

Tiflologia per l'integrazione

Anno XXXV

1 / 2025



Tiflologia per l'integrazione

1/2025 - Anno XXXV

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), Maria Elsa Bruni (Università di Chieti), 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), Andrea Fiorucci (Università del Salento), Valeria Friso (Università di Bologna), Catia Giaconi (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), Enza Manila Raimondo (Università di Enna, Kore), 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), Marianna Traversetti (Università di Roma, La Sapienza), 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: Lucia Borsini (Università della Campania, Luigi Vanvitelli), Camilla Boschi (Università di Ferrara), Aldo Caldarelli (Università UniCusano), Luisa Chiarandà (Università di Enna, Kore), Gabriel Manuel Colucci (Università di Ferrara), Maurizio Corona (Università della Campania, Luigi Vanvitelli), Gloria Crescenzi (Università di Macerata), Manuela Crescimbeni (Università di Macerata), Laura Dario (Università di Macerata), Marco De Carolis (Università di Bologna), Giulia De Rocco (Università di Bologna), Giovanna Di Stefano (Università di Enna, Kore), Caterina Donattini (Università di Roma, La Sapienza), Stella Rita Emmanuele (Università di Enna, Kore), Chiara Gentilozzi (Università UniCusano), Samah Halwany (Università di Macerata), Alessandra Marfoggia (Università di Macerata), Marco Righetti, Tommaso Santilli (Università di Macerata), Arianna Santoro (Università di Macerata), Michele Zitti (Università della Campania, Luigi Vanvitelli).

Comitato Editoriale: Stefano Salmeri, Diana Carmela Di Gennaro, David Martínez Maireles, Alessandro Romano, Anna Buccheri, Francesco Giacanelli.

ISSN 2975-0741

Rivista promossa dalla Biblioteca Italiana per i Ciechi “Regina Margherita”, Monza

Scholè è un marchio dell’Editrice Morcelliana

© 2025 Editrice Morcelliana
Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

ISBN 978-88-284-0755-3

Editoriale.

Dialogare per integrare

Stefano Salmeri

L'inclusione è un percorso *in fieri* volto al riconoscimento dell'alterità su un piano di effettiva parità. In tal senso l'educatore/docente deve impegnarsi a promuovere uno scambio e un'interazione con tutti gli allievi anche con quelli con disabilità visive. In una dimensione epistemica ed euristica, allora, l'educazione si configura come concreta *transazione* in funzione della reciprocità e della dialogicità, partecipate e partecipanti, sia con i pari che con gli adulti. Educare infatti è un *che fare permanente*, che non guarda tanto al *come*, quanto all'individuazione di un *che cosa*, di una direzione, di una co-costruzione di dinamiche, attente alla valorizzazione e alla definizione dei reali bisogni formativi e delle risorse/talenti, sempre e comunque presenti anche negli studenti con disabilità visive. Per Lorenzo Milani, non a caso, non è importante soltanto il *come fare*, ma il *come essere per fare*.

Così per Freire il dialogo è un incontro tra più soggetti che prende forma grazie alla mediazione del mondo in modo da scoprire un sistema di vita *altro* e attivare relazioni inedite e partecipate. L'incontro con il mondo è mediato dai vissuti dei singoli soggetti irripetibili, irriducibili e inviolabili. Perciò ogni confronto/dialogo va ricondotto alle situazioni concrete che si costruiscono insieme. In questo senso il dialogo non è mai superficiale o banale trasferimento di idee, né è ap problematico e asettico scambio di opinioni, di chiacchiere o di formulari retorici.

Il dialogo inoltre è operazione strategicamente trasparente per il cambiamento, per la capitaniana *tramutazione* (trasformazione attraverso la liberazione), pratica militante e non negoziabile per l'emancipazione e il decondizionamento. Allora soprattutto con i più fragili il dialogo

presuppone un sincero slancio verso l'alterità, fiducia, speranza, desiderio di cambiamento e ricerca del meglio per tutti e per ciascuno, altrimenti si riduce a manipolazione demagogicamente paternalistica, a un rinnovato e più subdolo strumento di controllo e di separazione tra chi detiene il potere e chi è costretto a subirlo. Il dialogo è infatti esercizio di collaborazione/condivisione, azione strategica per la libertà, palestra di organizzazione e di dinamica crescita. Dialogare significa anche elaborare e produrre sintesi culturali e confronto, dal momento che la parola sinceramente libertaria e liberatrice è fine e mezzo di riscatto e di affrancamento da ogni possibile acritica dipendenza.

Dialogare etimologicamente è un *parlare attraverso* e da Socrate in poi è un generare intrecci, mutualità, compiuti scambi e quindi autentica inclusione. Socrate dialogava con tutti, anche con gli schiavi, perché il vero dialogo implica l'ascolto fondandosi sull'interazione tra un *io* e un *tu* che buberianamente nell'incontro diventano un *noi*. La dialogicità è struttura portante della stessa democrazia, che si impegna a garantire a tutti, singoli e collettività, il diritto di avere diritti. In tale prospettiva, per la pedagogia della differenza e la tifologia, è necessario attivare percorsi di inclusione garantendo a tutti i soggetti più fragili un adeguato riconoscimento e pari dignità in un orizzonte di uguaglianza e di effettiva cittadinanza attiva.

In un mondo che sembra aver perduto la capacità di ascoltare e dialogare, al di là della retorica dei buoni sentimenti e del politicamente corretto, la disumanizzazione è condizione storicamente concreta con cui è necessario confrontarsi, apprendendo sempre più negato l'essere umano in quanto uomo, soprattutto se soggetto più fragile/oscura esistenza/vita socialmente superflua/vita di scarto. Il mondo occidentale con i suoi miti, la sua arroganza e le sue allettanti sirene, che invitano al consumismo e all'autoreferenzialità narcisistica, non può continuare a far finta di ignorare i meccanismi di violenza e di oppressione che colpiscono i più deboli. Nella società neoliberale e neoliberista contemporanea, le esasperazioni del consumismo e del mercato producono una insidiosa burocratizzazione dei rapporti umani, riducendo relazione e dialogo a mero atto formale. Si tratta di una diffusa aziendalizzazione pseudolibertaria che in educazione ha come risultato un'e-

sasperazione della quantità, delle misurazioni e delle classificazioni a danno della qualità e della cultura della solidarietà. È il tempo di quello che Freire chiama *uomo rinoceronte*, che opportunisticamente opta per una vita indegna, che spinge a chiudere gli occhi predisponendo ad *essere di meno*, negando la naturale *vocazione ontologica ad essere di più*, azzeccando ogni anelito all'utopia, imbrigliando la storia nel reiterarsi anonimo e anomico di un presente continuo, un *hic et nunc* perennemente deproblematizzato e apparentemente neutro. Si dimentica così che la relazionalità dialogica non può avere carattere unidirezionale essendo intenzionalità e apertura secondo i criteri della reciprocità e dell'incontro, in base ai quali l'altro non può essere ritenuto un *minor*, anche se disabile e/o differente.

In ambito tiflopedagogico parlare di dialogo significa operare all'interno di un orizzonte prospettico, definito rispetto alla società e alle stesse istituzioni, dal momento che adottando la dialogicità si bandiscono alcune forme di interazione a vantaggio di altre: si esclude la chiusura per una sempre maggiore apertura; si respinge qualsiasi forma di isolamento favorendo la partecipazione; si nega ogni tentazione all'assistenzialismo promuovendo la consapevolezza e l'autonomia; si combatte l'indifferenza cercando di sviluppare la cultura della differenza anche grazie alla cura educativa; si critica la pratica della delega per co-costruire itinerari di cooperazione e corresponsabilità. La dialogicità rappresenta forse l'ultimo argine alle derive di una società ferocemente competitiva che tende ad emarginare e ad escludere tutti i competitori che non sono in grado di elaborare in tempi rapidi risposte coerenti e conformi anche rispetto ad un'educazione interpretata come processo di apprendimento di tipo individualistico in obbedienza alla cosiddetta *learnification*. Si guarda soltanto ai risultati, definiti attraverso classificazioni, tabelle e misurazioni, condannando ai margini i più fragili, disabili visivi e differenti, e non curandosi né dell'azione dei singoli soggetti, né dell'azione di sistema in rapporto all'intera comunità, anche in ambito educativo, se non in termini aziendalistici e produttivistici.

In un orizzonte tecnico-competitivo, neoliberalisticamente orientato alle esigenze del mercato, non c'è spazio per la tensione etica al principio di responsabilità, fattore caratterizzante sia della pedagogia della

differenza sia della tiflogia, in quanto l'approccio tecnico prende in considerazione il come-mezzo e non il perché-fine dell'umanamente umano. La logica aziendalistica e di mercato non è compatibile con la libertà educativa, indissolubilmente legata ai processi di responsabilità oggettiva e, ancor più, soggettiva. Un percorso tecnico prefissato, anche se con modalità didattiche, deresponsabilizza sia i docenti sia gli studenti trasformandoli rispettivamente in esecutori di un progetto/processo standardizzato e in passivi fruitori. Nel rispetto della democrazia anche in ambito tiflopedagogico, perciò, va rivitalizzato l'essere e non soltanto il funzionare. Peraltro non c'è formazione emancipatrice senza cambiamento di sé, dell'alterità dell'altro e del contesto di riferimento. Infatti il processo educativo è azione complessa e di sistema, diverso da qualsiasi funzionalismo strumentale, sempre riconducibile all'*hic et nunc* del contingente e chiuso alla policromia della molteplicità del possibile degli orizzonti di senso *altri*.

Grazie al dialogo appare evidente che la realtà, non solo per i disabili visivi, è eterogenea, stratificata e pluriversa, risultando conoscibile a partire dalle modalità e dagli strumenti concettuali e operativi adottati. Allora, anche in ambito tiflopedagogico vanno attraversati l'incertezza, la confusione e il disorientamento per vedere oltre e per vedere altro. In una prospettiva di ricerca e di approfondimento, in termini dialogicamente euristici, un approccio critico-ermeneutico in tiflogia aiuta a capire che nessun tipo di conoscenza (neanche quella scientifico-sperimentale) può risultare oggettiva, essendo il sapere sempre riconducibile all'interpretazione che non ha carattere asettico, neutro o definitivo. Mantenere viva la tensione critica grazie alla ricerca e alla riflessione permette all'educatore/docente di assumersi la responsabilità delle proprie scelte, soprattutto perché così diventa più facile comprendere le ragioni sottostanti al paradigma educativo adottato. L'intenzionalità educativa anche in ambito tiflogico non si riduce a funzione/azione puramente applicativa di teorie della gestione e dell'organizzazione dei mezzi-strumenti, cioè non ha carattere regolativo, ma natura costitutiva per la stessa prassi educativa.

La dialogicità in educazione è modalità strutturalmente aperta ai rischi e alle opportunità del divenire, non avendo nessuna certezza

predeterminata né del percorso formativo, né del suo esito. Il dialogo rimette in discussione persino il modello classico della vita umana interpretata come crescita/stabilizzazione/decadenza, privilegiando invece la concezione temporale fondata sulla continuità del paradigma longitudinale in educazione, il *lifelong learning*. Il processo di sviluppo in termini dialogici, anche per i disabili visivi, va interpretato alla luce delle sequenze di mutamento/trasformazione che si attivano nel contesto dei vissuti, per quanto di sofferenza, che hanno come conseguenza una crescita in termini conformativi o emancipativi, aprendo il dialogo al possibile e alla transazione tra i singoli soggetti all'interno di un contesto di riferimento, dove si può essere attori o anche soltanto spettatori passivi. Il divenire si configura come spazio-tempo dell'esistere umano puntellato da passaggi che esprimono solo parzialmente i vissuti di ognuno, avendo l'esistere umano per statuto ontico natura asistemica e aprogettuale e non predeterminabile. A maggior ragione con le disabilità visive, in assenza di una dimensione dialogica, specialmente a livello istruttivo-educativo diventa difficile garantire persino il principio di continuità biografica, dal momento che il passato è costantemente riscritto da un presente dai contorni malsicuri, mentre il possibile rischia di essere assorbito e isterilito da un agire che abbandona in modo irresponsabile gli itinerari di una prassi intenzionalmente orientata alla problematicità di una progettualità autenticamente emancipatrice.

