

# Tiflologia per l'integrazione

Anno XXXIII

2 / 2023



*Tiflologia per l'integrazione*

*2/2023 - 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), Diana Carmela Di Gennaro (Università di Salerno), Giuseppe Elia (Università di Bari), Valeria Friso (Università di Bologna), Catia Giacconi (Università di Macerata), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Viviana La Rosa (Università di Enna, Kore), Alessandra Lo Piccolo (Università di Enna, Kore), David Martínez Maireles (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 di Catania), Elena Zanfroni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

*Comitato Scientifico Internazionale:* José Juan Carrión Martínez (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), Karrie A. Shogren (University of Kansas)

*Comitato dei referee:* Aldo Caldarelli (Università UniCusano), Luisa Chiarandà (Università di Enna, Kore), Maurizio Corona (Università Vanvitelli), Gloria Crescenzi (Università di Macerata), Manuela Crescimbeni (Università di Macerata), Laura Dario (Università di Macerata), Giulia De Rocco (Università di Bologna), Giovanna Di Stefano (Università di Enna, Kore), Stella Rita Emmanuele (Università di Enna, Kore), Chiara Gentilozzi (Università UniCusano), Samah Halwany (Università di Macerata), Alessandra Marfoglia (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 i Ciechi di Monza

Scholé è un marchio dell’Editrice Morcelliana

© 2023 Editrice Morcelliana  
Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

ISBN 978-88-284-0626-6

# Editoriale

Stefano Salmeri

Anche con i disabili visivi il dialogo deve strutturarsi buberianamente e freirianamente come l'incontro tra più soggetti che entrano in relazione tra loro grazie alla mediazione del mondo tentando di scoprire, progettare e realizzare un sistema di vita *altro* fondato su relazioni, situazioni e vissuti di riconoscimenti e di partecipata e partecipante reciprocità, frutto di intrecci di autentica solidarietà. Infatti, anche per il disabile visivo, l'incontro con il mondo risulta condizionato e mediato dalla peculiarità dei suoi vissuti riconducibili alle particolari situazioni concrete che si condividono e si costruiscono nel contesto di riferimento (famiglia, scuola, gruppo dei pari, associazionismo, educatori, insegnanti, riabilitatori). Il vero dialogo non è mai superficiale trasferimento di idee da un soggetto ad un altro, né pratica e/o paradigma per riprodurre e ribadire asimmetrie predisposte, essendo strategia e territorio per l'incontro su un piano di effettive pari opportunità. Dialogare non è semplicemente scambio di opinioni e di idee, e il pensiero critico e l'ascolto attivo non sono riducibili a beni deperibili o a mero prodotto di consumo, a insincera relazione dettata da esigenze "economiche" o dall'ipocrisia del *politicamente corretto*. Per suo statuto epistemico ed ontico, e per la sua natura di pratica della libertà e del decondizionamento, il dialogo è operazione trasparente di trasformazione e di cambiamento nella condivisione. Il dialogo presume sia slancio verso l'alterità, sia fiducia, speranza e desiderio di cambiamento. Il dialogo ricerca il meglio per tutti e per ciascuno, e perciò anche per i più fragili come i disabili visivi; se insincero e/o mal condotto, corre però il rischio di ridursi a manipolazione camuffata da demagogico

paternalismo o accondiscendente benevolenza, trasformandosi in un rinnovato e più subdolo strumento di controllo, in oppressione e maggiore separazione tra chi detiene il potere e chi è costretto a subirlo passivamente per mancanza di autonomia. Il dialogo è invece esercizio di collaborazione e di riscatto, presupponendo un'azione libertaria e liberatrice ed essendo strategia e itinerario di coscientizzazione in vista dell'emancipazione e dell'autonomia. Il dialogo è anche palestra e sistema di organizzazione avendo come obiettivo l'individuazione di orizzonti di senso e di significato condivisi, di sintesi culturale e di strategia per il confronto e per l'incontro. La parola consapevole e sincera e il dialogo costituiscono i fini e i mezzi per favorire e incentivare qualsiasi processo di emancipazione e di decondizionamento, sia culturale che sociale, sia individuale che collettivo. Infatti, etimologicamente dialogare indica un parlare attraverso e da Socrate in poi è stato correttamente e giustamente concepito come generatore di intrecci, di reciprocità, di mutuo scambio e di effettivo riconoscimento in funzione di una crescita condivisa, essendo frutto di una ricerca costruita grazie all'ascolto e al confronto. Non a caso secondo i Greci gli dei ci hanno dato una bocca e due orecchie: perché ascoltassimo il doppio e parlassimo la metà. Tra l'altro, l'incontro e il riconoscimento non sono pratiche di carattere statico, ma procedure di natura dinamica e costantemente *in fieri*, presupponendo la relazione tra un *io* e un *tu* che nell'incontro buberianamente devono trasformarsi in un *noi*. L'altro per Lévinas, infatti, è evento di verità e va riconosciuto e rispettato al di là della stessa ragione, perché non solo e non tanto mi guarda (cosa che obiettivamente un cieco non può fare), ma soprattutto mi riguarda. L'educazione e quindi anche la tiflopedagogia devono far propria una prospettiva utopicamente profetica che rigetta tecnicismi, misurazioni, idolatria dei risultati letti sempre in termini quantitativi e solo marginalmente secondo modalità qualitative, protesizzazione, banalizzazione e approssimazione metodologica (utilizzo sempre maggiore delle procedure dispensative e degli obiettivi minimi), ricordando la distinzione di Lévinas tra Odisseo, che si volge al passato e obbedendo alla ragione vuole tornare ai suoi affetti, a casa, dalla sua famiglia, e Abramò, che seguendo la fede guarda al futuro e dice al servo di non rivelare al figlio

neanche il nome del luogo da cui sono partiti. Odisseo aspira a recuperare gli affetti familiari tornando ad Itaca. Abramo, anche in un'ottica laicamente profetica del *pedagogico* e dell'*educativo*, vuole raggiungere la terra promessa e uomo di fede addita gli orizzonti della speranza e del meglio. Tali orizzonti per i più fragili e per i disabili visivi sono quelli della vera inclusione e del vero riconoscimento, che non prevede l'occultamento né delle eventuali criticità né delle concrete potenzialità, ma impone uno sforzo continuo per costruire una sincera reciprocità. E la reciprocità implica la valorizzazione e il rispetto dell'alterità guidando alla consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti nel tentativo di costruire un continuo miglioramento aderendo alla "vocazione ontologica ad essere di più" di Paulo Freire.

In ambito tiflogico la coscienza del limite non rappresenta un obiettivo formativo di secondaria importanza, essendo la variabile privilegiata e determinante per esaltare le potenzialità del soggetto con disabilità visiva in una prospettiva narratologica e non più soltanto prevalentemente difettologica. La coscienza del limite va strutturata attraverso organici interventi compensativi e solo marginalmente dispensativi, volti ad incrementare e ottimizzare le funzioni vicarianti, e presuppone un'azione educativa individualizzata, progettata cioè nel rispetto della specificità della disabilità visiva, comunque integrata nell'orizzonte sistemico del *pedagogico*. Attraverso l'individualizzazione, infatti, tutti gli allievi raggiungono gli stessi obiettivi e gli stessi risultati di apprendimento, seguendo se necessario percorsi differenti e rispettosi delle situazioni di partenza, perché l'educazione ha la possibilità di modificare attraverso le sue scelte il "destino" dei singoli soggetti e di combattere l'esclusione e qualsiasi meccanismo di inferiorizzazione e marginalizzazione dei più deboli.

Allora, in una declinazione effettivamente democratica del suo operare, la scuola dovrebbe cessare di essere il luogo privilegiato della riproduzione dei ruoli sociali e delle logiche di discriminazione nei confronti dei più fragili. In tal senso, una vera inclusione dovrebbe essere in grado di garantire il successo formativo di tutti gli alunni, anche di quelli con disabilità visiva, costruendo una consapevole partecipazione, una solidale condivisione e una sincera relazione all'interno

di una prassi di effettivo coinvolgimento alla pari di ognuno secondo un'azione *ad includendum* e mai *ad escludendum*.

Anche in ambito tiflopedagogico, l'individualizzazione fa riferimento agli aspetti sociali, alla relazione interpersonale (soprattutto nel rapporto con i pari) e alle variabili più strettamente riconducibili all'apprendimento nel rispetto del punto di vista sia degli educatori sia degli allievi e nel tentativo di elaborare adeguate strategie didattiche in funzione di un approfondimento nello studio e di una più puntuale analisi degli stili cognitivi, dettati in questo caso dalla specificità della disabilità visiva. Promuovendo e sostenendo la possibilità dell'uguaglianza negli esiti di apprendimento, senza sofisticate e improvvide riduzioni, l'individualizzazione non fa appello aprioristicamente allo sviluppo di presunte doti latenti, talenti e risorse soggettive che possono determinare una diversità di risultati di apprendimento dei singoli allievi, al di là della disabilità visiva, rischiando però di comprimere e non di valorizzare le risorse e le potenzialità individuali, sempre e comunque presenti. Gli obiettivi minimi, le parcellizzazioni e le mappe concettuali (un tempo si sarebbe detto la bignamizzazione dei saperi), così di moda a scuola con gli alunni disabili e anche con i sensoriali, nel caso dei disabili visivi possono trasformarsi in limiti ad un possibile sviluppo culturale alla pari e alle opportunità di crescita in funzione di una reale inclusione.

In una società democratica guardare allo sviluppo del singolo, incluso il disabile visivo, vuol dire incrementare il senso della cittadinanza che in un contesto partecipato e partecipante di vita associata garantisce la possibilità di esprimersi autonomamente e di realizzarsi pienamente secondo i propri desideri e nel rispetto dei propri limiti e delle capacità personali, non determinate e/o determinabili aprioristicamente in base a preconfezionate verità pedagogiche, didattiche, psicologiche, sociologiche o mediche. Interpretata in termini non dogmatici e/o tecnicistici e muovendo da un'attenta osservazione dell'allievo, la didattica individualizzata ha l'obiettivo di favorire il superamento di tutti gli ostacoli che impediscono il riconoscimento dell'alterità e il rispetto delle differenze individuali. Purtroppo, invece, per molti insegnanti personalizzare un percorso vuol dire modulare gli obiettivi di istruzione e di apprendimento in funzione della previsione di successo

preventivamente atteso per ciascun allievo, correndo il rischio di riproporre l'assunto deterministico di una presunta relazione tra caratteristiche personali (più facilmente riconoscibili e determinabili in presenza di un deficit grave come quello visivo) e possibili livelli di apprendimento raggiungibili. Le eventuali difficoltà iniziali potrebbero indurre ad abbassare le aspettative autorizzando a formulare un giudizio predittivo a bassa densità e inibendo così le potenzialità dello studente. Gli obiettivi minimi non sono un'attestazione di realismo che certifica gli indiscutibili limiti dettati dalla disabilità visiva, ma una svalutazione prodotta dal pregiudizio nei confronti di tutte le diversità. Le diversità infatti sono accettabili per i più (inclusi alcuni docenti) se collocate pretestuosamente su un livello di inferiorità secondo i criteri antidemocratici e antipedagogici di un'integrazione subalterna. Condannati a conseguire esiti meno significativi alcuni soggetti subiscono un'educazione differenziata, marginalizzante e discriminatoria, al di là degli oggettivi limiti dettati dalle specificità del deficit.

Ridurre i fattori di sviluppo personali, appellandosi al vecchio concetto di *entelécheia* (atto) di Aristotele, appare oggi improprio e inadeguato. Le capacità non possono essere considerate entità innate o variabili astratte e/o metafisicamente e ontologicamente predisposte che devono essere illuminate e attivate da specifiche sollecitazioni educative, magari risvegliate da taumaturghi e/o da raddomanti del *pedagogico*. Infatti, le capacità non sono mai *in toto* un già dato, qualcosa di predefinito e di precostituito, dipendendo da una serie di elementi e di variabili prodotta da processi continui di adattamento e da meccanismi più o meno complessi di assimilazione e di accomodamento, come avrebbe detto Piaget. Le capacità vengono costruite e strutturate momento dopo momento, giorno dopo giorno, specialmente con il bambino con disabilità visiva che parte da una situazione oggettiva di svantaggio e di maggiore criticità per una inequivocabile povertà esperienziale. Quando le interazioni ambientali e relazionali risultano però favorevoli, cioè ricche di stimoli e rispettose della specificità del deficit, allora i percorsi compensativi possono raggiungere livelli di apprendimento e di consapevolezza non facilmente immaginabili né preventivabili aprioristicamente da educatori e riabilitatori. Le capacità si sviluppano, matu-



rano, si manifestano e stimolano la nascita e il consolidarsi di attitudini, disposizioni, disponibilità, curiosità e desideri tipici di una personalità in evoluzione e duttilmente pronta ad accogliere anche il cambiamento. Se, invece, il contesto è deprivato, povero di stimoli, marginale e culturalmente inadeguato risulta ancora più difficile costruire, progettare e organizzare percorsi compensativi e di recupero, non tanto per i limiti oggettivi della disabilità visiva, quanto per la situazione contingente obiettivamente problematica e complessa. In nome della tensione profetica che deve accompagnare il *pedagogico* e ispirandosi ad un approccio concretamente democratico, aperto ed ermeneutico, però, l'educatore/insegnante deve avere come meta far diventare possibile anche l'impossibile, essendo per la pedagogia della differenza, interpretata come *nuova paideia*, il principio-guida *far diventare patrimonio di tutti ciò che è privilegio di pochi*.

Allora l'educatore esperto in questioni tiflopedagogiche deve essere carpentiere e pastore della responsabilità, e non pellegrino dell'ovvio e stratega del banale; per lui il teorema è razionale e riguarda in educazione la programmazione, le tecniche didattiche, i modelli. Il problema invece ha natura emozionale-empatica e fa riferimento ai vissuti, spesso di sofferenza e caratterizzati da un'alta densità di immagini svalutative e disconfermanti e da riconoscimenti negati. Bisogna quindi ricordare che ai più fragili è indispensabile dare risposte e non soltanto valutazioni, volte a ingabbiarli in orizzonti di disconoscimento, di negazione e/o di caritatevole e benevola accoglienza fatta di sufficienza e di impliciti rifiuti, magari legittimati attraverso i sistemi di classificazione internazionali della disabilità che in nome del rigore epistemologico permettono di incasellare la singolarità dei singoli in griglie spesso mal interpretate. Le false uguaglianze, retoricamente ed ipocritamente dichiarate, fanno perdere la capacità di immaginare e di stupirsi. Al contrario, soltanto la vicinanza del lontano e la distanza della prossimità aiutano a rivitalizzare quello stupore da cui ha origine lo stesso pensiero come Aristotele aveva compreso. Secondo la tradizione classica greca *Mnemosyne* (la memoria) è sorella di *Chronos* (il tempo) con il quale è perennemente in conflitto e di *Léthe* (l'oblio) che tendenzialmente risulta dominante, ma è in relazione anche con *Eikasía* (l'imma-

ginazione) che è in grado di generare gli *éidola* (le immagini mentali). Secondo la tradizione, da Omero in poi, i ciechi sarebbero stati aedi e rapsodi (poeti/cantori), archetipicamente capaci di immaginare con “gli occhi della mente”. Si tratta di una concezione affascinante sul piano simbolico, ma insidiosa sul terreno del *pedagogico*, dal momento che con il suo carattere appagatorio può indurre il normodotato a trascurare i limiti e gli specifici bisogni formativi, culturali, sociali, lavorativi, personali ed emozionali del disabile visivo. Non casualmente il più importante indovino del mito greco era Tiresia, cieco in grado di predire il futuro, cioè di vedere oltre il contingente dell'*hic et nunc*. Rimanendo nel mito, *Mnemosýne*, madre delle nove Muse che hanno il compito di riconfigurare il tempo secondo ciò che è stato e secondo ciò che sarà, ha l'obiettivo di dare effettività all'eterno attraverso il ricordo e la memoria. Se per Aristotele, come poesia, la mimesi è incontro e relazione con il possibile, la storia in quanto memoria è invece riproduzione del vero facendo riferimento alla realtà effettuale. Se la poesia aristotelicamente è linguaggio dell'universale, allora la storia è episteme del singolare. In un orizzonte ermeneutico, utopico e profetico, anche la tiflopedagogia può diventare sapere e scienza del possibile aiutando a non chiudere preventivamente gli orizzonti di senso e di significato per i ciechi, e a non gettarli nel mondo, per usare una terminologia heideggeriana, a partire da parametri che fanno riferimento a vissuti fondati sull'inautenticità di un *si* impersonale, fatto di chiacchiera, equivoco e falsa curiosità. Allora, se l'educazione democratica segue logiche trasformative e non conformatrici, nell'ottica di Bruner anche per i disabili visivi importa non tanto ciò che si apprende, ma soprattutto che cosa si fa con ciò che si è appreso. Su tali basi la tiflopedagogia può essere azione educativa di sistema e strategicamente prassi emancipatrice per il decondizionamento e per l'autonomia, non accettando di determinarsi come mera e passiva applicazione di tecnicismi didattici e di strategie preconfezionate. Infatti, secondo una concezione rinnovata e dinamica della formazione, per l'educatore l'allievo con disabilità visiva è soggetto irripetibile, irriducibile, individuale e soprattutto inviolabile. Allora, anche per i disabili visivi, è valida la teoria dei talenti di Umberto Margiotta, interpretata in termini ermeneutici e non come

concezione predittivamente deterministica. In educazione infatti non va seguita la logica del setaccio che si preoccupa esclusivamente di selezionare i “migliori”, ma la logica della lievitazione che cerca di far venir fuori il meglio da ciascuno rispettandone peculiarità ed effettive risorse. In altri termini, vanno decostruiti i meccanismi competitivi dominanti anche a scuola per lasciare il posto alle strategie solidali della cooperazione e del mutuo riconoscimento, che permettono di creare intrecci e autentico incontro. Una scuola democratica considera i suoi allievi più fragili non una vulnerabilità/criticità, ma una risorsa e cerca di co-costruire inediti orizzonti di senso e di significato e di individuare territori *altri* per il dialogo e il confronto assicurando le pari opportunità precisate a partire da itinerari tracciati secondo principi ad alta densità di reciprocità e di incontro.

### *Bibliografia*

- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Bertolini P. - Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento* (2017), tr. it. di V. Santarcangelo, Raffaello Cortina, Milano 2022.
- Bruner J.S., *La cultura dell'educazione* (1996), tr. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 1997.
- Gramigna A., *Manuale di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2003.
- Gramigna A. - Righetti M., *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*, Unicopli, Milano 2008.
- Laval Ch. - Vergne F., *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà* (2021), tr. it. di D. Borrelli e R. Latempa, Novalogos, Aprilia (LT) 2022.
- Margiotta U., *Teoria della formazione*, Carocci, Roma 2015.
- Perfetti S., *La marginalità, la differenza, la cura*, Anicia, Roma 2012.
- Rossi E., *In disparte. Appunti per una sociologia del margine*, Armando, Roma 2012.
- Salmeri S., *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa Multimedia, Rovato-Lecce 2021.
- Id., *Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia*, in «Gli Argonauti», 1 (2021), pp. 109-118.

- 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., *Cittadinanza, educazione e nuova paideia*, Edizioni ETS, Pisa 2015.
- Id., *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2013.
- Id., *Il maestro e la Bildung chassidica. Ebraismo ed educazione*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2012.
- Spadafora G., *L'educazione e la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2017.
- Vygotskij L.S., *Fondamenti di difettologia* (1933), tr. it. di A. Crainz e V. Benini, Bulzoni, Roma 1986.
- Watzlawick P. - Beavin J.H. - Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana* (1967), tr. it. di M. Ferretti, Astrolabio Ubaldini, Roma 1971.



## Abstracts

Lucio Cottini, *Inclusive curriculum and PEI (Individualized Educational Plan) as tools of a quality school inclusion*

The contribution investigates two devices for the design of teaching activities that can be significant to promote a school that is truly respectful of differences. This is the inclusive curriculum and individualized educational plan on an ICF basis. Through some concrete examples, paths are illustrated that also consider the specific needs of students with visual impairments, in the perspective of a school that moves from a culture of hospitality to one of inclusion.

**Keywords:** Inclusion, School curriculum, ICF, Didactic design, Special education.

Alessandra Lo Piccolo, *Specialized teachers training needs in relation to students with visual impairments*

The analysis of training needs represents a crucial issue in the field of teacher training; in particular, of those specialized in support, urged also by the publication of the latest decrees, decisively emphasizes the need to empower the main stakeholders who, in different capacities, are involved in schools to outline the specific elements, which must characterize the skills of support teachers and is framed within the broad and multifaceted background of teacher training and educational figures to date on the technical tables of discussion. It highlights the need for a training habit ready to gather and dialogue with the complexity of today's pupils, in the many possible diversities and differences, to embrace the challenge of more innovative teaching and open-

ness to collegiality inside and outside school. Our reflection, therefore must include not only the activation of individualized strategies by the pupil who is called to work on residual resources and vicarious senses, but above all, on the context, physical and relational, betting on professional training.

**Keywords:** Training, Teachers, Inclusion, Teaching, Visually Impaired.

Stefano Salmeri, *Visual impairment and awareness of limit*

To think that for a disabled person anything is possible and no objective limitations exist for her/him is to fail to acknowledge reality. Furthermore, when accommodations prevail over compensatory strategies, failure and frustration often result from successes that are only apparently such. Acknowledging the specificity of visual disability does not mean making little of it by lowering expectations and raising grades; on the contrary, it means stimulating the visually disabled's need for autonomy, making them the protagonists of their learning process, actors in their decisions, and creators of their growth path.

**Keywords:** marginality, acknowledging limitations, inclusion, conscientization, specificity.

Maria Volpicelli, *Augusto Romagnoli and the education of the blind in Italy*

In the first half of the 20th century, Augusto Romagnoli laid the foundations for a profound reform regarding the methods and practices of education for the blind. This work aims to retrace, via the reading of some of his texts, the highlights of this educational proposal, which constituted an essential point of reference for what concerns the legislative provisions of the Gentile reform of 1923, which sanctioned the principle of compulsory education for the blind as well.

**Keywords:** Augusto Romagnoli, Education of the blind, Gentile Reform, Compulsory education, activism.

Massimiliano Stramaglia, *The power of music: education and the world of sounds*

The voluntary or conveyed experience of musical listening can be an important chance to strengthen imagination and the Quality of Life of the visually impaired listener. The characteristics of sound open to further audiovisual spaces, similar to those of oniric dimension, and is educationally relevant if placed within a congruous, conscious, and felt narrative such as that one of educational reflection on listening. The aim is to establish the boundaries between the limits of the occasionality of listening and the empowerment a sharing between the world of sounds and the deep mental reality can afford.

**Keywords:** Music, Education, Disability, Inclusion, Visual Space.

Nicola Stilla, *From Braille system to the new technologies*

The Braille system has crossed almost two centuries without losing its function: to offer blind people access to knowledge. Between the 20th and 21st centuries, Braille system found application in the IT field thanks to specific software and devices, fully integrating with new technologies: this shows the flexibility, universality and relevance of Braille system. However, it is important that all blind people are adequately trained and informed about all the potential of Braille and of typhlo-logical and typhlo-informatics devices: only this will guarantee Braille a future of ever greater diffusion and application.

**Keywords:** Braille system, Braille display, speech synthesizer, technology, accessibility.





## Abstract

Lucio Cottini, *Curricolo inclusivo e PEI come strumenti per l'inclusione scolastica di qualità*

Il contributo analizza due strumenti per la progettazione di attività didattiche che possano realizzare una scuola realmente rispettosa delle differenze: il curriculum inclusivo ed il PEI (Piano Educativo Individualizzato) basato sull'ICF. Attraverso esempi concreti, sono presentati alcuni percorsi che considerano i bisogni specifici di studenti con disabilità visiva, nella prospettiva di una scuola che dalla semplice accoglienza si muova verso la reale inclusione.

**Parole chiave:** inclusione, curriculum, ICF, progettazione didattica, educazione speciale.

Alessandra Lo Piccolo, *Bisogni formativi dell'insegnante specializzato in relazione ai deficit visivi*

L'analisi dei bisogni formativi rappresenta un tema cruciale in materia di formazione degli insegnanti; in particolare, di quelli specializzati sul sostegno, sollecitata anche dalla pubblicazione degli ultimi decreti, rimarca con decisione la necessità di responsabilizzare i principali interlocutori che, a diverso titolo, si occupano di scuola per delineare gli elementi specifici, che devono caratterizzare le competenze dei docenti di sostegno e si incornicia nell'ambito dell'ampio e sfaccettato sfondo della formazione degli insegnanti e delle figure educative ad oggi sui tavoli tecnici di discussione. Si evidenzia la necessità di un abito formativo pronto a raccogliere e a far dialogare la complessità degli alunni di oggi, nelle molteplici diversità e differenze possibili, ad accogliere

la sfida di una didattica maggiormente innovativa e l'apertura alla collegialità dentro e fuori la scuola. La nostra riflessione, dunque deve comprendere non soltanto l'attivazione di strategie individualizzate da parte dell'allievo che è chiamato a lavorare sulle risorse residuali e sensi vicarianti, ma soprattutto, sul contesto, fisico e relazionale, scommettendo sulla formazione professionale.

**Parole chiave:** Formazione, Insegnanti, Inclusione, Didattica, Ipovedenti.

Stefano Salmeri, *Disabilità visiva e coscienza del limite*

Se si pensa che per un disabile tutto è possibile e non ci sono limiti oggettivi, si attuano una serie di riconoscimenti mancati. Inoltre prevalendo le misure dispensative su quelle compensative fallimenti e frustrazioni sono spesso frutto di successi solo apparenti. Riconoscere la specificità della disabilità visiva allora non vuol dire banalizzare azzeccando le attese e alzando i voti, al contrario significa stimolare il bisogno di autonomia del disabile visivo facendolo diventare protagonista del suo apprendimento, attore delle sue decisioni e artefice del suo percorso di crescita.

**Parole chiave:** marginalità, riconoscimento del limite, inclusione, coscientizzazione, specificità.

Maria Volpicelli, *Augusto Romagnoli e l'educazione dei ciechi in Italia*

Augusto Romagnoli ha posto nella prima metà del Novecento le basi per una profonda riforma nei metodi e nella prassi dell'educazione dei ciechi. Il presente lavoro si propone di ripercorrere, attraverso la lettura di alcuni suoi testi, i momenti salienti di tale proposta educativa che ha costituito un punto di riferimento essenziale per ciò che riguarda i provvedimenti legislativi della riforma gentiliana del 1923, che sancirono anche per i ciechi il principio dell'obbligo scolastico.

**Parole chiave:** Augusto Romagnoli, Educazione dei ciechi, Riforma Gentile, Obbligo scolastico, Attivismo.

Massimiliano Stramaglia, *Il potere della musica: educazione e sonorità*

L'esperienza volontaria o veicolata dell'ascolto musicale può rappresentare una modalità di apertura immaginativa importante per la Qualità della Vita dell'ascoltatore con disabilità visiva. La materia di cui si compone il suono apre a spazi audiovisivi *ulteriori*, simili a quelli di cui è composto il piano onirico, ed educativamente rilevanti, se collocati all'interno di una narrazione congrua, consapevole e avvertita, come quella della riflessione educativa sull'ascolto. L'obiettivo dell'articolo è quello di tracciare alcune linee di demarcazione fra i limiti dell'occasionalità dell'ascolto e il potenziamento che può derivare da una partecipazione fra il mondo dei suoni e quello della realtà mentale profonda.

**Parole chiave:** Musica, Educazione, Disabilità, Inclusione, Spazio visivo.

Nicola Stilla, *Dal Braille alle nuove tecnologie*

Il Sistema Braille ha attraversato quasi due secoli senza perdere la sua funzione di offrire ai Ciechi l'accesso alla conoscenza. A cavallo del XX e del XXI secolo, il Braille ha trovato applicazione anche nel campo dell'IT grazie a strumenti e software specifici, integrandosi perfettamente con le nuove tecnologie. È importante comunque che i ciechi siano adeguatamente formati sul Braille e sugli strumenti tiflodidattici e tifloinformatici: solo questo potrà garantire al Braille una maggiore diffusione.

