenti educativi e didattici, di attenzioni e con queste... ce la può fare. Certo avrà limitazioni importanti nelle scelte professionali, nelle opportunità che la vita offre, nell'autonomia personale, ma se opportunamente supportato, seguito, educato... può vivere una vita serena e gratificante al pari di tanti altri.

Quanto appena detto ci fornisce un'altra indicazione: spetta al contesto sociale in cui il disabile visivo vive il compito di offrirgli strumenti e metodi per vivere dignitosamente la quotidianità della vita e per superare una parte delle limitazioni che la disabilità gli presenta.

La fascia d'età fino a 3-4 anni è fondamentale perché è quella in cui si semina e germoglia il seme dello sviluppo educativo. Genitori preparati e supportati da personale specializzato – che è chiamato a colmare le loro carenze metodologiche e a fornire coerenti informazioni e suggerimenti – sapranno e dovranno offrire al piccolo gli stimoli cognitivi più idonei, soddisfare le sue curiosità allenandolo anche alla percezione aptica. Ecco il tatto, il poter toccare tutto: oggetti, persone, luoghi, superfici, ogni cosa a portata delle sue mani è il piccolo grande segreto per superare alcune delle limitazioni imposte dalla minorazione visiva, l'arma vincente che avvicina il disabile visivo alla conoscenza, che gli permette di immagazzinare nella memoria immagini virtuali del mondo che lo circonda che poi, nel corso della vita potrà richiamare ed associare alla sensazione percettiva avuta o al nome che ha dato all'oggetto.

Ed è fondamentale che il piccolo sia aiutato a riconoscere gli ambienti in cui vive, a muoversi con l'autonomia che l'età gli permette ed ugualmente importante che l'ambiente in cui trascorre il suo tempo sia opportunamente modificato per privarlo di ogni potenziale situazione di pericolo.

Certo il bambino non vedente non potrà fare tutti i giochi dei suoi coetanei ma, aiutato dagli adulti ne potrà fare molti: potrà andare in bicicletta, nuotare, usare lo scivolo che tanto piace a tutti i piccoli, rotolarsi su un prato, correre...

Ecco il secondo piccolo segreto: la necessità che il bambino viva una vita il più possibile "normale" senza negativi e controproducenti iperprotezionismi, senza ulteriori limitazioni imposte dalle paure o dalle remore degli adulti; che i suoi momenti di socialità con i grandi e con i coetanei siano continui e senza condizionamenti preventivi nel rispetto di un principio di assoluta "normalità".

Quanto appena detto però ha svelato un terzo basilare segreto che tutti conoscono ma che fatica ad entrare nella cultura e nella quotidiana

operatività delle strutture e degli operatori (tifloghi ed educatori) che seguono e intervengono sul bambino: gli interventi devono coinvolgere e rendere protagonisti tutti gli adulti che fanno parte del suo nucleo familiare di riferimento e poi, da questi, quanti vengono in contatto col bambino. Per esplicitare al meglio questo concetto citerò l'esempio della lingua dei segni. Se portiamo un bambino muto in un centro specializzato e lo iscriviamo ad un corso per imparare la lingua dei segni facciamo una cosa giusta e meritevole ma poi, quando lui rientrerà nel suo ambito familiare sarà nella situazione precedente, sarà cioè impossibilitato a comunicare con chi gli sta vicino perché i suoi parenti non conoscono il linguaggio che lui ha appena imparato e con cui adesso si esprime. Dobbiamo insegnare la lingua dei segni a tutta la famiglia... solo così il bambino supererà l'isolamento comunicativo che è una delle barriere impostegli dalla sua condizione e l'intervento formativo avrà raggiunto lo scopo per cui è stato pensato e attuato.

Se questa prima fase della vita potrà essere ben vissuta dal bambino, l'arrivo dell'età scolare lo chiamerà certamente a misurarsi con altri problemi ma saranno presenti in lui le basi per affrontarli e risolverli nel migliore dei modi.