Anche per i disabili visivi, allora, l'obiettivo di ogni forma di orientamento (scolastico, lavorativo, esistenziale) riguarda la possibilità di aiutare concretamente i singoli soggetti a immaginare un futuro che sia in grado di garantire loro una vita dignitosa. Purtroppo però, nel mondo contemporaneo, non cambia tanto e solo ciò che facciamo, ma ciò che siamo, insidiando e indebolendo ciò che ci dovrebbe caratterizzare e che è maggiormente significativo, cioè quell'umanità umana che non è misurabile, né riducibile a dati quantitativi, poiché rinvia a principi/valori qualitativi, come la solidarietà, il rispetto, la dignità e la cultura della differenza. Con il dialogo, anche per i disabili visivi, va prevenuta qualsiasi forma di povertà educativa, che è sempre un processo e non una condizione, essendo il frutto/risultato di più variabili riconducibili ai meccanismi di esclusione e ai mancati riconoscimenti

che limitano i diritti dei singoli e delle collettività, rendendo impossibile e/o più difficoltosa la crescita umana e culturale.

Reciprocità e dialogo presuppongono l'ascolto che va oltre la semplice capacità uditiva dei singoli interlocutori. Ascoltare implica incondizionata disponibilità, attenzione e mancanza di pregiudizi nei confronti del discorso dell'altro, anche se disabile visivo e/o differente, dei suoi gesti e delle sue più o meno evidenti diversità/peculiarità soggettive. In questo senso il sapere tiflopedagogico ha carattere narrativo e si struttura nel rispetto di tutte le differenze, cercando di valorizzarle, di riconoscerle e di raccontarle per mostrarne unicità e specificità. Su tali basi diventa possibile individuare persino il talento, non muovendo più esclusivamente da una prospettiva compensativa e prevalentemente riparatrice in termini difettologici. Nei limiti dettati dalla disabilità stessa e in una prospettiva narratologica vygotskijana, il paradigma tiflogico deve perciò attivare le risorse dei disabili visivi, cioè l'educatore/docente, in qualità di intercettatore di intelligenze, ha il compito di calibrare gli interventi senza mortificare le potenzialità, sempre da esaltare e valorizzare, ma anche senza sottovalutare la specificità delle disabilità visive subendo le insidie dell'abilismo.

In tal senso, per i disabili visivi l'educazione deve essere pratica per il decondizionamento, più che formazione come strategia per omologare e per dare uniformità, prescindendo dal rispetto per le specifiche differenze. La globalizzazione e il pensiero unico nel mondo contemporaneo e in Italia in particolare producono un indebolimento del progetto culturale riconducibile ad una molteplicità di fattori, che penalizzano maggiormente i più fragili: un impoverimento della funzione dell'istruzione; una riduzione delle risorse per scuola e università; investimenti limitati per ricerca, sviluppo e innovazione tecnologica; una scarsa attenzione per la formazione permanente; una debolezza delle strutture bibliotecarie e di supporto nella diffusione della conoscenza (quante scuole e/o università hanno biblioteche attrezzate per i disabili visivi?); un'insufficiente considerazione della cultura come motore per una crescita generale. Troppe volte si dimentica il nesso indissolubile tra conoscenza, benessere e sviluppo. Per tale ragione, anche in ambito tiflogico, va tenuta presente la distinzione tra: sapere organizzato,

proprio delle conoscenze delle scienze dure e delle scienze umane; sapere organizzativo, riconducibile alla burocrazia delle istituzioni; sapere diffuso, che fa riferimento a diverse fonti, non necessariamente cartacee, anzi prevalentemente legate alla Rete.

Istruzione, educazione, tiflogia e tutti i saperi pedagogici non sono mai politicamente neutri. Così, come per Freire, il pensiero non può essere soltanto un momento squisitamente teorico: non appena inizia ad attivarsi inevitabilmente inquieta, offende o anche riconcilia, attrae o respinge, rompe, dissocia, unisce e riunisce; può non essere di aiuto in più situazioni, ma in ogni caso può liberare o rendere schiavi. Anche prima di prevedere o di suggerire che cosa fare in futuro, anche prima di esortare o banalmente di fare innescare una situazione di allarme, per il solo fatto di esserci, nel suo assumere una forma, il pensiero rappresenta un indirizzo d'azione, un vero e proprio fattore di rischio. Se poi il pensiero si trasforma e si sviluppa in una moltitudine di idee, l'inquietudine si amplifica diventando pervasiva. Tuttavia il cambiamento non ha origine dalla quiete, ma dai fremiti e dai sussulti di una ragione criticamente attiva. Allora, in un'ottica decondizionante ed emancipatrice, va elaborata una concezione tiflogica attenta al riconoscimento, al senso del giusto e allo spirito della cittadinanza attiva, in grado di ricordare la non asetticità delle concezioni discriminatorie, anche quando sono mascherate dall'ipocrisia del politicamente corretto e/o dell'abilismo. Anche in tiflogia, in quanto educazione alla libertà di pensiero nella mutualità del riconoscimento, dialogo significa guidare alla ricerca della verità che da Socrate in poi ha natura relazionale, essendo co-costruita e freirianamente *situata*. Vanno quindi decostruiti i comportamenti che inducono a enfatizzare/legittimare l'esclusione e a distorcere/alterare la realtà cercando di narcotizzare le differenze e le eventuali scomode criticità ad esse riconducibili.

In un approccio che aspira al decondizionamento anche la tiflogia foucaultianamente non deve avere timore a scontrarsi con gli stessi capisaldi dei cosiddetti saperi dominanti, propri di un potere che ambisce in forma più o meno latente e nonostante tutto e tutti a marginalizzare e delegittimare le esigenze dei più fragili/differenti. Non a caso troppe volte, quando si parla di disabilità, si adotta ancora la dicotomia

noi-voi, noi-loro, a ribadire e sancire la malcelata distinzione tra gli eletti e i fruitori della loro caritatevole benevolenza. I dualismi linguistici in forma esplicita, e per lo più involontaria, denunciano l'antidialogicità di molte scelte politiche e purtroppo a volte anche educative. Il pensiero binario è funzionale al mantenimento delle gerarchie e al consolidamento della marginalizzazione dei marginali. Per la pedagogia democratica della differenza, anche con i disabili visivi, educazione significa invece scambio sul terreno paritario dell'umanamente umano, relazione, insegnamento-apprendimento, mutuo riconoscimento, perché educare è di per sé cura, inclusione, potenziamento, vitalità e rinnovamento nel tentativo di individuare un proprio posto nel mondo sempre più adeguato e dignitoso. Del resto, l'apprendimento è pratica di libertà e non riproduzione dell'esistente ed educare è costruire dialogicamente uno spazio di ascolto sempre attento alle domande dell'alterità. L'incontro/dialogo con la differenza permette quindi di coltivare la propria personalità e la propria cultura e di consolidare la propria dimensione etica. Si deve perciò avere il coraggio di educare tutti, anche i disabili visivi, ad adoperarsi per cercare di trasformare il mondo in ciò che potrebbe e soprattutto dovrebbe diventare: questo è il sogno di una tifologia militante, interpretata come prassi per il decondizionamento.

Per la pedagogia della differenza nulla è perduto laddove c'è dialogo. In quanto pieno di altri, infatti, il noi presuppone buberianamente relazioni significative, risultando ogni singolo soggetto con la sua differenza una ricchezza per tutti gli altri, se si attiva un processo effettivamente inclusivo. Peraltro, la significatività di un gruppo non dipende dalle eventuali somiglianze dei suoi componenti, ma dai reali livelli di interazione, reciprocità e solidarietà all'interno degli orizzonti di differenziazione. Spesso invece si dimentica che la ricerca del diritto ad un'uguaglianza solo formale mortifica le differenze a favore di un appiattimento e di una spersonalizzazione omologante. In una società che privilegia competizione e efficientismo e inneggia al successo economico, la diffusione della sofferenza ha come esito una globalizzazione dell'indifferenza. Allora, dinanzi alla differenza, diventa indispensabile sviluppare la capacità di dare ascolto al silenzio, al non detto e al grido dei senza voce.

In tiflogia un approccio epistemico aiuta a chiarire che non è possibile il successo in ambito educativo se non si mettono da parte idee preconcepite, luoghi comuni e adesione acritica a vecchi schemi, perché per operare nel rispetto delle disabilità visive occorre una concreta disponibilità a rivedere rigide procedure mentali e aspettative, frutto di atteggiamenti svalutativi o di un fuorviante abilismo. Un cieco non è per sua natura un incapace, ma nello stesso tempo non può fare tutto allo stesso modo dei normodotati. Non a caso molte volte i preconcepi si trasformano in paure, aspettative malriposte e pregiudizi che fanno perdere lucidità all'azione educativa. Il pregiudizio si fonda su un pensiero deproblematizzato e quindi non può essere definito sapere stabilizzato e/o vero apprendimento. Apprendere, infatti, è confronto e scontro con la differenza, con la contraddizione e con un sapere *altro/* inedito. Apprendere è tensione verso il possibile, non riproposizione di ciò che è già noto/conosciuto. Apprendere è apertura verso l'ulteriorità dell'oltre e del comprendere/interpretare. Apprendere non è tanto conoscere cose nuove, ma individuare relazioni inedite tra cose già conosciute per ridotarle di senso e di significati *altri* rispetto al banale del quotidiano e dell'immediatamente deperibile. La vera conoscenza è interconnessione e approfondimento in vista della decifrazione e dell'individuazione di nuovi e ignoti orizzonti, è stupore e ricerca, è azione euristica. Così anche per Dewey non impariamo dall'esperienza, ma riflettendo sull'esperienza, che grazie all'azione chiarificatrice del pensiero viene semplificata, ma mai banalizzata. Il pensiero, infatti, guida a deciptare e rendere chiara/evidente l'esperienza, consentendo e garantendo l'interpretazione e l'approfondimento.

Su tali basi, una scuola dell'inclusione non può essere concepita come luogo della rinuncia, della deproblematizzazione e dell'azzerramento delle difficoltà, ma come presidio solidale in grado di offrire risposte coerenti alle contraddizioni dell'esistente, come ricerca del bene comune nel rispetto della differenza e della percezione dell'alterità, sempre pronta a riconoscere il merito senza però marginalizzare e/o deprivere chi resta indietro. Oggi più che mai c'è bisogno di rilanciare la scuola e di liberarla dai meccanismi di una onnipervasiva burocratizzazione. Da troppi anni una vaghezza democratica fa

da sfondo ad una scuola sempre più debole, dove le parole d'ordine, spesso mutate da un *pedagogico* inquinato dall'*economico*, servono ad oscurare l'involuzione culturale e le tendenze efficientistiche/aziendalistiche. Tutto viene misurato secondo la logica del *marketing*, anche gli stessi saperi (INVALSI/ANVUR). Negli orizzonti economicistici e di mercato i disabili visivi corrono il rischio di diventare, al pari di tutti gli altri soggetti fragili, merce scaduta o scadente di cui disfarsi e/o da porre ai margini.