**Parole chiave:** Sistema Braille, display Braille, sintesi vocale, tecnologia, accessibilità.



Studi e Ricerche



# Curricolo inclusivo e PEI come strumenti per l'inclusione scolastica di qualità

Lucio Cottini<sup>1</sup>

Pensare operativamente a una scuola dell'inclusione, che sia davvero in grado di promuovere e valorizzare le differenze, significa mettere in campo una serie di azioni e di strumenti, condivisi da tutte le figure, che considerino non solo i bisogni dei singoli alunni, ma anche le modalità con le quali il contesto debba adattarsi per considerare le esigenze di tutti.

Nel presente contributo illustro due dispositivi per la progettazione didattica che possono davvero risultare significativi a questo proposito: il *curricolo inclusivo* e la componente legata alla valutazione e modifica del contesto prevista nel nuovo *Piano Educativo Individualizzato* (PEI). Le esemplificazioni saranno indirizzate a considerare anche le esigenze specifiche di alunni con deficit visivi.

Tutta la trattazione sarà preceduta dalla definizione, mai inutile, del concetto di base, attraverso il tentativo di rispondere a un quesito apparentemente banale, ma non così scontato come a prima vista potrebbe apparire: “Di cosa parliamo quando parliamo di inclusione?”.

## *1. Inclusione: il significato di un termine, la centralità di un concetto*

È ricorrente notare come, riferendosi al contesto scolastico, tutti parlino di educazione inclusiva e dicano di promuoverla, ma non sem-

<sup>1</sup> Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Urbino Carlo Bo, Dipartimento di Studi Umanistici.



pre è chiara la valenza culturale, scientifica e applicativa che si connette all'assunzione di questa prospettiva, la quale, di fatto, nella realtà risulta più enunciata di quanto non sia praticata. Costruire “*la scuola delle differenze*”, un contesto “*di tutti e di ciascuno*”, in grado di “*fornire un’educazione di qualità, equa e con pari opportunità di apprendimento per tutti*”, che miri a sviluppare “*le potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all’autodeterminazione e all’accomodamento ragionevole*”, sono definizioni che compaiono in ogni pronuncia nazionale e internazionale, oltre a rappresentare oggetto di riflessione di tutte le pubblicazioni scientifiche del settore.

Ma, viene da chiedersi, quanto di queste argomentazioni così diffuse trovano realmente applicazione nella didattica che quotidianamente viene sviluppata nelle nostre scuole?

L'impressione è che quella che noi consideriamo disponibilità all'accoglienza nella prospettiva dell'inclusione scolastica rappresenti soltanto, in un numero non certo sporadico di situazioni, cultura dell'ospitalità, intesa come consenso alla presenza in ambienti comuni e alla partecipazione alle attività che in questi si svolgono. In altri termini, e il discorso potrebbe essere ampliato anche a contesti differenti da quello scolastico, le persone con disabilità si trovano solo ad attraversare gli spazi educativi, lavorativi, sociali, ricreativi oppure negli stessi assumono realmente il ruolo identitario e riconosciuto socialmente di studente, lavoratore, cliente, sportivo, cittadino?

La differenza fra la prospettiva dell'ospitalità e quella della reale inclusione risiede in questo quesito.

Se ci limitiamo ad aprire le porte, ma non siamo disponibili anche a prevedere delle modifiche del contesto per consentire a tutti di partecipare attivamente, stiamo di fatto ospitando qualcuno in un ambiente convinti che non possa essere pienamente il suo, dato che non possiede tutte le caratteristiche adeguate per frequentarlo compiutamente. In questo caso potrà accedere agli spazi di tutti come ospite: andrà a scuola, al bar, al lavoro, alla palestra con gli altri, ma non in modo autentico e in quei contesti non eserciterà la sua cittadinanza.

È necessario, pertanto, un autentico salto di qualità e l'adozione di una prospettiva culturale e metodologica molto più ampia e articolata di quella oggi predominante.

Come ho avuto modo di sottolineare in una pubblicazione dedicata alla didattica inclusiva<sup>2</sup>, il costrutto di educazione inclusiva può essere sviluppato su quattro piani fra loro complementari e interagenti, che si fondano sull'affermazione dei *principi* di riferimento; sull'*organizzazione* del contesto e delle procedure ai fini inclusivi; sulle *metodologie* da mettere in campo per promuovere l'inclusione; sulla verifica circa la *significatività* operativa di tali metodologie e, più in generale, dell'efficacia reale di una scuola inclusiva.

Si tratta, in altri termini, di pensare l'individuo non solo in riferimento ai suoi deficit (*piano dei principi*), ma sulla base del rapporto tra le caratteristiche individuali e la maniera in cui il contesto sociale ne tiene conto. Quindi, il diritto di ognuno a fruire di una dimensione realmente inclusiva non dipende dalle risorse disponibili, quanto dall'affermazione, che deve diventare sempre più consapevolezza radicata, che per tutti gli individui devono essere previste le medesime opportunità, senza bisogno di dover chiedere e rivendicare ogni giorno i propri diritti.

La predisposizione di contesti educativi in grado di accogliere tutti, com'è nella logica dell'inclusione, richiede un'organizzazione e un coordinamento precisi e, nello stesso tempo, flessibili fra i diversi attori che entrano in gioco, sia interni che esterni alla scuola (*piano organizzativo dell'inclusione*). Tutte le norme e i testi di riferimento pedagogico e didattico ne parlano e ne sottolineano l'importanza, anche se, nella pratica, non sempre queste alleanze si concretizzano e si sviluppano nella maniera più adeguata.

Nei paragrafi che seguono verranno illustrate le potenzialità di due procedure che afferiscono al piano organizzativo: il *curricolo inclusivo* e il *PEI*, i quali, come già detto, se sviluppati in modo adeguato rappresentano degli strumenti davvero significativi per rendere concreta la prospettiva che stiamo sviluppando.

Oltre agli aspetti descritti, l'obiettivo dell'inclusione per tutti gli allievi passa anche attraverso un affinamento delle procedure didat-

<sup>2</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.

tiche, le quali debbono promuovere il ruolo attivo di ogni studente, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi e di supporto reciproco (*piano metodologico e didattico*).

Il quarto piano nel quale ho sviluppato la riflessione riferita al concetto di inclusione scolastica è quello dell'*evidenza empirica*. Il paradigma dell'inclusione scolastica non può certo sfuggire al confronto con i dati empirici che scaturiscono dalla sua concreta applicazione. Detto in altri termini, è necessario appurare, attraverso la ricerca, se le procedure organizzative e le strategie didattiche adottate per promuovere il successo formativo di ogni allievo nel contesto scolastico, in una prospettiva realmente inclusiva, risultano efficaci; se hanno prodotto, cioè, delle evidenze in grado di avvalorarle.

## 2. *Un curriculum inclusivo per una attenzione vera alle differenze*

Significativo il commento di questa insegnante curricolare di una classe quinta della scuola primaria:

Nella mia classe ci sono tante differenze, a cominciare da un alunno cieco, un altro presenta un disturbo specifico dell'apprendimento certificato da uno specialista e altri tre dei bisogni educativi speciali conclamati. Ma abbiamo pure alcuni studenti con notevoli potenzialità che faccio fatica a seguire in maniera specifica. Anche gli altri, poi, pur ritenendoli tipici, non posso certo dire che siano uguali fra loro.

Questa affermazione, nella quale ogni insegnante finisce sicuramente per ritrovarsi, descrive una situazione che ci interroga sulle piste didattiche attivabili per far sì che la prospettiva dell'educazione inclusiva non sia vista in contrapposizione con quella dell'istruzione. Sì, perché la scuola deve essere inclusiva, cioè capace di valorizzare le differenze, mentre persegue i suoi obiettivi di fondo che sono quelli di istruire e di educare; anzi, come sostiene Baldacci<sup>3</sup>, «di istruire e di educare attraverso l'istruzione». Ecco allora che il dispositivo del

<sup>3</sup> M. Baldacci, *Per un'idea di scuola*, Franco Angeli, Milano 2014, p. 133.

curricolo viene ad assumere una posizione centrale, come itinerario formativo indirizzato alle discipline, da considerare sia sotto il profilo dei contenuti (il programma), che sotto quello della loro organizzazione didattica (la programmazione).

La domanda da porsi è come renderlo maggiormente inclusivo: se gli allievi sono differenti, il curricolo di italiano, matematica, musica, arte, storia, geografia, educazione motoria, lingua straniera, scienze, tecnologie, ecc. non può rimanere lo stesso per tutti.

Ma, attenzione, se è vero che non deve essere previsto un curricolo per l'allievo medio della classe, che di fatto non esiste, allo stesso modo non avrebbe alcun senso operativo e praticabilità concreta cercare di predisporre un programma per ogni allievo.

Allora che fare? Come promuovere un curricolo per le differenze?

Quando ci si interroga sul come procedere per delineare curricoli che tengano realmente conto delle diverse esigenze formative degli alunni, si aprono alla nostra vista due strade principali.

La prima – sostanzialmente rassicurante, anche perché conosciuta e sperimentata da tempo – prevede di costruire un programma per la classe, da modificare poi in maniera più o meno consistente per coloro che non riescono a seguirlo compiutamente.

La seconda strada, invece, richiede di progettare fin dall'inizio, intenzionalmente e sistematicamente, i curricoli didattici per affrontare le differenze individuali. In concreto, invece di costruire programmi speciali, in questa prospettiva è ritenuto più utile lavorare per l'adattamento del curricolo comune, ampliandolo e diversificandolo, così che possa accogliere le esigenze di tutti gli studenti o, perlomeno, della maggior parte di essi.

Questo secondo itinerario offre prospettive davvero promettenti, in quanto tenta di incrociare il più possibile le caratteristiche di ognuno. Tutto ciò non significa, chiaramente, che l'adozione di un simile orientamento faccia venire meno l'esigenza di programmazioni individualizzate per gli allievi con bisogni molto particolari. Queste continuano ad esistere, ma la classe diventa sempre più un ambiente nel quale sono considerate le caratteristiche particolari di ognuno.

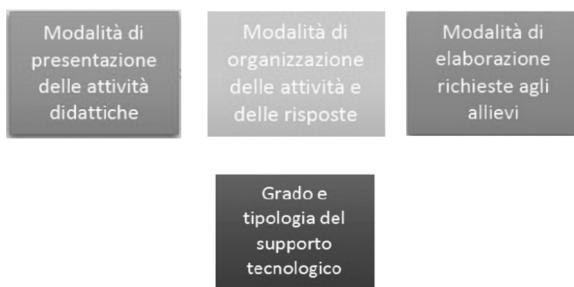


Fig. 1 – Linee di lavoro sul curricolo inclusivo.

Come illustrato nella figura 1, la mia proposta<sup>4</sup> si orienta su quattro linee di lavoro che riguardano la possibilità di rendere l'azione didattica maggiormente flessibile e capace di rispondere alle esigenze differenziate degli allievi di ogni classe. In concreto, si prevede di agire su:

- le *modalità di presentazione delle proposte didattiche*, per andare oltre alla semplice esposizione tradizionale e diventare capaci di una declinazione variata dei contenuti;

- le *modalità di organizzazione delle attività e delle risposte*, intese sia come articolazione variata dei compiti proposti alla classe, con possibilità di utilizzo di varie strategie, che come previsione di procedure differenziate per condurre verifiche e valutazioni;

- le *modalità di elaborazione richieste agli allievi*, che si riferisce a cosa avviene fra la presentazione degli stimoli e le risposte che gli studenti manifestano;

- il supporto delle *tecnologie per l'informazione e la comunicazione* (TIC), in grado di consentire molte azioni con modalità efficaci e, spesso, anche economicamente vantaggiose, potendo utilizzare strumenti e programmi disponibili in rete.

Ognuna di queste linee di lavoro si articola su una serie di azioni possibili, che non rappresentano proposte differenziate per singoli allievi, ma modelli di lavoro che, una volta programmati, vanno proposti

<sup>4</sup> L. Cottini, *Universal Design for learning e curricolo inclusivo*, Giunti EDU, Firenze 2019.

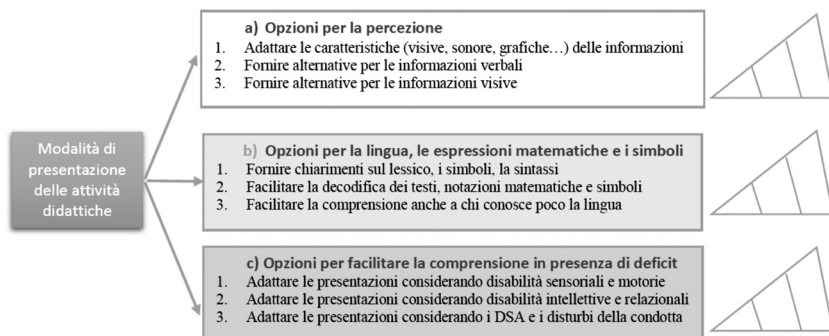


Fig. 2 – Gli adattamenti del curricolo in riferimento alle modalità di presentazione delle attività didattiche.

a tutta la classe. La figura 2 si concentra sulla prima linea di lavoro riferita alle modalità di presentazione delle attività didattiche.

Per dare una illustrazione ancora più dettagliata della metodologia di lavoro presento anche lo sviluppo degli adattamenti che alcuni insegnanti hanno delineato in riferimento all'azione a: "Opzioni per la percezione" (Fig. 3).

È evidente come le esigenze di un allievo con minorazione visiva possano diventare, in questa prospettiva, un riferimento non soltanto per una azione sulle difficoltà dell'individuo, ma anche per un approccio dell'intera classe che considera queste esigenze insieme a tante altre e attribuisce a tutti il ruolo di cittadino e non di ospite.

### *3. Quando le distanze sembrano incolmabili: un PEI per guardare al contesto e non solo alla persona*

Con il Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020 emanato tra Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze, la questione relativa alle modalità di redazione del PEI su base ICF viene affrontata in modo organico, definendo i criteri di composizione e l'azione dei gruppi di lavoro operativi per l'inclusione (GLO) chiamati a elaborarli e proponendo modelli nazionali in grado di uni-

Modalità di  
presentazione  
delle attività  
didattiche

<b>a) Opzioni per la percezione</b>
<b>1. Adattare le caratteristiche delle informazioni</b>
<p>Possono essere apportate modifiche su:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la dimensione del testo, delle immagini, dei grafici (contrasto tra sfondo e testo o immagine; colore usato per le informazioni o l'intensità; carattere usato per i materiali stampati; ecc.);</li> <li>- il volume o la velocità del discorso o del suono;</li> <li>- la disposizione degli elementi visuali e degli altri elementi;</li> <li>- .....</li> </ul>
<b>2. Fornire alternative per le informazioni verbali</b>
<p>Possono essere fornite alternative prevedendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diagrammi, grafici, simboli di musica o suoni;</li> <li>- trascrizioni scritte di video o filmati audio anche in lingua diversa;</li> <li>- simboli visivi per rappresentare l'enfasi e la prosodia (ad esempio: faccine, simboli o immagini);</li> <li>- equivalenti visivi o tattili (ad esempio vibrazioni) per effetti sonori o allarmi;</li> <li>- descrizioni visive o emotive per l'interpretazione musicale;</li> <li>- .....</li> </ul>
<b>3. Fornire alternative per le informazioni visive</b>
<p>Possono essere fornite alternative prevedendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- descrizioni (scritte o orali) per tutte le immagini, grafici, video o animazioni;</li> <li>- oggetti fisici e modelli spaziali per comunicare visioni o interazioni;</li> <li>- indizi uditivi per concetti chiave e trasposizioni visive dell'informazione;</li> <li>- la partecipazione di un assistente o di un collaboratore per leggere ad alta voce il testo;</li> <li>- .....</li> </ul>

Fig. 3 – Azioni didattiche possibili in riferimento alle opzioni per la percezione.

formare le procedure e le modalità di predisposizione dei PEI, anche grazie al supporto di Linee guida.

L'organizzazione si articola su 12 sezioni che prendono in considerazione aspetti di raccolta di informazioni da raccordare in un quadro organico, di progettazione didattica e di organizzazione, verifica complessiva e richiesta di risorse.

La novità più rilevante introdotta dall'ICF<sup>5</sup> e recepita nel PEI riguarda il fatto che il funzionamento e la disabilità della persona siano

<sup>5</sup> Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF. Classificazione internazionale delle menomazioni, delle attività personali e della partecipazione sociale*, Erickson, Trento 2002; Orga-

concepiti come una complessa interazione tra le condizioni di salute e i fattori contestuali (ambientali e personali), relativamente all'*attività* concreta dell'individuo e alla sua possibilità di *partecipazione* alla vita sociale. Viene superato il modello di riferimento che tendeva a enfatizzare la dimensione biomedica nel concetto di salute, per assicurare a un'interpretazione che assegna il giusto ruolo anche alle componenti psicosociali.

Il contesto, quindi, rappresenta uno degli elementi che maggiormente contraddistingue l'approccio ICF nella prospettiva dell'*attività* e della *partecipazione*.

Tra i fattori contestuali vengono considerati sia quelli *personali* sia quelli *ambientali*, anche se i fattori contestuali non risultano codificati in modo preciso nell'ICF. Questi fattori possono assumere la valenza di *barriere* e di *facilitatori* nel contesto di apprendimento, nel senso che un singolo elemento può rivestire funzioni diverse per lo stesso allievo in relazione alle situazioni. Per esempio, i genitori rappresentano sicuramente dei facilitatori nella cura di sé e nella vita domestica, ma potrebbero costituire una barriera nelle relazioni al di fuori della famiglia e nell'inclusione sociale. Allo stesso modo, a scuola è opportuno prevedere materiali facilitanti per l'allievo, ma un uso esclusivo potrebbe minare il senso di appartenenza dell'allievo e alimentare nei compagni la convinzione che quell'allievo non faccia parte della classe.

Nel modello di PEI per l'osservazione sul contesto è previsto un unico campo aperto, non strutturato, che le scuole possono compilare con flessibilità, tenendo conto «di esigenze, conoscenze ed esperienze maturate rispetto alla prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS» (Linee guida, p. 22). Vengono fornite, sempre nelle Linee guida, utili raccomandazioni per procedere all'osservazione dell'ambiente fisico, sociale e degli atteggiamenti che caratterizzano la relazione educativa. Tale analisi, che dovrà integrare le indicazioni contenute nel Profilo di Funzionamento, va guidata da strumenti osservativi che possano orientare la procedura, anche per evitare il rischio che



## **6. Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori**

Osservazioni nel contesto scolastico con indicazione delle barriere e dei facilitatori a seguito dell'osservazione sistematica del bambino o della bambina e della sezione

<p><b>BARRIERE</b></p> <p><b>MACRO – Istituto</b></p> <p><b>Contesto organizzativo</b> L'approccio peer tutoring strutturato è conosciuto e applicato solo da alcuni team e plessi.</p> <p><b>Contesto relazionale</b> Sono stati rilevati alcuni episodi di bullismo rivolti agli alunni con fragilità e disabilità da parte di alcuni alunni di una specifica classe primaria.</p> <p><b>MESO – Classe</b></p> <p><b>Contesto fisico</b> La classe è priva di oscuranti alle finestre. La classe è dotata della LIM che però nelle giornate di sole diventa inaccessibile, soprattutto per la consultazione e per la lettura dei testi, per tutti gli alunni in particolare per Valentina.</p> <p><b>FACILITATORI</b></p> <p><b>MACRO – Istituto</b></p> <p><b>Contesto organizzativo</b> La presenza nell'istituto scolastico di docenti con funzioni di staff: coordinatore inclusione, animatore digitale e referente bullismo e cyberbullismo.</p> <p><b>MESO – Classe</b></p> <p><b>Contesto organizzativo</b> Continuità educativa e didattica del personale docente, conosciuto fin dalla prima classe. La presenza nel team di un insegnante specializzato per le attività di sostegno. Le docenti del team e l'insegnante specializzata per le attività di sostegno hanno frequentato insieme due corsi di formazione sulla didattica fondata sui principi Universal Design for Learning.</p> <p><b>Contesto fisico</b> I materiali didattici (es. schede, verifiche, mappe) per tutta la classe vengono fotocopiati con un maggior ingrandimento e se son presenti delle immagini non si usa il bianco/nero. Per facilitare gli apprendimenti e l'autonomia di lavoro della classe si predilige usare il quaderno a righe di quinta e il quaderno a quadretti da cm 1.</p> <p><b>Contesto relazionale</b> Le insegnanti per favorire la comprensione delle consegne scrivono in stampatello alla lavagna o sui materiali da consegnare alla classe.</p> <p><b>MICRO – Alunno</b></p> <p><b>Contesto fisico</b> Valentina usufruisce di un banco più basso e una sedia con seduta rialzata che le permette di raggiungere comodamente una posizione corretta del busto. Sotto al suo attaccapanni è predisposto uno sgabellino con piedini antiscivolo, per permetterle agevolmente e in autonomia di appendere e riprendere i suoi indumenti e il sacchettino delle scarpe della palestra.</p>
--

Fig. 4 – Sezione 6 del PEI riferita alle osservazioni sul contesto.

ci si concentri sul contesto fisico e sulla disponibilità di attrezzature e sussidi.

Di seguito (Figg. 4 e 5) presento, a titolo di esempio, alcune note riferite alla valutazione del contesto e all'azione sul contesto riferito al

## **7. Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo**

Obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati.

<p><b>INTERVENTI</b></p> <p><b>MACRO – Istituto</b></p> <p><b>Contesto organizzativo</b></p> <p>Si concorda di chiedere al Dirigente Scolastico:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• di promuovere una formazione specifica per tutto il Collegio docenti sugli approcci cooperativi, in particolare Cooperative Learning e Peer tutoring;</li><li>• di aderire come Istituto al progetto “GiocoSport” per migliorare nella classe le abilità prosociali, fine- e grosso-motorie e propriocettive;</li><li>• di promuovere la visione ragionata di una rassegna di film sulla valorizzazione delle diversità e dell'aiuto reciproco da inserire nella programmazione di Educazione Civica da effettuare trasversalmente nelle discipline di Italiano, Storia e Geografia.</li></ul> <p><b>MESO – Classe</b></p> <p><b>Contesto organizzativo</b></p> <p>Per favorire il successo di comprensione e autonomia della classe i compiti, oltre che essere scritti in stampato maiuscolo alla lavagna o nei materiali, saranno letti e riletti una volta trascritti.</p> <p><b>Contesto fisico</b></p> <p>Si decide di chiedere la predisposizione di:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• persiane alle finestre per modulare l'intensità della luce entrante dalle finestre;</li><li>• una lavagna liscia in ardesia accanto alla LIM da utilizzare a bisogno nelle giornate di sole.</li></ul> <p><b>Contesto relazionale</b></p> <p>L'utilizzo, da parte del team docenti della classe, dell'approccio Peer tutoring strutturato e attività di piccolo gruppo con l'attivazione settimanale di tre laboratori: cucina, orto, body percussion.</p> <p>L'adesione con la classe al progetto “EmozioniAMOCi” per migliorare il clima relazionale nelle classi.</p> <p>Per creare ulteriore possibilità di scambio e di interazione con il gruppo classe, anche con l'uso delle tecnologie, si prevede l'organizzazione di una videoconferenza a piccoli gruppi o di classe una volta al mese di sabato mattina, dove saranno proposte dagli insegnanti con il supporto degli alunni attività ludiche quali sfide, giochi o attività ricreative di scambio.</p>
--

Fig. 5 – Sezione 7 del PEI riferita agli interventi sul contesto.

PEI di una alunna di quarta classe della primaria con un ritardo degli apprendimenti scolastici, immaturità emotivo-affettiva e un ritardo cognitivo lieve. Presenta inoltre una displasia del nervo ottico con importanti limitazioni visive e un deficit della crescita<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Il PEI è contenuto nella sezione on line del testo L. Cottini - C. Munaro - F. Costa, *Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione*, Giunti EDU, Firenze 2021 ed è stato elaborato da Claudia Munaro.

## *Conclusioni*

Nel presente contributo sono state considerate due linee di lavoro per agire concretamente sul contesto di apprendimento nella prospettiva dell'inclusione scolastica: il curricolo inclusivo e il PEI su base ICF. Rappresentano dei dispositivi che possono concretamente contribuire, se progettati e in maniera convinta, condivisa e flessibile, ad assicurare a tutti pari opportunità e, nello stesso tempo, concorrere al miglioramento della scuola chiamata quotidianamente a fare i conti con le tante differenze che la popolano e la arricchiscono: la qualità dell'inclusione, infatti, è la rappresentazione della qualità della scuola.

## *Bibliografia*

- Baldacci M., *Per un'idea di scuola*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.
- Id., *Universal design for learning e curricolo inclusivo*, Giunti EDU, Firenze 2019.
- Cottini L. - Munaro C. - Costa F., *Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione*, Giunti EDU, Firenze 2021.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF. Classificazione internazionale delle menomazioni, delle attività personali e della partecipazione sociale*, Erickson, Trento 2002.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2007.

# Bisogni formativi dell'insegnante specializzato in relazione ai deficit visivi

Alessandra Lo Piccolo<sup>1</sup>

Il profilo del docente specializzato per le attività di sostegno è stato negli ultimi anni, ed è tutt'oggi, un tema di riflessione in ambito politico, culturale e scientifico in campo nazionale e internazionale<sup>2</sup>. Le considerazioni del presente contributo si pongono l'obiettivo di problematizzare un tema attuale e di grande responsabilità etica quale è quello della formazione dei docenti, in considerazione della crescente complessità in cui versa la società attuale. Si propone quindi una riflessione che intende promuovere una visione complessa e articolata della formazione dell'insegnante specializzato, in grado di soddisfare la professionalità degli insegnanti appartenenti alle scuole di ogni ordine e grado e quanto più rispondente ai reali bisogni educativi, individuali e personali degli allievi.

L'analisi dei bisogni formativi rappresenta un tema di notevole importanza, che chiama in causa variabili di natura diversa: personali, istituzionali, sociali, culturali, il cui intreccio concorre a formare una trama molto articolata e complessa. Essa ha lo scopo di aiutare a far emergere ed esplicitare le reali necessità formative rispetto alla maturazione di competenze per le attività quotidiane e la definizione del profilo professionale. Ci piace, in questa sede, ricordare Dubar<sup>3</sup> che ha defini-

<sup>1</sup> Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Enna "Kore".

<sup>2</sup> D. Ines, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2015; P. Gaspari, *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, FrancoAngeli, Milano 2015.

<sup>3</sup> C. Dubar, *Formation permanente et contradictions sociales*, Éditions Sociales, Paris 1980.

to i bisogni di formazione come un processo dialettico in cui sono racchiusi, in particolare, tre momenti: i bisogni di formazione come risultati ipotetici di prospettive economiche e di evoluzione degli impieghi e delle qualifiche; i bisogni di formazione come rappresentazioni e motivazioni degli individui in un processo di determinazione degli obiettivi, che richiede una valutazione della situazione attuale e una capacità di progettazione e quindi di anticipazione dell'avvenire; i bisogni di formazione come comportamenti differenziati delle diverse categorie sociali nell'utilizzazione delle opportunità di formazione.

In particolare, il dibattito in corso ed ancora oggi particolarmente acceso, sulla formazione degli insegnanti ed in particolare di quelli specializzati sul sostegno, sollecitato anche dalla pubblicazione degli ultimi decreti, rimarca con decisione la necessità di responsabilizzare i principali interlocutori che, a diverso titolo, si occupano di scuola per delineare gli elementi specifici, che devono caratterizzare le competenze dei docenti di sostegno e si incornicia nell'ambito dell'ampio e sfaccettato sfondo della formazione degli insegnanti e delle figure educative ad oggi sui tavoli tecnici di discussione.

La riflessione più ampia sulla necessità di una formazione di qualità per tutti i docenti ha posto l'attenzione sulla necessità di declinare un profilo professionale che tenga insieme saperi e competenze stabili e al tempo stesso dinamiche. Si evidenzia la necessità di un abito formativo pronto a raccogliere e a far dialogare la complessità degli alunni di oggi, nelle molteplici diversità e differenze possibili, a favorire l'appropriarsi delle forme culturali nelle loro molteplici sfumature, ad accogliere la sfida di una didattica maggiormente innovativa e l'apertura alla collegialità dentro e fuori la scuola.