Per l'insegnamento a un bambino disabile visivo, già agli albori del ventesimo secolo, una illuminata mente del secolo scorso Augusto Romagnoli aveva intuito e dimostrato che la pedagogia e la didattica comunemente usate nelle Scuole di tutti e per l'educazione di tutti, non erano sufficienti a garantire una formazione adeguata. Dalla sua intuizione e dagli studi compiuti negli anni nelle scuole speciali che hanno operato in Italia sino al 1977 sono derivate informazioni e insegnamenti via via confluiti nella pedagogia e nella didattica speciali. Particolari ausili realizzati soprattutto grazie alle intuizioni di insegnanti ed operatori hanno permesso di mettere a punto le metodologie di insegnamento più efficaci e gli strumenti per porle in essere.

Ne è derivato un "metodo" universalmente riconosciuto che ha portato negli anni 60 del secolo scorso anche alla creazione di un istituto a lui intitolato: l'Istituto di metodo per gli insegnanti dei fanciulli ciechi "Augusto Romagnoli", istituzione ancora operativa.

Augusto Romagnoli sta alla pedagogia speciale per gli alunni non vedenti come Maria Montessori sta alla pedagogia e alla didattica comune.

E ci si domanda: “se c’è tutto, metodo di insegnamento e materiale speciale perché l’inclusione scolastica non è un fatto acquisito?” I problemi che ci impediscono di gioire sono tanti e importanti e proverò sinteticamente ad illustrarli.

La scuola oggi, se arriva uno studente disabile visivo, vive gli stessi problemi di una famiglia perché ... è impreparata.

L’impreparazione parte da lontano, dai corsi magistrali per insegnanti di sostegno che riservano alla pedagogia e didattica speciali per gli alunni ciechi solo pochissime del monte-ore di studio previsto (forse l’1%) preferendo concentrarsi su una formazione generica e su disabilità meno impegnative ma numericamente più rappresentative e importanti.

Nei corsi di formazione a livello universitario scarsa o nessuna attenzione viene riservata all’insegnamento del braille – ancora oggi l’unico sistema di letto-scrittura utile – alla percezione aptica, ai materiali speciali, alle specificità di insegnamento di particolari materie o concetti. Ne risultano insegnanti di sostegno senza gli strumenti professionali e senza le conoscenze necessarie per affrontare positivamente il loro ruolo ed essere di reale supporto agli insegnanti curricolari. È questo il motivo principe per cui anche nelle classi che ospitano alunni disabili visivi l’insegnamento è fatto applicando la didattica comune scritta e pensata per chi vede, utilizzando massivamente ed esclusivamente strumenti didattici visivi (i libri e i materiali integrativi, le lavagne, i video, LIM, ecc.) e, di fatto, scaricando su altri i compiti magistrali propri della Scuola. Per fortuna a colmare questi vuoti formativi intervengono spesso strutture ed organizzazioni esterne alla Scuola come per esempio l’Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti, sollecitate da insegnanti desiderosi di completare la loro formazione o dalle famiglie.

Alcune Regioni hanno autorizzato e finanziano l’intervento di personale specializzato sugli studenti disabili visivi. Anche qui la mancata conoscenza delle problematiche fanno commettere il solito grave er-

rore: l'operatore interviene solo a scuola oppure, più raramente e per poche ore, a domicilio e la famiglia è solo marginalmente coinvolta nel processo formativo ed educativo del loro congiunto.

La tecnologia, attraverso la realizzazione di periferiche specifiche ha reso possibile la fruizione del personal computer ai non vedenti e sono ormai disponibili molti applicativi per telefoni cellulari che facilitano la lettura, l'autonomia personale e la deambulazione.