Se il motto del futuro orwelliano era *l'ignoranza è forza*, nell'epoca dell'informazione diffusa questo principio appare come uno sbiadito e lontano passato remoto, trovandoci gettati in un oceano di banalità che ha oltrepassato l'immaginazione più catastrofista. Si è dimenticato che a forza di chinare la testa, si perde la capacità di alzare lo sguardo sul mondo. Essere semplici esecutori di tecniche didattiche, percepirsi e identificarsi come tali, costituisce il migliore e più comodo alibi per non assumersi responsabilità, soprattutto quando proditoriamente si cerca di presentare, anche ai normodotati, la scuola e lo studio come una sorta di divertimento e non più come giusto impegno e dura fatica. Non basta quindi limitarsi a sostenere che i disabili visivi sono persone come tutte le altre, è invece indispensabile rimboccarsi le maniche per metterli effettivamente in condizione di fare ciò che fanno gli altri studenti, evitando esoneri, obiettivi minimi, parcellizzazioni e bignamizzazione dei saperi.

Anche se i sistemi di comunicazione cambiano, rimangono comunque centrali il valore e l'insostituibilità dell'impegno individuale, per cui anche con i disabili visivi compito della scuola non è rincorrere le novità, ma istruire, promuovere cultura e educare alla cittadinanza attiva. Peraltro, la scienza è un metodo e non un'ideologia, né una concezione particolare del mondo. Anche in ambito tiflopedagogico, allora, educare alla scienza e alla cultura significa educare alla ricerca di fatti cruciali che mettono in discussione persino le proprie ipotesi, individuando fattori/variabili che potrebbero disorientare e confondere. Promuovendo, invece, la freiriana *curiosità epistemologica* anche per gli studenti disabili visivi andare a scuola dovrebbe significare tentare di fare cose che abitualmente non si fanno, come passare più ore a

risolvere un complesso problema di matematica, scrivere un tema sulla primavera, studiare la grammatica italiana o la sintassi latina o greca, ma anche più semplicemente stare seduti in classe per parlare e condividere esperienze e soprattutto intrecciare dialoghi con i pari e con gli stessi insegnanti. In altri termini lavorare per attivare percorsi di autentica dialogicità è compito prioritario di una scuola/società inclusive, che hanno l'obbligo etico di considerare la cultura e la condivisione strumenti per incrementare i livelli di responsabilità partecipata e di consapevolezza critica.

Bibliografia

- Baldacci M., *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma 2017.
- Balducci E., *L'insegnamento di Don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento* (2017), tr. it. di V. Santarcangelo, Raffaello Cortina, Milano 2022.
- Boffo V. - Del Gobbo G. - Malavasi P. (eds.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2024.
- Casati R., *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- Corbi E.M. - Perillo P. - Chello F., *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti*, UTET, Torino 2024.
- D'Aniello G., *Giovani e cultura pedagogica del lavoro*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 1 (2023), pp. 94-99.
- Di Rienzo P., *Abitare la complessità. (Orientarsi) Verso un'ecologia della mente: individuo, società, mondo*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», I, 1 (2023), pp. 100-106.
- Elia G., *La parola come strumento di alfabetizzazione e di emancipazione sociale. Il contributo di Don Lorenzo Milani*, in V. Boffo - G. Del Gobbo - P. Malavasi (eds.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2024, pp. 101-109.
- Ferroni G., *Una scuola per il futuro*, La Nave di Teseo, Milano 2021.

- Freire P., *Pedagogia della speranza* (1992), tr. it. di A.M. Araújo Freire, EGA, Torino 2008.
- hooks b., *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza* (2003), tr. it. di Femi-noska, Meltemi, Milano 2022.
- Ead., *Pedagogia impegnata e decoloniale*, a cura di L. Bianchi, Scholé, Brescia 2024.
- Milan G., *Paulo Freire: radici dell'educazione alla pace*, in «Pampaedia», 194 (2023), pp. 86-99.
- Pati L., *Pedagogia e società in dialogo*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», I, 1 (2023), pp. 31-38.
- Pastena N., *Perlocuzioni pedagogiche. I percorsi della conoscenza dalla complessità siste-mica alla neurofisiologia*, Pensa Editore, Lecce 2020.
- Romano A., *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale dei musei*, Edizioni ETS, Pisa 2023.
- Salmeri S., *La pedagogia di Gramsci attraverso Le Lettere dal Carcere*, in S. Salmeri - R.S. Pignato (eds.), *Gramsci e la formazione dell'uomo. Itinerari educativi per una cultura progressista*, Bonanno, Acireale-Roma 2008, pp. 125-167.
- Id., *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2011.
- Id., *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2013.
- Id., *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Edizioni ETS, Pisa 2015.
- 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», LXIV, 1 (2018), pp. 103-120.
- Id., *Cura educativa, coscientizzazione, democrazia in Paulo Freire*, in «I problemi della pedagogia», LXIV, 2 (2018), pp. 301-330.
- Id., *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021.
- Sannipoli M., *«Svegliarsi la notte con il pensiero fisso»: professionalità educative tra oriz-zonti prassici e rischi tecnicistici*, in V. Boffo - G. Del Gobbo - P. Malavasi (eds.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2024, pp. 110-117.
- Schiavon A., *Don Milani. Parole per timidi e disobbedienti*, ADD, Torino 2017.
- Solimino G., *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- Spadafora G., *L'educazione e la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2017.

Valle M., *Le tecnologie digitali in famiglia. Nemiche o alleate? Un approccio Montessori*, Il Leone Verde, Torino 2021.

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

Abstracts

Ilona Fialová, Radka Janošková, *Education of Pupils with Visual Disability at Primary School in the Czech Republic*

The article explores the challenges and developments in educating visually impaired pupils in Czech primary schools. It highlights the need for specialized pedagogical approaches to ensure equal access to education and emphasizes the importance of inclusive schools in reducing barriers and meeting educational and special needs through the removal of architectural, technical, and social barriers. While acknowledging problems such as large class sizes and a lack of knowledgeable pedagogues, the article cites positives like improved peer relationships and tolerance among pupils. It outlines relevant Czech legislation providing equal conditions for pupils with special needs and describes the vital role of early care services and special needs centres in supporting visually impaired pupils from an early age through university. The article underscores the necessity of comprehensive support systems and legislative frameworks to facilitate the successful inclusion and education of visually impaired pupils in mainstream settings.

Keywords: visual disability, Czech educational system, supportive measures, individual approach, inclusive education.

Livia Romano, *From exclusion to inclusion: notes on a history of education for the blind*

This article presents a brief reconstruction of the history of education for the blind. From the classical age to modernity, the blind

were placed on the margins of society and it was not until the Age of Enlightenment that the first welfare and educational institutions were created. A decisive role in the history of education for the blind was played by Louis Braille, who created the alphabet for the blind, and, in Italy, Augusto Romagnoli, who founded typhlopedagogy, inaugurating the path to inclusion for the blind. The history of education for the blind presents a dialectic between normalisation and specialisation, both of which are important for initiating a path of personal development in the blind as well.

Keywords: special pedagogy, history of education for the blind, Braille alphabet, typhlopedagogy, support teacher.

Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, *The ICF-Based IEP for Visual Impairment: cultural, methodological, and operational aspects*

Understanding the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF) when drafting an Individualized Educational Plan (IEP) for a student with visual impairment allows for the implementation of truly effective actions to enhance the students functioning in terms of learning and participation. This approach benefits all students, as it represents a cultural and methodological revolution that inclusive education promotes. This paper presents an example of an ICF-based IEP designed for a second-grade primary school student with visual impairment.

Keywords: visual impairment, ICF, inclusive teaching, Kindergarten, IEP.

Elena Zanfroni, Silvia Maggiolini, *The communication support specialist between role, identity and professional challenges: Reflections from an exploratory survey*

The Communication Support Specialist is undoubtedly a key educational figure, not only in supporting students with sensory disabilities and complex communication needs, but also more broadly within the inclusive education system as a whole. This article aims to share and

reflect on the results of an exploratory survey conducted with participants of a training course promoted by CeDisMa in collaboration with ATS and the Lombardy Region, highlighting the challenges, potential, and future prospects of this professional role.

Keywords: the role of Communication support specialist, educational training, inclusive contexts, teamwork, networking.

Andrea Fiorucci, Antonio Donno, *Accessibility of Pictorial Art and Visual Impairment: A Comparison of Descriptive Approaches and Protocols*

In recent years, the issue of accessibility to pictorial art for people with visual impairments has led to the development of descriptive protocols designed to translate visual language into semantically rich and perceptually effective verbal narratives. At both national and international levels, several guidelines have been developed, which differ in purpose, methodology, and degree of sensory engagement. This contribution presents a comparative analysis of three main models: the *Guidelines for Verbal Description* from the U.S.-based *Art Beyond Sight* project, the accessible descriptions from the *National Gallery of Art* in Washington and the Italian *Descrivedendo* protocol developed by the Associazione Nazionale Subvedenti. The comparison highlights key convergences and differences, offering complementary visions of aesthetic accessibility and laying the groundwork for more inclusive descriptive practices.

Keywords: accessibility, visual impairment, verbal description, pictorial and visual arts, inclusion.

Francesco Gatto, *Integration does not mean the disappearance of specificities*

The article denounces a process of regression caused by the lack of recognition and denial of the value of the particularities of disabilities, especially sensory ones. This process is determined by measures based on the general and the generic. Furthermore, the autonomy of universities must be reconciled with the scientific and social needs of the entire national territory in order to define and recognize in a ho-

mogeneous way the specialized teacher for educational support or the professional educator for integration.

Keywords: diversity, specific needs, differentiated responses, training, specialization.

Anna Buccheri, *Blind Children by Augusto Romagnoli turns 100 years old*

Augusto Romagnoli, Blind Children. A Century of a Plural History, 1924-2024 is the seminar held on October 23, 2024, in the Volpi Hall of the Department of Education Sciences at Roma Tre University. The event was organized as follows: an institutional opening (which, in addition to greetings, served as an invitation to foster community building in the spirit of Romagnoli's work), a *lectio magistralis* (which presented Romagnoli's work through his books and a comparison with Vygotsky), a creative moment (*In dialogue with Augusto Romagnoli*), and a session of testimonies (*The afternoon with Blind Children*).

Keywords: sensory education, personal autonomy, integral development, co-education, method.

Alessia Maria Fontanazza, *The Montessori method and visual impairments in primary school*

This article, starting from the application of the Montessori method in schools, provides insights into current teaching systems and the design of activities that place the child at the center of the educational process. These activities, through appropriate strategies, promote the well-being not only of the individual but also of all members of the class. In a serene and inclusive environment, in fact, everyone can achieve their educational goals, with the guidance and support of a dedicated teacher.

Keywords: visual impairments, inclusion, cooperation, sensory development, active teaching.

Abstract

Ilona Fialová, Radka Janošková, *Istruzione degli alunni con disabilità visiva nelle scuole primarie della Repubblica Ceca*

Nell'articolo si esplorano le sfide e gli sviluppi dell'istruzione degli alunni con disabilità visiva nelle scuole primarie ceche, evidenziando la necessità di approcci pedagogici specializzati per garantire un accesso paritario all'istruzione e sottolineando l'importanza delle scuole inclusive per soddisfare le esigenze educative speciali attraverso la rimozione di barriere architettoniche, tecniche e sociali. Pur riconoscendo come problemi le classi numerose e la mancanza di insegnanti competenti, si evidenziano come aspetti positivi le migliori relazioni e la comprensione tra gli alunni. Si fa inoltre riferimento alla legislazione ceca che fornisce pari condizioni per gli alunni con esigenze speciali e si descrive il ruolo fondamentale dei servizi di assistenza alla prima infanzia e dei centri per supportare gli alunni con disabilità visiva dalla tenera età fino all'università. Si sottolinea infine la necessità di sistemi di sostegno organici e di quadri legislativi per facilitare l'inclusione e il successo formativo degli alunni con disabilità visiva nei contesti comuni.