Ciò si rende necessario al fine di evitare di incorrere, da un lato, in una logica basata su iperspecialismi ed eccessiva medicalizzazione, re-taggio di una visione biomedica della persona e della disabilità, in antitesi con ogni tentativo di promuovere l'inclusione e, dall'altro, in un atteggiamento rinunciatario da parte degli addetti ai lavori, che rischia a volte di prendere la forma di alibi e di rivendicazioni retoriche. A tal proposito risulta imprescindibile dare la parola a chi opera sul campo, consentendo al tempo stesso di rielaborare in modo continuo il pro-

prio vissuto sia personale sia professionale, al fine di definire un profilo di insegnante di sostegno autentico, competente, riflessivo e pienamente aderente alle richieste del contesto.

### *Le disabilità sensoriali a scuola*

Le disabilità sensoriali rappresentano un universo complesso, capace di “sfidare” l'agire didattico di insegnanti ed educatori a ripensarsi, a costruire nuovi linguaggi, metodologie di lavoro, strumenti e strategie: l'esperienza del limite e della difficoltà, pur essendo un tratto intrinsecamente e costitutivamente caratterizzante la realtà e l'umano, si manifesta in particolare nella relazione con gli studenti ipovedenti e udiodolesi, i quali sviluppano specifiche modalità di comunicazione, di socializzazione, di relazione con gli altri, di “accesso” alla conoscenza e alla elaborazione dei saperi<sup>4</sup>.

La presenza in classe di bambini con disabilità sensoriali sollecita, dunque, una riflessione importante circa le risorse e le modalità da attivare per rendere i contesti scolastici e sociali inclusivi<sup>5</sup>, capaci di pro-

<sup>4</sup> Ricerca e Sviluppo Erickson (a cura di), *Disabilità sensoriale a scuola: strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento 2015.

<sup>5</sup> Si confronti la seguente bibliografia: G. Thomas - A. Loxley, *Deconstructing Special Education And Constructing Inclusion*, Open University Press, Maidenhead 2007; L. Florian, *The Sage Handbook of Special Education*, SAGE, London 2006; L. Barton, *Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic?*, in «International Journal of Inclusive Education», 1 (1997), pp. 231-242; F. Armstrong - D. Armstrong - L. Barton (eds.), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, David Fulton Publishers, London 2000; S.J. Pijl - C.J.W. Meijer - S. Hegarty, *Inclusive Education: A Global Agenda*, Routledge, London 1997; K. Black-Hawkins - L. Florian, *Classroom Teachers' Craft Knowledge of Their Inclusive Practice*, in «Teachers and Teaching», XVIII, 5 (2012), pp. 567-584; L. Florian, *Teacher Education for Inclusion: A Research Agenda for the Future*, in C. Forlin, *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*, Routledge London 2012; L. Florian - M.J. McLaughlin (eds.), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA) 2008; M. Friend - W.D. Bursuck (eds.), *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (5th ed.), Pearson Education, London 2012; T. Booth - K. Nes - M. Stromstad (eds.), *Developing Inclusive Teacher Education*, Routledge, London 2003; M. Oliver - C. Barnes, *Dis-*

muovere la piena partecipazione di tutti gli studenti all'apprendimento e alla vita d'aula.

La nostra riflessione, dunque, deve comprendere non soltanto l'attivazione di strategie individualizzate da parte dell'allievo che è chiamato a lavorare sulle risorse residuali e sui sensi vicarianti, ma soprattutto, sul contesto, inteso come classe e luoghi fisici ma anche come relazioni e processi, con un'attenzione alla rimozione di tutte le barriere e gli ostacoli che possono frapporsi tra sé e la partecipazione e l'apprendimento per una migliore qualità della vita<sup>6</sup>.

La formazione dell'insegnante specializzato dovrà consentirgli la possibilità di rivalutare e ristrutturare il setting didattico e l'utilizzo di differenti scelte metodologiche, come ad esempio quella di utilizzare, a vantaggio di tutta la classe, strumenti e ausili multisensoriali o tecnologie didattiche in grado di garantire una maggiore accessibilità alle informazioni e, di conseguenza, una maggiore autonomia; dovrà padroneggiare con competenza i principi che dovrebbero guidare la progettazione di ambienti di apprendimento, le metodologie, i canali di fruizione, i processi di mediazione e le tecnologie inclusive che comprendono l'equità e la flessibilità d'uso di materiali e contenuti, la semplicità d'uso che deve essere più possibile intuitivo, la multimodalità, la tolleranza dell'errore che viene rivalutato come una opportunità, e l'importanza del feedback, l'efficienza e la comodità dei materiali e delle attività, la fruizione e la cura dell'usabilità del materiale, che deve essere fruibile per tutti gli studenti<sup>7</sup> e che risultano ancor più significativi nel caso di una didattica rivolta a contesti di apprendimento con allievi con disabilità visiva.

*abled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion*, Longman, Harlow 1998; L. Perla, *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

<sup>6</sup> T. Booth - M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008.

<sup>7</sup> M.C. Carruba, *Tecnologia e disabilità. Pedagogia speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*, Pensa Multimedia, Lecce 2014; M. King-Sears, *Universal design for Learning: Technology and Pedagogy*, in «Learning Disability Quarterly», XXXII, 4 (2009), pp. 199-201.

Con propria Risoluzione del 26 febbraio 2021 il Consiglio dell'Unione europea ha posto le basi programmatiche che i vari Paesi dovranno recepire per disegnare la nuova figura della professione docente. Trattasi di priorità strategiche a cui i vari Paesi europei dovranno uniformarsi per portare le strategie programmatiche all'attuazione entro il 2030.

Per sostenere l'innovazione, l'inclusione, la qualità e i risultati nell'istruzione e nella formazione, gli educatori devono essere altamente competenti e motivati, il che richiede una serie di opportunità di apprendimento professionale e sostegno lungo tutto l'arco della loro carriera.

Al riguardo la Risoluzione propone agli Stati un ventaglio di possibili azioni da incoraggiare, delle quali alcune più direttamente tese a migliorare le procedure di reclutamento del personale scolastico e a sostenere la formazione iniziale, l'entrata in servizio e la formazione professionale continua a tutti i livelli, anche e soprattutto per affrontare la crescente diversità degli allievi e i loro bisogni specifici, variamente esprimibili.

### *Riconoscere i bisogni formativi per promuovere una scuola inclusiva: l'insegnante specializzato*

L'integrazione scolastica si realizza «nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado» mediante attività di sostegno svolte da insegnanti specializzati assegnati. L'attività di sostegno nelle scuole di ogni ordine e grado ha l'obiettivo di «superare particolari situazioni di difficoltà di apprendimento determinate da handicap»<sup>8</sup>; i compiti del docente specializzato «devono essere coordinati, nel qua-

<sup>8</sup> Art. 13, legge 5 febbraio 1992, n. 104. Art. 35, co. 7, legge 27 dicembre 2002, n. 289. Di seguito le principali fonti normative: art. 9 D.P.R. n. 970/1975; art. 13, co. 3, legge n. 104/1992; art. 315, co. 2, D.Lgs. n. 297/1994.



dro della programmazione dell'azione educativa, con l'attività didattica generale»<sup>9</sup>.

Nell'ambito delle attività integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse, la scuola attua gli interventi di sostegno per l'integrazione ispirati a criteri di flessibilità. Ai docenti di sostegno, specializzati<sup>10</sup>, le norme assegnano diversi compiti e altrettante funzioni: assumono la contitolarità della sezione e della classe in cui operano; collaborano con i docenti della classe, con i genitori e con gli specialisti delle strutture territoriali, per programmare e attuare progetti educativi personalizzati; partecipano alla programmazione dell'azione educativa e alla programmazione didattica, nonché alla elaborazione e verifica delle attività di competenza degli organi collegiali<sup>11</sup>.

Il principio della contitolarità delle classi comporta, per il docente specializzato, la corresponsabilità dell'andamento complessivo dell'attività didattica, così come l'intervento individuale riferito all'alunno con disabilità è anche di competenza dei docenti di classe<sup>12</sup>. Il docente specializzato, attraverso le attività di sostegno alla classe, favorisce e promuove il processo di integrazione degli alunni con disabilità, apportando altresì, all'interno della classe, un contributo qualificato a supporto della collegiale azione educativo-didattica secondo i principi di corresponsabilità e collegialità<sup>13</sup>.

Egli rappresenta dunque una risorsa del sistema e deve perciò padroneggiare conoscenze e competenze professionali, coerenti sia con la funzione di docente sia con l'attività di sostegno.

Il suo apporto all'economia dei sistemi scolastici inclusivi, nonostante il permanere di uno scetticismo diffuso circa le possibilità di riuscita del lavoro dell'insegnante di sostegno, resta strategico. Come osserva Cottini, egli rappresenta una figura di sistema, in grado di as-

<sup>9</sup> Così l'art. 127, co. 1, decreto-legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

<sup>10</sup> Cfr. artt. 319, co. 4, e 325, co. 1, D.Lgs. n. 297/1994; D.P.R. n. 970/1975.

<sup>11</sup> Cfr. art. 127, co. 3, e art. 316, co. 5, D.Lgs. n. 297/1994; art. 13, co. 6, legge n. 104/1992.

<sup>12</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.

<sup>13</sup> MIUR, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma 2009.

olvere a una sorta di ruolo funzionale alla concreta attivazione e regolazione della rete di sostegno a supporto delle politiche inclusive; deve poter contare sia su un ampio bagaglio di competenze di didattica inclusiva, trasversali a tutto il corpo insegnante, che su conoscenze e competenze didattiche speciali, le quali sono invece una componente specifica della professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno<sup>14</sup>. Inoltre, proprio in ragione dei processi inclusivi in atto nelle scuole e nelle società il bisogno di professionisti specializzati, abili a mettere in dialogo le competenze specialistiche con gli ambienti di normalità, si fa essenziale<sup>15</sup>.

Parlare di scuola inclusiva significa pensare ad una società inclusiva e democratica, che richiede investimenti di risorse, progetti e cambiamento. Inclusione significa anche fare scelte coraggiose. Significa promuovere classi destrutturate e multisensoriali. Significa, ad esempio, promuovere nella scuola per tutti il bilinguismo LIS – Lingua orale, come per qualsiasi altro indirizzo scolastico, investire sulla formazione alla didattica speciale per gli insegnanti tutti e, in particolare, di figure come l'assistente alla comunicazione, che esprimano il concetto di "sostegno" nel senso più autentico, cioè come sostegno alla classe, promuovendo le potenzialità e le differenze di ciascuno.

Compito primario di chi educa è far crescere, anche se ciò si realizza nel conflitto e nell'esperienza del limite: dalla difficoltà frequente di educatori, insegnanti e genitori, nel distaccarsi dall'immagine del bambino da proteggere o dell'ammalato da curare, deriva un operato basato sull'attaccamento, sulla dipendenza, finalizzato al soddisfare un'esigenza narcisistica, piuttosto che l'autonomia personale di chi è in difficoltà<sup>16</sup>.

In tale prospettiva l'analisi dei bisogni deve indurre ad assumere una prospettiva multidimensionale e orientata alla complessità. Questo va-

<sup>14</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit.

<sup>15</sup> M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano, Mondadori Università, 2010, p. 183.

<sup>16</sup> R. Caldin, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Cleup, Padova 2001.

le, in modo particolare, se l'ambito in cui il progetto formativo deve strutturarsi è quello scolastico.

I contesti inclusivi esigono professionalità altamente preparate, capaci di mettere in dialogo le competenze specialistiche con gli ambienti di normalità<sup>17</sup>.

In particolare, come sottolinea Antonietti, rifacendosi alla letteratura di riferimento sul tema, gli insegnanti specializzati per il sostegno didattico agli alunni con disabilità dovrebbero: facilitare la costruzione di un contesto inclusivo agendo come mediatori entro la scuola e tra la scuola e le istituzioni/ realtà territoriali; progettare attività per i bambini con disabilità utilizzando un approccio ICF; scegliere e applicare le metodologie più appropriate tra quelle a disposizione; adottare pratiche di osservazione e documentazione; conoscere lo sviluppo e le modalità di apprendimento in relazione ai diversi deficit; possedere buone abilità di comunicazione, empatia e negoziazione; saper affrontare le situazioni con una buona dose di creatività<sup>18</sup>.

Infine, per rispondere in maniera competente alla complessità dei bisogni formativi emergenti, l'insegnante specializzato deve sviluppare delle competenze riflessive e autoriflessive, problematizzando i propri riferimenti teorici e analizzando criticamente le prassi messe in atto, consapevole che occorre «accettare la precarietà del sapere e insieme ad essa un'etica della fragilità, che consiste nell'imparare a rendere po-

<sup>17</sup> A. Canevaro, *La formazione degli insegnanti per l'inclusione*, in «L'integrazione scolastica e sociale», III, 2 (2004), pp. 104-159; M. Pavone, *L'insegnante di sostegno in prospettiva europea*, in «L'integrazione scolastica e sociale», III, 3 (2004), pp. 200-273; L. d'Alonzo (a cura di), *Disabilità, integrazione e competenza*, in «Dirigenti Scuola», 2 (2006), pp. 6-128; A. Canevaro - L. d'Alonzo - D. Ianes - R. Caldin (a cura di), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011; L. de Anna - P. Gaspari - A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Franco Angeli, Milano 2015; P. Gaspari, *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Franco Angeli, Milano 2015; A. Mura - A.L. Zurru, *Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*, in «L'integrazione scolastica e sociale», XV, 2 (2016), pp. 150-160.

<sup>18</sup> M. Antonietti, *Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2 (2014), pp. 157-176.

rosa ogni nostra convinzione, pronta a frantumarsi sotto l'urto di uno sguardo costitutivamente critico [...]»<sup>19</sup>. La figura dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno è sicuramente in evoluzione e diverse possono essere le strade da percorrere, ma è indispensabile che siano tutte in favore dell'inclusione e non in direzione di una specializzazione più vicina a quella medica, come può essere nel caso in cui si parla di "patologie". Il corso di specializzazione per il sostegno rappresenta sicuramente una buona opportunità formativa, che può avere ripercussioni importanti sull'esercizio della professione in una dimensione realmente inclusiva, che dalla scuola si apre anche al progetto di vita: appare decisamente paradossale abbandonare tale esperienza formativa prima ancora di averne verificato gli effetti. La formazione che attualmente viene erogata attraverso i corsi annuali di specializzazione per il sostegno presentano una elevata quantità di ore per formare un insegnante capace di dare risposte formative e significative anche alle persone con disabilità grave, ma è indispensabile creare un sistema di formazione continua, capace periodicamente di proporre agli insegnanti di sostegno in servizio occasioni in grado di aggiornare il loro sapere pedagogico speciale. Attualmente la preparazione e la formazione specifica sulla minorazione visiva da parte degli insegnanti specializzati e degli assistenti alla comunicazione appare ancora discutibile: insegnare ad un alunno con disabilità visiva richiede particolari conoscenze e competenze, occorre, infatti, conoscere gli effetti, primari e secondari, della minorazione visiva ed occorre sapere con quali strategie e strumenti è possibile superarli.

Dati informativi irrinunciabili sono rappresentati dalla certificazione medica (oculistica) e dalla diagnosi funzionale redatta dall'équipe multidisciplinare. Tra i documenti che dovrebbero accompagnare il processo di integrazione, il profilo di funzionamento è certamente quello che più degli altri rappresenta la quotidianità della vita scolastica nella sua spontanea espressione didattica e psicosociale. La sua re-

<sup>19</sup> L. Mortari (a cura di), *Azioni efficaci per casi difficili*, Mondadori, Milano 2013, p. 90; A. Lo Piccolo, *Fragilità e inclusione. Nuovi scenari d'intervento psico-educativo a favore delle relazioni di cura*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021.

dazione deve comprendere, oltre alla descrizione e all'osservazione del funzionamento dell'alunno, l'insieme delle dinamiche interattive tra l'alunno e il contesto scolastico. Anche in questo ambito, purtroppo, si evidenzia ancora uno stato di approssimazione di molte scuole e di molti insegnanti, anche tra gli specializzati, che spesso imperniano la loro osservazione su un bisogno di classificazione, su un giudizio di merito. Nel caso dell'alunno disabile visivo, l'osservazione e la descrizione dovrebbero convergere su alcuni punti fondamentali quali ad esempio: curiosità dell'alunno e le sue strategie di osservazione, modalità di comunicazione dell'esperienza vissuta, desiderio di conoscere l'alunno da parte del contesto scolastico, immagine dell'alunno nel contesto scolastico, le offerte e le richieste da parte del contesto scolastico.

Mediante un profilo di funzionamento ben strutturato, si può presentare il soggetto disabile come alunno degno di essere conosciuto, di conoscere e di conoscersi e si può anche rappresentare la scuola, per migliorarla e renderla più responsiva ai bisogni educativi speciali. Il PEI che spesso viene concepito confusamente, quasi come progetto di intervento da parte dell'insegnante specializzato, è uno strumento prezioso da concepire come esito di un'azione programmatica congiunta fra tutte le varie istituzioni che si occupano del soggetto disabile.

L'educazione di questi, infatti, riguarda l'insegnamento scolastico, la riabilitazione e l'esperienza socio-culturale, presi in considerazione insieme.

Un alunno disabile visivo ha soprattutto bisogno di percepire l'ambiente scolastico adeguato alle sue specifiche esigenze e capace di modificarsi a favore della sua personale specificità.

Egli deve essere aiutato a conoscersi, a valutare la propria condizione e a confidarvi. Attribuendo maggiore dignità e validità ai suoi mezzi di osservazione, egli potrà integrarsi nel gruppo classe senza dover mimetizzare la sua diversità e divenire protagonista del suo apprendimento. L'alunno ipovedente ha bisogno di sperimentare e di costruire la propria autonomia, di esperienze reali e di vissuti concreti che possano costituire la base per l'insieme delle elaborazioni simboliche della vita scolastica. Il PEI indica spesso, in tal senso, la necessità di esercitazioni, di ricerche guidate, di esperienze di riabilitazione, di attività so-

cioculturali, che esigono contesti di attuazione distinti dall'ambito scolastico, anche se la cosa migliore sarebbe integrare il progetto educativo personalizzato il più possibile nell'ambito della programmazione educativa e didattica del gruppo classe. Il PEI, comunque dovrà indicare anche il luogo e le figure coinvolte di ogni progetto di attività che esplicita: tutto ciò presuppone un rapporto collaborativo tra scuola, famiglia e servizio sociosanitario e non ultimo l'individuazione degli ausili scolastici e dei sussidi didattici<sup>20</sup>.

Nell'intervento educativo questi ultimi rivestono un ruolo fondamentale, appositamente studiati e realizzati per facilitare l'apprendimento concreto e non puramente verbalistico, delle diverse discipline, per agevolare le rappresentazioni mentali, per rinforzare la concretezza delle esperienze e ridurre la distanza conoscitiva tra il bambino e il mondo circostante, soprattutto nelle situazioni difficili da esperire direttamente. Ogni sussidio deve essere scelto con competenza e usato con corrette modalità, tenendo conto delle capacità espresse dal bambino.

La presenza in classe di un alunno con minorazione visiva dovrebbe diventare una fonte di stimolo per organizzare un'azione educativa più attenta alle possibilità d'uso di tutti i sensi, finendo in questo modo per favorire tutta la classe. L'efficacia del materiale didattico sia tiflogico, sia comune, non sta tanto nella sua molteplicità, quanto, piuttosto, nello stimolo che esso può offrire all'attività immaginativa del bambino non vedente, nonché nella corretta utilizzazione.

Nella fase di presentazione e di uso iniziale del sussidio scelto, è necessaria la presenza dell'insegnante che deve predisporre, innanzitutto, un ambiente misurato e ordinato per favorire l'interesse e la concentrazione e quindi valutare le abilità operative dell'alunno.

Anche la modalità d'intervento dell'insegnante deve essere individuata in base alle capacità cognitive, esplorative e motivazionali espresse dal bambino, per cui, se necessario, potrà intervenire con un aiuto fi-

<sup>20</sup> M. Mazzeo, *Significato e funzione del profilo dinamico-funzionale e del piano educativo individualizzato nel processo di integrazione scolastica degli alunni disabili visivi*, in «Tiflogia per l'Integrazione», VIII, 1 (1998), pp. 8-12.

sico oppure con opportune indicazioni verbali, rispettando in entrambi i casi, le modalità e i tempi di approccio conoscitivo propri del bambino minorato della vista, senza mai usare il metodo delle anticipazioni, ma incoraggiandolo verso la conquista di una completa autonomia.

Si può dunque affermare che il supporto fornito dal sussidio didattico si inserisce nel processo di integrazione e inclusione in quanto sollecita la scuola a confrontarsi con lo svantaggio e a lavorare per superarlo. È un modo, certo non l'unico, per combattere gli stereotipi, i pregiudizi che caratterizzano il modo di fare scuola anche quando i principi, i valori etici degli adulti sono contrari alla discriminazione<sup>21</sup>.

L'integrazione implica una didattica che permetta il conseguimento di alcuni obiettivi, tra i quali il potenziamento delle funzioni sensoriali percettive residue, lo sviluppo della funzione immaginativo-motoria e l'acquisizione di una solida competenza comunicativa e relazionale.

Tutto questo permette un solido apprendimento e la formazione di una vasta intelligenza capace di far sì che il soggetto si orienti con disinvoltura nelle diverse situazioni che lo vedranno protagonista<sup>22</sup>.

Affinché l'intervento di sostegno didattico risulti davvero efficace, è necessario sviluppare metodi e strategie diverse nei confronti delle singole discipline. Anche per questo motivo, è di estrema importanza far acquisire all'alunno non vedente l'uso degli strumenti e degli ausili tiflodidattici, i quali ampliano le possibilità di autonomia.

Se qualcosa si è fatta per le materie teoriche e tradizionali, o per quelle scientifiche e tecnologiche seppure con qualche difficoltà - complicato appare l'insegnamento delle scienze naturali, della fisica, della chimica, la partecipazione dei non vedenti alle attività di laboratorio è molto problematica - ancora non è abbastanza curata l'educazione fi-

<sup>21</sup> G. Abba, *Tiflodidattica e ausili. Quale ruolo per l'integrazione*, in «Tiflogia per l'Integrazione», XIII, 4 (2003), pp. 275-281; F. Piccardi, *I sussidi tiflodidattici nel processo di apprendimento dei bambini minorati della vista*, in «Tiflogia per l'Integrazione», XIV, 1 (2004), pp. 59-66.

<sup>22</sup> R. Chiarelli, *Il ruolo dell'esperienza scolastica per il funzionamento dell'Io del bambino non vedente, ipovedente o con minorazione aggiuntiva*, in «Tiflogia per l'Integrazione», XIII, 1 (2003), pp. 30-43.

sica, al contrario di ciò che avveniva nelle scuole speciali. Sicuramente alcune attività non sono facilmente adattabili alle esigenze del bambino non vedente, come il calcio o la pallavolo. Ma altre, come ad esempio il salto in lungo e in alto, potrebbero essere svolte anche dal disabile visivo, lasciandogli prima acquistare familiarità con l'asta ed esperire la distanza, contando i passi, dal punto di partenza a quello del salto<sup>23</sup>.

### *Conclusioni*

I ritardi e le disfunzionalità del processo di inclusione scolastica dei ragazzi ciechi ed ipovedenti sono: la scarsa formazione generalizzata del personale scolastico sulla Didattica inclusiva e sulla Pedagogia speciale, l'inadeguatezza del contesto e l'insufficienza di servizi extrascolastici di supporto, la conseguente delega al solo docente per il sostegno degli alunni/studenti con disabilità visiva ed infine l'inadeguata formazione specifica dei docenti di sostegno sulle tematiche della cecità e dell'ipovisione. Il dibattito circa i luoghi, i modi e i tempi è aperto e complesso, per le implicazioni pedagogiche e organizzative e ciò crea spazi preziosi per porre interrogativi, riflessioni, ipotesi su cosa accada realmente nella scuola, di cosa la scuola abbia bisogno per poter essere effettivamente inclusiva.

Da quanto esposto nelle pagine precedenti sorgono spunti di riflessione sul come superare la distanza tra l'Università e la Scuola e sul come sostenere i processi di inclusione.

Per far ciò probabilmente sarebbe necessario entrare nella scuola e dialogare con i docenti per leggere, senza riserve, la realtà dell'inclusione; per cogliere nell'esperienza scolastica le tante buone pratiche trasferibili ma, anche, per rilevare i nodi problematici come, ad esempio, le rigidità organizzative, le barriere comunicative, le contraddizioni tra convinzioni e azioni.

Bisognerebbe pensare i percorsi formativi rivolti all'insegnante specializzato, anche in funzione dei bisogni relativi alle strategie e modalità

<sup>23</sup> M. Bongi, *Una scuola a portata di... mano*, Elena Morea Editore, Torino 2002.



di relazione e di comunicazione funzionale tra le diverse figure professionali e non solo che si prendono cura della persona disabile. In questa prospettiva è fondamentale ricercare spazi formativi che vedano la possibilità di un confronto con i genitori, con le associazioni, al fine di promuovere pratiche condivise e significative per la promozione del benessere della persona. Ancora oggi troppi specializzandi denunciano l'interdizione da consessi collegiali nell'ambito delle attività di tirocinio, poiché molte scuole non consentono loro di partecipare, seppure da osservatori a tali appuntamenti della vita scolastica: ciò impone ancora una volta una attenta riflessione sulla assoluta necessità di informare e formare in tal senso non soltanto gli insegnanti di sostegno, presenti o futuri, ma anche quelli curricolari, i dirigenti scolastici, gli operatori, i genitori affinché ogni comunità scolastica sappia e possa creare autentiche occasioni di inclusione e non di esclusione.

Dunque, è necessario mettere in discussione modelli organizzativi consolidati e di impiego delle risorse professionali e strumentali, ma anche incoraggiare e promuovere attivamente l'interazione tra le figure professionali specializzate quali: pedagogisti, insegnanti curricolari e di sostegno, dirigenti scolastici, genitori, associazioni, neuropsichiatri, operatori della abilitazione e riabilitazione.

L'attuale modello nazionale di formazione delle/degli insegnanti, affidata ai Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ha richiesto e richiede ancora l'adozione di scelte formative circostanziate e coerenti con le nuove istanze e i nuovi bisogni di formazione. La presenza di alunni diversi e l'eterogeneità delle classi sollecita, infatti, docenti ed educatori appartenenti alla scuola inclusiva a fronteggiare le nuove tematiche dell'educazione, a interrogarsi e produrre riflessioni critiche e approfondimenti. In questo senso, l'adozione di modelli progettuali di qualità e l'efficacia di strategie operative pensate per garantire la piena partecipazione di tutti gli apprendenti e la piena valorizzazione delle differenze<sup>24</sup> creano innova-

<sup>24</sup> A. Goussot, *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras Edizioni, Fano 2015.

zione, e rendono plurali i percorsi di apprendimento senza generare più artificiose distinzioni e frammentazioni<sup>25</sup>.

La scuola inclusiva, d'altronde, si rivolge a tutti gli alunni secondo modalità, percorsi e strategie educative intese a garantire il raggiungimento del massimo grado possibile di apprendimento e accessibilità, di tutti e di ciascuno.

I paradigmi cui oggi guardiamo, seppure con i loro limiti, hanno contribuito a un modo nuovo e diverso di guardare al curriculum scolastico e alle competenze richieste all'insegnante di sostegno specializzato. In questa cornice, i contributi della letteratura pedagogica guardano altresì al rinforzo per lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze professionali non necessariamente solo specialistiche e/o iperspecialistiche.

Se i saperi generali sono funzionali all'organizzazione e alla valutazione delle attività di insegnamento e consentono di affinare, correggere e adattare alla situazione gli strumenti della pratica didattica, i saperi pratici, riferibili alle varie specializzazioni dell'insegnante di sostegno, indirizzano a ricercare, nella pratica stessa, la soluzione alle problematiche emergenti nei processi di apprendimento, mentre i Laboratori e i tirocini si pongono invece come punto di raccordo riflessivo fra teoria e pratica: i primi in quanto spazi per l'esercizio dell'indagine critico-ermeneutica dei saperi, i secondi quali esperienze formative di apprendimento professionale. E, dunque, gli insegnanti, se da un lato sono chiamati a fare uso di conoscenze disciplinari e metodologiche, dall'altro sono spinti a costruire conoscenze empiriche e pratiche utili a dare risposte efficaci ai problemi della prassi.