Per contrasto però anche l'arte della comunicazione si è rapidamente evoluta introducendo nuove modalità e, purtroppo, nuove barriere di accessibilità a contenuti anche importanti. Pensiamo per esempio alla tendenza a fornire servizi e prodotti esclusivamente on-line con siti non accessibili che limitano l'autonomia dei ciechi.

È ormai una rincorsa quasi quotidiana: la conquista di un nuovo spicchio di autonomia, e, per contrasto, un'altra difficoltà che costringe a richiedere l'aiuto di un vedente.

La generazione dei millennials, i giovani, quelli che oggi frequentano la scuola secondaria di 2° grado o l'università, hanno a disposizione strumenti specifici o strumenti generici adattati alle loro particolari esigenze che aiutano a diminuire la distanza tra loro e i loro coetanei vedenti. Sono quindi agevolati nell'affrontare con condizioni un po' più favorevoli le difficoltà della vita quotidiana ma sono chiamati a partecipare, in condizioni di estrema difficoltà e inferiorità la competitività selvaggia che la società di oggi richiede ed esalta per la conquista di un proprio spazio nel mondo del lavoro.

Qualche tempo fa ai cittadini si chiedeva semplicemente di saper "scrivere e far di conto" oggi di conoscere le lingue straniere e l'informatica, di sapersi districare in un mondo convulso e contraddittorio capace di rendere oggi museale ciò che solo ieri era stata celebrata come una grande conquista.

Ecco, in sintesi estrema, il senso del mio intervento: la specificità del disabile sensoriale sta nel dover trovare le modalità e gli strumenti compensativi per ricevere e acquisire le informazioni e le comunicazioni che non gli arrivano attraverso il senso mancante.

Per noi, per i privi di vista, questa ricerca è parzialmente possibile se il contesto familiare e sociale che ci circonda ci fornisce competenze e strumenti tecnici e didattici idonei allo scopo, e ci aiuta a conquistare la nostra autonomia e favorisce e sostiene la nostra crescita culturale, sociale e umana.

Riflessioni e spunti per la ricerca e lo sviluppo di percorsi educativo-riabilitativi per le disabilità complesse

Pier Michele Borra¹

Negli ultimi decenni, si è consolidata la consapevolezza del costante incremento di bambini che nascono affetti da minorazioni aggiuntive. I motivi di questo aumento vanno dalle frequenti nascite precoci, ai ritardi negli interventi specialistici nei confronti di bambini nati con il solo deficit visivo, all'incidenza delle cosiddette "malattie rare" come quelle di Charge, Norrie, Usher, Goldenar. Si rende quindi necessario un forte impegno di analisi e ricerca a tutti i livelli, per fornire una risposta di qualità alle famiglie, alla scuola, a questi soggetti che presentano esigenze e bisogni particolari che, nella maggioranza dei casi, richiedono interventi estremamente complessi, soprattutto allorché alla minorazione visiva si aggiunge quella psichica o cognitiva.

Dai dati e dalle ricerche sappiamo che circa il 50% dei bambini e dei ragazzi ciechi o ipovedenti è affetto da minorazioni aggiuntive fortemente invalidanti. Gli interventi educativi e riabilitativi dovranno riguardare prevalentemente 4 macro aree ed è allora fondamentale un lavoro coordinato tra le figure educative: tiflogi e neuropsichiatri, terapisti, assistenti sociali, insegnanti, educatori scolastici e domiciliari, genitori. Ogni intervento dev'essere concordato e messo in atto in tutti i contesti per promuovere la crescita globale della persona. Nelle situazioni di disabilità complesse, gli interventi educativo-riabilitativi riguardano innanzitutto l'area psicoaffettiva

¹ Vicepresidente della Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.

(intesa come capacità del soggetto di essere cosciente della propria identità), l'area comunicativo-relazionale (intesa come capacità del bambino di esprimere i propri bisogni, di fare richieste, di comprendere semplici messaggi), l'area psicomotoria (cioè la consapevolezza del proprio corpo, la capacità di compiere movimenti, le abilità manipolative), l'area dell'autonomia personale (intesa come capacità del soggetto di mangiare, vestirsi, lavarsi, usare giochi e ausili).