Parole chiave: disabilità visiva, sistema educativo ceco, misure di sostegno, approccio individuale, istruzione inclusiva.

Livia Romano, *Dall'esclusione all'inclusione: note su una storia dell'educazione dei ciechi*

Questo articolo presenta una breve ricostruzione della storia dell'educazione per i non vedenti. Dall'età classica alla modernità, il non ve-

dente era posto ai margini della società e solo nell'età dei Lumi furono creati i primi istituti educativi e assistenziali. Un ruolo decisivo nella storia dell'educazione dei ciechi ebbero Louis Braille, che creò l'alfabeto per ciechi, e, in Italia, Augusto Romagnoli, che fondò la tiflopedagogia, inaugurando il cammino verso l'inclusione dei ciechi. La storia dell'educazione per i ciechi presenta una dialettica tra normalizzazione e specializzazione, due aspetti entrambi importanti per avviare anche nei soggetti ciechi un cammino di formazione della persona.

Parole chiave: pedagogia speciale, storia dell'educazione dei ciechi, alfabeto Braille, tiflopedagogia, insegnante di sostegno.

Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, *Il PEI su base ICF per la disabilità visiva: aspetti culturali, metodologici e operativi*

L'utilità di conoscere la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF per la redazione del Piano Educativo Individualizzato rivolto ad un allievo con disabilità visiva permette di mettere in atto azioni che possano essere realmente efficaci e migliorare il funzionamento umano dell'alunno, in termini di apprendimento e partecipazione di tutti gli allievi. In tal senso, l'utilizzo di questa classificazione rappresenta una rivoluzione culturale e metodologica di cui la scuola inclusiva è portatrice. Il contributo presenta un esempio di PEI su base ICF rivolto ad un allievo con disabilità visiva di classe seconda di scuola primaria.

Parole chiave: disabilità visiva, ICF, didattica inclusiva, scuola dell'infanzia, PEI.

Elena Zanfroni, Silvia Maggiolini, *L'assistente alla comunicazione tra ruolo, identità e sfide professionali: elementi di riflessione da un'indagine esplorativa*

L'Assistente alla Comunicazione è indubbiamente una figura educativa centrale non solo nel supporto agli alunni con disabilità sensoriali e bisogni comunicativi complessi, ma anche, più in generale, nel sistema educativo inclusivo nel suo complesso. L'articolo si propone di condividere e riflettere in merito ai risultati conseguiti attraverso un'indagine

esplorativa condotta con il contributo dei partecipanti al corso di formazione promosso dal CeDisMa in collaborazione con ATS e Regione Lombardia, evidenziando criticità, potenzialità e prospettive del profilo professionale.

Parole chiave: ruolo dell'Assistente alla Comunicazione, percorsi formativi, contesti inclusivi, lavoro in équipe, rete.

Andrea Fiorucci, Antonio Donno, *Accessibilità dell'arte pittorica e disabilità visiva. Approcci e protocolli descrittivi a confronto*

Negli ultimi anni, l'accessibilità all'arte pittorica per le persone con disabilità visiva ha stimolato la creazione di protocolli descrittivi volti a tradurre il linguaggio visivo in narrazioni verbali ricche e percettivamente efficaci. A livello nazionale e internazionale, sono emerse linee guida che, pur condividendo principi comuni, differiscono per obiettivi, metodi e coinvolgimento sensoriale. Questo contributo propone un'analisi comparativa di tre modelli: le *Guidelines for Verbal Description* del progetto statunitense *Art Beyond Sight*, le descrizioni accessibili della *National Gallery of Art* di Washington e il protocollo *Descrivedendo*, promosso dall'Associazione Nazionale Subvedenti. Il confronto evidenzia visioni complementari dell'accessibilità estetica, aprendo prospettive per pratiche descrittive sempre più inclusive.

Parole chiave: accessibilità, disabilità visiva, descrizione verbale, arti pittoriche e visive, inclusione.

Francesco Gatto, *Integrazione non significa scomparsa delle specificità*

L'articolo denuncia un processo di involuzione causato dal mancato riconoscimento e dalla negazione della valorizzazione delle peculiarità delle disabilità specialmente sensoriali. Tale processo è determinato da provvedimenti improntati al generale e alla genericità. Peraltro l'Autonomia delle università va conciliata con le esigenze scientifiche e sociali di tutto il territorio nazionale per caratterizzare una professionalità che definisca e riconosca in maniera omogenea l'insegnante specializzato per il sostegno didattico o l'educatore professionale per l'integrazione.

Parole chiave: diversità, bisogni specifici, risposte differenziate, formazione, specializzazione.

Anna Buccheri, *Ragazzi ciechi di Augusto Romagnoli compie 100 anni*
Augusto Romagnoli, Ragazzi ciechi. Cento anni di una storia plurale, 1924-2024 è il seminario che si è svolto il 23 ottobre 2024 nell'Aula Volpi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, così organizzato: un momento istituzionale (che oltre ai saluti è stato un invito a creare comunità nell'ottica del lavoro di Romagnoli), la *lectio magistralis* (che ha presentato l'opera di Romagnoli attraverso i suoi libri e un confronto con Vygotskij), un momento creativo (*In dialogo con Augusto Romagnoli*) e uno di testimonianze (*Il pomeriggio con Ragazzi ciechi*).

Parole chiave: educazione sensoriale, autonomia personale, sviluppo integrale, co-educazione, metodo.

Alessia Maria Fontanazza, *Il metodo Montessori e le disabilità visive nella scuola primaria*

L'articolo, partendo dall'applicazione del metodo Montessori a scuola, fornisce spunti di riflessione sugli attuali sistemi di insegnamento e sulla progettazione di attività che pongono il bambino al centro del processo educativo e che, attraverso opportune strategie, favoriscono il benessere non solo del singolo, ma di tutti i membri della classe. In un clima sereno e inclusivo, infatti, tutti possono raggiungere il successo formativo anche attraverso la guida e il supporto di un insegnante attento.

Parole chiave: disabilità visive, inclusione, cooperazione, sviluppo sensoriale, didattica attiva.

Studi e Ricerche

Education of Pupils with Visual Disability at Primary School in the Czech Republic¹

Ilona Fialová² - Radka Janošková³

1. *The challenges of inclusion*

The education of visually impaired pupils is still a challenge for the Czech education system. This group of pupils requires pedagogical approaches and conditions that enable equal access to education. However, for students with visual impairments, the mere presence in an inclusive class does not guarantee their successful inclusion and social acceptance. It is necessary to view an inclusive school as a place where pedagogues can reduce barriers to a minimum and satisfy all their pupils' educational and special educational needs by systematically removing architectural, technical and social barriers⁴. A significant problem in inclusive education still appears to be the high number of students in classes and sometimes the lack of erudite pedagogues. On the other

¹ The present essay is the result of a collaborative effort by the authors, who discussed it together, fully sharing both its forms and content.

² Assistant professor, Department of Special and Inclusive Education, Faculty of Education, Masaryk University.

³ Assistant, Special Needs Centre for Visually Impaired of Secondary school, Primary school and Kindergarten for the disabled, Kamenomlýnská 2, Brno; Special needs teacher (counsellor), Department of Special and Inclusive Education, Faculty of Education, Masaryk University.

⁴ M. Černá, *Žrakovo postihnutí študenti na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave*, in *Nové trendy v edukácii a v starostlivosti o žrakovo postihnutých: Zborník príspevkov z vedecko-odborného tyflopedagogického seminára*, UK Bratislava, Bratislava 2006, pp. 34-48.

hand, joint education also brings positives. Vrubel⁵ perceives joint education as a favourable possibility of gaining experience in communication and establishing peer relationships between visually impaired and intact pupils, who thereby learn tolerance to otherness. In practice, a student with a severe visual impairment achieves excellent educational results in an inclusive mainstream education environment. Their intellect and supportive school and home environment create learning and personal growth conditions despite severe visual impairment⁶.

2. Legislation

In the Czech Republic, the issue of education of pupils with special educational needs is regulated by Education Act No. 561/2004 Coll., on preschool, primary, secondary, higher vocational and other education and Act No. 82/2015 Coll., which amends Act No. 561/2004 Coll., as amended. This legislation ensures equal conditions for all pupils. It supports the inclusive education of pupils with visual impairments in primary schools (Decree No. 27/2016 Coll., on the education of pupils with special educational needs and gifted pupils). Individuals with a visual impairment are given attention from the moment the visual impairment is detected. Currently, the concept of a child, pupil or student with special educational needs is not defined according to a specific disability, i.e. a child, pupil, student with a disability, medical disadvantage, social disadvantage or a pupil with an identified talent. A child, pupil and student with special educational needs, is a person who needs the provision of support measures in order to be able to fulfil their educational opportunities and exercise or enjoy their rights on an

⁵ M. Vrubel, *Profesní příprava osob s těžkým zrakovým postižením na pracovní uplatnění*, in J. Pipeková – M. Vítková et al., *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*, Masarykova univerzita, Brno 2014, pp. 227-242.

⁶ I. Fialová et al., *Tady jsme! Kvalitativní studie ve speciální pedagogice – zkušenosti z inkluze*, Masarykova univerzita, Brno 2020.

equal basis with others⁷. For a child to develop correctly, fulfilling his needs in the first weeks and months of life is necessary. The so-called integrative model corresponds most precisely to the current concept of special educational needs, which: «does not expect only individual adaptation of the individual, but rather a total change in the social environment, policy and relationship towards people with disabilities»⁸. It is essential to emphasise that everyone can easily find themselves in the situation of a disabled person, so it is not a problem of only a narrow and specific group of people, but potentially a problem for practically all of us.

3. *Counselling and intervention*

In the Czech Republic, the possibility of using early care services is offered, enacted as a social service, legislatively anchored in the Act on Social Services No. 108/2006 Coll. This service is mostly provided by early care centres where experts dealing with visual impairment work; by law, they provide these services to children and their parents up to the age of seven, free of charge. Subsequently, parents can use the cooperation with the special needs centre, which plays a crucial role in supporting the inclusive education of a child/pupil with a visual impairment. It is already a school facility where special needs teachers, psychologists and social workers' work. These focus on support in the area of psychomotor development of the child, development and support of vision, and later also on preparation for school and subsequently managing school duties⁹. A client of a special pedagogic centre can be an individual with a visual impairment until the com-

⁷ P. Baslerová - J. Michalík - L. Felcmanová, *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*, (3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR), Wolters Kluwer, Alphen aan den Rijn 2023.

⁸ J. Slowík, *Speciální pedagogika*, (2. aktualizované a doplněné vydání), Grada, Praha 2016, p. 28.