Le competenze seppure ampie e articolate non possono considerarsi compiute nell'ambito del percorso della formazione iniziale, piuttosto, per rispondere adeguatamente alle nuove e inedite esigenze poste dagli alunni all'attenzione della scuola, necessitano di essere continuamente aggiornate e ripensate. Occorre, pertanto, una formazione continua e responsabile attraverso percorsi formativi in grado di co-

<sup>25</sup> H. Demo, *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento 2016.

niugare tradizione e innovazione, teorie, tecniche e creatività e una formazione incentrata anche sul benessere personale e professionale degli insegnanti.

L'iter formativo iniziale e in servizio delineato necessita di passione: passione per gli allievi, per l'educazione, per la professione; una passione che si esplica nel dono di sé, nell'azione di cura educativa e ciò implica uscire fuori da asettici e formali tecnicismi in vista della costruzione di relazioni autentiche con tutti e con ciascun allievo, per coltivare e promuovere le personali potenzialità, apprendimenti appaganti e significativi e processi fecondi di umanità.

Occorre dunque formare insegnanti competenti e più che mai appassionati!

### *Bibliografia*

- Abba G., *Tiflodidattica e ausili. Quale ruolo per l'integrazione*, in «Tiflogia per l'Integrazione», XIII, 4 (2003), pp. 275-281.
- Antonietti A., *Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2 (2014), pp. 157-176.
- Armstrong F. - Armstrong D. – Barton L. (eds.), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. David Fulton Publishers, London 2000.
- Barton L., *Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic?*, in «International Journal of Inclusive Education», 1 (1997), pp. 231-242.
- Black-Hawkins K. - Florian L., *Classroom Teachers' Craft Knowledge of Their Inclusive Practice*, in «Teachers and Teaching», XVIII, 5 (2012), pp. 567-584.
- Bongi M., *Una scuola a portata di... mano*, Elena Morea Editore, Torino 2002.
- Booth T. - Ainscow M. - *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008.
- Booth T. - Nes K. - Stromstad M. (eds.), *Developing Inclusive Teacher Education*, Routledge, London 2003.
- Caldin R., *Introduzione alla pedagogia speciale*, Cleup, Padova 2001.
- Canevaro A., *La formazione degli insegnanti per l'inclusione*, in «L'integrazione scolastica e sociale», III, 2 (2004), pp. 104-159.
- Id., *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Edb, Bologna 2015.

- Canevaro A. - d'Alonzo L. - Ianes D. - Caldin R. (a cura di), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.
- Carruba M.C., *Tecnologia e disabilità. Pedagogia speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.
- Chiarelli, R., *Il ruolo dell'esperienza scolastica per il funzionamento dell'Io del bambino non vedente, ipovedente o con minorazione aggiuntiva*, in «Tifologia per l'Integrazione», XIII, 1 (2003), pp. 30-43.
- Cottini L., *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Morlacchi Editore, Perugia 2008.
- Id., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.
- d'Alonzo L. (a cura di), *Disabilità, integrazione e competenza*, in «Dirigenti Scuola», 2 (2006), pp. 6-128.
- de Anna L. - Gaspari P. - Mura A. (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Decreto Ministeriale, 30 settembre 2011 – Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.*
- Demo H., *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento 2016.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 – Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*
- Disegno di legge n. 5 del 12 marzo 2015 – Disposizioni in materia di autonomia scolastica, offerta formativa, assunzioni e formazione del personale docente, dirigenza scolastica, edilizia scolastica e semplificazione amministrativa.*
- Dubar C., *Formation permanente et contradictions sociales*, Éditions Sociales, Paris 1980.
- Favorini A.M., *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Florian L., *The Sage Handbook of Special Education*, SAGE, London 2006.
- Id., *Teacher Education for Inclusion: A Research Agenda for the Future*, in C. Forlin (ed.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*, Routledge London, 2012.
- Florian L. - McLaughlin M.J. (eds.), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives*, Corwin Press, Thousand Oaks CA 2008.
- Friend M. - Bursuck W.D., *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (5th ed.), Pearson Education, London 2012.
- Gaspari P., *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Franco Angeli, Milano 2015.

- Goussot A., *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras Edizioni, Fano 2015.
- Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2014.
- Ianes D. - Cramerotti S., *Il Piano Educativo individualizzato. Progetto di vita* (vol. 3), Erickson, Trento 2009.
- King-Sears M., *Universal Design for Learning: Technology and Pedagogy*, in «Learning Disability Quarterly», XXXII, 4 (2009), pp. 199-201.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (GU n. 162 del 15-7-2015).
- Legge 19 novembre 1990, n. 341 – Riforma degli ordinamenti didattici universitari. Decreto 10 settembre 2010, n. 249 – Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»* (GU n. 24 del 31-1-2011 – Suppl. Ordinario n. 23).
- Lo Piccolo A., *Fragilità e inclusione. Nuovi scenari d'intervento psico-educativo a favore delle relazioni di cura*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021.
- Mazzeo M., *Significato e funzione del profilo dinamico-funzionale e del piano educativo individualizzato nel processo di integrazione scolastica degli alunni disabili visivi*, in «Tiflogia per l'Integrazione», VIII, 1 (1998), pp. 8-12.
- Ministero della Pubblica Istruzione 1975 – Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati.*
- MIUR, *Linee guida per l'integrazione scolastica per gli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009.
- Mortari L. (a cura di), *Azioni efficaci per casi difficili*, Mondadori, Milano 2013.
- Nota Ministeriale dell'11 dicembre 2013, *Partecipazione ai corsi di specializzazione per il Sostegno di cui al D.M.706/2013.*
- Mura A. - Zurru A.L., *Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*, in «L'integrazione scolastica e sociale», XV, 2 (2016), pp. 150-160.
- Oliver M. - Barnes C., *Disabled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion*, Longman, Harlow 1998.
- Pavone M., *L'insegnante di sostegno in prospettiva europea*, in «L'integrazione scolastica e sociale», III, 3 (2004), pp. 200-273.
- Id., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Mondadori Università, Milano 2010.

- Perla L., *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.
- Piccardi F., *I sussidi tiflodidattici nel processo di apprendimento dei bambini minorati della vista*, in «Tiflogia per l'Integrazione», XIV, 1 (2004), pp. 59-66.
- Pijl S.J. - Meijer C.J.W. - Hegarty S., *Inclusive Education: A Global Agenda*. Routledge, London 1997.
- Proposta di legge – *Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali*, presentata il 10 giugno 2014.
- Ricerca e Sviluppo Erickson (a cura di), *Disabilità sensoriale a scuola: strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento 2015.
- Teruggi L.A., *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Thomas G. - Loxley A., *Deconstructing Special Education And Constructing Inclusion*, Open University Press, Maidenhead 2007.



# Disabilità visiva e coscienza del limite

Stefano Salmeri<sup>1</sup>

## 1. Introduzione

In un'epoca che si preoccupa esclusivamente degli obiettivi da perseguire e privilegia l'efficienza invece dell'efficacia che pone l'attenzione sui percorsi<sup>2</sup> da definire nel rispetto degli specifici bisogni formativi dei singoli, anche se più fragili, in modo che raggiungano gli stessi risultati, appare rischioso parlare di uguaglianza esponendosi al genericismo e alla banalizzazione. Infatti non va confusa la formale uguaglianza di matrice illuministica con le effettive pari opportunità, dal momento che il pericolo maggiore insito in un atteggiamento demagogicamente egualitario verso le fragilità è sottovalutare le peculiarità di una disabilità grave, come quella visiva, anche nel tentativo non sempre dissimulato di disinnescare la carica eversiva e inquietante della differenza<sup>3</sup>:

la scuola a gestione sociale non potrà che essere istituzionale, non potrà non avere dunque i vantaggi e i limiti di ogni organismo di diritto. I vantaggi sono tutti nella sicurezza di umana promozione offerta anche ai meno abbienti, i limiti sono nell'inevitabile quoziente di burocratizzazione che la formalizza-

<sup>1</sup> Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Enna "Kore".

<sup>2</sup> S. Salmeri, *I puzzle del riconoscimento e le tessere dell'identità*, Bonanno, Acireale-Roma 2007.

<sup>3</sup> Id., *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa Multimedia, Rovato-Lecce 2021.



zione giuridica porta sempre con sé. [...] una scuola o è uno strumento di eguaglianza democratica o è un nefasto strumento del potere<sup>4</sup>.

L'educazione democratica ed emancipatrice prevede un'azione di sistema in grado di individuare l'orizzonte di senso e di significato che consenta concretamente e in una prospettiva autenticamente ermeneutica ed epistemica di tracciare i confini dell'*hic et nunc* per cogliere le potenzialità presenti e costruire il cambiamento in vista di un progetto di vita non solo formale anche per i disabili visivi rispettandone desideri, stili cognitivi e soprattutto autonomia di pensiero e volontà. Non a caso per Maria Montessori il bambino, anche se disabile, chiede un'unica cosa: *aiutami a fare da solo*. Secondo la pedagogia democratica della differenza<sup>5</sup>, il disabile è soggetto agente capace di essere protagonista del proprio decidere e mai soggetto agito da assistere, perché i diritti vanno sempre praticati e non retoricamente proclamati. Per il disabile e per il soggetto fragile/differente l'insidia maggiore non viene da chi cerca di sottrargli qualcosa o addirittura tutto, ma da chi si adopera per abituarlo a non avere niente, essendo il vero problema per i più deboli non la complessità, difficile da interpretare per chiunque, ma la banalità<sup>6</sup>.

Le rappresentazioni e le narrazioni che oggi soprattutto i *media*, e a volte il mondo della ricerca scientifica, offrono della disabilità risultano oggettivamente fuorvianti e disorientanti per un'eccessiva enfattizzazione normalizzatrice o per una descrizione subliminarmente svalutativa. Il disabile appare un reietto da assistere e commiserare con benevola indulgenza o una sorta di supereroe privo di limiti e capace di fare l'impossibile (toccare i colori benché cieco e vedere i suoni pur essendo sordo). Si propone così una maldestra descrizione normalizzatrice della disabilità nel tentativo di anestetizzarne le peculiarità meno gradevoli, che inchiodano i normodotati alle loro responsabilità, e di far di-

<sup>4</sup> E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 45, p. 95.

<sup>5</sup> S. Salmeri, *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2013.

<sup>6</sup> Id., *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Edizioni ETS, Pisa 2015.

menticare, parafrasando Lévinas, che il disabile è un *evento di Verità* al pari degli altri uomini e nonostante tutto e tutti<sup>7</sup>. In ambito tiflopedagogico allora alla pratica dell'indifferenza derivante spesso dall'ipocrisia del politicamente corretto, che tende a legittimarsi attraverso elemosine sociali e insinceri riconoscimenti, va contrapposta la cultura della differenza che non teme il confronto con il limite nella convinzione che la consapevolezza della propria incompiutezza aiuti a strutturare coscienza, emancipazione, crescita autogestita e autentica autonomia:

Qualsiasi pratica educativa liberatrice valorizza l'esercizio della volontà, della decisione, della resistenza, della scelta; il ruolo delle emozioni, dei sentimenti, dei desideri, dei limiti; l'importanza della coscienza storica, il senso etico della presenza umana nel mondo e una concezione della storia come possibilità e mai come determinazione. [...] Se l'educazione da sola non trasforma la società, senza l'educazione la società non cambierebbe mai<sup>8</sup>.

La dignità del disabile va riconosciuta, non è qualcosa che viene concessa per il privilegio di essere normodotati o la fortuna di essere nati nel Regno di Bengodi del ricco Occidente. Nessuno alla nascita ha meriti o demeriti particolari, geneticamente ereditati e/o innati. Il riconoscimento è molto più della semplice conoscenza<sup>9</sup>. Conoscere è un'attività che si realizza nel momento in cui si acquisisce una competenza o si struttura una specifica abilità. Riconoscere è pratica dinamica che si costruisce nella reciprocità e nell'incontro con l'alterità<sup>10</sup> e diventa criticamente abito mentale. Come *nuova paideia* e pedagogia della differenza, l'educazione democratica aspira ad essere pratica della mutualità, strategia per il decondizionamento e cultura della relazione ritenendo buberianamente che il *noi* è pieno di *altri*. In una scuola inclusiva quindi è indispensabile promuovere una grammatica della condivisione secon-

<sup>7</sup> Id., *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*, Franco Angeli, Milano 2018.

<sup>8</sup> P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione* (2000), tr. it. di J. Falconi, Il Margine, Trento 2021, p. 48, p. 69.

<sup>9</sup> R. Siebert, *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Carocci, Roma 2009.

<sup>10</sup> S. Salmeri, *Il maestro e la Bildung chassidica. Ebraismo ed educazione*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2012.

do la quale la differenza non è mai, diversamente dalla fragilità, indicatore di inferiorità o questione da sottovalutare. Se infatti, al di là della vacua retorica del politicamente corretto, il soggetto con disabilità è una persona fragile, la sua vulnerabilità però non è un dato irreversibile, ma una variabile dipendente dalle condizioni sociali, culturali, contestuali. Inoltre se tutti i devianti sono differenti, non tutti i differenti sono devianti. La differenza per il disabile è una dimensione esistenziale non scelta e l'educatore deve comprendere che una cosa è decidere di essere vegetariani e/o vegani, un'altra non avere i soldi per comprare una bistecca. Non è la stessa cosa non vedere o chiudere gli occhi per non essere infastiditi da troppa luce. C'è un'abissale distanza tra la differenza subita e quella intenzionalmente voluta: un *clochard* è costretto a vivere ai margini, un intellettuale aristocraticamente e con atteggiamento elitario può optare per l'isolamento<sup>11</sup>. Soltanto una pratica educativa autenticamente partecipata e partecipante può aiutare a superare gli equivoci; se infatti risulta utile e formativo, per esempio, fare l'esperienza del bar o della cena al buio, cosa ben diversa è sperimentare giorno dopo giorno il dramma della cecità nel quotidiano vissuto:

nessuno può cercare da solo. Ogni ricerca compiuta nell'isolamento, ogni ricerca che venga mossa da interessi personali o di gruppi, è necessariamente una ricerca contro gli altri, e dunque è una ricerca falsa. La ricerca è autentica solo se è fatta in comunione. Tale comunione, però, non si può realizzare se alcuni, nel cercare, diventano antagonisti di coloro che non sono in grado di cercare<sup>12</sup>.

## 2. *Disabilità visiva tra falsa normalizzazione e mancati riconoscimenti*

Non possono esserci disconferma, complici silenzi e caritatevole indulgenza nei confronti della disabilità visiva e della differenza in ge-

<sup>11</sup> D. Izzo - A. Mannucci - R.M. Mancaniello, *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, Edizioni ETS, Pisa 2003.

<sup>12</sup> P. Freire, *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione* (2017), tr. it. di M. Dal Corso e F. Iodice, EDB, Bologna 2023, p. 49.

nerale. Come il chassidismo insegna, e in un'ottica di cura e di sincera reciprocità, se si vede un uomo precipitare nel fango, è necessario calarsi in basso e con mano ferma trarre l'altro e sé stessi fuori dalle sabbie mobili, e il vero educatore non teme di sporcarsi le mani<sup>13</sup>. Diversamente, il *mysterium iniquitatis* tende a consolidarsi e non si eliminano gli elementi che causano la discriminazione perpetrata soprattutto da chi in educazione si professa a parole empatico, conciliante, democratico e aperto dinanzi all'alterità<sup>14</sup>. Una narrazione edulcorata della disabilità visiva, che ne nega o sottovaluta i limiti, autorizza a dimenticare che non c'è peggior schiavo di chi non sa di esserlo e non c'è peggior servo di chi è spinto a chiamare libertà la schiavitù che gli è stata imposta. Per Maria Montessori, infatti, il principe che per etichetta non si allaccia le scarpe è schiavo, mentre il paraplegico che per necessità non le può allacciare è mentalmente libero<sup>15</sup>. In altri termini, con la disabilità non va confuso l'aiuto con l'interferenza. Va perciò bandita un'educazione che: addormenta invece di svegliare; conferma invece di dubitare; nasconde invece di svelare; offre risposte preconfezionate, formule e tecnicismi didattici invece di domandare e problematizzare; predilige misurazioni, tabelle e grafici invece di ricercare il dialogo e il confronto con la differenza. Allora, anche in ambito tiflogico va promossa una pedagogia della domanda e della ricerca e non verità preconfezionate piovute dall'alto e frutto di pregiudizio. Un'educazione effettivamente emancipatrice, anche in ambito tiflogico, presuppone un fare per trasformare e una visione antidogmatica, che cerca di individuare di volta in volta un punto archimedeo mobile a cui appigliarsi per proporre interventi e definire strategie:

Sapendo che cambiare è possibile, anche se difficile, l'oppresso alimenta le sue speranze. La costruzione dell'idea del domani non come qualcosa di già

<sup>13</sup> G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Citta Nuova, Roma 2008.

<sup>14</sup> S. Salmeri, *I percorsi della differenza: ermeneutica e pedagogia*, Bonanno, Acireale-Roma 2003.

<sup>15</sup> G. Cives, *L'educazione dilatatrice di Maria Montessori*, Anicia, Roma 2008.

dato, ma come qualcosa da fare, porta l'oppresso a riconoscere la sua storicità, senza la quale la lotta è impossibile. È per questo che lottare è una categoria esistenziale e storica, qualcosa di più che un semplice azzuffarsi<sup>16</sup>.

La coscienza del limite genera la consapevolezza di sé stessi e degli altri come esseri storicamente situati nel mondo. Così il disabile visivo non si trova in un orizzonte deproblematizzato che impedisce di percepire la dimensione agonale positiva che è possibile sperimentare soltanto nell'interazione effettiva nell'*agorà* della società. Operando criticamente, anche il disabile visivo è in grado di strutturare una sua identità dai caratteri irriducibili e irripetibili. È nella relazione e nell'incontro, e non nel passivo adattamento, che si diventa soggetti storici ed etici, capaci di scegliere, decidere e lottare per emanciparsi da tutti i condizionamenti culturali, fisici, ambientali e sociali. Educabilità, libertà e responsabilità risultano quindi inequivocabilmente interconnesse anche per il disabile visivo, in quanto partecipe della cultura della cittadinanza attiva e capace di sognare in funzione di un possibile cambiamento per sé e per gli altri secondo il meglio:

Ebbene, se parliamo dell'umanizzazione, dell'essere di più dell'uomo – obiettivo di base della sua ricerca continua -, riconosciamo il suo contrario: la disumanizzazione, l'essere di meno. Entrambe, l'umanizzazione e la disumanizzazione, sono possibilità storiche dell'uomo in quanto essere inconcluso e cosciente della propria inconclusione. Solo la prima, però, costituisce la sua vera vocazione<sup>17</sup>.

Oggi, anche in ambito tiflopedagogico, l'educazione corre il rischio di essere ridotta a banale didatticismo, a semplice istruzione per l'uso, a tecnicismo, a pura protesizzazione. Le ragioni pedagogiche, invece, hanno natura problematica e fanno appello a un pensiero mediale aprioristicamente non determinato, criticamente e trascendentalmente

<sup>16</sup> P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, cit., p. 101.

<sup>17</sup> Id., *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, cit., p. 52.

concepito per costruire la relazione e decostruire i fattori che producono dipendenza<sup>18</sup>. Su tali basi, la sintesi non è un puro *Aufhebung* che ingloba tesi e antitesi, ma il risultato di un pensiero divergente indispensabile per riconoscere e valorizzare le specificità della disabilità visiva sulla base di un decentramento cognitivo. La pedagogia non può essere né parata dei valori, né repertorio delle tecniche<sup>19</sup>. In questo senso se il pensiero convergente produce conformismo, omologazione e assimilazione, il pensiero divergente si adopera per dare effettività all'empatia attuando un'azione disseminativa e di sistema capace di considerare il limite come un confine mobile in funzione dell'altrove, del possibile, dell'interpretazione e della comprensione. Freirianamente l'educazione deve essere un *che fare permanente*<sup>20</sup>. Infatti, momento e volto dell'umanamente umano, la disabilità non va percepita e/o concepita come un giardino zoologico da preservare e/o un mare privo di acqua dove il sole fa cadere i suoi raggi a perpendicolo privando lo spazio deserto e apparentemente illimitato di ombra e di riparo e facendo dimenticare che l'altro è un valore non negoziabile da riconoscere in tutta la sua dignità. Non a caso, per Lorenzo Milani, in educazione più importante del come fare è il come essere per fare. Allora, anche per i disabili visivi la cultura deve essere seduzione e non superficialmente sedimentazione, e la mediocrità non può e non deve essere l'esito inesorabile della loro formazione. In tal senso in pedagogia non va applicata la logica dell'equipollenza che enfatizza l'inessenziale e sottovaluta ciò che effettivamente è significativo, e nell'educazione dei disabili visivi non si può indulgere nella superficialità o nella noncuranza che non tengono conto dell'inevitabile diversità degli stili cognitivi e del fatto che un cieco non è un normodotato a cui è stata sottratta la vista. C'è infatti una sostanziale diversità anche tra chi è disabile dalla nascita e chi lo diventa

<sup>18</sup> G.M. Bertin, *Educare alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1984.

<sup>19</sup> R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 2003.

<sup>20</sup> S. Salmeri, *Cura educativa, coscienza, democrazia in Paulo Freire*, in «I problemi della pedagogia», 2 (2018), pp. 301-330.

e già Augusto Romagnoli sottolineava che non è sufficiente conoscere un solo cieco per comprendere che cosa sia la cecità. Con i loro limiti e le loro potenzialità, i disabili visivi pongono chiare domande ed esigono corrette risposte in famiglia, a scuola e nella società. Per la sua ap problematicità, infatti, l'irenesimo pedagogico impedisce di individuare il punto archimedeo mobile in grado di stimolare l'interpretazione e di precisare sia le strategie utili per attivare percorsi compensativi e solo marginalmente e in subordine dispensativi sia itinerari didattici per consolidare una normalizzazione strumentale all'interno di un orizzonte di senso ermeneuticamente definito. In questa accezione, e per sviluppare processi inclusivi in educazione, in quanto istituzione organica e coerente e se sinceramente democratica, la scuola può farsi soggetto attivo e reale co-protagonista nel percorso di emancipazione, crescita e compensazione dell'allievo disabile visivo:

La scuola pretende dai suoi studenti la condivisione di un terreno comune con ciò che insegna. Fosse anche soltanto la lingua e la capacità di stare seduti nei banchi. Una sorta di base minima, dei prerequisiti, senza i quali l'apprendimento non funziona<sup>21</sup>.

Una scuola inclusiva e democratica sa confrontarsi con lo scandalo della differenza e obbedendo ad un'emancipatrice grammatica della condivisione ritiene che nessuno dei suoi allievi possa essere considerato un *minor*. Al più infatti il disabile è un portatore di *minus* per la sua indiscutibile fragilità, non essendo chi ha un deficit necessariamente un soggetto deficitario<sup>22</sup>. Organizzata come istituzione democratica e sistema coerente all'interno di un orizzonte storico-sociale altamente incoerente, la scuola non può essere lo strumento usato dal potere per consolidarsi attuando meccanismi di controllo e di riproduzione delle logiche di classe, ma una comunità libera in grado di promuovere un rafforzamento dei vincoli sociali e degli intrecci di solidarietà attraverso

<sup>21</sup> A. Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, Einaudi, Torino 2023, p. 11.

<sup>22</sup> L.S. Vygotskij, *Fondamenti di difettologia* (1933), tr. it. di A. Crainz e V. Benini, Bulzoni, Roma 1986.

so: l'attivazione di metodi per la soluzione dei problemi, il decondizionamento e la crescita nell'autonomia; la collaborazione e la discussione ragionevole; la trasformazione sociale e culturale senza violenza e coazione; la capitiniana *tramutazione* (la trasformazione che richiede la liberazione per tutti e per ciascuno)<sup>23</sup>. Allora, nel processo di inclusione dei disabili visivi, burocrazia e educazione, tecnicismi e libertà, rigidità metodologica e autonomia sono ossimori inconciliabili. Infatti, al di là della specificità della disabilità e del necessario rigore epistemico e in una prospettiva ermeneutica che abbia l'obiettivo del decondizionamento, è chiaro che:

educazione è liberazione dall'immobilismo, dall'egocentrismo e dall'etnocentrismo, da tutto ciò che chiude, limita, arresta, antagonizza, fissa in schemi, dispone alla ricerca passiva di conoscenze e di comportamenti. [...] Poiché nessun bambino è uguale ad alcun altro, un sistema di educazione che si strutturi sull'osservanza di norme generali rischia di fallire il suo assunto<sup>24</sup>.

Educare è perenne confronto con il non ancora, perché obiettivo primo della pedagogia della differenza è far diventare possibile anche l'impossibile per tutti gli allievi. La tensione utopica verso il dover essere, però, non può venire ingessata da finalità dedotte metafisicamente da un essere aprioristicamente determinato: religioso, politico, etico, culturale. Essendo pratica emancipatrice e avendo un potenziale eterodosso, per la pedagogia della differenza la disabilità non è un cumulo di vulnerabilità. In quanto singolarità umanamente connotata, un allievo ha natura complessa e, in un fatto e/o in una situazione umanamente umani, c'è sempre una molteplicità di cause. Categorizzazioni e pregiudizi quindi, soprattutto nelle questioni complesse, rivelano la loro inefficacia e insussistenza sotto il profilo epistemico<sup>25</sup>. Allora, se non

<sup>23</sup> S. Salmeri, *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2011.

<sup>24</sup> L. Borghi, *La città e la scuola*, Elèuthera, Milano 2023, p. 112, p. 124.

<sup>25</sup> P. Watzlawick - J.H. Beavin - D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana* (1967), tr. it. di M. Ferretti, Astrolabio Ubaldini, Roma 1971.



si educa il disabile visivo alla coscientizzazione e all'autonomia, il futuro per lui più che una promessa sarà una minaccia<sup>26</sup>. In altri termini, a causa di interventi educativi errati, approssimativi e dettati dal pregiudizio, il disabile visivo non deve mai perdere il senso, il valore e la bellezza di un futuro in cui potrà e dovrà essere protagonista del suo apprendimento e della sua crescita:

Io ritengo che formare degli uomini all'indipendenza del pensare e dell'agire significa formare membri di una società diversa dalla nostra, cittadini di una nuova e migliore società. Educare all'autonomia significa creare attitudini all'autogoverno, chiamare alla responsabilità nella vita individuale e sociale, sottrarre alle suggestioni autoritarie<sup>27</sup>.

L'educazione interpretata come decondizionamento aiuta a governare l'incertezza e deweyanamente trova il suo fine in sé stessa e non fuori di sé, altrimenti si trasformerebbe in metafisica<sup>28</sup>. Allora, anche per il disabile visivo che costruisce la propria autonomia, non va dimenticato che, come dice Buber, l'opposto della costrizione non è la libertà, ma la solidarietà, vera casa dell'uomo dove ciascuno dà secondo le sue capacità/risorse e riceve secondo i suoi effettivi bisogni. Del resto, secondo la pedagogia della differenza, criticità e vulnerabilità non sono frutto di un destino avverso, che costringe il disabile visivo a vivere in una sorta di improprietà situazionale, ma di una serie di concause sociali, economiche, culturali, che esasperano la fragilità invece di ridurla<sup>29</sup>:

Quando sono rappresentate come vittime rischiano di diventare soggetti passivi, iconici o esemplari di un fenomeno. Al contrario, l'infanzia è portatrice

<sup>26</sup> M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2007), tr. it. di E. Missana, Feltrinelli, Milano 2013.

<sup>27</sup> L. Borghi, *La città e la scuola*, cit., p. 161.

<sup>28</sup> G Spadafora, *L'educazione e la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2017.

<sup>29</sup> E. Rossi, *In disparte. Per una sociologia del margine*, Armando, Roma 2012.

di scelte, strategie, pensieri, azioni, sguardi; è attiva nell'organizzare le proprie conoscenze e nel suo interagire con l'ambiente<sup>30</sup>.