Le parole sono importanti, si parla di pluridisabilità, disabilità complessa, disabilità plurima, plurihandicap, pluriminorazione e il rischio di un'attribuzione svalutante, stigmatizzante o sommaria è sempre presente. Questo rischio vale anche per chi presenta disabilità multiple dovute a cause genetiche, metaboliche, infettive, degenerative, neurologiche, traumatiche che determinano poi la compresenza di disabilità motorie, cognitive, sensoriali. E indispensabile non dimenticare mai che dietro un soggetto con grave disabilità c'è sempre una "persona umana".

Cambiare, però, le parole non è sufficiente per accogliere le difficoltà, la diversità e le problematicità.

Credo che ognuno di noi abbia sperimentato nella vita, la diffidenza, la paura verso qualcosa che poi ha lasciato il posto alla familiarità, alla simpatia, all'accettazione, alla convivenza, in qualunque situazione ciò sia avvenuto. Questa condizione iniziale può essere superata solo dalla conoscenza, infatti ci fa paura tutto ciò che è ignoto.

Penso che la pluriminorazione sia un modo di stare al mondo diverso, con più bisogni e meno opportunità. In genere per ogni soggetto pluridisabile esiste una "famiglia pluridisabile" che si fa carico di tutta la fatica e le difficoltà del vivere quotidiano. Infatti, in questi casi, il nucleo familiare si stravolge, la casa, gli ambienti cambiano, tutto viene adeguato il più possibile alle esigenze particolari del figlio più fragile.

Da oltre 20 anni incontriamo nelle scuole un'alta percentuale di bambini\ragazzi con disabilità multiple. Il retropensiero più frequente con il quale bisogna confrontarsi e, spesso, scontrarsi è: poverino, che può fare? Si passa così dall'accudimento passivo: non vede, non sente, non capisce, non comunica, non ha bisogno di nulla, una carezza è sufficiente; all'accudimento attivo: di tutto di più. Stimolazioni senso-

riali molteplici, attivate senza alcun criterio, senza il riscontro di alcuna risposta del bambino; fino ad arrivare alla costruzione di percorsi educativo-didattici degni di un novello Pico della Mirandola... la programmazione di classe rappresenta il punto di riferimento assoluto, altrimenti come si può fare? Vogliamo correre il rischio di discriminare? Nelle scuole, ancora oggi, non si tiene conto del fatto che la mancanza della vista comporta un cambiamento radicale dell'intervento educativo: infatti, tutto ciò che è visivo deve essere adattato per il canale tattile, o per i canali comunicativi residui.

Si fa inoltre una grande fatica a comprendere che non esistono ricette precostituite, ma che l'imperativo imprescindibile resta il bambino con le sue caratteristiche peculiari e irripetibili. Da questo presupposto, con uno sguardo alla scala di Maslow possiamo individuare i bisogni primari e le esigenze fondamentali del soggetto con grave disabilità:

- livello elementare di vita (evitare dolore, fame, sete);
- cambiamenti posturali, movimento, stimolazioni;
- contatto corporeo per vivere delle esperienze;
- contatto corporeo per percepire le altre persone;
- esperienze di divertimento per sperimentare gioia nella vita;
- essere avvicinati in modo semplice al mondo che li circonda;
- essere compresi anche senza linguaggio parlato;
- sicurezza, stabilità, fiducia;
- legame, accettazione tenerezza;
- riconoscimento e stima di sé;
- indipendenza, autonomia autodecisione.