⁹ I. Bytešníková et al., *Tady jsme! Kazuistické studie ve speciální pedagogice – speciální pedagog a jeho role*, Masarykova univerzita, Brno 2019.

pletion of university studies. Special needs centres carry out a comprehensive diagnosis of the special educational needs of a child/pupil with a visual impairment and, based on these diagnoses, provide expert recommendations for adapting teaching methods and materials. Special needs centres help schools acquire special teaching aids and technologies, such as Braille materials, magnifying devices, computers with voice output, and interactive whiteboards. They organise educational courses and training for teachers, parents and other professionals, focusing on working with pupils with visual impairment. Legislatively, the function of the SPC is enshrined in Decree No. 72/2005 Coll. on providing counselling services in schools and school counselling facilities. Special educational support in the form of therapies such as snoezelen, the concept of basal stimulation, and occupational therapy is an essential part of supporting an individual with a visual impairment¹⁰.

4. *Supportive measures*

In order to meet the special educational needs of children, pupils and students, there is a system of so-called support measures in the Czech Republic. These measures are elaborated into a total of five stages. According to §2 of Decree No. 27/2016 Coll. about the education of pupils with special educational needs and gifted pupils, it is necessary to distinguish the level of individual levels of support, in the case of the first level of support measures and the remaining ones, from the second to the fifth level. The first level of support measures includes support of a so-called mild nature. First-level support measures are aimed at meeting the special educational needs of the pupil, which do not require measures with standardised financial demands. Suppose the support measures described above are insufficient and do not meet the special educational needs of the given child, pupil or stu-

¹⁰ M. Bartoňová - K. Hádková - L. Květoňová - M. Vítková, *Intervence a edukace dětí s těžkým a souběžným postižením víc vadami v raném a předškolním věku v mezioborovém kontextu. Teorie, výzkum a praxe*, Univerzita Karlova, Praha 2024.

dent. In that case, the school will choose the recommendation procedure for using the counselling services of the relevant school counselling facilities to determine a higher level of support measures, i.e., from the second to the fifth level. The school counselling facility is responsible for determining the prevailing degree of support measures, namely the pedagogical psychological counselling centre and the special pedagogical centre.

The following overview expresses a total of ten areas in which support measures are implemented:

- teaching organisation,
- teaching methods and forms of work,
- intervention,
- tools,
- content of education,
- assessment,
- preparation for teaching,
- social and health support,
- work with the class team,
- environment modification¹¹.

As part of the adjustments to the teaching organisation, the pedagogue adjusts the time allowance for work, assignments or exams. It can also be about adjusting the scope of the task. The teacher may assign fewer exercises or shorten the texts. Local adjustment mainly concerns the workplace, namely the choice of its location, the use of, for example, a folding bench and appropriate lighting in the classroom. A significant point in the arrangement of desks in the classroom is sudden changes in the furniture arrangement.

For students with visual impairments, especially those with a more challenging grade, it is essential to keep the desks and other classroom equipment in the same place. The reason is primarily indicative. To ensure quality teaching, the pupil can use special didactic and compensa-

¹¹ J. Janková a kolektiv, *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2015.

tory aids. Among the most commonly used aids in elementary school are a hand magnifier, a camera magnifier, a Picht machine, a notebook, enlarged textbooks, special notebooks with thicker lines, and a folding bench. The work methods and forms consist of the appropriate setting of the teacher's interpretation. It is vital that the teacher explains everything sufficiently, describes it and repeats it several times. For blind students, it is not recommended to deviate from the topic but to assign tasks and pass on the learning material. The key is individual work with the pupil, carried out by the teacher and possibly the teacher's assistant. The area of intervention is interpreted in the Catalog of Support Measures for the Visually Impaired, emphasising the relationship and cooperation between the pupil's parents and the school. It points to the importance of familiarising teachers with the pupil's specific manifestations, difficulties, and other characteristics. Adjustments to the content of education occur when the following symptoms are noted in the pupil: «The pupil has impaired visual orientation accuracy; we can expect the pupil to have the more difficult and lengthy formation of visual images (in the case of the blind, it is replaced by images based on compensatory senses), the pupil is increasingly tired, has reduced ability to work, suffers from a reduced level of adaptability»¹². The measure can be implemented in several forms, including: «reducing the scope of the curriculum, changing the content of some teaching hours, using time outside of teaching and the inclusion of the teaching of the pupil's specific skills - training of independent movement, spatial orientation, operation of compensatory aids, writing with all ten»¹³. The author points out possible risks and difficulties in this area. This is a recommendation of a preventive nature, i.e. how the teacher can prevent risky situations. Vašáková and Machálková offer the following possibilities:

¹² R. Machálková, *Činnost speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené z pohledu poradenských pracovníků*, Masarykova univerzita, Brno 2018, p. 152.

¹³ *Ibidem*.

The teacher must ensure the safety of the pupil (difficulties with spatial orientation and independent movement, removal of barriers). They must prevent the risk of the pupil becoming overly dependent on the assigned teaching assistant, think through the interpretation of the material discussed in advance and involve the pupil in all activities as much as possible. The pedagogue must ensure respect for the pupil's specifics and peculiarities, as well as on the part of peers - the team should be instructed and familiarised with the pupil's type of visual impairment. It must enable the pupil to work with compensatory aids¹⁴.

The pedagogue's next steps are to get to know the pupil's health condition, its diagnosis and manifestations and the subsequent possible influence on the educational process. The change in the scope of individual subjects mainly concerns geometry, geography and chemistry. A visually impaired student cannot draw and measure exact distances.

The specifics in geography are similar; they mainly relate to working with a blind map and generally to orientation in maps. Pupils often use tactile maps or simplified maps, on which there is a reduced number of geographical terms, individual rivers and cities are marked with a contrasting colour, and, if necessary, are provided with text in Braille. Modifications have already been specified in the previous sentences to strengthen specific skills. For pupils with visual impairments, this mainly concerns teaching spatial orientation and independent movement, writing and reading Braille, writing in all ten or visual stimulation.

The assessment of a pupil with a visual impairment is based on the given diagnosis. However, the goal and setting of quality assessment should be to eliminate modifications as much as possible. This is done in order to prepare the student for competitiveness in the labour market. The specifics of assessment for students with visual impairments can be explained well in writing practice. The teacher should not evaluate the writing from the point of view of editing, the so-called cursive writing, but should look at the writing from the point of view of the correctness of the grapheme execution, adherence to the lines and the

¹⁴ *Ibi*, p. 153.

approximate size of the lower- and upper-case letters. We use a verbal assessment and a classification level. Often, pedagogues use brief assessments for students with a combination of multiple disabilities. As with every student, the assessment of motivation is an indispensable part of a visually impaired student as well. The basic aspects are the predominance of positive assessment over negative assessment, the search for abilities and skills in which the pupil excels and the use of this talent for the benefit of the pupil and the entire class team.

Preparation for lessons can be very burdensome and stressful for the student if the support needs to be set up correctly. If necessary, the student is provided with presentations, transcribed worksheets or notebooks for both school and home use. It is essential to set up a system in the preparations. A teacher's assistant who can prepare, copy or transcribe materials is indispensable in this area.

In social and health support, we can emphasise measures in the case of short-term and especially long-term absence from classes due to illness. We also include observing the rules of visual hygiene in the area: «suitable light climate, the possibility of shading, additional lighting of the workplace; conditions for spatial orientation in the classroom; adaptation of textual and visual material to the individual special needs of the pupil»¹⁵. Cooperation with parents is a significant part of this area. Especially when the pupil is absent for a long time, the communication between the legal representatives, the teacher and possibly the teacher's assistant should be regular and adequate.

Among other measures in the health section, we can also include meals for the pupil. These are mainly specific food intolerances or allergies. From the beginning of the educational process, the teacher should think about and actively build positive and significantly compromising relationships in the class collective. He needs to show and explain to the pupils how correctly set collectives work, especially those that include people with specific needs. The risks associated with not admitting a pupil with a visual impairment can mainly lie in adjustments

¹⁵ *Ibi*, p. 188.

to the assessment and scope of individual subjects and the use of conspicuous compensatory aids and a teacher's assistant. The last area that this subsection deals with is environmental modification. Many recommendations and modifications have been elaborated in the previous sections or will be the focus of the following chapters, as the support measures are closely related and meaningfully intertwined. The author has already mentioned the correct choice of workplace, the use of a folding bench, and the provision of high-quality lighting. Another essential element of adjustments is the alternation of activities in order to rest the eyes. As stated by Machálková: «we divide the visual work into shorter sections and intersperse it with activities that do not require visual perception»¹⁶. The author also draws attention to the marking of the space in which a visually impaired student moves:

In the macro space, we will adjust the lighting conditions by installing suitable curtains, blinds, or, conversely, by installing local lighting (e.g. a lamp, a spotlight) directly at the student's workplace. Critical points from the point of view of spatial orientation (e.g. edges of stairs, non-contrast surfaces, corners, places where glare may occur) will be appropriately marked. For a visually impaired student, we mark critical points with contrast (e.g. tape, paint, colour division of the surface). For a blind student, we will mark critical points tactilely (marking with smoke tape, tactile markers, tactile guidelines, creating a surface interface, e.g. carpet/tile), create a suitable tactile plan of the school building, or classes with specific equipment (chemistry, physics classrooms, specialist classrooms)¹⁷.

Individualisation of teaching also requires close cooperation between pedagogues, special needs teachers, parents and other experts involved in the educational process. Without this cooperation, it would be challenging to ensure that students with visual impairments receive the support they need to master the curriculum successfully. In addition, it is necessary to regularly monitor and evaluate pupils' pro-

¹⁶ *Ibi*, p. 219.

¹⁷ *Ibidem*.

gress and adapt teaching strategies according to their current needs and possibilities¹⁸.

Despite the barriers mentioned above, several examples of good practice in the Czech Republic show how students with visual impairments can be successfully included in regular schools. In this, they are greatly assisted by experts from special needs centres, who, among other things, provide professional support to pupils, their parents and teachers. Experts at the centre carry out diagnostics, help with methodical guidance and design, or provide appropriate aids. Many elementary schools create inclusive classes where students with special educational needs and their peers are educated together. This model promotes mutual understanding and respect. Educators have the opportunity to complete special educational programs and courses that help them acquire the necessary skills to work with students with visual impairments. Last but not least, it is possible to use modern technologies to facilitate the education of pupils with visual impairments. Although it is necessary to overcome the many challenges that the education of this group of pupils brings with it, it is necessary to continue efforts to improve conditions and ensure equal access to education for all pupils, regardless of their health situation.

References

- Bartoňová M. - Hádková K. - Květoňová L. - Vítková M., *Intervence a edukace dětí s těžkým a souběžným postižením víc vadami v raném a předškolním věku v mezigeneračním kontextu. Teorie, výzkum a praxe*, Univerzita Karlova, Praha 2024.
- Baslerová P. - Michalík J. - Felcmanová L., *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*, (3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR), Wolters Kluwer, Alphen aan den Rijn 2023.
- Bytešníková I. et al., *Tady jsme! Kazuistické studie ve speciální pedagogice – speciální pedagog a jeho role*, Masarykova univerzita, Brno 2019.

¹⁸ S. Schallerová, *Analýza kurikulárních a procesuálních špecifik edukačného procesu u žačkov s poruchami zraku. Dizertačná práca*, UK Bratislava, Bratislava 2024.