Il rispetto per l'infanzia del disabile visivo obbliga a non sottovalutarne le difficoltà e a non cedere alla consolatoria convinzione che di fronte ai primi piccoli successi fa parlare di sesto senso e di settimo grado dello spirito. I disabili visivi non percepiscono con il tatto le immagini visive, né toccano i colori; sono in grado invece di ragionare, problematizzare, astrarre, concettualizzare e gestire con consapevolezza le attività concrete del quotidiano, come i normodotati, se adeguatamente educati attraverso interventi compensativi, percorsi formativi per l'autonomia e progetti di educazione e di istruzione che non prevedano obiettivi minimi e usino misure dispensative solo se necessarie. In ogni caso, per quanto un disabile visivo possa aver strutturato capacità di controllo e di gestione della realtà, rimarranno dei limiti nel governo del vissuto quotidiano costituito da tanta banalità. Sono proprio le cose apparentemente inessenziali che riempiono l'esistenza umana. Non si vive di eventi eccezionali, ma di *routine*. Non a caso, per i disabili visivi, per quanto ben integrati, spesso i successi si infrangono contro ciò che per i normodotati è banale. La vita infatti per un buon 95% non prevede azioni eroiche, ma una gestione organizzata e consapevole del quotidiano. Il riconoscimento e il rispetto del disabile visivo obbligano l'educatore a non interpretare il ruolo di *pellegrino dell'ovvio*, portavoce di un approccio banalmente dicotomico che ora enfatizza sino all'inverosimile le difficoltà, ora pretestuosamente le nega, ingabbiando il soggetto fragile nello stereotipo e condannandolo ad un'integrazione subalterna. La categorizzazione è una maniera comoda per deproblematizzare e edulcorare una criticità disinnescandone la carica eterodossa magari appellandosi a facili soluzioni dettate dai tecnicismi didattici per lo più mutuati dalla psicologia o ancor peggio dall'economia:

<sup>30</sup> B. Maida, *I treni dell'accoglienza. Infanzia, povertà e solidarietà nell'Italia del dopoguerra 1945-1948*, RCS MediaGroup, Milano 2023, p. 207.

sono tanto più oggi convinto che chi si sforza di comprendere “tutto” naufraga nel conformismo o in una comoda conciliazione degli opposti, dove gli opposti perdono la loro forza di punta e la loro capacità di stimolo e si trasferiscono in un’astratta armonia: strumento proprio della cultura scolastica, in cui le contraddizioni vengono spiegate, ma chi le spiega se ne infischia perché lui contraddizioni non ne ha<sup>31</sup>!

### 3. Conclusioni

A scuola e nella società, con la differenza il rischio è realizzare un’inclusione differenziata che autorizza ad accogliere i più fragili in una periferia sempre e comunque separata e distante da un centro, sede elitaria del privilegio dei cosiddetti migliori. Il margine induce a considerare l’alterità a partire dal pregiudizio. Infatti, anche per molti educatori, lo stereotipo negativo o positivo è una modalità economica di pensare e rappresentare l’altro. A scuola perciò l’allievo non viene valutato/esaminato per ciò che fa o apprende, ma per ciò che si presume che sia, cioè in base alla sua disabilità o al suo essere straniero:

sapere che una persona appartiene a una categoria cui sono attribuite certe caratteristiche influenza il modo in cui noi codifichiamo, interpretiamo, depositiamo in memoria e recuperiamo le informazioni riguardanti quella persona. Inoltre, se lo stereotipo funziona come una struttura schematica, esso induce delle aspettative che rendono più probabile la presa in carico dell’informazione congruente con quelle aspettative. Quanto più cioè la persona che appartiene a una categoria corrisponde alle aspettative indotte dallo stereotipo di quella categoria, tanto più prestiamo attenzione, riusciamo a comprendere e a rappresentare la persona e i suoi attributi<sup>32</sup>.

In un’epoca di competizione incontrollata che innesca emozioni negative, in obbedienza alle logiche pervasive di un mercato violento-

<sup>31</sup> E. Balducci, *L’insegnamento di don Lorenzo Milani*, cit., p. 73.

<sup>32</sup> G. Peano, *Bambini Rom Alunni Rom. Un’etnografia della scuola*, CISU, Roma 2013, pp. 55-56.

mente neoliberista, si perde di vista che l'uguaglianza retoricamente dichiarata è inefficace e l'efficacia senza uguaglianza e priva di pari opportunità è antietica. In una prospettiva di vera inclusione, attenta alle specificità del deficit e ai suoi limiti, sarà invece ancora possibile *provare invidia per il futuro*<sup>33</sup>. Sarà lecito così immaginare anche per i disabili visivi un progetto di vita non ai margini, né caratterizzato da mancati riconoscimenti, interazioni disconfermanti, atteggiamenti svalutativi. Spesso, infatti, tolleranza e rispetto sono parole semanticamente dense finché una distanza sufficientemente ampia separa dalla differenza, perché la prossimità della diversità inquieta, infastidisce, fa paura. Peraltro, anche in ambito educativo, c'è sempre il rischio di creare una cesura tra chi presume di sapere e chi viene percepito esclusivamente come oggetto di ricerca, di studio e/o di benevola attenzione. È inaccettabile uno iato tra educatori/insegnanti e studenti, causando tale frattura l'impossibilità di costruire la stessa relazione, ragion d'essere di un educare interpretato come pratica dell'insegnamento-apprendimento nella mutualità e nel riconoscimento. E se strategie e scelte verbali in educazione risultano fondamentali, le alchimie semantiche e le continue ridefinizioni della disabilità autorizzano a parlare di una manomissione del linguaggio prodotta proprio dalle istituzioni (ministeri, università, partiti politici, associazioni di rappresentanza dei disabili) attraverso frasi/definizioni vuote, tecnicismi burocratici, dichiarazioni enfatiche e pompose. Allora, per la disabilità visiva, bisogna fare riferimento ai fondamenti della tiflogia che in Italia rimandano a Romagnoli<sup>34</sup>, che ha precisato gli orizzonti di senso e i criteri per l'educazione dei ciechi. Educare all'autonomia implica un'azione emancipatrice, che aiuti il disabile visivo a liberarsi al pari dei bambini normodotati da tutte le forme di dipendenza prodotte anche dai formulari del burocratese, dai tecnicismi didattici, da un'educazione ridotta ad addestramento e quindi di per sé passivizzante. Come sostiene Ciari<sup>35</sup> non è importante stabilire quanto

<sup>33</sup> W. Benjamin, *Angelus Novus* (1955), tr. it. di R. Solmi, Einaudi, Torino 1976.

<sup>34</sup> S. Salmeri, *Il paradigma educativo di Augusto Romagnoli nel pensiero pedagogico del XXI secolo*, in «I problemi della pedagogia», 1 (2018), pp. 103-120.

<sup>35</sup> B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1971.

il bambino sa, ma quanto desidera sapere. In questa prospettiva, la coscienza del limite non aiuta soltanto a risolvere i problemi, ma a comprendere come abbiamo fatto a sapere ciò che sappiamo per meglio precisare ciò che vogliamo. Anche per il disabile visivo brunerianamente non è importante soltanto ciò che si è appreso, ma che cosa si può fare con ciò che si è appreso<sup>36</sup>. Scegliere che cosa fare è indicatore di consapevolezza. Di conseguenza, non riconoscere i limiti della disabilità è azione pedagogicamente scorretta e antietica che rivela il pretestuoso desiderio di chi preferisce dissimulare per deresponsabilizzarsi e pacificare la propria coscienza dinanzi ad un rifiuto negato persino a sé stessi. L'educatore democratico e guidato da buone prassi e da teorie epistemiche e eticamente strutturate, invece, sa che l'alterità ci guarda, ma prioritariamente e soprattutto ci riguarda<sup>37</sup>.

### *Bibliografia*

- Balducci E., *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Benasayag M. - Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi* (2007), tr. it. di E. Missana, Feltrinelli, Milano 2013.
- Benjamin W., *Angelus Novus* (1955), tr. it. di R. Solmi, Einaudi, Torino 1976.
- Bertin G.M., *Educare alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1984.
- Borghi L., *La città e la scuola*, Elèuthera, Milano 2023.
- Bruner J.S., *La mente a più dimensioni* (1986), tr. it. di R. Rini, Laterza, Roma-Bari 1993.
- Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1971.
- Cives G., *L'educazione dilatatrice di Maria Montessori*, Anicia, Roma 2008.
- Freire P., *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione* (2017), tr. it. di M. Dal Corso e F. Iodice, EDB, Bologna 2023.
- Id., *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione* (2000), tr. it. di J. Falconi, Il Margine, Trento 2021.

<sup>36</sup> J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni* (1986), tr. it. di R. Rini, Laterza, Roma-Bari 1993.

<sup>37</sup> E. Lévinas *Dall'altro all'io* (1953-1995), tr. it. di J. Ponzio, Meltemi, Roma 2002.

- Izzo D. - Mannucci A. - Mancaniello R.M., *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, Edizioni ETS, Pisa 2003.
- Lévinas E., *Dall'altro all'io* (1953-1995), tr. it. di J. Ponzio, Meltemi, Roma 2002.
- Maida B., *I treni dell'accoglienza. Infanzia, povertà e solidarietà nell'Italia del dopoguerra 1945-1948*, RCS MediaGroup, Milano 2023.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 2003.
- Milan G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Citta Nuova, Roma 2008.
- Peano G., *Bambini Rom Alunni Rom. Un'etnografia della scuola*, CISU, Roma 2013.
- Rossi E., *In disparte. Per una sociologia del margine*, Armando, Roma 2012.
- Salmeri S., *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa Multimedia, Rovato-Lecce 2021.
- 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., *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Edizioni ETS, Pisa 2015.
- Id., *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2013.
- Id., *Il maestro e la Bildung chassidica. Ebraismo ed educazione*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2012.
- Id., *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2011.
- Id., *I puzzle del riconoscimento e le tessere dell'identità*, Bonanno, Acireale-Roma 2007.
- Id., *I percorsi della differenza: ermeneutica e pedagogia*, Bonanno, Acireale-Roma 2003.
- Scotto di Luzio A., *L'equivoco don Milani*, Einaudi, Torino 2023.
- Siebert R. *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Carocci, Roma 2009
- Spadafora G., *L'educazione e la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2017.
- Vygotskij L.S., *Fondamenti di difettologia* (1933), tr. it. di A. Crainz e V. Benini, Bulzoni, Roma 1986.
- Watzlawick P. - Beavin J.H. - Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana* (1967), tr. it. di M. Ferretti, Astrolabio Ubaldini, Roma 1971.



# Augusto Romagnoli e l'educazione dei ciechi in Italia

Maria Volpicelli<sup>1</sup>

## 1. *Introduzione*

Augusto Romagnoli conseguì nel 1900 la maturità classica al liceo Galvani di Bologna e si iscrisse quindi alla facoltà di lettere e filosofia presso l'Alma Mater Studiorum laureandosi con lode in lettere il 29 novembre del 1904 con una tesi in latino dal titolo *Cur et quomodo Theocritus in bucolicis carminibus Virgilius imitatus sit*. Alla laurea in lettere seguì poco dopo quella in filosofia. Conformemente ai propri interessi il giovane studioso avrebbe voluto condurre uno «studio sulle idee sociali dei Padri della Chiesa»<sup>2</sup>. A tal fine si rivolse a Francesco Acri, docente di storia della filosofia, il quale con amabile «imposizione» spinse Romagnoli a indirizzare la propria attenzione all'educazione dei ciechi: «Voi dovete pagare un debito alla società e venire in soccorso degli altri ciechi ancora derelitti, ancora sventurati»<sup>3</sup>. È in tale contesto che prese forma l'*Introduzione alla educazione dei ciechi*, la dissertazione che Romagnoli discusse il 22 novembre del 1906 per la sua seconda laurea.

Il lavoro appariva rivoluzionario nell'approccio con cui si affrontava il problema di una «conveniente educazione»<sup>4</sup> dei ciechi. Forte della

<sup>1</sup> Ricercatore a t.d. - t.pieno (art. 24 c.3-b L. 240/10), Università degli Studi di Catania.

<sup>2</sup> E. Coletta Romagnoli, *L'uomo e l'educatore, Appunti per una biografia*, in AA.VV., *Scritti in onore di Augusto Romagnoli 1879-1946*, De Luca, Roma 1966, pp. 7-20, p. 15.

<sup>3</sup> A. Romagnoli, *Dalla pietà alla scienza*, in Id., *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi Editrice, Firenze 1944, pp. 100-120, p. 105.

<sup>4</sup> *Ibi*, p. 107.



propria esperienza, Romagnoli rivendicava la necessità per i non vedenti, non diversamente da ogni altro individuo, di una forma di educazione non appiattita alle esigenze della professione o del mestiere. Il «cieco deve essere prima di tutto reso interamente uomo, cioè liberato dal buio che lo fascia, dal buio che lo priva delle due prerogative caratteristiche umane: la conoscenza e la libertà. Muoversi e orientarsi agevolmente, tanto nel mondo fisico quanto in quello morale, deve essere l'obiettivo della educazione dei ciechi, al quale devono concorrere tutti gli insegnamenti ed esercizi speciali perché sia emendata, riparata in qualche modo la loro sventura»<sup>5</sup>.

## 2. *Lo sviluppo dell'approccio tiflopedagogico*

Si trattava di un'impostazione educativa rivoluzionaria per l'epoca che comportava anzitutto una «mutazione radicale nell'indirizzo degli istituti e delle scuole per i ciechi»<sup>6</sup>. Sulla base di uno studio approfondito della letteratura in materia e in virtù delle condizioni, paradossalmente, «tanto favorevoli» in cui la «natura» lo aveva posto<sup>7</sup>, Romagnoli si proponeva esplicitamente di vincere quella disposizione degli animi alla meraviglia e alla pietà nei confronti dei disabili visivi in cui egli individuava la causa principale per cui la loro educazione non era progredita quanto avrebbe dovuto: «Conoscere i ciechi [questo] il nodo da sciogliere, la questione precipua da studiare per chiunque voglia scrivere o adoperarsi per il progresso della loro educazione»<sup>8</sup>.

Romagnoli apriva la sua dissertazione ponendo in risalto l'estrema durezza della mancanza della vista: «Di tutte le infermità che affliggono il genere umano nessuna è più temuta e in generale stimata maggiore della cecità; onde coloro che ne sono colpiti sono grandemente e

<sup>5</sup> A. Romagnoli, *L'ammaestramento dei ciechi della guerra agli educatori degli altri ciechi*, in Id., *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., pp. 143-146, pp. 145-146.

<sup>6</sup> Id., *Dalla pietà alla scienza*, cit., p. 110.

<sup>7</sup> Id., *Introduzione alla educazione dei ciechi*, in Id., *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., pp. 1-89, p. 9.

<sup>8</sup> *Ibi*, p. 4.

sinceramente compianti»<sup>9</sup>. La pietà, il compianto di cui le persone con disabilità visiva venivano circondate non costituivano tuttavia una soluzione al loro problema, tutt'altro. Si trattava, anzitutto, di sradicare paradigmi culturali consolidati da una lunga tradizione che aveva colto nella cecità qualcosa di più che una semplice, seppure dolorosa, minorazione dell'organo della vista: quindi di promuovere il pieno inserimento di coloro che non vedono esercitandone le forze e le capacità fin da piccoli in modo da far loro acquisire «indipendenza e correttezza di movimento e di azione [poiché] lo scopo dell'educazione è appunto di trarli quanto più è possibile alle conoscenze e ai sentimenti della vita normale»<sup>10</sup>.

«Conoscere i ciechi», dunque, per vincere la meraviglia e la pietà e creare le condizioni per una loro migliore educazione. In tal senso Romagnoli svolgeva un'accurata analisi del ruolo della sensibilità e degli organi di senso per dimostrare come la mancanza della vista, pur essendo un ostacolo significativo per quanto concerne il campo delle percezioni, delle rappresentazioni e dei concetti, non costituisse tuttavia un impedimento tale da non consentire ai disabili visivi un pieno sviluppo delle facoltà conoscitive.

«L'occhio è solamente uno strumento di cui l'intelletto può fare a meno»<sup>11</sup>: questa la tesi che Romagnoli difendeva, rifacendosi implicitamente ai risultati delle recenti ricerche in campo medico-fisiologico nonché ad alcuni esiti della psicologia e della filosofia moderna. I sensi non sono altro che strumenti che trasmettono al cervello, conformemente alla specifica energia dei diversi nervi sensoriali, le eccitazioni ricevute dagli stimoli. Strumenti delicatissimi che, come gli occhi e gli orecchi, registrano «concerti di vibrazioni rapide e lente, di onde lunghe e brevi, che impressionano variamente per mezzo dei nervi il no-

<sup>9</sup> *Ibi*, p. 3.

<sup>10</sup> A. Romagnoli, *Dell'arte plastica e figurativa per i ciechi*, in Id., *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., pp. 121-129, p. 122.

<sup>11</sup> E. Soleri, *Augusto Romagnoli*, in Id., *Tre luci nella notte: Augusto Romagnoli - Anna Antonacci - Eugenio Malossi*, La Scuola Editrice, Brescia 1948, pp. 7-59, p. 26.

stro cervello»<sup>12</sup>. Richiamandosi alla teoria delle energie specifiche secondo la quale le diverse specie di sensazioni sarebbero direttamente collegate alla specificità delle fibre sensorie<sup>13</sup>, teoria che egli accostava a quella rosminiana del sentimento fondamentale vitale di cui tutti gli altri non sarebbero che modificazioni, Romagnoli insisteva sul ruolo centrale dell'«*animus*», ossia dell'intelletto come vero e proprio artefice, «*dux et imperator*» nel processo della formazione della conoscenza.

«Senza dubbio la vista è di gran lunga il veicolo più perfetto della percezione, ma chi sente è l'anima, e le vie della percezione sono [...] tutti i pori del corpo»<sup>14</sup>. Kant aveva sostenuto che: «senza la sensibilità non ci verrebbe dato nessun oggetto, e senza l'intelletto nessuno ne verrebbe pensato. I pensieri senza contenuto sono vuoti, le intuizioni senza concetti sono cieche»<sup>15</sup>. Almeno un senso è indispensabile per mettere in funzione l'intelletto evitando che esso resti in eterno una *tabula rasa*, precisava lungo questa stessa linea Romagnoli: lo scopo della vita, puntualizzava egli in proposito, «non si raggiunge meno con quattro, né con tre, né con due, né con uno»<sup>16</sup>.

La perdita di una funzione fisiologica come quella della vista, nonostante la centralità del vedere nell'economia complessiva della vita, non costituiva insomma un impedimento tale da non consentire «di arrivare con quattro sensi dove gli altri vanno con cinque»<sup>17</sup>. È lo spirito infatti con la sua attività, attraverso l'elaborazione dei dati offerti dalla sensibilità, a costituire l'elemento decisivo. La via «diritta, quella che traccia la natura, è sempre la più breve» e tuttavia «dove manca natura arte procura»<sup>18</sup>, anche se ciò richiede fatica doppia, ingegno, industria, pazienza, grande perseveranza, tenacità maggiore e forte volontà date le asperità della via da percorrere. Occorreva dunque attraverso opportu-

<sup>12</sup> A. Romagnoli, *Introduzione all'educazione dei ciechi*, cit., p. 15.

<sup>13</sup> *Ibi*, p. 18.

<sup>14</sup> A. Romagnoli, *In navigazione*, in Id., *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., pp. 137-140, p. 139.

<sup>15</sup> I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, A 51 B 75 (Ak. III, 75).

<sup>16</sup> A. Romagnoli, *Introduzione all'educazione dei ciechi*, cit., p. 22.

<sup>17</sup> *Ibi*, p. 23.

<sup>18</sup> *Ibi*, p. 22.

ni interventi educativi affinare i residui organi della sensibilità, facendo loro compiere una funzione, per dire così, anormale per essi. Il tatto ad esempio. Compito non facile, data la profonda diversità della percezione visiva rispetto alla percezione tattile: «Un cieco – scriveva infatti Romagnoli – deve comporre a poco a poco nella propria memoria le immagini come mosaici; chi vede ve le stampa una per volta come fotografia»<sup>19</sup>. Anche l'udito poteva avere nei ciechi un importante ruolo vicariante «compiendo la funzione dell'orientamento in sostituzione della vista»<sup>20</sup>, così come l'olfatto di cui la Keller si serviva, come si legge nella sua autobiografia, come strumento per distinguere dall'odore un luogo da un altro. E poi il senso termico, il senso muscolare, le percezioni anamnestiche e quant'altro. Tutto ciò naturalmente richiedeva «esercizio» e «attenzione». Solo attraverso adeguati compensi fisiologici e psicologici infatti il disabile visivo poteva, poco a poco, costruirsi e comporre, «con un processo d'analisi assai più lungo e complesso [...] per composizioni di percezioni successive»<sup>21</sup>, rappresentazioni, immagini, idee definite e adeguate che, pur essendo «il prodotto di quattro, anziché di cinque sensi»<sup>22</sup>, gli consentivano in ogni caso di avvicinarsi «agli uomini normali»<sup>23</sup>. Ma tutto ciò per realizzarsi necessitava di un'adeguata e precoce opera educativa.

Nella prospettiva didattica di Romagnoli un ruolo estremamente rilevante, a partire dall'infanzia, assumeva l'educazione fisica che egli considerava il vero «tallone d'Achille»<sup>24</sup> della pedagogia tradizionalmente praticata con i bambini ciechi; ciò soprattutto al fine di far acquisire loro sicurezza, agilità, grazia nei movimenti. La debolezza del cieco non era certo da ricercarsi nella potenza intellettuale o nelle qualità morali, ma in tutte quelle funzioni più direttamente legate alla mancanza della vista, come la disinvoltura e la sicurezza nei movimenti, l'abilità di

<sup>19</sup> *Ibi*, p. 47.

<sup>20</sup> *Ibi*, p. 26.

<sup>21</sup> *Ibi*, p. 46.

<sup>22</sup> *Ibi*, p. 34.

<sup>23</sup> *Ibi*, p. 35.

<sup>24</sup> *Ibi*, p. 27.

orientamento, l'autonomia e la speditezza nella deambulazione che, se non stimolate e compensate fin dai più teneri anni, o addirittura ostacolate, avrebbero indubbiamente prodotto danni significativi e a volte irreparabili sotto ogni punto di vista.

Lungo questa linea Romagnoli auspicava la costituzione di giardini d'infanzia in cui venisse promosso lo «sviluppo fisico e sensoriale, l'addestramento delle mani e di tutte le membra, l'invigorimento dell'organismo con il moto e il gioco», anticipando, rispetto alla consueta prassi, la frequenza dei piccoli nelle istituzioni educative all'età di tre o quattro anni, così da rendere «poi inutile» la loro ulteriore «educazione in istituti speciali»<sup>25</sup>. L'«educazione dei sensi», nel caso dei bambini ciechi, sosteneva infatti Romagnoli, «è molto più lenta [...] ecco perché non si insisterà mai abbastanza che [essi] siano accolti piccoli in educazione: allora può verificarsi ciò che a molti fa meraviglia, cioè che i ciechi frequentino con ottimi risultati le scuole comuni, con i ragazzi che hanno la vista»<sup>26</sup>.

### *3. L'esperienza educativa con le bambine all'«Ospizio Margherita di Savoia per i poveri ciechi» e la rieducazione dei militari ciechi a Villa Aldobrandini*

In questo senso Romagnoli auspicava che si desse «alla istruzione dei ciechi l'indirizzo più liberale che sia possibile» cominciando «dai più teneri anni nei giardini d'infanzia» sulla base di «una larga educazione fisica e sensoriale», a cui avrebbe dovuto fare seguito «il corso elementare», sino ad arrivare alla «licenza legale», per proseguire poi ciascuno

<sup>25</sup> A. Romagnoli, *Dei mezzi per rendere l'educazione dei ciechi praticamente utile*, in «Atti del congresso nazionale di tifologia e per la prevenzione della cecità con annessa esposizione 'Pro Ciechi'», tenuto in Roma dal 1° al 16 dicembre 1906 sotto l'alto patronato di S.M. il Re, Tip. Operaia Romana Cooperativa, Roma 1909, pp. 246-266, pp. 260-261.

<sup>26</sup> Id., *Ragazzi ciechi*, Zanichelli, Bologna 1924, p. 35.

secondo le proprie attitudini<sup>27</sup>. Un programma attorno al quale egli si impegnò a creare il consenso dell'opinione pubblica sia in virtù di una brillante attività di propaganda, sia attraverso i risultati conseguiti nel rivoluzionario «esperimento» educativo condotto presso l'«Ospizio Margherita di Savoia per i poveri ciechi» di Roma, con cinque bambine di età compresa tra gli otto e i dodici anni, negli ampi spazi dell'antico casale San Pio V: «Chi crederebbe che la difficoltà maggiore nell'educare i ciechi non consista nell'insegnare loro a leggere o a conteggiare, e nemmeno ad acquistare tutte le cognizioni possibili per mezzo della parola o dei libri, ma a correre e a giocare, a fare quelle cose che gli altri ragazzi non hanno bisogno di chi loro le insegni, bensì di chi sia capace di moderarli?»<sup>28</sup>. Si trattava di un esperimento volto anzitutto a stimolare con opportune strategie didattiche le piccole ospiti dell'Ospizio al fine di vincere la loro «antipatia per il moto e per lo sviluppo fisico sensoriale»<sup>29</sup>.

Romagnoli ha raccontato nel libro *Ragazzini ciechi*, in uno stile semplice, accattivante ed efficace, la storia di tale esperimento che, attraverso la messa a punto di una serie di espedienti ludici opportunamente calibrati per ciò che riguarda le difficoltà e lo sforzo, a partire dal semplice «ruzzolare un grosso cerchio in un corridoio», si propose di superare gradatamente le paure e le resistenze delle bambine appassionandole «al moto e al gioco» in modo da promuovere in loro «una notevole indipendenza e correttezza di movimento e di attività»<sup>30</sup>.

Si trattava di attività, di esercizi fisici e sensoriali tesi a ristabilire un equilibrio fisiologico compromesso dall'inattività e dall'inerzia in cui erano state tenute le piccole allieve, in modo da sviluppare in loro il senso dell'orientamento, delle distanze, delle direzioni, la discriminazione degli ostacoli, la prontezza dell'attenzione, l'esplorazione spontanea del mondo circostante, l'individuazione uditiva. Nel programma

<sup>27</sup> «Atti del congresso nazionale di tiflogia e per la prevenzione della cecità con annessa esposizione 'Pro Ciechi', cit., pp. 22-23.

<sup>28</sup> A. Romagnoli, *Ragazzini ciechi*, cit., p. 9.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Ibi*, p. 52.

educativo concepito e attuato da Romagnoli al casale San Pio V «da lettura, il calcolo e gli altri insegnamenti della scuola comune» non costituivano le materie principali: «Questi – scriveva – si davano come premio; e forse anche per ciò era rapido il profitto. Materia principale era l'orientamento»<sup>31</sup>.

Accanto ai giochi di movimento, di orientamento nello spazio e di scoperta del mondo esterno anche l'educazione della mano occupava un ruolo rilevante nel percorso didattico approntato da Romagnoli, stimolando la capacità di rappresentare, di discriminare l'essenziale dall'accidentale, e di formare idee concrete e precise attraverso il maneggiare, il plasmare, il costruire. Materiali sempre nuovi da far toccare e sempre qualcosa di nuovo da far fare stimolando la curiosità, la vivacità, lo spirito d'iniziativa, e tutto ciò sempre nella forma del gioco, nella piena consapevolezza che le attività ludiche costituivano «il miglior ausilio»<sup>32</sup> per stimolare ed affinare i diversi campi sensoriali, eccitando «l'immaginazione in modo non fantastico, bensì ordinato, pratico»<sup>33</sup>.

Io, scriveva Romagnoli, «sono di coloro che credono dover essere il giuoco base di tutta l'educazione»<sup>34</sup>. «Solo col gioco – sosteneva infatti – si può intensificare l'attenzione e prolungarla». La tensione del gioco consente infatti di forzare le sensibilità ad un grado che risulterebbe oltremodo «faticoso e molesto» ove fatto «sistematicamente e con intenzione di studio»<sup>35</sup>. Era attraverso un'opportuna «gradazione fissa delle difficoltà»<sup>36</sup> e un'ampia varietà di stimoli che si poteva dunque riuscire a sopperire in qualche modo alla mancanza della vista, compensando e vicariando la funzione centrale che l'occhio riveste in coloro che vedono con un tirocinio mirato di tutti gli altri sensi: tattile, uditivo, motorio, termico, muscolare, così da consentire ai disabili visivi di afferrare,

<sup>31</sup> *Ibi*, p. 59.