Sembrano obiettivi troppo ambiziosi e privi di un effettivo riscontro, ma i bisogni, in questi soggetti si evidenziano in modi differenti da come li riconosciamo in individui integri di sensi e richiedono risposte certamente diverse; ma ciò che è fondamentale è che tali risposte ci siano, per non lasciare questi individui in una sorta di “nebbia sensoriale”, in cui la realtà può risultare ostile e incomprensibile. L'interazione con l'ambiente non può avvenire in modo autonomo, è indispensabile una mediazione che deve però rispettare i modi e i tempi specifici di ciascuno. Il rispetto dei tempi è fondamentale, per le persone portatrici di disabilità complesse è essenziale riconoscere e valorizzare questa esi-

genza, anche se configge con le richieste della moderna società. Infatti, in un quadro di compromissione cerebrale gli stimoli sono processati uno per volta, in un tempo dilatato che appare interminabile, ma che è necessario per chi è così danneggiato. Più la disabilità è grave, più i tempi di attenzione sono brevi mentre quelli di adattamento sono lunghi. L'attesa dei tempi non è valida solo in ambito riabilitativo, ma sempre, il tempo che si declina in pazienza è la più alta forma di rispetto che possiamo offrire ad un bambino, o ad un adulto con pluridisabilità. La vita quotidiana offre moltissime occasioni di esperienza che possono essere vissute da tutti: dalla semplice vita domestica ad attività più divertenti e gratificanti. Ricordo l'affermazione del Prof. Mazzeo, psicologo cieco, che più di 20 anni fa, nei corsi di aggiornamento diceva: "riuscite ad immaginare quale esperienza possa rappresentare per un soggetto pluridisabile essere disteso su di un prato? Percepire il vento sul proprio volto? Ci avete mai pensato?" Siamo soggetti sociali, giusto? E come tali non si può lasciare nessuno senza comunicazioni, quindi il bisogno di essere compresi è un elemento fondamentale per ogni soggetto!

Ma per comprendere però, ci si deve mettere in ascolto e stabilire una relazione. In questi casi, non esiste un manuale che ci possa guidare, tuttavia alla ripetizione di un gesto spontaneo può essere attribuito un significato che sarà compreso dal pluridisabile con l'associazione e con la ripetizione dell'azione. Se le mie azioni modificano l'ambiente attraverso risposte differenziate e coerenti, allora esisto, sono compreso e sono riconosciuto come individuo. È attraverso una relazione "sana" che si cresce, sana nel senso che è volta a riconoscere ed accettare i limiti di ciascuno e a creare un ambiente di crescita stimolante ed arricchente adeguato alle diverse esigenze e condizioni.

In conclusione, avvicinarsi e accettare di prendere in carico un soggetto pluridisabile è come incontrare una persona nascosta in un "guscio" danneggiato, ma comunque persona. Ogni essere umano ha un margine di sviluppo e di maturazione e se ciò vale per persone "cosiddette normali" ancor di più è indispensabile per chi presenta maggiori limiti e difficoltà. Solo allora al nostro bambino, ragazzo, adulto pluridisabile, potremo dire: "Sei stato incontrato e sei stato accolto senza essere misurato".

Bibliografia

- Appunti operativi per “la disabilità visiva e la pluriminorazione”*. Quaderni di lavoro Centro Non Vedenti di Brescia.
- Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro-Ciechi, *Atti Del Convegno: “la disabilità complessa, risorse, azioni, progetti”*, Assisi 21 aprile 2022.
- Ferrazzano B., *Pluridisabilità: parliamone!*, in «Tiflogia per l’Integrazione», 2 (2021), pp. 95-100.
- Weisz M., *La comunicazione con i bambini disabili visivi pluriminorati. Consigli per i genitori*, trad. it a cura dell’Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti su concessione dell’Associazione Bartiméus.

Recensione

Roberta Caldin, *De visu. Disabilità visiva e agire educativo*, Erickson, University & Research, Trento 2023, ebook open access

Il libro ripropone cinque contributi pubblicati tra il 2006 e il 2012 che riportano esperienze educative, di ricerca e di studio creando un interessante prospettiva diacronica che consente di seguire il processo di maturità e di consapevolezza dell'Autrice rispetto alle tematiche affrontate.