- Černá M., *Zrakovo postihnutí študenti na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave*, in *Nové trendy v edukácii a v starostlivosti o zrakovo postihnutých: Zborník príspevkov z vedecko-odborného typopedagogického seminára*, UK Bratislava, Bratislava 2006, pp. 34-48.
- Fialová I. et al., *Tady jsme! Kazuistické studie ve speciální pedagogice – zkušenosti z inkluze*, Masarykova univerzita, Brno 2020.
- Janková J., *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2020.
- Janková J., *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*, (Třetí vydání, první vydání ve Wolters Kluwer ČR), Wolters Kluwer, Alphen aan den Rijn 2023.
- Janková J. a kolektiv, *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2015.
- Machálková R., *Činnost speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené z pohledu poradenských pracovníků*, Masarykova univerzita, Brno 2018.
- McLinden M. - Ravenscroft J. - Douglas G. - Hewett R. - Cobb R., *The Significance of Specialist Teachers of Learners with Visual Impairments as Agents of Change: Examining Personnel Preparation in the United Kingdom through a Bioecological Systems Theory*, in «Journal of Visual Impairment & Blindness», 111, 6 (2016), pp. 569-584.
- Schallerová S., *Analýza kurikulárných a procesuálnych špecifik edukačného procesu u žiakov s poruchami zraku. Dizertačná práca*, UK Bratislava, Bratislava 2024.
- Slowík J., *Speciální pedagogika*, (2. aktualizované a doplněné vydání), Grada, Praha 2016.
- Vrubel M., *Profesní příprava osob s těžkým zrakovým postižením na pracovní uplatnění*, in J.Pipeková – M. Vítková et al., *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*, Masarykova univerzita, Brno 2014, pp. 227-242.

Dall'esclusione all'inclusione: note su una storia dell'educazione dei ciechi

Livia Romano¹

1. Introduzione

La storia dell'educazione dei disabili visivi rappresenta un importante capitolo della storia della pedagogia speciale che, occupandosi dell'azione educativa rivolta a soggetti con deficit fisico, sensoriale o psichico, si è affermata di recente quale scienza dell'inclusione della diversità².

La diversità ha vissuto, fin dall'età classica, situazioni di emarginazione: dapprima rifiutata o eliminata, nel Medioevo allontanata e relegata in luoghi speciali come, ad esempio, i lebbrosari, nell'Età Moderna internata³. È sul finire del Settecento che, grazie alla medicalizzazione dei disabili da parte della scienza e delle istituzioni, si diffuse la pedagogia emendativa, differenziale e curativa, detta anche ortopedagogia, che vedeva nell'anormalità, nella devianza e nell'inadeguatezza vere e proprie malattie che andavano curate, corrette o, laddove possibile, prevenute. Grazie agli studi di Itard, Séguin e Montessori, nel corso dell'Ottocento, fu inaugurato un nuovo approccio al problema della diversità

¹ Professoressa ordinaria di Storia della pedagogia, Università degli Studi di Palermo.

² P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016; A. Canevaro - A. Goussot, *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000.

³ È stato notato (G. Rapisarda, *Breve storia della Tiflogia*, Erickson, Trento 2024, p. 20) che, anche se in età moderna furono numerosi i tentativi di assistenza ai bisognosi e, in particolare, ai ciechi: «l'opinione comune rimaneva quella che la persona cieca, a causa del suo stato, non potesse avere la capacità di apprendere».

che si sarebbe diffuso nel Novecento e che insisteva sull'educazione globale del soggetto attraverso cui ogni bambino poteva svilupparsi compiutamente come essere umano⁴.

Nel secondo Novecento italiano, dagli anni Sessanta, la pedagogia speciale insistette sulla necessità dell'inserimento dei disabili, sostituendo aggettivi come deficiente, cretino, idiota, frenastenico, ritardato, insufficiente mentale, con i termini inadattato, disadatto, disadattato. Furono introdotte nuove modalità atte a facilitare l'inserimento nelle scuole comuni di alunni che presentavano particolari difficoltà di apprendimento e di adattamento, mentre nel 1977 vennero abolite le classi differenziali e, nella programmazione educativa collegiale, introdotte attività di integrazione scolastica e di sostegno svolte da insegnanti specializzati⁵. Dagli anni Novanta ad oggi, all'integrazione si è andata sostituendo l'idea dell'inclusione che individua quale obiettivo educativo lo sviluppo delle potenzialità della persona disabile nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione, definendo strumenti, strategie e ruolo dell'insegnante di sostegno. Oggi, la pedagogia speciale, grazie alla Legge specifica per i DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) del 2010, alle Linee Guida del 2011 e alla Direttiva BES (Bisogni Educativi Speciali) del 2012, non vuole eliminare le anomalie, ma intende promuovere l'individuo attraverso la rimozio-

⁴ P. Sandri, *L'educazione degli "ineducabili": i contributi di Jean Itard, Édouard Séguin e Maria Montessori*, in «Metis», IV, 2 (2014), pp. 67-77. In questo periodo furono poste le premesse della pedagogia speciale grazie al medico e pedagogista francese Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) che, osservando un bambino trovato nelle foreste dell'Aveyron, Victor, comprese che non si trattava, come ipotizzava lo psichiatra Philippe Pinel (1745-1826), di un soggetto non educabile a causa di un danno cerebrale irreversibile. La causa veniva invece individuata nella privazione culturale e all'educazione veniva affidato il compito di favorire nel ragazzo le abilità cognitive essenziali per la vita sociale. Édouard Séguin (1812-1880), poi, comprese che l'educazione era il mezzo attraverso cui ogni bambino poteva svilupparsi compiutamente come essere umano, mentre secondo Maria Montessori anche i bambini frenastenici potevano conseguire importanti risultati nella lettura, nella scrittura e nelle abilità manuali.

⁵ R. Dainese, *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2016.

ne, il contenimento o la compensazione delle difficoltà, qualunque sia il suo disadattamento, realizzando così la dignità della persona⁶.

È evidente come, nella storia della pedagogia speciale, una vera cultura della disabilità visiva abbia stentato ad affermarsi e come un interesse in questo ambito sia un fenomeno piuttosto recente⁷. Ricostruire un'educazione speciale dei ciechi e degli ipovedenti non è quindi facile, anche perché molti sono i silenzi, poiché gli storici si sono occupati del centro e non dei margini, che sono rimasti senza parola e senza voce per lungo tempo⁸. Tenendo conto di questi vuoti, il presente contributo ripercorre in modo sintetico la storia della pedagogia e dell'educazione dei disabili visivi, soffermandosi non solo su ostacoli e pregiudizi, ma anche sui traguardi raggiunti nel corso del tempo.

2. *Dall'antichità all'Illuminismo: fra emarginazione e istruzione dei ciechi*

L'atteggiamento nei confronti della cecità è stato, fin dall'età antica, contraddittorio e ambiguo, oscillante tra emarginazione e ammirazione: ad esempio, alcune fonti raffigurano Omero, Edipo, Tiresia come personaggi che suscitavano insieme pietà e paura, poiché erano in grado di prevedere il futuro e, a volte, di annunciare sciagure ed eventi catastrofici⁹. Con il Cristianesimo, il deficit visivo veniva considerato una punizione divina inflitta ai peccatori, come appare nell'immagine che descrive la conversione di San Paolo fulminato sulla via di Damasco con la conseguente perdita della vista fino a quando non ottiene il perdono da Dio. Il non vedente diveniva oggetto di *pietas* in quanto si

⁶ M. Benassi - S. Giovagnoli (eds.), *DSA e BES. Dalla valutazione alla progettazione degli interventi per la classe*, Il Ponte Vecchio, Cesena 2014.

⁷ A. Canevaro - A. Goussot, *La difficile storia degli handicappati*, cit.

⁸ F. Cambi - S. Ulivieri (eds.), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

⁹ P. Henri, *La vita dei ciechi* (1944), a cura di E. Tioli, Biblioteca Italiana per i Ciechi, Monza 2000. Alcuni filosofi greci (si pensi a Parmenide e a Platone) furono i primi a valorizzare il non vedente, poiché consideravano la vista il peggiore strumento di conoscenza, rivolto solo al mondo apparente e non alla sua essenza.

trattava, secondo i testi sacri, di un uomo segnato dalla colpa che doveva espiare i peccati propri o dei suoi antenati¹⁰. In Età medievale furono introdotte nuove pratiche di assistenza e creati luoghi di accoglienza ai ciechi, mentre, alla fine del Trecento, la vita mendicante e di preghiere condotta dai ciechi veniva considerata «una professione decorosa»¹¹.

Nell'Età moderna, vi furono diverse iniziative a favore dell'assistenza dei bisognosi con particolare attenzione ai ciechi, anche se erano ancora assenti pratiche intenzionalmente educative, poiché era diffusa la credenza che i non vedenti non avessero alcuna capacità di apprendere. A questo proposito, degna di interesse è l'azione svolta da un gesuita italiano, Francesco Lana Terzi (1631-1687), il quale, nel suo volume *Prodomo ovvero saggio di alcune invenzioni nuove premesso all'Arte maestra* del 1670, per favorire l'apprendimento della scrittura da parte dei ciechi introduceva un sistema di stampa in rilievo che anticipava il sistema che Braille avrebbe perfezionato nel XIX secolo¹². Nonostante la modernità sia stata l'età della «grande reclusione, della repressione del vagabondaggio, della loro considerazione quali miseri, accattoni, oziosi, parassiti da far scomparire»¹³, fu proprio in questo periodo che si diffusero i primi studi pedagogici e scientifici sulla possibilità di intervenire con i soggetti non vedenti attraverso un programma educativo¹⁴.

¹⁰ Si pensi all'episodio del Vangelo del cieco Bartimeo guarito da Gesù per la sua fede: «egli, gettato via il suo mantello, balzò in piedi e venne da Gesù. Allora Gesù gli disse: "Che cosa vuoi che io faccia per te?". E il cieco gli rispose: "Rabbuni, che io veda di nuovo!". E Gesù gli disse: "Va', la tua fede ti ha salvato"», *Marco* 10, 46-52.

¹¹ G. Rapisarda, *Breve storia della Tiflogia*, cit., p. 20.

¹² B. Liesen, *Il Braille: dall'analogia al simbolo*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXVIII, 2 (2018), pp. 83-110.

¹³ G. Rapisarda, *Breve storia della Tiflogia*, cit., pp. 20-21.

¹⁴ È la *paideia* umanistica che venne inaugurata con Juan Luis Vives (1492-1540), cfr. B. Liesen, *Il Braille: dall'analogia al simbolo*, cit., p. 85: «l'idea di una integrazione sociale dei ciechi attraverso l'educazione e il lavoro, nella convinzione che nessuno fosse da intendersi totalmente inabile al lavoro, neanche i ciechi. Egli, nel trattato dal titolo *De subventionem pauperum* del 1526 dedicato alla questione della mendicizia e ad una possibile riforma della società per aiutare i poveri e migliorare le loro condizioni di vita, affermava che i ciechi che erano in grado di provvedere ai propri bisogni potevano lavorare» (J.L. Vives, *L'aiuto ai poveri. De subventionem pauperum* (1526), tr. it. di V. Del Nero, Fabrizio Serra Editore, Pisa 2008).

Nell'Età dei Lumi, si diffuse tra i filosofi un crescente ottimismo riguardo la disabilità visiva, insieme all'idea di un'istruzione estesa a tutti che fece aumentare le opere di beneficenza, incoraggiando i filantropi a creare istituti per assistere, educare e istruire anche i non vedenti¹⁵. Tra gli illuministi, fu Denis Diderot (1713-1784) il primo a considerare l'aspetto umano del problema suggerendo, nella *Lettera sui ciechi ad uso di quelli che vedono* del 1749, di interrogare: «un cieco di buon senso sul modo in cui le cose vengono a lui; poi si paragonerà il modo in cui le cose vengono a noi e da questa comparazione si troverà la soluzione delle difficoltà che rendono la teoria della visione e dei sensi così ingarbugliata e incerta»¹⁶. Il non vedente, diceva Diderot, non era un oggetto su cui fare esperimenti, ma un soggetto in grado di apprendere, com'era stato dimostrato dal caso di una giovane donna non vedente, Mélanie, che aveva acquisito delle conoscenze mediante un apprendimento personale avviato nell'infanzia basato sull'uso del tatto per accedere ai testi scritti¹⁷. Anche se tali riflessioni sulla disabilità visiva contribuirono a portare nuova attenzione sul problema della educabilità dei non vedenti, queste non andarono oltre la speculazione metafisica e, quindi, non portarono a realizzare pratiche educative conseguenti¹⁸.