<sup>32</sup> *Ibi*, p. 88.

<sup>33</sup> *Ibi*, p. 138.

<sup>34</sup> *Ibi*, p. 186.

<sup>35</sup> *Ibi*, p. 61.

<sup>36</sup> *Ibi*, p. 96.

abbracciare, cogliere, gustare la realtà circostante sviluppando «un metodo esatto di conoscenza e disciplina mentale».<sup>37</sup>

Nell'«esperimento» da lui condotto al casale San Pio V egli si avvalse di numerose strategie didattiche per condurre le sue piccole allieve, attraverso vie diverse da quella offerta dalla vista, a formarsi una distinta rappresentazione e conoscenza dell'ambiente circostante prestando attenzione alle diverse sonorità degli spazi e dei materiali, all'eco dei passi, al contatto aereo del viso, alla percezione di calore, etc., vale dire esercitando quella «vista sussidiaria», come egli la definiva, composta di percezioni uditive, memoria muscolare, ricordi tattili, sensazioni termiche, che costituiva secondo il suo metodo una delle risorse fondamentali fin dalla prmississima educazione dei ciechi.

«Se la pedagogia vuole essere riparatrice, o emendatrice, il suo primo dovere è di promuovere l'autoeducazione, sulle risorse e le caratteristiche proprie di ciascun individuo»<sup>38</sup>, scriveva Romagnoli sostenendo il principio secondo cui l'educazione dei ragazzi ciechi deve necessariamente mirare a svolgere e potenziare tutte le loro disposizioni naturali, moltiplicando quelle energie che possono contribuire a vincere in qualche modo i limiti e le deficienze nella loro capacità di comunicare con il mondo esterno, «promuovendone la cultura integrale, e ritardandone la specializzazione finché questa non sia in certo modo determinata consapevolmente»<sup>39</sup> sulla base delle disposizioni personali e «di una buona cultura formativa»<sup>40</sup>.

L'«esperimento» al casale San Pio V si interruppe il 30 giugno 1916, dopo quattro anni dal suo inizio, per le divergenze e le difficoltà nel frattempo intercorse all'interno dello stesso Istituto con la nuova Madre Superiora. L'attività di Romagnoli ebbe tuttavia ulteriore impulso in seguito alla sua nomina a direttore della Casa di rieducazione dei militari ciechi di villa Aldobrandini a Frascati. Si trattò di un nuovo «esperimento», dove egli ebbe modo di applicare le proprie teorie alla riedu-

<sup>37</sup> *Ibi*, p. 80.

<sup>38</sup> *Ibi*, p. 96.

<sup>39</sup> *Ibi*, p. 109.

<sup>40</sup> *Ibi*, p. 1.



cazione dei ciechi di guerra favorendo in loro lo sviluppo dell'iniziativa individuale, spingendoli all'azione, presentando di continuo occasione a nuove difficoltà per misurare le loro forze<sup>41</sup>, insegnando loro le vie per raggiungere da sé gli scopi di volta in volta prefissi, aiutandoli a ricostruirsi, proprio come fanciulli, «il proprio mondo passo passo e a palmo a palmo»<sup>42</sup>, strappandoli da ogni forma di automatismo, e cercando di avvezzarli a trovarsi a loro agio dovunque «con sicurezza e disinvoltura»<sup>43</sup>. Tutto ciò al fine di restituirli alla propria vigoria personale, inducendoli a credere alle proprie mani, ai propri piedi, al loro udito, a tutte le loro membra, in modo da contrastare, «l'inerzia e lo scoraggiamento»<sup>44</sup>.

L'attenzione e la partecipazione generale nei confronti delle problematiche dei ciechi di guerra furono tra le principali leve che condussero a una soluzione legislativa relativamente all'istruzione dei disabili visivi. Una soluzione che vide la diretta partecipazione di Romagnoli, in qualità di membro della «Commissione speciale per studiare e dar parere intorno al problema dell'istruzione e dell'educazione dei ciechi» istituita con D.M. del 5 aprile e 10 maggio 1922 dal ministro della pubblica istruzione Antonino Anile. Tale commissione, che vide il coinvolgimento tra gli altri di Aurelio Nicolodi e di Giuseppe Lombardo Radice, venne convocata il 19 febbraio 1923, completando i propri lavori in sole sette sedute, e presentando, al ministro della pubblica istruzione Giovanni Gentile il 24 dello stesso mese, un'elaborata relazione, stesa dallo stesso Romagnoli. Tra i punti principali suggeriti dalla Commissione: l'applicazione ai ciechi della legge sull'istruzione obbligatoria<sup>45</sup>; il passaggio delle competenze degli istituti prevalentemente preposti all'educazione dei disabili visivi dal ministero dell'interno a

<sup>41</sup> A. Romagnoli, *Dopo undici mesi di esperienza nella direzione di Villa Aldobrandini*, in Id., *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., pp. 147-173.

<sup>42</sup> A. Romagnoli, *Prima uomini, poi operai*, in Id., *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., pp. 174-182, p. 174.

<sup>43</sup> *Ibi*, p. 180.

<sup>44</sup> *Ibi*, p. 175.

<sup>45</sup> L'obbligatorietà scolastica per i ciechi venne sancita dall'art. 5 del R.D. di 31 dicembre 1923, n. 3126.

quello dell'istruzione<sup>46</sup>; la raccomandazione di far completare il corso di istruzione elementare dei ciechi in comune con gli allievi vedenti nelle scuole comuni<sup>47</sup>; la costituzione di una scuola per la preparazione di personale specializzato per l'insegnamento negli istituti dei ciechi<sup>48</sup>; la razionalizzazione, il coordinamento e la specializzazione degli esistenti istituti per quanto riguarda l'istruzione elementare, professionale, musicale, eliminando inutili duplicati. A tale riguardo il 10 marzo del 1924 a Romagnoli, unitamente a Giuseppe Scarascia funzionario ministeriale, venne affidato mandato ministeriale di «visitare tutti gli Istituti per i ciechi del Regno per conoscerne l'ordinamento didattico e amministrativo, i bisogni e le risorse». Tale mandato si concretò in una dettagliata relazione al ministro della pubblica istruzione datata 3 giugno 1924, in cui si dava conto delle varie attività portate avanti nei ventuno principali istituti per ciechi operanti nella penisola, suggerendo una razionalizzazione dei loro rispettivi campi di attività e di specializzazione<sup>49</sup>.

<sup>46</sup> Tale raccomandazione venne pienamente recepita dal R.D. del 30 dicembre 1923, n. 2841 in cui all'art. 1 si sosteneva che: «possono essere dichiarati istituti scolastici e posti alla dipendenza del Ministero dell'istruzione quegli istituti a favore dei ciechi, nei quali gli scopi dell'educazione e dell'istruzione, in base alle tavole di fondazione e agli statuti, siano esclusivi o abbiano una prevalenza notevole sui fini di assistenza, i quali saranno tuttavia conservati».

<sup>47</sup> L'art. 1 dell'O.M. del 27 giugno 1924 del ministro Gentile stabiliva che: «l'obbligo dell'istruzione elementare dei ciechi sancito dall'articolo 5° del Regio Decreto 31 dicembre 1923, n. 3126 si assolve, per i fanciulli che non ricevono l'istruzione in scuole private o paterne, negli istituti dei ciechi all'uopo designati e presso le pubbliche scuole elementari, dove gli alunni devono essere ammessi dalla quarta elementare in poi [...]», in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 15 luglio 1924, n. 29.

<sup>48</sup> Tale scuola, la cui istituzione venne stabilita dall'art. 9 del cit. R.D. del 31 dicembre 1923, n. 3126, si costituì come Regia Scuola di Metodo, unica in Italia, il 14 aprile 1926 sotto la direzione di Romagnoli. La scuola venne collocata presso l'«Ospizio Margherita di Savoia» di cui lo stesso Romagnoli, insieme alla moglie Elena Coletta, venne nominato direttore il 24 ottobre di quello stesso anno.

<sup>49</sup> Relazione a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione, *Sull'Ispezione e gli Istituti per i Ciechi*, di Augusto Romagnoli e Giuseppe Scarascia (In esecuzione del mandato ricevuto con lettera del 10 Marzo 1924, Protocollo N. 1246. Titolo B. Classe 8), Roma 3 giugno 1924. Una copia dattiloscritta di tale relazione, composta di 104 fogli numera-

Un ulteriore importante contributo di Romagnoli si concretò attraverso la sua autorevole partecipazione alla commissione istituita con D.M. del 2 giugno 1924 finalizzata a studiare e fare proposte relativamente all'ordinamento didattico e ai programmi nelle scuole elementari speciali e nella scuola di metodo per gli insegnanti e maestri istitutori dei ciechi. Di tale commissione Romagnoli fu relatore sostenendo la necessità «di mettere in prima linea materie come l'orientamento, l'educazione sensoriale, fisica, il disegno geometrico, il lavoro manuale a fine educativo e i giochi, che servono allo scopo della pedagogia riparatrice»<sup>50</sup>.

Si trattava di indicazioni, suggerimenti, proposte, che trovarono concreta applicazione nei vari provvedimenti legislativi che delinearono le modalità e i percorsi di una nuova educazione dei ciechi, di fatto pienamente conformi ai risultati delle sperimentazioni condotte da Romagnoli, in linea con i principi portanti di una pedagogia innovatrice fermamente legata al concetto che l'educazione in generale, soprattutto nel caso dei ragazzi ciechi, non si possa realizzare pienamente solo nella scuola, ma debba coinvolgere l'intera vita del fanciullo, facendo appello a tutte le sue risorse latenti, e attraverso un pieno coinvolgimento dei suoi insegnanti e dei suoi assistenti.

### *Bibliografia*

«Atti del Congresso Nazionale di tiflogia e per la prevenzione della cecità con annessa esposizione 'Pro Ciechi'», tenuto in Roma dal 1° al 16 dicembre 1906 sotto l'alto patronato di S.M. il Re, Tip. Operaia Romana Cooperativa, Roma 1909.

Coletta Romagnoli E., *L'uomo e l'educatore, Appunti per una biografia*, in AA.VV., *Scritti in onore di Augusto Romagnoli 1879-1946*, De Luca, Roma 1966, pp.7-20.

ti, è depositata presso la Biblioteca Italiana per i Ciechi – Centro di Documentazione Tiflogica di Roma.

<sup>50</sup> G. Scarascia, *Istruzione ed educazione dei ciechi*, in «Annali della Pubblica Istruzione», Scuola Elementare, I (1925), nn. 3-4-5, estratto, Mondadori, Milano 1925, p. 23.

- Romagnoli A., *Dalla pietà alla scienza*, in Id., *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi Editrice, Firenze 1944, pp. 100-120.
- Id., *Dei mezzi per rendere l'educazione dei ciechi praticamente utile*, in «Atti del congresso nazionale di tiflogia e per la prevenzione della cecità con annessa esposizione 'Pro Ciechi'», tenuto in Roma dal 1° al 16 dicembre 1906 sotto l'alto patronato di S.M. il Re, Tip. Operaia Romana Cooperativa, Roma 1909, pp. 246-266.
- Id., *Dell'arte plastica e figurativa per i ciechi*, in A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi Editrice, Firenze 1944, pp. 121-129.
- Id., *Dopo undici mesi di esperienza nella direzione di Villa Aldobrandini*, in A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi Editrice, Firenze 1944, pp. 147-173.
- Id., *In navigazione*, in A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi Editrice, Firenze 1944, pp. 137-140.
- Id., *Introduzione alla educazione dei ciechi*, in A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi Editrice, Firenze 1944, pp. 1-89.
- Id., *L'ammaestramento dei ciechi della guerra agli educatori degli altri ciechi*, in A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi Editrice, Firenze 1944, p. 143-146.
- Id., *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi Editrice, Firenze 1944.
- Id., *Prima uomini, poi operai*, in A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi Editrice, Firenze 1944, p. 174-182.
- Id., *Ragazzi ciechi*, Zanichelli, Bologna 1924.
- Romagnoli A. - Scarascia G., *Relazione a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione, Sull'Ispezione e gli Istituti per i Ciechi*, (In esecuzione del mandato ricevuto con lettera del 10 Marzo 1924, Protocollo N. 1246. Titolo B. Classe 8), Roma 3 giugno 1924, dattiloscritto composto di 104 fogli numerati, Biblioteca Italiana per i Ciechi – Centro di Documentazione Tiflogica di Roma.
- Scarascia G., *Istruzione ed educazione dei ciechi*, in «Annali della Pubblica Istruzione», Scuola Elementare, I (1925), nn. 3-4-5, estratto, Mondadori, Milano 1925.
- Soleri E., *Augusto Romagnoli*, in Id., *Tre luci nella notte: Augusto Romagnoli - Anna Antonacci - Eugenio Malossi*, La Scuola Editrice, Brescia 1948, pp. 7-59.



La disabilità visiva e i linguaggi delle Arti



# Il potere della musica: educazione e sonorità

Massimiliano Stramaglia<sup>1</sup>

## 1. *L'identità sonora*

La Qualità della Vita dei disabili visivi può essere migliorata, pure in minima parte, da uno sviluppo sempre più intenzionale e cosciente dell'identità sonora. Ogni essere umano ha un'identità di questo tipo ma, nei casi di specie, l'udito può risultare fra i sensi maggiormente potenziati e/o potenziabili dalla persona con disabilità sensoriale, dacché il suono ha una propria dimensione materica e il viaggio delle onde sonore può consentire la percezione netta della presenza di individui e oggetti in sostituzione della vista, considerata, nell'antica Grecia, il senso per eccellenza, o quello attraverso il quale era possibile percepire la realtà *eidetica*, o il mondo delle idee. Nel caso della persona umana, il feto apprende originariamente suono e ritmo all'interno del grembo materno. Fra la gestante e il bambino, infatti, si instaura una quantità ragguardevole di micro-comunicazioni intrauterine che consentono alla nuova vita di crescere. Nel liquido amniotico, il piccolo ritrova tre elementi principali sul piano simbolico: l'acqua, il buio e il silenzio, che rappresentano, per l'appunto, l'origine della vita (nell'oscurità pulsa lo scorrere della vita, sino a infrangere il silenzio delle acque stagnanti e a generare il pianto). Oltre ai tre fondamenti primari, che istituiscono l'essere primordiale del lattante, sono presenti altre due componenti

<sup>1</sup> Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Macerata.



che renderanno la persona “senziente”: per l'appunto, il suono e il ritmo. Il suono è quello della voce materna, ma pure i suoni delle viscere e dei rumori esterni al corpo della madre; il ritmo è quello del battito cardiaco materno. La dimostrazione di quanto appena affermato è facilmente rinvenibile nella prassi ostetrica di accostare il neonato al seno materno subito dopo il lavaggio: oltre al nutrimento concreto fino al compimento dei sei mesi d'età, il bambino ritrova il tepore dell'abbraccio della madre e ascolta nuovamente il ritmo del battito del suo cuore, come se fosse ancora contenuto in grembo. Ciò rasserenava il bambino e costituisce i rudimenti della sua percezione corporea, che termina, più o meno, al compimento del trentaseiesimo mese di vita, quando il bambino riconosce la sua immagine riflessa in uno specchio. Tradotto in termini pedagogici, tutto ciò implica che il cucciolo d'uomo e donna sia generato all'interno di un ambiente caldo e protetto, buio come la notte (il sonno che rigenera, oppure la morte, il pre-vita, che è anche il dopo-vita), e che, una volta venuto-alla luce<sup>2</sup>, rinasca fra le braccia della madre o di chi fa le sue veci sussistendo per mezzo di due apprendimenti basilari: ancora il suono e il ritmo, che fondano la cosiddetta *teoria della musica*. L'unione del suono e del ritmo genera la melodia; allo stesso modo, l'esistenza è come un brano musicale. I cicli della vita sono costituiti da linee rette, curve e tornanti; la melodia di un brano musicale, nella sua essenza, è pure costituita da un'introduzione (il tempo della nascita biologica), una strofa (l'incedere del tempo lineare), un ritornello (il tempo ricorsivo)<sup>3</sup>: *noi tutti siamo un suono, un battito, una me-*

<sup>2</sup> E. Musi, *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, prefazione di Vanna Iori, Franco Angeli, Milano 2007.

<sup>3</sup> M. Stramaglia, *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino 2011. «Facciamo un esempio semplice: il bambino ha fame ed aspetta che sua madre lo prenda tra le braccia per allattarlo. Comincia a manifestare e, se ella non viene, grida e si agita. Poi la madre lo prende e l'allatta. Dunque, la sequenza prende un senso: la tensione sale ed il bambino la prova nel suo corpo, si agita, tende tutti i suoi muscoli, poi, quando comincia ad essere nutrito, viene la distensione, i muscoli si allentano ed ella prova un vero piacere. Questa successione di tensione e di allentamento è una forma minimale di tempo»: M. Imberty, *La musica fra narratività, espressività e drammaticità*, in «Musica&Terapia», 31 (2015), pp. 2-12, [https://musicaterapia.it/wp-content/uploads/2017/11/MT\\_31.pdf](https://musicaterapia.it/wp-content/uploads/2017/11/MT_31.pdf). Il tempo materno, secondo Bion, è tempo di nu-

*lodia*. Non a caso, gli esperti di sociologia della musica e di musicologia parlano di una vera e propria «identità sonora» in ordine alla specie umana: essa comprende «[...] i nostri archetipi sonori, il nostro vissuto sonoro intra-uterino e il nostro vissuto sonoro della nascita, dell'infanzia fino alla nostra età attuale»<sup>4</sup>. Si tratta di un concetto importante in ordine alla crescita educativa del soggetto con disabilità visiva: che quest'ultima sia innata oppure appresa, la realtà costituita dalla materia-suono finisce con l'assumere i connotati di una vera e propria esperienza mondana, perché racconta proustianamente chi siamo stati e apre a sempre nuove ulteriori essenti, partecipando così, in maniera cospicua, del nesso fra originarietà dell'esistente, circuiti mnestici ed *esperienza intersoggettiva del mondo-per-sé*. Il suono non si può vedere né toccare, eppure preserva quella materialità intrinseca che può arrivare a echeggiare ambienti, persone, oggetti, emozioni, vissuti che hanno la stessa radice della visibilità e della tangibilità. La sperimentazione di canali sensoriali alternativi è, sovente, quanto muove alla strutturazione di un'identità sonora spiccata e potenziante, che diviene «identità musicale», ovvero un «[...] sistema di potenzialità nei confronti della musica che fa parte del più ampio sistema di potenzialità comportamenta-

trimento affettivo: «Supponiamo [...] che [...] il seno dia al bambino latte, senso di sicurezza, calore, benessere. Supponiamo inoltre che il bambino senta il bisogno [...] di possedere lui stesso latte e relative sensazioni. Tra latte e amore possiamo fare delle distinzioni – servendoci di una data classificazione – oppure, se ci è più utile, possiamo sottolineare gli aspetti che hanno in comune. In base a ciò possiamo dire che il latte è una sostanza concreta, che ha a che fare con l'alimentazione e che viene presumibilmente assorbita dal tratto digerente; rispettivamente, possiamo considerare l'amore come immateriale e, nello stesso tempo, [...] come qualcosa di simile al latte»: W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza* (1962), Armando, Roma 2009, p. 63. L'identità sonora si “nutre”, pertanto, di suoni, battiti, contatti epidermici e contatti oculari fra la madre e il lattante. L'assenza del contatto visivo, in linea teorica, può essere supplita dagli altri canali comunicativi, purché alla base vi sia amore. In Africa, ad esempio, il contatto oculare fra la figura materna e il nuovo nato è ridotto rispetto ai canoni europei, ma la differenza culturale non preclude l'unicità della cura quale elemento di accudimento sostanziale.

<sup>4</sup> R. Benenzon, *Manuale di musicoterapia* (1981), a cura di G. Ferrara, Borla, Roma 1998, p. 43.

li ed esperienziali che distingue ogni essere umano dai suoi simili»<sup>5</sup>. Per comprendere meglio la differenza fra le due forme identitarie, la prima è il risultato (intrapsichico) delle *suggestioni sonore* materne e infantili, la seconda è l'elaborazione (personale) che ciascuno fa del proprio *vis-suto acustico*, sino al punto di trasformarlo in qualcosa di creativo. L'atto creativo non è il solo modo di produrre musica: anche canticchiare, muoversi a ritmo e ascoltare brani musicali sono atti creativi, perché schiudono a nuovi mondi. Tutto questo non è affatto precluso ai disabili visivi<sup>6</sup>. Al contrario, l'ambiente sonoro può divenire un facilitatore e al contempo uno dei migliori strumenti di inclusione e di miglioramento della Qualità della Vita nei casi del genere: non solo e non tanto quale forma di compensazione o di sostituzione, quanto nei termini di un'alterità spazio-temporale evocata o evocabile, di un "essere altrove" che vivifica l'immaginazione e apre le porte dell'inconscio, del non-detto o, in linguaggio heideggeriano, del non-ancora-afferrato. Non a caso, Martin Heidegger cita una Lettera di Mozart (*Auszüge aus Mozartbriefen*, in «Das Musikleben», I, 1, 1948) in cui il vedere e l'ascoltare sono assimilati a formare il pensiero, è possibile ascoltare e, per il tramite di questo ascolto, vedere: «L'udire è un guardare. Le parole "abbracciare" l'insieme "con un solo sguardo" e "udire tutto insieme, nello stesso tempo" dicono la stessa cosa. La latente unità di questo scorgere (*Er-blicken*) e di questo udire (*Er-hören*) determina l'essenza del pensiero che è affidato a noi uomini, che siamo gli esseri pensanti»<sup>7</sup>. E il rapporto fra musica ed educazione, per inciso, non è di recente derivazione,

<sup>5</sup> G. Gasperoni - L. Marconi - M. Santoro, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004, p. 134.

<sup>6</sup> «La persona disabile è un individuo con caratteristiche proprie: ha un deficit o una disabilità, ma ha anche un grande senso del ritmo, la capacità di caratterizzare la voce, un'elasticità e un'agilità corporea non comuni, la capacità di cantare con voce intensa e tante altre abilità che non si vedono, soprattutto se lasciamo che lo sguardo si soffermi solo sulla sua disabilità»: M. Mancini, *MeTe - Abili Equilibri d'Arte*, in C. Giacconi - N. Del Bianco (eds.), *In Azione. Prove di inclusione*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 94-105, p. 97.

<sup>7</sup> M. Heidegger, *Il principio di ragione* (1957), a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1991, p. 119.

nella Grecia antica, afferma Pierluigi Malavasi: «*Mousikós* era denominato l'uomo colto ovvero *educato* mentre *mousikè* definiva l'attività umana protetta dalle muse e oggetto di formazione»<sup>8</sup>.

## 2. *Sognare “a orecchie tese”*

Il sogno, in ambito pedagogico, è quanto di più assimilabile ai temi dell'utopia e della scommessa educative: la realtà onirica non ha luogo se non in stato di incoscienza, e la scommessa è uno sguardo senza occhi<sup>9</sup>, o a occhi bendati, su quanto potrebbe essere e che ancora non è<sup>10</sup>. Nella fase del sogno, quando cadono le barriere e le resistenze, il nostro cervello si apre a *immagini*: spesso si tratta di originali combinazioni fra ciò che è stato reale e ciò che scatena, in noi, emozioni; nei sogni, inoltre, siamo quasi sempre abili nel percepire suoni, odori, colori. L'immaginazione onirica è molto simile, almeno per certi aspetti, all'attraversamento della porta aperta dall'ascolto di *musica che piace*<sup>11</sup>. Alcuni, addirittura, si addormentano ascoltando musica. In altre parole, è possibile, attraverso la ricezione di stimoli sonori piacevoli, alterare grade-

<sup>8</sup> P. Malavasi, *Culture musicali ed educazione familiare*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 535-552, p. 538. Come scriveva Platone, un «[...] tipo di invasamento e di mania proviene dalle Muse. Questa mania, dopo essersi impossessata di un'anima sensibile e pura, la risveglia suscitando in essa ispirazione bacchica per i canti e per gli altri generi di poesia e, attraverso la celebrazione di innumerevoli imprese degli antichi, educa i posteri», Id., *Fedro*, trad. it., Mondadori, Milano 2001, p. 47, 245a.

<sup>9</sup> E. Mancino, *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*, Mursia, Milano 2019.

<sup>10</sup> «[...] la pedagogia – ben consapevole della difficoltà di poter “presagire” il futuro e di poterlo anticipare in una visione del divenire dinamico che appare imprevedibile e non prefigurabile – non può tuttavia rinunciare a tracciare le linee di un possibile orientamento formativo. [...] occorre [...] un progetto che sappia tutelare la problematicità della ragione. Una ragione nutrita di immaginazione e fantasia, sostenuta da emozione e sentimento, volta alla cura della vita nelle sue molteplici manifestazioni»: F. Cambi - F. Pinto Minerva, *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*, Mimesis, Milano-Udine 2023, p. 112.

<sup>11</sup> D.J. Levitin, *Fatti di musica. La scienza di un'ossessione umana* (2006), Codice, Torino 2008.

volmente lo stato di coscienza, sviluppando percezioni sottili e scientificamente rilevabili<sup>12</sup>. Dapprima, l'introduzione del brano è generativa di un'atmosfera interiore peculiare che assomiglia quasi a una carezza; in seguito, ciò che appare allo sguardo della mente è un vero e proprio «paesaggio educatore»<sup>13</sup>, che può assumere contorni accesi o sfumati a seconda delle tonalità affettive dell'uditore e di quanto viene evocato dalla melodia e dalla voce; il paesaggio corrisponde a una vera e propria immagine mentale o a una sequela di immagini in linea con il ritmo e i suoni percepiti (una sorta di “racconto nel racconto”). È molto probabile che la musica, nel suo disvelarsi, produca una sorta di *sospensione*: il soggetto può perdere le coordinate spazio-temporali; di conseguenza, quanto prodotto dall'immaginazione può risultare di gran lunga distante dalla realtà. Questo effetto di “decentramento” può assumere un carattere quasi ipnotico; oppure, sciogliere le catene del corpo e liberarne l'anima<sup>14</sup>, pervenendo a quella “ri-centratura” possibile solo dopo una perdizione o uno spaesamento<sup>15</sup>. La sensazione percepita è come se il cervello sia “vuoto”; in verità, esso è nel pieno delle sue risorse cognitive e affettive. Quando “si riprende coscienza”, le immagini si riproducono all'interno di una “cornice di senso soggettiva”: ecco che è possibile avviarsi verso il finale, che risuona in sintonia con il nuovo stato di coscienza alla stregua della sintonizzazione emotiva della madre con il bambino. Lo *spazio visivo* aperto è sconfinato e del tutto *inedito*, come rilevava Freud citando Schleiermacher e come ognuno può sperimentare ancora oggi:

[...] ciò che caratterizza lo stato di veglia è il fatto che l'attività del pensiero si esplica in *concetti* e non in *immagini*. I sogni invece pensano essenzialmente per

<sup>12</sup> Id., *Il mondo in sei canzoni. Come il cervello musicale ha creato la natura umana* (2008), Codice, Torino 2009.

<sup>13</sup> R. Regni, *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*, Armando, Roma 2009.

<sup>14</sup> A. Bellingreri, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

<sup>15</sup> A. Augelli, *In itinere. Per una pedagogia dell'erranza*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2013.

immagini e con l'avvicinarsi del sonno è possibile osservare che, mano a mano che le attività volontarie diventano più difficili, nascono idee involontarie che ricadono tutte nella classe delle immagini. L'incapacità di lavoro immaginativo del tipo che sentiamo voluto e l'apparizione di immagini, generalmente associate con tali stati di astrazione, sono le due caratteristiche che permangono nei sogni e che l'analisi psicologica ci costringe a riconoscere come elementi essenziali della vita onirica<sup>16</sup>.