Nel capitolo 1 è narrata l'esperienza giovanile di educatrice/lettrici presso l'Istituto Luigi Configliachi di Padova, supportando le ragazze nello svolgimento dei compiti pomeridiani, accompagnandole nelle uscite e organizzando attività ricreative in Istituto. È l'occasione per scoprire che i ciechi sono in grado di prendersi in giro, che quelle ragazze sono delle adolescenti e come tutti i ragazzi della loro età hanno humour, sono a volte in preda allo sconforto e altre capaci di eccessi, ma soprattutto sanno fare gruppo. Dall'esperienza della reciprocità nell'educare nasce un nuovo approccio alla disabilità in generale e a quella visiva nello specifico che scardina le precedenti «granitiche certezze caritatevoli» (p. 11).

Il capitolo affronta inoltre l'argomento disabilità visiva e identità tra rischi e certezze. Fondamentale è il ruolo della famiglia e dell'educatore. Per aiutare i genitori a non perdersi nei meandri spesso oscuri e quasi sempre freddamente asettici della medicalizzazione e per sostenerli nel recupero delle competenze parentali, è indispensabile un lavoro precoce di rete e di sostegno dal momento che la relazione di aiuto de-

ve incontrare l'altro anche nella sua realtà fisica e psichica. L'educatore deve quindi aprirsi alla dimensione dell'accoglimento dell'altro. Sono molti infatti i genitori che di fronte alla disabilità del figlio assumono atteggiamenti di protezione, di soddisfazione del bisogno e di dipendenza non riuscendo a proporre anche norme, limiti, rinunce e spinte volte all'emancipazione. Di fatto si limitano ad offrire un illusorio rifugio domestico tagliando fuori la complessità del mondo esterno con la sua realtà a volte spietata e amara. Spesso anche l'esagerata offerta di oggetti (giocattoli, vestiario, beni di consumo) assume una funzione consolatoria che cerca di ripagare il figlio da frustrazioni e delusioni derivanti da un mondo il più delle volte respingente e non inclusivo. Il ruolo educativo dell'adulto deve manifestarsi invece come cura e attenzione, come attenzione generazionale e responsabilità comunitaria. In tal modo l'intervento educativo è agire responsabile. Le esperienze di adolescenti con disabilità visiva possono essere molto diverse da quelle dei genitori vedenti che perciò hanno difficoltà a capire il proprio figlio. Si rischia di ricondurre alla disabilità tutti i comportamenti anomali, imprevedibili, aggressivi e indisponenti e perciò sono indispensabili i gruppi di mutuo-aiuto e le attività delle associazioni. Un'educazione adeguata e precoce può incidere sull'apprendimento del bambino con disabilità visiva e scongiurare il rischio di ritardi nel suo percorso di crescita. Inoltre il modo in cui i genitori lo accolgono, gli parlano e lo presentano agli altri influisce sulla percezione che il bambino ha di sé e sulla sua maniera di relazionarsi e di affrontare la vita. È nel tempo e nello spazio offerti dagli adulti infatti che il bambino prima e l'adolescente poi possono sperimentare e mettersi alla prova perché l'asimmetria in educazione è dinamica, in evoluzione, e tende all'emancipazione dell'educando e all'attenuazione del ruolo dell'educatore. Nel caso dell'adolescente è inoltre importante distinguere tra gli insuccessi relazionali (amicali e amorosi) riconducibili alla disabilità e i fattori legati invece all'età o al carattere. L'adulto significativo deve quindi promuovere e sostenere la continua e ininterrotta ricerca di sé dell'adolescente. L'immagine che viene restituita all'adolescente con disabilità visiva troppo spesso delinea una situazione dolente e di continuo bisogno degli altri in una condizione di subalternità non risolvibile. Il lessico stesso del-

la disabilità suggerisce inadeguatezza e sofferenza rispetto al compito sociale. Acutamente l'Autrice sottolinea che sono elementi «handicapanti» (p. 39): l'iperprotezione, la mancata sperimentazione e acquisizione delle autonomie, il tardivo esercizio dell'orientamento. La disabilità visiva rischia allora di conformarsi più sugli effetti collaterali che su quelli diretti e perciò il contesto sociale e le risorse personali sono le coordinate su cui intervenire.