Più importanti furono, invece, le prime esperienze di didattica dei ciechi intraprese tra il Settecento e l'Ottocento da educatori filantropi, tra i quali si ricorda Valentin Haüy (1745-1822), un linguista, paleografo, traduttore ed esperto di scrittura che scelse di dedicarsi all'alfabetizzazione dei non vedenti¹⁹. Nel 1785, egli aprì l'*Institution des Enfants*

¹⁵ P. Alfieri, *Dalla "metafisica illuminista" alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un'importante eredità pedagogica*, in «Formazione, lavoro, persona», VII, 20 (2017), pp. 141-148.

¹⁶ B. Liesen, *Il Braille: dall'analogia al simbolo*, cit., p. 88; D. Diderot, *Lettera sui ciechi per l'utilità dei vedenti* (1749), a cura di S. Parigi, New Digital Frontiers, Palermo 2016.

¹⁷ B. Liesen, *Il Braille: dall'analogia al simbolo*, cit.

¹⁸ P. Alfieri, *Dalla "metafisica illuminista" alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un'importante eredità pedagogica*, cit.

¹⁹ Haüy maturò questo interesse dopo avere assistito ad uno spettacolo di *burlesque* nel 1771 alla fiera di Saint Ovide a Parigi, dove vide un gruppo di suonatori ciechi che veniva deriso dagli spettatori. Decise così di avviare una serie di iniziative per insegnare ai non vedenti a leggere e a scrivere, simili a quelle già promosse per i sordi dall'aba-

Avengles, la prima scuola per ciechi dove gli allievi imparavano a realizzare i propri libri adoperando la stampa in rilievo, un metodo compensatorio che, tramite l'uso del tatto su lettere e parole stampate in rilievo, rendeva i ciechi capaci di leggere prima i segni dell'alfabeto e poi le parole²⁰. Si trattava di un metodo che aveva il merito di coinvolgere i soggetti non vedenti nel proprio apprendimento, tanto da diffondersi in tutta Europa, anche se, questo era il suo limite, era privo di un codice specifico e di una aritmetica tattile²¹. Lo stesso Haüy se ne rese conto, vedendo nella voluminosità e nella pesantezza dei libri stampati il rischio che il rilievo potesse consumarsi velocemente e la lettura essere troppo lenta; l'alfabeto latino, d'altra parte, era pensato per i vedenti e, come avrebbe osservato Pierre Villey, era sbagliato parlare «alle dita col linguaggio degli occhi»²².

3. *Il metodo Braille tra Ottocento e Novecento*

Si deve a Louis Braille (1809-1852) l'invenzione dell'alfabeto tattile per i ciechi nell'Ottocento, un metodo innovativo che viene considerato «un evento rivoluzionario»²³ nella storia dei ciechi, poiché decretò la fine dell'esclusione e l'inizio di un cammino verso l'inclusione sociale. Riprendendo l'idea di un metodo criptografico di scrittura che Charles Barbier de la Serre (1767-1841), ex ufficiale di artiglieria, aveva creato

te Charles Michel de l'Épée per insegnare il linguaggio gestuale, ovvero: «sostituire ai tentativi individuali di uscita dall'isolamento, realizzati fino adesso da un insegnamento di tipo precettoriale riservato ad una élite, una azione collettiva e metodica di inserzione sociale dei ciechi di tutte le classi», B. Liesen, *Il Braille: dall'analogia al simbolo*, cit., p. 89; P. Alfieri, *Dalla "metafisica illuminista" alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un'importante eredità pedagogica*, cit.; Z. Weygand, *Vivre sans voir. Les aveugles dans la société française, du Moyen Âge au siècle de Louis Braille*, Créaphis, Paris 2003.

²⁰ F. Bocci, *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Guerini, Milano 2021; P. Alfieri, *Dalla "metafisica illuminista" alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un'importante eredità pedagogica*, cit.

²¹ B. Liesen, *Il Braille: dall'analogia al simbolo*, cit.

²² *Ibi*, p. 91.

²³ G. Rapisarda, *Breve storia della Tiflogia*, cit., p. 25.

affinché i soldati potessero leggere di notte al buio senza essere scoperti dai nemici, Braille nel 1829 espose il proprio sistema, perfezionandolo nel 1837. L'alfabeto Braille, conosciuto in tutto il mondo quale codice di scrittura e lettura per i non vedenti, è un sistema alfabetico che rispetta l'ortografia, che può essere facilmente adattato a tutte le lingue e attraverso cui si possono trascrivere anche la punteggiatura, i numeri, i simboli matematici, le note musicali²⁴. Non mancarono le critiche rivolte a questo sistema che lo accusavano di favorire l'emarginazione dei ciechi, incoraggiando la loro diversificazione dalla normalità sociale e rendendo quasi impossibile comunicare con loro, dal momento che si trattava di una sorta di criptografia utilizzata per comunicare tra di loro in segreto²⁵. Per rispondere a queste critiche e favorire le relazioni tra ciechi e vedenti, Braille scrisse nel 1839 un opuscolo che dimostrava come si trattasse di critiche infondate, poiché con la sua invenzione egli aiutava i non vedenti a integrarsi nel processo di civilizzazione, favorendone la promozione umana e sociale, oltre che a garantire loro di acquisire, rispettando i propri bisogni cognitivi e personali, molte «competenze intellettuali ed espressive»²⁶.

In Italia, l'alfabeto Braille si diffuse grazie al lavoro dell'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti e alla Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi, sorte negli anni Venti con lo scopo di lottare per la difesa di alcuni diritti fondamentali dei non vedenti: l'istruzione dei fanciulli ciechi mediante l'utilizzo del sistema Braille; il lavoro per i ciechi abili; un'adeguata previdenza sociale per tutti; un'adeguata assistenza per i ciechi anziani o inabili²⁷.

²⁴ B. Liesen, *Il Braille: dall'analogia al simbolo*, cit. Il codice alfabetico Braille è composto da 6 punti disposti all'interno di un rettangolo ideale, in uno spazio che corrisponde a quello del polpastrello del dito indice e la combinazione dei punti è possibile in ben 64 modi differenti, permettendo alle persone con disabilità visiva di comunicare.

²⁵ G. Rapisarda, *Breve storia della Tiflogia*, cit.

²⁶ P. Alfieri, *Dalla "metafisica illuminista" alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un'importante eredità pedagogica*, cit., p. 144.

²⁷ A. Nicolodi, *Discorsi sulla cecità*, L'arte della stampa, Firenze 1944.

Mentre veniva avviato il passaggio dall'assistenza dei ciechi alla loro istruzione, supportato anche da una serie di interventi legislativi, nel corso del Novecento si intensificava anche la riflessione pedagogica sull'educazione dei non vedenti e nasceva la tiflopedagogia, la scienza dell'educazione delle persone con disabilità visiva, che studia condizioni, problematiche e soluzioni al fine di realizzare una piena integrazione sociale e culturale. Com'è noto, il primo pedagogista italiano dei non vedenti fu Augusto Romagnoli (1879-1946), il quale, cieco pochi giorni dopo essere nato e laureatosi in filosofia con una tesi dedicata all'educazione dei ciechi, ebbe l'opportunità di fare un'esperienza di pratica didattica, dal 1911 al 1916, presso l'Ospizio dei poveri ciechi a Roma dove per la prima volta sperimentò il proprio metodo educativo²⁸. Romagnoli, facendo dell'Ospizio una scuola attiva che rendeva tutte le bambine protagoniste del proprio apprendimento e della propria crescita, realizzava un'educazione sensoriale e motoria quale premessa dell'educazione intellettuale. Il suo progetto pedagogico non era rivolto alla disabilità visiva di quelle bambine, ma alle loro potenzialità trasformative ed emancipative presenti in ogni educando non vedente, nella consapevolezza: «che inerzia e mancanza di stimoli le avrebbero condannate a rimanere fuori dalla vita vera»²⁹. Nasceva così la tiflopedagogia, una scienza che non si soffermava sulle mancanze e sui bisogni dei non vedenti, ma sul loro potenziale umano e sui loro desideri, ribadendo la specificità della disabilità visiva, riconoscendone le difficoltà, comprendendo la diversità dei tempi di apprendimento, poiché

²⁸ M. Alliegro, *L'Educazione dei ciechi. Storia, concetti e metodi*, Armando Editore, Roma 1991. Così scrive Romagnoli nel suo libro più famoso dal titolo *Ragazzi ciechi* del 1924 (Armando, Roma 1973, p. 17), una sorta di diario di bordo di quell'esperienza: «trovai cinque bambine di età inferiore ai tredici anni, in compagnia di una ventina di giovani, che erano cresciute nell'Ospizio. Alcune avevano già passati i trent'anni, giorno per giorno, in quella vita uguale, non diversa perciò da quella delle loro piccole compagne».

²⁹ S. Salmeri, *Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia*, in «Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici», I,1 (2021), pp. 109-118, p. 115.

differente era la situazione di partenza del bambino cieco al quale mancavano tutti gli stimoli derivanti dalla vista.

La tiflopedagogia di Romagnoli, oltre ad avere un orientamento attivistico affine al metodo Montessori e ai pedagogisti dell'Institute J.J. Rousseau, ebbe il merito di anticipare molte idee che avrebbero accompagnato il cammino della pedagogia speciale verso l'inclusione. Le scuole speciali rappresentarono un'importante tappa di questo cammino, riconoscendo l'educabilità dei non vedenti, l'importanza della consulenza tiflodidattica e la necessità di un orientamento professionale degli educatori dei ciechi.

Mentre Romagnoli elaborava la sua proposta pedagogica e metodologico-didattica, in Italia vennero intraprese molte iniziative a favore dell'educazione dei non vedenti: se nel 1923 l'obbligo scolastico era stato esteso ai 14 anni per gli alunni non vedenti educabili, nel 1925 veniva aperta a Roma la nuova "Regia scuola di metodo per insegnanti e maestri istitutori dei ciechi", che sarebbe diventata, da quel momento, un punto di riferimento per la consulenza tiflodidattica e per la formazione professionale degli educatori dei non vedenti³⁰. A questo proposito, va notato come durante il ventennio fascista il movimento tiflogico ricevesse un forte impulso dalle idee e dalle pratiche di Romagnoli, conducendo la Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi a intraprendere nuove battaglie per ottenere una riforma dell'istruzione dei ciechi che fra i propri obiettivi poneva al primo posto la scuola, la didattica e il codice Braille. Gli istituti per ciechi diventavano scuole, luoghi di promozione umana, culturale e professionale dove i non vedenti erano persone, soggetti di educazione da guidare verso la realizzazione della propria vita: la scuola, tramite il Braille, trasmetteva la conoscenza e, allo stesso tempo, orientava al lavoro. Infatti, negli anni Trenta, grazie alla istituzione dell'Ente Nazionale di Lavoro per Ciechi a Firenze, molti disabili visivi trovarono lavoro nell'industria manifatturiera, alcu-

³⁰ G. Rapisarda, *Breve storia della Tiflogia*, cit.

ni divennero musicisti, altri poterono partecipare ai concorsi pubblici per l'insegnamento nelle scuole comuni e nelle Università³¹.