Nel caso della disabilità visiva, ascoltare musica non solo e non tanto in maniera occasionale, ma attraverso specifici interventi mirati, può contribuire alla creazione di immagini che stimolino il senso estetico e artistico del soggetto all'interno di una *esperienza sensata*, che illumini di nuova luce le immagini di un'interiorità estesa, creando connessioni neuronali e sfruttando il potere dell'immagine per espandere la materialità chiaramente udita attraverso una profonda azione di scavo interiore. Le immagini sonore lumeggiano sia la canzone popolare che quella operistica: «L'arte musicale di tutti i grandi compositori, e ciò non deve sembrare inverosimile, nasce dall'umile canzone. Essa alimenta il fiume della melodia dell'artista coi suoi appassionati rivi di tenerezza popolare»<sup>17</sup>. La mente forma immagini ascoltando musica, che sollecita l'anima a elevarsi, e questa applicazione nell'ascolto può essere, per colui che ha difficoltà a percepire la realtà esterna, un modo per *farsene un'idea*. L'idea, per Platone, è la realtà vera, la sola che possa dire realmente come siano fatti gli altri, gli scenari dentro ai quali si muovono le persone in carne e ossa, i tempi che attraversano i contesti, permeandoli di un *sentire* non più idealizzato, bensì *avvertito*, incarnato, materico: «la musica [...] è la scienza degli atteggiamenti amorosi riguardo all'armonia e al ritmo. E nella struttura stessa dell'armonia e del ritmo, invero, non è per nulla difficile riconoscere gli atteggiamenti amorosi»<sup>18</sup>. Come scriveva, a ra-

<sup>16</sup> S. Freud, *L'interpretazione dei sogni* (1900), in *Freud. Opere. 1886-1905*, Newton Compton, Roma 2004, p. 463.

<sup>17</sup> V. Bergonzini, *La musica e la potenza del suo fascino*, Publigrif dei Fratelli D'Agostino, Napoli 1971, p. 22.

<sup>18</sup> Platone, *Simposio*, trad. it., a cura di G. Colli, Adelphi, Milano 2000, p. 39, 187c.

gione, Moutsopoulos: «[...] in musica, come in ogni arte, è la somiglianza della realizzazione artistica con l'idea del bello e del bene che conta, in modo che l'antico principio della somiglianza si trovi così recuperato su un piano differente, quello delle idee»<sup>19</sup>. Non siamo molto distanti da quella *mater* che fonda la *materia* plasmando i canali ricettivi del bambino: se poi si considera la specificità della disabilità visiva (nelle sue varianti, che necessiterebbero di approfondimenti ulteriori), oltre alle abilità e alle competenze socio-relazionali, da attivare o compensare, è quanto mai necessario aprire le porte a quei “mondi altri” scoperti dall'ascolto della musica, che rinforza l'identità sonora [la quale rappresenta, a fronte di un'identità parzialmente “(dis)abile”, un nucleo strutturale relativamente stabile e duraturo], corrobora la capacità immaginativa del soggetto, coltiva lo spirito di trascendenza e trascendimento.

### 3. *L'educazione sonora dell'ipovedente come esperienza vissuta*

Per concludere questa breve dissertazione, il riferimento è a un volume a cura di Antonio Erbetta dal titolo *L'educazione come esperienza vissuta*<sup>20</sup>. L'ambiente di vita di una persona con disabilità visiva è “affastellato” di suoni e rumori, in specie di voci *affettivamente connotate*. Se la musica è ispirata dalle Muse e se i rudimenti dell'esperienza sonora sono biologicamente trasmessi in linea materna, è importante riconoscere le valenze di nutrimento e consolazione che può assumere un ascolto mediato e meditato. Co-riflettere sul *sensu assunto dal suono* può rappresentare un nucleo tematico degno di ulteriori approfondimenti e sollecitazioni euristiche (teoretiche e sperimentali). Quello fra persona e musica è un: «Rapporto nel quale, da un lato, abbiamo un soggetto che non è più solamente il *cogito* cartesiano, ma un uomo in carne

<sup>19</sup> E. Moutsopoulos, *La musica nell'opera di Platone* (1959), Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 334.

<sup>20</sup> S. Calvetto, *Tra umanesimo critico e decostruzionismo formativo. Problematicismo, fenomenologia, esistenzialismo*, in A. Erbetta (ed.), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Ibis, Como-Pavia 2011, pp. 55-94.

ed ossa che sente, ragiona e interpreta a partire innanzitutto dalla propria corporeità»<sup>21</sup>. Quando un canale sensoriale come la vista è chiuso o semichiuso, la produzione spontanea di immagini generata dall'ascolto sistematico della propria musica preferita può arrivare a costituire un eccellente rimedio contro il rischio della correlata deprivazione (povertà immaginativa) e dell'eventuale disagio psichico (angoscia depressiva e sensazioni di impotenza e impercettibilità del mondo esterno). Non è da dimenticare, infatti, come l'occhio rappresenti, sul piano intrapsichico, uno dei primi organi con cui l'essere umano *penetra profondamente* la realtà, divenendone cosciente. Il vissuto di ristrutturazione interiore di immagini della realtà può sopperire a questi sentimenti di inadeguatezza *potenziando* la ricerca inconscia con risorse visive intraccettive, in parte immaginate, in parte desunte dalla realtà narrata o percepita. Secondo Gaetano Bonetta<sup>22</sup> e Gabriella Dalesio, non sono mai da trascurare le potenzialità intrinseche della nostra mente, che può trascendere il piano della realtà sino a scoprire percezioni nuove e piani sottili, molto spesso preclusi a quanti credono solo in ciò che vedono:

Ciò è verificabile nelle riflessioni delle nuove epistemologie e sui fronti sconvolgenti per i modelli separativi cui siamo abituati, quelli della fisica quantistica e delle nanotecnologie, che ci rivelano della materia aspetti simili alla rete di interdipendenza della visione buddhista e a blocchi di realtà che convivono. L'ambiguo fluttuante universo quantistico sovverte le nostre scale temporali rivelandoci la trama della realtà quali universi coesistenti, invisibili l'uno all'altro, la cui percepibilità dipende solo da noi<sup>23</sup>.

Sul piano neuropsicologico, basti pensare al *fenomeno del completamento*, da principio indagato da King, per il quale l'occhio umano crea un'*illusione funzionale* all'inquadramento visivo di un oggetto al fine di adeguare l'assetto percettivo a un ordinamento logico e finemente ipotizzato:

<sup>21</sup> *Ibi*, p. 75.

<sup>22</sup> G. Bonetta, *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, Roma 2017.

<sup>23</sup> G. Dalesio, *Guerre invisibili. La fine del reale. Dagli anni Settanta ai nuovi territori dei conflitti*, Tullio Pironti Editore, Napoli 2011, p. 215.



La mancata consapevolezza della cecità di una parte del campo visivo può essere dovuta al fenomeno del completamento [King, 1967], per cui le parti mancanti tendono ad essere completate automaticamente. Per esempio, se si presenta un rettangolo in modo che venga ad occupare sia la parte cieca che quella intatta del campo visivo, il paziente non riferisce di vedere, come ci si aspetta, una figura aperta, bensì una figura chiusa. Dunque, la parte mancante della figura è stata in qualche modo completata<sup>24</sup>.

Il nostro cervello risponde allo stesso modo a uno stimolo sonoro mancante all'interno di una catena consequenziale, come un brano musicale. In entrambi i casi, sono in gioco la memoria appresa (del rettangolo e del brano), l'elasticità mentale – ossia la capacità di associare le parti assenti e latenti a quelle “oggettive” e presenti (il lato o il verso mancanti) –, e la capacità di (ri)creare un intero dalle parti di esso disponibili. La scorciatoia cognitiva è quella dell'ancoraggio (o della conservazione dell'“intero”); sul piano artistico, ciò che entra in campo è l'*esperienza vissuta*, che chiama in causa l'aver sentito, il sentire attuale e, di conseguenza, il pre-vedere e il pre-sentire. È questo lo spazio “magico”, in verità artistico, dell'educazione all'ascolto consapevole della musica: l'apprendimento a stare-in-ascolto e in-presenza (il prendere dimora nel corpo) e l'abitare il tempo come un *unicum* (nascita-vita-morte *del* corpo e *nel* corpo), accompagnando e accompagnandosi a so-stare all'interno degli scenari ultramondani aperti dalla mente o dalle menti senzienti.

### *Bibliografia*

- Augelli A., *In itinere. Per una pedagogia dell'erranza*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2013.
- Bellingreri A., *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Benenzon R., *Manuale di musicoterapia* (1981), a cura di G. Ferrara, Borla, Roma 1998.

<sup>24</sup> E. Ládavas - A. Berti, *Neuropsicologia* (1995), il Mulino, Bologna 2021, p. 223.

- Bergonzini V., *La musica e la potenza del suo fascino*, Publigrاف dei Fratelli D'Agostino, Napoli 1971.
- Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza* (1962), Armando, Roma 2009.
- Bonetta G., *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, Roma 2017.
- Calvetto S., *Tra umanesimo critico e decostruzionismo formativo. Problematicismo, fenomenologia, esistenzialismo*, in A. Erbetta (ed.), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Ibis, Como-Pavia 2011, pp. 55-94.
- Cambi F. - Pinto Minerva F., *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*, Mimesis, Milano-Udine 2023.
- Dalesio G., *Guerre invisibili. La fine del reale. Dagli anni Settanta ai nuovi territori dei conflitti*, Tullio Pironti Editore, Napoli 2011.
- Freud S., *L'interpretazione dei sogni* (1900), in *Freud. Opere. 1886-1905*, Newton Compton, Roma 2004.
- Gasperoni G. - Marconi L. - Santoro M., *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004.
- Heidegger H., *Il principio di ragione* (1957), a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1991.
- Imberty M., *La musica fra narratività, espressività e drammaticità*, in *Musica&Terapia*, 31 (2015), pp. 2-12, [https://musicaterapia.it/wp-content/uploads/2017/11/MT\\_31.pdf](https://musicaterapia.it/wp-content/uploads/2017/11/MT_31.pdf).
- Làdavass E. - Berti A., *Neuropsicologia* (1995), il Mulino, Bologna 2021.
- Levitin D.J., *Fatti di musica. La scienza di un'ossessione umana* (2006), Codice, Torino 2008.
- Id., *Il mondo in sei canzoni. Come il cervello musicale ha creato la natura umana* (2008), Codice, Torino 2009.
- Malavasi P., *Culture musicali ed educazione familiare*, in L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 535-552.
- Mancini M., *MeTe – Abili Equilibri d'Arte*, in C. Giaconi - N. Del Bianco (eds.), *In Azione. Prove di inclusione*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 94-105.
- Mancino E., *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*, Mursia, Milano 2019.
- Moutsopoulos E., *La musica nell'opera di Platone* (1959), Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Musi E., *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*. Prefazione di Vanna Iori, Franco Angeli, Milano 2007.
- Platone, *Fedro*, trad. it., Mondadori, Milano 2001.

Id., *Simposio*, trad. it., a cura di G. Colli, Adelphi, Milano 2000.

Regni R., *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*, Armando, Roma 2009.

Stramaglia M., *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino 2011.

# Antologia



# L'insegnamento del sistema Braille<sup>1</sup>

Silvestro Banchetti

Il riscatto morale dei ciechi, come quello di tutti i diseredati e, a ben considerare, di tutte le creature umane, si iniziò quando riuscì ad affermarsi il sistema di una scrittura.

Un sistema per la scrittura e per la lettura, infatti, rende possibile il sorgere di una scuola che, consentendo il superamento della forma immediata di analfabetismo strumentale, mette il soggetto nella condizione di avviare il processo del pieno recupero. Gradualmente la figura dell'“orbo mendico”, che strimpella l'organino o che, con il violino bisunto ed il cane affamato, si porta di osteria in osteria, viene sfocandosi e si va lentamente affermando l'idea del cieco impegnato a conquistarsi una vita di uomo fra gli uomini. Si tratta però di un processo molto lento, tale che non si è ancora compiuto, nonostante le indubie affermazioni.

La cecità, considerata da un'angolazione umana, costituisce senz'altro una delle sventure più dolorose fra le molte che possono affliggere gli uomini. Essa tuttavia, pur restando una grave minorazione, non trascende l'aspetto sensoriale e si solleva dal senso di catastrofe totale dell'umana creatura, se il soggetto che ne viene colpito può trovare il modo di essere educato, istruito attraverso sistemi idonei.

Non lamenteremo mai a sufficienza, quindi, che gli uomini del nostro secolo, affannati nella corsa ai “subiti guadagni”, alienati e “robo-

<sup>1</sup> Pubblicato in «Tiflogia per l'Integrazione», anno 1, n. 2, aprile-giugno 1991, pp. 2-7.

tizzati” da un sistema sempre più disumano e disumanante, abbiano dimenticato il nome di Louis Braille, la cui memoria, salvo che nel cuore di tutti i ciechi recuperati al mondo civile degli uomini, di poco oltrepassa i confini della piccola città di Cupvray, in Francia, dove il grande benefattore dei non vedenti, non vedente egli stesso, ebbe i natali.

Louis Braille, come ogni vero eroe del pensiero e del cuore, fu figura umile e silenziosa, tale che facilmente su di essa scende l’oblio di un mondo assordato dal clamore dei falsi novatori e dal clangore di sempre più rumorosi ordigni, spesso micidiali.

Di là dal commosso omaggio all’ideatore del sistema di scrittura e di lettura tattile per ciechi, che ne porta il nome, si deve riconoscere che al presente molti sono coloro i quali, sviluppando le invenzioni della tecnica e della scienza, si stanno adoperando al fine di offrire a quanti non vedono strumenti meno onerosi e più duttili. E non possiamo non auspicare che la tecnica, trascendendo il mito del tecnicismo e definendosi nei termini di un valore umano, ci fornisca, mediante la potenza dell’umano intelletto indagatore e costruttore, strumenti sempre più prensili e sempre più capaci di farci conseguire la piena autonomia.

In questo senso, il magnetofono costituisce un prezioso ritrovato tecnico, della cui validità non si dirà mai abbastanza, giacché, attraverso la registrazione, consente la lettura di opere altrimenti inaccessibili. Vorremmo però che sul momento del leggere, considerato da un angolo visuale educativo, si riflettesse al fine di dissipare entusiasmi irriflessi e di ricondurre il problema alla sua giusta valutazione. Nessuno può sapere, meglio di noi che non vediamo, quale significato assuma la possibilità di leggere o di ascoltare una lettura. Essa però non si esaurisce in un senso meccanicistico, come accade facilmente presso gli epigoni maldestri di certe pur positive scuole innovatrici.

La vera lettura, quella che assume una valenza educativa, esige partecipazione, concentrazione psicologica ed intellettuale, tensione che coinvolge tutta la singolarità della persona di chi legge. Non è chi non intenda quale e quanto valore assuma, in questo senso, il risparmio di energie interiori da cui è resa possibile l’attenzione sensoriale e quella volontaria, quella spontanea e quella intellettuale. Si tratta di una condizione imprescindibile per il verificarsi dell’atto educativo e del-

la disciplina morale, intesa come forza che tempera il carattere, nonché dell'apprendimento reale e non fittizio. Solo quando si realizzino queste condizioni, si può dire dell'educazione come formazione marxianamente dicendo "onnilaterale" e, riprendendo le espressioni del Maritain, "integrale della persona umana". E questa, di là da quanto si conclude in certo facile sperimentalismo, non si esaurisce nel complesso di dati psichici e di riflessi condizionati o spontanei, ma possiede un suo valore coscienziale, che ne costituisce il nucleo.

Riferito a questa invisibile presenza dell'interiorità personale, il leggere costituisce l'occasione che consente all'uomo il godimento della pagina in cui si sono eternati, senza esaurirvisi, i sentimenti più alti ed i più profondi pensieri. Si tratta di un diletto che naturalmente svanisce, quando l'atto del leggere, anziché commosso intrinsecarsi dell'anima di chi legge con quella di chi scrisse, resta sul piano della meccanicità a cui manchi la partecipazione.

Molti, fra i più sensibili pedagogisti del mondo contemporaneo e, primo fra gli altri, il Dévaud, hanno insistito sul valore educativo della lettura silenziosa, la quale permette all'anima di sentire più nitidi i palpiti del cuore che nella pagina espresse il suo sentire umano. La voce che, per quanto siano perfezionati gli strumenti, conserva un tratto metallico, offre la parola come suono, ma può impedire che da essa si sprigionino il *lògos* ed il *pàthos*, di cui essa è solo l'estrinsecata espressione. Perché dovremmo negarci la gioia della lettura silenziosa che, di là dagli "interminati spazi" e dal silenzio del passato, può consentire anche a noi ciechi il ritrovamento di insperate consonanze spirituali e l'ascesa di luminose vette intellettuali?

Il sistema Braille, nonostante i suoi noti inconvenienti, ci offre questa possibilità, che ci eguaglia, nelle gioie dello spirito e nelle conquiste della mente, a quanti amano e pensano. Che la scuola primaria non prescindano da questa forma educativa, a noi pare essenziale, se si vuol salvare, anche nel soggetto non vedente, l'uomo dal robotismo.

Nessuno, fra di noi, ignora quanto sia faticosa, spesso infruttuosa la ricerca di lettori. La mancanza d'indipendenza nel leggere costituisce davvero, come annotò il Tommaseo, la vera sventura della cecità. Noi dobbiamo pazientemente affidarci agli occhi più disparati, più fortui-



ti e, benché sempre generosi e benedetti, sovente inesperti e inadeguati per l'altezza di certi compiti del tutto peculiari. Augusto Romagnoli, nelle "Pagine vissute di un educatore cieco", con l'esperienza di cui era maestro, scriveva della noia di "sentirsi belare per ore intere, con una cantilena esecrabile, versi divini, opere magistrali e smaglianti, che vi tocca ricostruire internamente, come se le decifraste da una sudicia e fetida cartapeccora". E Aurelio Nicolodi, il fondatore dell'Unione Italiana dei Ciechi, annota, fin dalle prime pagine dei "Discorsi sulla cecità", considerazioni dolorosamente realistiche quando dice del "lettore lento, incespicante, cantilenoso ovvero smanceroso, declamante" ed avverte, come aveva annotato Augusto Romagnoli, che questa dura necessità del farsi leggere prepara nel cieco le virtù della pazienza, della sopportazione, dell'umiltà e della carità.

È evidente che solo la conoscenza sicura del sistema Braille fornisce la gioia piena dell'autonomia e del godimento. Infatti anche il leggere affannato, affannoso, il balbettare infantile conducono alla rapida sfinitezza e non permettono la soddisfazione del vero leggere.

Questo è l'inconveniente fondamentale della lettura operata attraverso l'Optacon, strumento che rimane fondamentale, ma per letture brevi e di carattere essenzialmente professionale.

A questo limite non si sottraggono al presente altri strumenti che si vanno sperimentando per la trasformazione dell'immagine visiva in segno tattile. L'energia personale viene sfibrata. La lettura resta lenta e meccanica, non consentendo l'acquisizione della spiritualità.

Noi chiediamo un sistema di lettura che, salvaguardando gli alti livelli conseguiti con il Braille e semmai potenziandoli, ci consenta, con l'acquisita disinvoltura e con la spontaneità immediata di chi sa davvero leggere la scrittura Braille, il conseguimento dell'autonomia. Oggi il sistema Braille rimane ancora un'insuperata forma di lettura. Quando venga appreso per tempo ed in forme didattiche adeguate ed appropriate esso rimane lo strumento più efficace e più completo.

E qui s'inserisce un'altra considerazione, che viene spesso elusa quando si discorre dell'educazione dei ciechi. Accanto al problema vitale del leggere, si pone l'altro, non meno grave, non meno spinoso, che consiste nello scrivere. Noi non sapremmo immaginare l'intensa atti-

vità di studio e d'insegnamento, senza il possesso sicuro di un sistema per la scrittura.

Questo possesso consente di giovarsi pienamente anche del mezzo di lettura meccanico del magnetofono, in quanto permette, con rapidità che ad altri, soprattutto vedenti, pare eccezionale, di trarre note ed appunti, di cui il cieco possa giovarsi nelle sue attività professionali. Il tradizionale, in tal modo, si sposa al nuovo, consentendo, se pur attraverso un personale impegno, risultati che permettono il lavoro. Nei nostri contatti con i giovani non vedenti, abbiamo potuto constatare, non senza amarezza, rammarico e preoccupazione, che la scrittura Braille viene sempre meno curata, per cui il suo possesso risulta sempre meno disinvolto. V'è addirittura chi, con malposto "pudor coecitatis", prova una certa vergogna, dovendo scrivere in Braille dinanzi ad allievi vedenti o a persone estranee al suo ambiente abituale. Di là dalle polemiche, che oggi travagliano il mondo dei ciechi relativamente alla forma d'istruzione ed al senso delle scuole speciali, ci pare che non si possa non convenire tutti sull'opportunità di un'adeguata intensificazione ed una necessaria diffusione della conoscenza relativa al sistema Braille, nel convincimento che ogni altro ritrovato, pur sempre prezioso, non vada oltre il valore del sia pur indispensabile strumento integrativo.

Per indole, per dottrina e per formazione, noi siamo avversi sia al misonismo, che detesta acriticamente, quindi dogmaticamente, ogni nuova invenzione, sia alla neolatria che, con altrettanta ed altrettale acrisia, leva il suo peana su ogni nuova scoperta, giudicando superate le varie ere del passato. L'istruzione del bambino non vedente, sia che si svolga nelle scuole speciali, sia che avvenga presso le comunità originarie e quindi nella scuola ordinaria, dev'essere reale, completa e non fittizia. L'analfabetismo strumentale dovrà essere superato davvero, in modo che ogni bambino cieco sia messo nella condizione di saper ascoltare un nastro registrato, di saperne trarre necessarie annotazioni, ma anche e soprattutto, di saper leggere il Braille e di sapersi disinvoltamente servire della scrittura in rilievo per annotazioni rapide e silenziose. Noi abbiamo il dovere di integrare l'educazione del passato, colmandone le carenze, ma non dobbiamo abbandonarci ad euforie inconsulte, e, tanto meno, a facili suggestioni demagogiche.

Il Braille non è strumento di segregazione, come abbiamo sentito ripetere nella fase più acuta del contestazionismo vacuo, ma resta strumento il cui possesso ci consente un'eguaglianza notevole del punto di partenza con gli altri. Crediamo che proprio la mancanza di un sistema di scrittura e di lettura e, quindi, il suo non sicuro possesso, renda segregati i non vedenti e, da ciechi poveri quali furono per millenni, li porti nuovamente alla condizione di poveri ciechi. Scrivere significa poter fissare idee, pensieri, sentimenti, impressioni e note personali. Le nuove macchine per la stampa di libri giungono preziose e sono da noi benedette. Ma anche l'umile tavoletta tascabile, con cui si possono prendere appunti durante una conferenza, un dibattito o un congresso, conserva il suo significato nella vita personale di ciascuno, come un significato conserva, per chi vede, la penna dinanzi alla prorompente macchina dattilografica.

Si potenzino quindi le biblioteche Braille, affidando loro il compito di trascrivere opere di alta cultura e riservando alle nastroteche quello di allestire opere meno impegnative. Si contribuisca a formare in tutti la sensibilità al problema e la consapevolezza della sua gravità.

Questo compito si assolve movendo non dal concetto che la cecità può colpire anche chi oggi non ne soffre, che resta un motivo egoistico, ma dal presupposto democratico che anche i ciechi sono cittadini e, quindi, hanno diritto a tutte le forme di vita e d'istruzione che la comunità garantisce a ciascun suo membro.

L'attuale stato relativo in Italia all'insegnamento del Braille, soprattutto dopo che per legge l'istruzione dei bambini ciechi avviene nella scuola ordinaria è quanto mai preoccupante, giacché, o per totale disinformazione degli insegnanti di sostegno, preparati in corsi abbracciati e generici, o, peggio ancora, per errate loro cognizioni sul sistema Braille e sul suo uso, o per oggettive difficoltà della scuola pubblica, vengono elusi quasi sempre tutti i pur presenti problemi relativi alla didattica. Non di rado l'insegnante vedente, come accadde ai maestri che operarono negli istituti per ciechi del secolo scorso, non ha compreso il carattere essenziale del Braille che continua, spesso inconsciamente, a giudicare secondo i criteri di chi ha la gioia di vedere.

All'insegnante di sostegno sfugge che il Braille si fonda sul tatto, il quale presenta i tratti della consecutività, dell'analisi, della discontinuità e della breve estensione. Il tatto, perciò, coglie più facilmente il punto che non la linea, la quale è più facilmente colta dalla vista. Per questa ragione la scrittura Braille risulta poco gradevole all'occhio, che vi avverte un certo qual eccesso di geometrismo, allo stesso modo per cui la scrittura comune, ridotta in rilievo secondo i principi che hanno caratterizzato il pensiero ingenuo della maggior parte di coloro che si sono posti il problema della lettura e della scrittura per i ciechi, da Erasmo da Rotterdam a Valentin Haüy, da Wilhelm Klein agli ideatori dell'Optacon, risulta di non facile percezione al tatto, in quanto implica una pluralità di atti percettivi. Per questo complesso di considerazioni, il Braille è sempre parso ai vedenti un sistema "criptografico" e segregante, come può giudicare chi considera un sistema di scrittura tenendo presente non il criterio della funzionalità, ma quello della maggior diffusione e, negando alla scrittura il carattere di convenzionalità, interpreta in termini di absolutezza il comune modo di scrivere come l'unico possibile. Difficilmente allora, nella scuola ordinaria, viene rispettata la didattica relativa al modo di far sì che il bambino cieco apprenda correttamente l'uso del Braille. Eppure una didattica esiste ed ha le sue regole. La difficoltà fondamentale per la sua attuazione nasce dal fatto che i bambini integri di sensi apprendono il loro sistema di lettura attraverso il metodo globale, ideato da Ovide Decroly e adattato alle varie situazioni locali. Il metodo globale è un metodo ideovisivo ed analitico. È ideovisivo in quanto si fonda sul presupposto che la vista sia il senso più completamente sviluppato nel fanciullo di sei anni; è analitico perché muove dalla sincesi, cioè dalla visione generale del tutto, procede all'analisi, cioè alla scomposizione del tutto nelle parti, e conclude nella sintesi, cioè nella ricomposizione del tutto attraverso la consapevolezza delle parti. Il sistema Braille, invece, fondandosi sul tatto, implica un metodo che non può che essere sintetico. Il tatto, infatti, essendo il senso della successione e della breve estensione, coglie non quel tutto semplice che è la parola e, tanto meno, il tutto complesso in cui consiste la frase, ma la lettera. Il fanciullo cieco perciò, leggendo, opererà la sintesi delle varie lettere, secondo un metodo che richiama non quello globale

del Decroly, ma quello sintetico della Montessori. Sintesi, infatti, derivando dal greco “*sùn tithemi*”, significa “mettere insieme”. E come la benemerita educatrice della “Casa dei Bambini” attribuisce grande importanza al momento propedeutico dello scrivere, che consiste nel far sì che il bambino apprenda l’uso del calamo, così l’insegnante di sostegno dei fanciulli ciechi deve far sì che essi apprendano bene l’uso dello strumento per la scrittura Braille. Presupposto per apprendere correttamente il sistema di lettura e di scrittura tattile è che ogni fanciullo abbia acquisito la rappresentazione spaziale e la lateralizzazione, il senso dell’alto e del basso, oltre che aver ricevuto una buona educazione manuale. Si tratta di momenti che egli approfondirà, successivamente alla scuola materna, esercitandosi a produrre puntini sul foglio inserito in una tavoletta Braille ancora priva del righello. Passerà successivamente a punteggiare all’interno dei casellini del righello e, finalmente, giungerà all’apprendimento delle lettere, movendo ovviamente da quelle dalla forma più semplice e procedendo a quelle dalla struttura più complessa. Il Braille, infatti, si fonda su intuizioni che anticipano quasi d’un secolo la Gestalt Psychology del Kofka, del Koehler, del Wertheimer e del Lewin. Quando la persona non vedente legge, con l’indice della mano destra la lettera scritta in Braille, non opera la somma dei puntini che la costituiscono, ma coglie la struttura di essa con un unico atto percettivo. Proprio l’unicità di questo atto, che si contrappone alla molteplicità degli atti a cui il dito lettore è costretto quando deve leggere la lettera del comune alfabeto riprodotta in rilievo, costituisce il tratto peculiare del sistema Braille. Quanto alla distanza fra i puntini che costituiscono la lettera, si deve ricordare che il sistema Braille ha anticipato, con felice intuizione, la legge di Weber, ripresa dal Fechner che concerne la soglia sensoriale o la soglia differenziale. La distanza fra i puntini non può essere ridotta, giacché, portandosi al di sotto della soglia differenziale, i puntini non verrebbero distinti nella loro singolarità e la lettera resterebbe una semplice e indefinita punteggiatura. La distanza fra i puntini non può venire in alcun modo alterata. “Per absurdum” non può neppure essere accresciuta, giacché il dito lettore non coglierebbe la forma dei puntini nel loro insieme, ma i puntini staccati fra di loro, nella loro singolarità. Le 63 combinazioni, a cui i sei puntini dan-

no luogo, obbediscono ad un'interna logica, che è quella che fu pensata da Louis Braille quando ideò il sistema. Apprendere il Braille significa assimilare quella logica.