La riflessione sul lavoro svolto con i genitori è argomento dei capitoli 2 e 5. Nel capitolo 2 si ribadisce che l'intervento educativo deve individuare un proprio ambito di applicazione e avere come obiettivo un'azione mirata e circoscritta. Il bambino con disabilità visiva è innanzitutto un bambino e i genitori hanno bisogno di essere riconosciuti come tali e non solo e sempre come genitori di un bambino disabile. L'angoscia dei genitori dipende soprattutto dalla mancanza di reciprocità dello sguardo, reciprocità che significa riconoscersi vicendevolmente. Diviene fondamentale allora un buon avvio della relazione tra i genitori e il bambino e l'educatore deve stabilire con i genitori un clima di fiducia, di ascolto, di rispetto e di partecipazione attiva, di condivisione e di universalizzazione delle esperienze. Nella relazione di aiuto infatti il confronto con il dolore dei genitori dovrebbe poter trasformare stati d'animo difficili da esprimere e spesso fonte di vergogna o di sensi di colpa in emozioni riconoscibili attribuendo un valore alla fatica del vivere quotidiano e permettendo alla narrazione degli intrecci emotivi delle storie familiari di dare forma all'esperienza. Nel capitolo 5 si presentano gli scritti dei genitori dell'Istituto dei Ciechi Francesco Cavazza di Bologna, definiti «materiali preziosi e delicati» (p. 111), testimonianza della co-costruzione di un sapere comunitario che ha fatto co-evolvere come comunità di apprendimento. In questi scritti non c'è solo la socializzazione delle esperienze e delle narrazioni, ma anche la prospettiva dell'imparare insieme. Il ruolo educativo genitoriale può dare infatti una direzione alla riflessione e all'agire dei professionisti attraversando la «*delega paradossale*» (p. 115) che esige che i minori vengano restituiti a sé stessi, ai loro genitori, ai loro cari. Vanno perciò costruiti «spazi co-evolutivi che trasformino i *limiti* in *soglie*, i *vincoli* in *risorse*, le *disabilità* in *potenzialità* e *aperture* nelle quali narrare e

ascoltare le storie di vita di ciascuno e, da queste, imparare» (p. 115). Va avviato insomma un processo in grado di sostenere il bambino/ragazzo con disabilità perché provi a fare/essere ciò che vorrebbe fare/essere e/o diventi ciò che vorrebbe diventare in un'ottica di integrazione e di emancipazione.

Il capitolo 3 presenta il progetto di sperimentazione di libri illustrati tattilmente per bambini con disabilità visiva dai 2 ai 5 anni, ricerca svolta in collaborazione con l'Università di Grenoble, con la Casa editrice francese *Les doigts qui rêvent* e con la Fondazione Robert Holman di Padova-Cannero Riviera con l'obiettivo di ideare, testare e monitorare sia l'accessibilità e la sollecitazione cognitiva di alcuni prototipi tattili, sia il ruolo di mediatori che i libri illustrati tattilmente possono avere nella relazione tra genitori e figli. Tra adulto e bambino infatti si instaura una relazione dialogica in cui il libro è il punto di riferimento comune. Tale relazione consente di incrementare lo sviluppo non solo del linguaggio, ma anche dell'esplorazione tattile del bambino. Inoltre la relazione tra genitore e bambino con disabilità visiva, che condividono la lettura di un libro tattile illustrato, ha il carattere di normalità e di quotidianità tipico di quando si legge una storia insieme. Nello specifico le illustrazioni, da un lato, a livello cognitivo, rinforzano e arricchiscono l'intelligenza rappresentativa; dall'altro, a livello relazionale-affettivo, incrementano la comunicazione e gli scambi culturali e creativi tra il bambino con disabilità visiva e i coetanei (a scuola e in famiglia con fratelli e sorelle). Le immagini tattili agiscono infine da rinforzo per il processo di simbolizzazione e di apprendimento dei linguaggi formali, funzione svolta normalmente dai dati visivi.

Nel capitolo 4 si offre una riflessione sull'inclusione dei disabili visivi nel mondo con un'ampia panoramica che attraversa: l'Africa con il Togo, la Tunisia e il Marocco; l'Asia con l'India; Cuba; il Brasile; l'Europa con l'Italia, la Spagna, la Francia, l'Inghilterra e la Romania. Per l'Italia si esamina anche la condizione di pluridisabilità.

Chiudono il libro la lettera e un dipinto di una mamma, metafora della cecità e dell'agire educativo: «Lui è lì, pronto, in attesa di scoprire cosa troverà oltre l'apparente buio dei suoi petali, oltre l'infinito nero dell'immenso e misterioso universo. Un universo nero che però può

cambiare volto illuminandosi al passaggio di una brillante cometa che mi piace far corrispondere alla figura educativa» (p. 124).

Dalla lettura del volume emerge con chiarezza e con forza che: «La sfida, il cambiamento, le autonomie e le dipendenze rappresentano dimensioni che connotano tutte le relazioni educative» (p. 58) e quindi anche quelle che coinvolgono i bambini/le bambine e i ragazzi/le ragazze con disabilità visiva.

Anna Buccheri

Sommario

<i>Editoriale</i> , di Stefano Salmeri	3
Abstracts	19
Abstract	23

Studi e Ricerche

Roberta Caldin (UNIBO) - Enrica Polato (UNIPD) <i>Famiglia e disabilità visiva: aiuto, cura e presa in carico</i>	29
Luigi D'Alonzo <i>La competenza per un mondo inclusivo</i>	45
Maurizio Sibilio - Iolanda Zollo - Michela Galdieri <i>La vicarianza: traiettorie non lineari dei processi di apprendimento e dell'azione didattica nella disabilità visiva</i>	59

La disabilità visiva e i linguaggi delle Arti

Fabio Bocci <i>Disabilità visiva e inclusione sociale e lavorativa nel mondo globale</i>	71
---	----

Antologia

Enzo Tioli <i>Editoriale</i>	91
---------------------------------	----

Sommario

La parola a...

Pietro Piscitelli <i>La specificità della disabilità sensoriale</i>	99
Pier Michele Borra <i>Riflessioni e spunti per la ricerca e lo sviluppo di percorsi educativo-riabilitativi per le disabilità complesse</i>	107
Recensione	113

STUDI E RICERCHE

Roberta Caldin - Enrica Polato

Famiglia e disabilità visiva: aiuto, cura e presa in carico

Luigi D'Alonzo

La competenza per un mondo inclusivo

Maurizio Sibilio - Iolanda Zollo - Michela Galdieri

La vicarianza: traiettorie non lineari dei processi di apprendimento e dell'azione didattica nella disabilità visiva

LA DISABILITÀ VISIVA E I LINGUAGGI DELLE ARTI

Fabio Bocci

Disabilità visiva e inclusione sociale e lavorativa nel mondo globale

ANTOLOGIA

Enzo Tioli

Editoriale

LA PAROLA A...

Pietro Piscitelli

La specificità della disabilità sensoriale

Pier Michele Borra

Riflessioni e spunti per la ricerca e lo sviluppo di percorsi educativo-riabilitativi per le disabilità complesse

Scholé

Una rivista promossa dalla Biblioteca
Italiana per i Ciechi "Regina Margherita"
Onlus - di Monza



€ 12,00