Il problema didattico, insieme con quello legato all'uso del Braille, fa sì che si sconsigli l'uso precoce della macchina dattilobracille, soprattutto nella fase dell'apprendimento per quanto attiene al sistema di lettura e di scrittura tattile. La macchina dattilobracille si fonda su principi diversi da quelli relativi all'uso della tavoletta, e d'altra parte, assolve funzioni essenzialmente d'ordine pratico. È indispensabile che il fanciullo non vedente, per risparmio di tempo e di energia, apprenda l'uso della macchina dattilobracille, ma non prima della terza elementare. La sua ponderosità, il suo aspetto ingombrante e la sua rumorosità non ne rendono possibile l'uso in ambienti particolari, forse all'interno della stessa classe. La questione relativa al rapporto fra la tavoletta tradizionale e la macchina dattilobracille rimanda, ancora una volta, a quella analoga che concerne il rapporto fra l'uso della penna e quello della macchina dattilografica da parte di chi vede.

Una delle obiezioni più diffuse contro il sistema Braille è, come è noto, la sua voluminosità che, in generale, si risolve in un rapporto molto elevato, nonostante ogni accorgimento. Questo rapporto, che è indubbiamente scoraggiante, aveva già notevolmente migliorato quello fra la scrittura comune e la stampa in rilievo dei libri prima della originale, feconda ed innovatrice intuizione di Louis Braille, giacché questo era talvolta incalcolabile, come nel sistema di Francesco Lana Terzi. Maurice de la Sizeranne pensò di buon'ora ad un sistema Braille contratto, che si diffuse rapidamente in Francia. Anche nei Paesi anglosassoni ed in quelli germanici il sistema contratto ebbe larga diffusione. In Italia, benché sia presente un sistema contratto ideato dal professor Umberto Trani, la contrazione del Braille non ha mai avuto grande fortuna. Oggi il problema, ancorché da qualche parte venga avvertito e ne venga sollecitata una soluzione, non è proponibile. In un Paese in cui, qual è il nostro, l'uso disinvolto del Braille va sempre più scadendo ed in cui il Braille o non viene insegnato affatto, o viene insegnato male, cioè nell'assoluta mancanza di rispetto per ogni più elementare principio didattico, tanto che vi si trovano fanciulli che, male educati dai lo-

ro insegnanti di sostegno, scrivono con la tavoletta Braille da sinistra a destra, non è pensabile di raccomandare per il futuro l'insegnamento di un sistema contratto che, con quasi assoluta certezza, allontanerebbe ulteriormente i maestri ed i fanciulli dall'uso del Braille. Dobbiamo piuttosto calorosamente raccomandare che si torni ad insegnare bene il sistema Braille nella sua vasta gamma di possibilità, anche quando il bambino cieco venga educato nella scuola ordinaria. È evidente che l'apprendimento di un sistema che, qual è il Braille, presenta una struttura tanto diversa da quella dell'alfabeto comune, dev'essere necessariamente curato in ore particolari, avvalendosi di momenti specifici e di supporti particolarmente specializzati, in ambiente adeguatamente attrezzato.

Il sistema Braille è una forma di scrittura e di lettura tattile che, in quanto tale, si addice esclusivamente ai ciechi. Il problema, perciò, diventa particolarmente difficile quando il soggetto non sia cieco, ma presenti un residuo visivo. La questione allora si complica, giacché intervengono reazioni psicologiche sia del bambino, sia della famiglia, che tendono a rifiutare, con la condizione di cecità, anche tutto ciò che, in qualche modo, ne costituisce il simbolo. E non v'è dubbio che il sistema Braille è uno dei simboli più caratteristici della cecità. Il Braille dovrebbe essere insegnato a quanti, sotto il profilo scolastico, risultano inefficienti visivi ed a coloro che, giudicati subefficienti visivi, presentano un residuo di vista che è destinato ad ulteriore riduzione, se non addirittura a scomparire. Si richiede allora un paziente processo di persuasione, le cui modalità non si possono astrattamente insegnare, ma si affidano alla valentia di maestri che spesso debbono agire anche come assistenti sociali. Purtroppo non è infrequente il caso di soggetti subefficienti o inefficienti visivi che, avendo rifiutato di apprendere il sistema Braille in forme didattiche appropriate ed a tempo opportuno, si riducono sovente a non disporre, con l'andare degli anni di possibilità alcuna di leggere e di scrivere, quando il residuo visivo sia talmente ridotto da non consentire più la comune lettura, nonostante i ritrovati della più aggiornata tecnologia. La condanna all'analfabetismo strumentale è allora inesorabile. Il dramma personale, familiare e sociale si fa acuto e difficilmente si può intervenire.

L'insegnamento del Braille agli adulti, infatti, anche se non implica gli accorgimenti didattici che si richiedono per i fanciulli, presenta difficoltà diverse, che si connettono alle possibili deformazioni sopravvenute nella mano ed al mancato esercizio che ha impedito l'affiatamento delle papille tattili e dei corpuscoli del Pacini, i quali consentono la rapida e sicura ricezione delle lettere Braille da parte del dito lettore. Si tratta di un esercizio che deve essere svolto nella scuola materna, in quanto costituisce uno dei prerequisiti fondamentali per l'apprendimento del sistema di scrittura e di lettura tattile.

Nell'apprendimento del sistema Braille, non interviene però soltanto la sensazione tattile, ancorché questa resti la più importante. Occorre altresì che il fanciullo cieco sia educato fin da principio ad avvalersi correttamente di ambedue le mani per la lettura. Si ripensi alle belle osservazioni che, all'inizio di "Ragazzi ciechi", Augusto Romagnoli svolge sul modo errato con cui molti ciechi leggono, impegnando soltanto l'indice della mano destra e al massimo anche quello della sinistra, ma lasciando le altre dita sospese nell'aria, mentre tutt'e due le mani dovrebbero essere impegnate nel processo di lettura. Accanto alla sensazione tattile interviene la sfera percettiva, che prolunga l'immagine del tatto, consentendo la presa di coscienza, da parte del soggetto che legge, del carattere Braille come di qualcosa di diverso dal semplice rilievo.

Interviene altresì la sfera mnemonica, che consente di ricordare ciò che la mano sinistra legge in anticipo sulla riga successiva, mentre la mano destra completa la lettura della riga precedente. Si potrebbe dire che, come v'è una persistenza delle immagini visive "nella retina", così vi sia una persistenza delle immagini tattili "nelle dita", in virtù di quella che il Romagnoli ha detto memoria muscolare. Cogliendo il senso generale della frase, anche il cieco, come colui che vede, intuisce certe parole più comuni, pur non leggendone analiticamente le parti finali. Molti di questi fattori influenti non mancano neppure nella lettura visiva, la quale non implica soltanto la vista, ma coinvolge molte altre funzioni. Anche sotto questo profilo, si può rilevare che, relativamente alla compensazione, di cui tanto ingenuamente ancora si parla, il fattore sensoriale diventa assai meno rilevante di quello psicologico. Ne consegue che un soggetto cieco, quando sia cerebralmente bene sviluppato, pur



non raggiungendo la velocità di lettura del coetaneo vedente, è in grado di condurre una vita intellettuale normale. La rapidità nella lettura è un risultato molto soggettivo ed è ovviamente in rapporto alla finezza del tatto ed all'efficienza degli altri fattori.

Per una valutazione generale, si tenga presente che il tatto dispone di possibilità cognitive molto diverse da quelle della vista. La lettura Braille non consente la visione globale della pagina e dei vari caratteri di scrittura. Essa è necessariamente e strutturalmente più lenta di quella comune. Le differenze nella rapidità sono ancor più evidenti nella scrittura, specialmente quando non si usi il Braille contratto. Il significato di un sistema di lettura e di scrittura però non si valuta secondo il criterio esclusivo della rapidità, ma soprattutto secondo quello della funzionalità. Il sistema Braille ha consentito non a singoli ciechi, ma a masse enormi di loro di passare dalla lunga notte della preistoria all'alba radiosa della storia, facendosi protagonisti della loro redenzione e della loro integrazione sociale.

Come per l'orientamento, per il senso degli ostacoli e per ogni altro specifico problema, fra i tanti che travagliano la vita dei ciechi, non un solo senso interviene, ma, nella vita psichica di chi non vede, sotto la stimolazione di un nascente bisogno, si viene costituendo lentamente una struttura, al cui consolidamento molti fattori concorrono. Non c'è spazio, quindi, per il facile miracolismo. Il problema non è metafisico, ma psicologico e si riconduce a quella "Pedagogia del Funzionalismo" che, germinalmente presente nella bella pagina del Rousseau, ha trovato esplicitazione nella pedagogia del nostro tempo e particolarmente nel pensiero del Claparède.

Ai maestri tocca il compito di stimolare, nei fanciulli, il desiderio di leggere. Alle istituzioni ed alle associazioni compete di fornire ai fanciulli i libri e le riviste adatti alla loro età. Il bisogno di soddisfare questo desiderio favorirà, nei fanciulli, il consolidarsi della struttura psichica.

La parola a...



## Dal Braille alle nuove tecnologie

Nicola Stilla<sup>1</sup>

Pur mettendosi d'impegno, non è semplice trovare invenzioni risalenti a due secoli fa che, senza sostanziali modifiche, abbiano mantenuto intatta la propria originaria utilità: una di queste è sicuramente il codice di scrittura e lettura messo a punto da Louis Braille nella prima metà del XIX secolo.

Restando nell'ambito della disabilità visiva, ed in particolare dell'accesso alla parola scritta da parte delle persone cieche, sono state parecchie le invenzioni che si sono susseguite nei decenni senza significativi successi: pensiamo al sistema di lettere in rilievo di Valentine Haüy, coevo di Braille, passando dall'Optofono, messo a punto nel 1912 e precursore della moderna sintesi vocale, fino a marchingegni come il Cognodictor, lo Stereotone o l'Optacon, strumenti, sviluppati tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, che ambivano a trasformare in stimoli sonori o tattili la parola scritta. Significativo constatare che, tra tutte queste invenzioni dimenticate, nessuna si è servita del Braille. Solo laddove gli strumenti hanno applicato il codice Braille hanno conosciuto diffusione e proficuo utilizzo (pensiamo ad esempio alla dattilobraille); nella sua semplicità e universalità, il Braille è sopravvissuto ai secoli mantenendo ben viva, in ogni epoca, la propria attualità.

Fatto sorprendente se pensiamo alle rivoluzioni tecnologiche che abbiamo vissuto nei due secoli trascorsi dalla sua invenzione; ma anche, senza andare troppo lontano, a quelle che ci hanno travolti negli

<sup>1</sup> Vicepresidente della Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita", Monza.

ultimi dieci anni. Nell'era delle tecnologie informatiche e della diffusione sempre più pervasiva dei dispositivi multimediali quali smartphone, iPhone, tablet ecc., il Braille si trova a suo agio per il semplice fatto che si integra alla perfezione con essi.

Il display Braille è stato lo strumento chiave, che ha permesso al codice di interfacciarsi con i moderni computer e dispositivi multimediali dando alle persone non vedenti la possibilità di leggere autonomamente i contenuti testuali che appaiono sugli schermi.

I display Braille sono strumenti complessi e, a loro volta, piccoli miracoli tecnologici: pensate al fatto che il meccanismo che solleva i punti delle 40-80 celle dei display utilizza le proprietà elettriche di alcuni cristalli, che si espandono quando viene applicata loro una tensione; il cristallo è collegato ad una leva, che solleva a sua volta il punto. Ci deve essere un cristallo per ogni punto del display, vale a dire otto per carattere, quindi fino a 640 complessivamente, nei display più voluminosi.

Questa complessità tecnologica rende il display Braille uno strumento ancora costoso, sebbene irrinunciabile per tutte le persone non vedenti. Considerando che attraverso un normale scanner è possibile trasformare qualsiasi testo su carta in un formato di videoscrittura e quindi leggibile attraverso un display Braille, si comprende quanto le moderne tecnologie permettano al non vedente di accedere potenzialmente agli stessi contenuti scritti accessibili ad una persona vedente.

Domanda: il codice Braille sarà soppiantato dalla sintesi vocale, sempre più diffusa nei moderni computer e smartphone? Qualcuno potrà pure pensarlo, ma - a mio parere - sbaglia. Perché Braille e sintesi vocale non si escludono a vicenda, ma si integrano, permettendo alla persona non vedente di padroneggiare le nozioni acquisite tramite la duplice modalità dell'ascolto e della lettura. Soprattutto negli ambiti dello studio e del lavoro è di fondamentale importanza l'accedere a contenuti scritti, non solo audio, che possano essere riletti ed approfonditi, condivisi e memorizzati. Per questo la sintesi vocale deve trovare nel Braille (e negli appositi display) un decisivo sostegno.

A quasi due secoli dalla geniale invenzione di Louis Braille, l'omonimo sistema di lettura e scrittura mantiene quindi intatte tutte le proprie enormi potenzialità, garantendo alle persone non vedenti una pie-

na integrazione sociale, attraverso l'accesso diretto e autonomo alla conoscenza.

Oggi, la diffusione del Braille può apparire inferiore rispetto al passato; il motivo è da ricercare non tanto nel venir meno della sua utilità, quanto in alcune criticità legate al suo insegnamento: quel che voglio dire è che troppo spesso il Braille non viene insegnato correttamente. Basti pensare che sovente chi lo insegna non possiede una conoscenza completa della segnografia Braille.

A mio avviso, la diffusione e l'amore per il Braille tra le persone non vedenti non può prescindere dalla qualità del suo insegnamento: in particolare, è indispensabile che la persona con disabilità visiva venga adeguatamente formata su tutti gli strumenti esistenti che si interfacciano con il Braille (dalla tavoletta con il punteruolo fino ai moderni display) in maniera che autonomamente e consapevolmente possa scegliere lo strumento più efficace e adatto alle proprie esigenze, alle situazioni di studio, di lavoro o di svago nelle quali si trova.



## Recensione

Fabio Bocci – Alessandra M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma TrE-Press, Roma 2020

Le tre sezioni del libro (*Visioni, Rappresentazioni e Incursioni*, quest'ultima ospita cinque contributi) indagano con finalità euristica, cioè per far emergere e stimolare interrogativi, le dinamiche di normalizzazione e assimilazione e quelle di esclusione e incorporazione che investono corpi riconosciuti altri/diversi secondo uno standard di normalità prefissato attraverso parametri di medicalizzazione o di efficienza nelle performance richieste dalla società. Sono corpi segnati dallo stigma determinato dalle rappresentazioni sociali della disabilità/diversità, corpi altri (deformi, disabili, mutanti, devianti, alieni, trasgressivi, irriducibili e indocili, ghettizzati o esposti, *cyborg*), che lo sguardo di chi guarda condanna alla discriminazione e all'esclusione.

Nella sezione *Visioni*, Fabio Bocci indaga a partire dai cosiddetti "film di mezzanotte"<sup>1</sup> (ne vengono proposti ed esaminati sei a supporto dell'argomentazione) le rappresentazioni dei corpi altri che lasciato il periferico e alternativo underground guadagnano il mainstream (cioè una presenza sempre più centrale) perdendo così la loro valenza alternativa, contro culturale, sovversiva e trasformatrice. Sono vite altre che

<sup>1</sup> La denominazione nasce negli Stati Uniti negli anni Cinquanta per indicare film a basso costo e di contenuto trasgressivo trasmessi nella programmazione notturna da emittenti televisive locali.



varcano la liminalità sulla quale si trovavano per cogliere l'unica opportunità data loro per essere riconosciute socialmente: essere normalizzate, cioè considerate abili per contribuire alla produttività sociale. I film di mezzanotte rappresentano il periferico e l'alternativo; le serie TV e il mainstream sono il centro, istituzionalizzazione. La diversità viene così inglobata e assimilata nella comunicazione dominante attraverso gli strumenti retorici della compassione, della normalità e del *supercrip*<sup>2</sup> generando una vera e propria retorica dell'uguaglianza: «oggi, queste presenze sono poco o per nulla inquietanti o stranianti, tanta è la sovrabbondanza di figure *simpaticamente* fuori misura, fuori dagli schemi e *fuori di testa* che invadono lo spazio visivo a tutte le ore del giorno e della notte» (p. 41).

Nella sezione *Rappresentazioni*, Alessandra M. Straniero comprova che discriminazione ed esclusione delle persone con disabilità non dipendono dalla disabilità in sé, ma dallo sguardo di chi guarda, facendo riferimento agli studi di Charles Gardou che individua otto modelli che si sviluppano in quattro dicotomie: ontologico e funzionale/relazionale, esogeno e endogeno, per addizione e per sottrazione, malefico e benefico. Secondo il modello ontologico: «bisogna sostituire o rimpiazzare ciò che manca o che non funziona bene, quindi rieducare, riclassificare la persona, reintegrarla: in una parola, riabilitarla» (p. 58). Il modello esogeno/endogeno è quello che nel XVIII secolo considera il “mostro” (il differente da noi) un oggetto di studio. È l'epoca dei musei di storia naturale, dei giardini zoologici, delle esibizioni nei circhi. La categoria di mostro viene così a costruirsi culturalmente e socialmente e si passa dal razzismo scientifico al razzismo popolare. Il modello per addizione/sottrazione interpreta la disabilità come qualcosa in meno/una crescita patogena da estrarre dal corpo, stigmatizzando in particolare le persone obese e producendo la cultura del fitness affermatasi negli anni Ottanta, secondo la quale il corpo deve essere innanzitutto in forma e può esserlo se si osservano pre-

<sup>2</sup> Il *supercrip* è colui che sfrutta le capacità che possiede, “superando” la disabilità, mostrando coraggio e determinazione e diventando così un esempio da seguire e ammirare, insomma un supereroe.

cise regole che prevedono un corretto stile di vita e un'attenzione per la salute e la qualità della vita. Per il modello malefico/benefico, nella declinazione “malefico”, la disabilità è una anormalità/deviazione biologica/devianza sociale conducendo a forme di eugenetica positiva e negativa (igiene e prevenzione/eliminazione di caratteristiche e tare ereditarie) che hanno giustificato scelte aberranti quali la sterilizzazione dal 1933 al 1939 e l'Aktion T4 dal 1939 al 1941 in Germania; nell'accezione “benefico”, invece, il modello trasforma la disabilità in un'esperienza significativa che crea occasioni di conoscenza di sé e di opportunità di dare prova di forza interiore, di determinazione e di coraggio, ne sono un'incarnazione gli atleti paralimpici assurti al ruolo di star e di modelli da seguire.

Nel primo contributo della sezione *Incursioni*, Fabio Bocci e Gianmarco Bonavolontà offrono alcune riflessioni nate dagli esiti di un questionario approntato appositamente e sottoposto a studenti di Scienze della formazione primaria e di Scienze dell'educazione, a dottorandi e a corsisti del TFA per il sostegno dopo la visione de *Il Circo della Farfalla* (USA, 2009), utilizzato come strumento per la formazione nell'ambito di una ricerca ancora in corso. La scelta della compilazione subito dopo il film nasce dalla considerazione che lo spettatore si trova ancora nello stato di immersione tipico di chi ha visto un audiovisivo. Il film propone una contrapposizione tra una realtà marginalizzante ed escludente e una includente in cui l'inclusione consente a chi è stigmatizzato come diverso/disabile di essere parte di un sistema che lo accetta o avvia un processo capace di modificare i contesti perché diventino inclusivi. L'analisi condotta tende a destrutturare i discorsi e le rappresentazioni sulla disabilità nella prospettiva indicata dai *Disability Studies* e dall'Analisi Istituzionale. In quest'ottica in generale le risposte ottenute rimandano a retoriche discorsive conclamate nell'immaginario collettivo relativo a disabilità/diversità. Allora: «A quando una storia in cui possiamo amare il nostro protagonista per il solo fatto di essere nel Mondo e non per quello che fa (gli viene chiesto di fare)? A quando una società che contempla anche la bellezza della cosiddetta *inutilità* (cosiddetta secondo i parametri del mercato, dell'abilismo e della meritocrazia) non come una anormalità o un difetto ma come uno dei tanti, anzi infiniti, modi

di essere (per davvero e non solo a parole) umanamente diversamente differenti?» (p. 103).

Nel secondo contributo, Fabio Bocci e Valentina Domenici attuano un'incursione nel campo di media, identità e diversità registrando l'incremento di programmi/serie/fiction riguardanti personaggi che presentano a vario titolo una propria alterità e segnando il passaggio da una televisione di massa ad una costruita per soddisfare l'interesse di un target di pubblico definito a partire da identità altre/identità non convenzionali. In tal modo i soggetti rappresentati sono maggiormente diversificati e comunque complessi come complessa è ogni costruzione identitaria. Non bisogna però sottovalutare un dato. Certamente il pluralismo di punti di vista e di idee, di istanze narrative e di personaggi, apre ad una conoscenza dell'Altro, contestualmente però si appiattisce e si semplifica la diversità riducendola a categoria culturale sfruttabile economicamente sotto forma di contenuti personalizzati: «La visibilità, da sola, non basta a garantire parità o assenza di stereotipi e, anzi, essa può nascondere in alcuni casi dei tentativi di normalizzazione dell'alterità secondo i canoni propri delle culture economicamente e socialmente dominanti» (p. 111).

Nel terzo contributo, Fabio Bocci, Carla Gueli e Ines Guerini esaminano gli spot pubblicitari per le campagne di comunicazione sociale realizzati da associazioni/enti/fondazioni/movimenti per sensibilizzare l'opinione pubblica sulla disabilità o per reperire fondi per la ricerca. In particolare l'attenzione è rivolta allo spot della campagna 2020 Telethon *Io adottato il futuro*. L'intento è indicare alcuni limiti insiti nella presentazione/narrazione della diversità, prevalendo soprattutto la retorica della compassione e il politicamente corretto, espressioni dello stereotipo culturale secondo cui la disabilità rende migliori. È stato quindi elaborato un questionario allo scopo di indagare la percezione positiva/negativa, totale o parziale, rispetto a: scopo perseguito attraverso lo spot, efficacia modalità narrativa, grado di coinvolgimento, opportunità di modificare lo spot. Il campione coinvolto è stato individuato attraverso il passaparola, tecnica simile allo *snowball sampling* (campionamento non probabilistico). Emerge che bisognerebbe evitare di medicalizzare il corpo disabile e invece dovrebbe esserci uno

sguardo alternativo che: «contribuirebbe anche a indirizzare l'attenzione sociale [...] non soltanto verso *la cura più appropriata* e *la guarigione* ma, anche, verso una idea di società diversa, dove anche chi non è tipico può abitare i sogni di tutti e non solo quelli dei familiari» (p. 129).

Nel quarto contributo, Fabio Bocci, Martina De Castro e Umberto Zona prendono in esame alcune autonarrazioni di youtuber disabili che raccontano stereotipi e pregiudizi di cui sono oggetto, rilevano l'inadeguata rappresentazione mediatica che li espone allo sguardo sociale e stigmatizzano la medicalizzazione e l'ottica performativa della società abilista contemporanea, rivendicando l'appartenenza ad una comunità che contrasta ogni forma di normatività: «queste narrazioni rappresentano una risposta politica all'azione di confinamento altrettanto politica dei corpi altri, operata da un sistema che non ha alcuna intenzione di lasciarsi contaminare da spinte capaci di mettere in discussione lo storytelling mainstream centrato sull'efficientismo, sull'abilismo sul prestazionismo di matrice neoliberista, che esalta quindi i corpi bianchi, maschili, eterosessuali e sani» (p. 147).

L'argomento dell'ultimo contributo di Fabio Bocci e Alessandra M. Straniero è il confinamento carcerario dei corpi nelle rappresentazioni letterarie e medial. Sono corpi irriducibili, indocili, che manifestano avversione e dissociazione contro la violenza dell'istituzione. Il detenuto di *Il vagabondo delle stelle* di Jack London ha un'unica opzione: chinarsi o spezzarsi, diventare cioè un corpo docile o impazzire. Importante è l'esperienza di socioanalisi narrativa avviata in Italia da Curcio, Petrelli e Valentino nel 1990 dopo oltre dieci anni di reclusione. L'esperienza carceraria diventa metafora di altre reclusioni e di altri confinamenti quotidiani: è la difficoltà di vivere il presente che mette davanti alla scelta di soccombere o accettare la sfida della divergenza e del cambiamento. Le narrazioni letterarie e filmiche/televisive accentuano l'indocilità dei corpi confinati nell'isolamento carcerario e il desiderio di libertà. Donne recluse cominciano ad essere protagoniste in film hollywoodiani degli anni Cinquanta, mentre a partire dagli anni Settanta nasce il sottogenere *Women in Prison*. Tranne *Prigione di donne* (Italia, 1974) e i film degli anni Cinquanta, la narrazione verte prevalentemente sulla violenza carceraria agita e subita rientrando nel genere pulp e dando spazio

più a certo voyeurismo che alla denuncia sociale. Molto interessanti sono infine le serie TV in cui spesso la vita e la condizione delle detenute hanno a che fare con il politico che si esprime nella resilienza, nell'indocilità e nell'irriducibilità dei personaggi.

Il volume mostra una consapevolezza «più consapevole» (p. 10) del percorso seguito fatto di molte tappe per raggiungere una posizione da cui diventi possibile sia una riflessione su quanto si è osservato sia gettare lo sguardo verso nuove mete da raggiungere indicando «piste di riflessione e di analisi» (p. 161) da seguire in modo sistematico e fruttuoso.

*Anna Buccheri*

# Sommario

<i>Editoriale</i> , di Stefano Salmeri	3
Abstracts	13
Abstract	17

## *Studi e Ricerche*

Lucio Cottini <i>Curricolo inclusivo e PEI come strumenti per l'inclusione scolastica di qualità</i>	23
Alessandra Lo Piccolo <i>Bisogni formativi dell'insegnante specializzato in relazione ai deficit visivi</i>	35
Stefano Salmeri <i>Disabilità visiva e coscienza del limite</i>	55
Maria Volpicelli <i>Augusto Romagnoli e l'educazione dei ciechi in Italia</i>	71

## *La disabilità visiva e i linguaggi delle Arti*

Massimiliano Stramaglia <i>Il potere della musica: educazione e sonorità</i>	87
---	----

## Sommario

### *Antologia*

Silvestro Banchetti <i>L'insegnamento del sistema Braille</i>	101
--	-----

### *La parola a...*

Nicola Stilla <i>Dal Braille alle nuove tecnologie</i>	115
Recensione	119

**Stefano Salmeri**  
Editoriale

## **STUDI E RICERCHE**

**Lucio Cottini**  
Curricolo inclusivo e PEI come strumenti per l'inclusione scolastica di qualità

**Alessandra Lo Piccolo**  
Bisogni formativi dell'insegnante specializzato in relazione ai deficit visivi

**Stefano Salmeri**  
Disabilità visiva e coscienza del limite

**Maria Volpicelli**  
Augusto Romagnoli e l'educazione dei ciechi in Italia

## **LA DISABILITÀ VISIVA E I LINGUAGGI DELLE ARTI**

**Massimiliano Stramaglia**  
Il potere della musica: educazione e sonorità

## **ANTOLOGIA**

**Silvestro Banchetti**  
L'insegnamento del sistema Braille

## **LA PAROLA A...**

**Nicola Stilla**  
Dal Braille alle nuove tecnologie

**Scholé**

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



9 788828 406266