4. *Il difficile cammino dell'inclusione scolastica dal secondo Novecento a oggi*

Nel secondo dopoguerra, l'attenzione educativa maturata durante il ventennio prese una diversa direzione e, negli anni Cinquanta, la frequenza delle scuole speciali divenne obbligatoria con la Legge n. 1463 del 1952, art. 1, che, lungi dal favorire l'integrazione, finiva col perpetuare l'isolamento dei ciechi in un sistema chiuso e autosufficiente popolato solo da dirigenti, docenti e alunni non vedenti, come denunciavano i giovani contestatori del Sessantotto³². Queste critiche avrebbero contribuito a eliminare le scuole speciali, aprendo la strada all'integrazione scolastica che divenne realtà nel 1977 grazie alla Legge n. 517, che introduceva la nuova figura del docente di sostegno, un insegnante specializzato che veniva coinvolto attivamente nella programmazione educativa e nella verifica delle attività di competenza dei consigli e dei collegi dei docenti³³.

La pedagogia speciale era in linea con la tiflopedagogia, poiché ne condivideva l'idea di una scuola quale luogo di promozione della persona disabile: tutti gli alunni con disabilità, compresi i non vedenti, dovevano diventare autori del proprio cammino di crescita, sviluppando le loro potenzialità mediante un apprendimento atto a valorizzare ogni forma espressiva. Non è un caso che la prima categoria di disabili a cui lo Stato aveva rivolto la propria attenzione nel 1976 fosse quella dei ciechi che, obbligati fino ad allora a frequentare le scuole speciali, con la Legge Belussi n. 360 del 1976 avevano ottenuto il diritto di scegliere tra una scuola comune e un istituto speciale.

³¹ *Ibidem*.

³² M. Gecchele, *La repressione oltre i limiti dell'assurdo. La rivolta degli studenti ciechi di Padova*, Jaca Book, Milano 1999.

³³ S. De Robertis, *La storia della scuola «speciale». Problemi educativi e didattici*, Cacucci Editore, Bari 2011.

Per favorire la comunicazione degli alunni con disabilità, lo aveva capito per prima la tiflopedagogia, questi non dovevano essere isolati «insieme agli altri soggetti che vivevano le stesse condizioni [ma andavano inseriti] in un contesto di coetanei normodotati»³⁴.

Se negli anni Settanta la pedagogia speciale aveva portato la propria attenzione sul concetto di diversità, che caratterizzava anche i non vedenti, e sul normalizzare il più possibile attraverso l'integrazione la loro vita, dagli anni Ottanta in poi si intensificò il dibattito sulla cultura della disabilità nell'ambiente scolastico, nelle istituzioni e nella società. Va, a tal proposito, ricordato il ruolo sul piano pedagogico che ebbero la Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi e l'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti, che si erano battute sempre, fin dalla loro istituzione nei primi anni Venti, per il riconoscimento dell'educabilità dei ciechi e per il loro diritto all'istruzione. A ben guardare, nel corso del Novecento, il movimento internazionale a favore dei non vedenti elaborò una propria pedagogia di cui le due associazioni italiane si fecero portavoce, chiarendo i bisogni dei disabili visivi e indicando quale diritto primario l'educazione³⁵.

Le due associazioni non accoglievano l'integrazione scolastica come una conquista, tenendo conto di alcuni limiti che questa comportava, primo fra gli altri la figura dell'insegnante di sostegno, il cui compito di aiutare il consiglio di classe nella programmazione didattica inclusiva al fine di favorire l'integrazione degli alunni con disabilità visiva non era supportato da una formazione adeguata, per cui a fianco degli alun-

³⁴ *Ibi*, p. 67.

³⁵ «L'esistenza delle persone con disabilità - dice L. d'Alonzo (*Novant'anni visti dall'esterno. Lectio magistralis per i 90 anni dell'Unione italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti*, in «Cattolica News», 14 ottobre 2010, [www.cattolicanews.it /Lectio_DAlonzo_100929.pdf](http://www.cattolicanews.it/Lectio_DAlonzo_100929.pdf), p. 3, consultato il 19 gennaio 2025) - deve passare per l'educazione, per un piano pedagogico unitario della famiglia e della scuola che garantisca al soggetto con limitazioni un progetto di vita idoneo, sorretto da un'azione formativa competente e significativa». I diritti umani, civili e sociali dei ciechi e degli ipovedenti potevano essere affermati solo attraverso un'educazione che dapprima, fino agli anni Cinquanta, si declinò come didattica differenziata, poi, dagli anni Cinquanta agli anni Ottanta, come didattica speciale.

ni con disabilità si trovavano sempre più spesso insegnanti che poco o nulla sapevano di tiflopedagogia e tiflodidattica³⁶. Un altro aspetto critico, fu chiaro negli anni Novanta, riguardava l'assenza della tiflopedagogia nel dibattito psicopedagogico sulla disabilità, escludendo l'idea della specializzazione dei docenti di sostegno a favore di una formazione polivalente. Tendenza, quest'ultima, confermata dalla Legge quadro n. 104 del 1992 in cui, per gli alunni non vedenti, era prevista la figura dell'assistente alla comunicazione di cui non venivano definiti profilo professionale e percorso formativo, finendo con l'affidare anche questo ruolo a educatori privi di competenze specifiche³⁷. L'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti non mancò di rispondere a questa legge e intensificò il proprio impegno a favore di una scolarizzazione inclusiva dei disabili visivi, coinvolgendo gli istituti quali centri erogatori di servizi a sostegno dell'integrazione scolastica e al servizio del processo di inclusione³⁸. La tiflopedagogia si declinava così quale pedagogia dell'inclusione, una scienza dell'educazione che interpreta la disabilità visiva non come mancanza e privazione, ma come risorsa, prestando: «da massima attenzione ai limiti e ai bisogni particolari di ciascun allievo [e allo stesso tempo esaltando] la positività presente in lui»³⁹.

5. Conclusioni

Dal breve *excursus* presentato, si è reso evidente come la storia dell'educazione dei ciechi sia stata segnata da una dialettica tra normalizzazione e specializzazione: la battaglia per la difesa del diritto all'educa-

³⁶ L. Paschetta, *Inclusione scolastica: quale sostegno?*, <https://superando.it/2016/02/02/inclusione-scolastica-quale-sostegno/> (consultato il 19 gennaio 2025)..

³⁷ Corte Costituzionale, Sentenza n. 215 del 1987, <https://cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1987&numero=215/> (consultato il 19 gennaio 2025).

³⁸ L. Paschetta, *Inclusione scolastica: quale sostegno?*, cit.

³⁹ S. Salmeri, *La pedagogia dell'impegno e gli itinerari culturali come via privilegiata per il riscatto e per l'integrazione dei minorati della vista*, in «Tiflologia per l'Integrazione», XIX, 2 (2009), pp. 81-96.

zione e all'istruzione ha portato, da un lato, all'inserimento dei non vedenti nella scuola e nella società e, dall'altro lato, ad una specializzazione che, pur avendo il merito di dare attenzione alla specificità del disabile visivo, non vedente o ipovedente, rischia però di favorirne l'isolamento dal mondo. A questo proposito, un ruolo di primo piano è affidato al docente di sostegno che ha il compito di promuovere un circolo virtuoso tra specializzazione e normalizzazione, curando entrambi gli aspetti. Sarà possibile, in questo modo, realizzare il fine ultimo dell'educazione dei soggetti non vedenti o ipovedenti, ovvero l'avvenimento della persona, un fine che riguarda tutti gli esseri umani, poiché tutti sono portatori di differenza e spetta all'educazione valorizzare questa differenza quale risorsa.

Bibliografia

- Alfieri P., *Dalla "metafisica illuminista" alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un'importante eredità pedagogica*, in «Formazione, lavoro, persona», VII, 20 (2017), pp. 141-148.
- Bocci F., *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Guerini, Milano 2021.
- Cambi F. - Olivieri S. (eds.), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Canevaro A. - Goussot A., *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000.
- Crispiani P. (ed.), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016.
- Dainese R., *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- d'Alonzo L., *Novant'anni visti dall'esterno. Lectio magistralis per i 90 anni dell'Unione italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti*, in «Cattolica News», 14 ottobre 2010, www.cattolicanews.it/Lectio_DAlonzo_100929.pdf, pp. 1-7.
- De Robertis S., *La storia della scuola «speciale». Problemi educativi e didattici*, Cacucci Editore, Bari 2011.
- Diderot D., *Lettera sui ciechi per l'utilità dei vedenti* (1749), a cura di S. Parigi, New Digital Frontiers, Palermo 2016.

- Gecchele M., *La repressione oltre i limiti dell'assurdo, la rivolta degli studenti ciechi di Padova*, Jaca Book, Milano 1999.
- Henri P., *La vita dei ciechi* (1944), a cura di E. Tioli, Biblioteca Italiana per i Ciechi, Monza 2000.
- Liesen B., *Il Braille: dall'analogia al simbolo*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXVIII, 2 (2018), pp. 83-110.
- Nicolodi A., *Discorsi sulla cecità*, L'arte della stampa, Firenze 1944.
- Paschetta L., *Inclusione scolastica: quale sostegno?*, <https://superando.it/2016/02/02/inclusione-scolastica-quale-sostegno/> (consultato il 19 gennaio 2025).
- Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori, Milano 2010.
- Rapisarda G., *Breve storia della Tiflogia*, Erickson, Trento 2024.
- Romagnoli A., *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana dei Ciechi, Firenze 1944.
- Id., *Ragazzi ciechi*, Armando Roma 1973.
- Salmeri S., *Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia*, in «Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici», I,1 (2021), pp. 109-118.
- Id., *La pedagogia dell'impegno e gli itinerari culturali come via privilegiata per il riscatto e per l'integrazione dei minorati della vista*, in «Tiflogia per l'Integrazione», XIX, 2 (2009), pp. 81-96.
- Sandri P., *L'educazione degli "ineducabili": i contributi di Jean Itard, Édouard Séguin e Maria Montessori*, in «Metis», IV, 2 (2014), pp. 67-77.
- Vives J.L., *L'aiuto ai poveri. De subventionne pauperum* (1526), tr. it. di V. Del Nero, Fabrizio Serra Editore, Pisa 2008.
- Weygand Z., *Vivre sans voir. Les aveugles dans la société française, du Moyen Âge au siècle de Louis Braille*, Créaphis, Paris 2003.

Il PEI su base ICF per la disabilità visiva: aspetti culturali, metodologici e operativi¹

Amalia Lavinia Rizzo² - Marianna Traversetti³

1. Alunni e studenti con disabilità visiva in Italia

L'apparato visivo svolge una funzione fondamentale per lo sviluppo integrale della persona, consentendo l'apprendimento attraverso l'osservazione, l'imitazione, la percezione delle scene nel loro insieme, la visione da lontano, ecc. L'elaborazione delle informazioni provenienti dalla vista è dunque alla base dello sviluppo armonico di numerose capacità, come quelle neuro-motorie, cognitive e affettivo-relazionali.

Secondo il Rapporto ISTAT "Condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari in Italia e nell'Unione europea" del 2019 le gravi disabilità visive colpiscono mediamente il 2,1% della popolazione dell'Unione Europea dai 15 anni in su mentre, a partire dai 65 anni, si giunge al 5,6% e dai 75 anni all'8,7%. Nel nostro Paese, i dati sono in linea con l'UE: l'1,9% delle persone dai 15 anni in su soffre di gravi limitazioni visive e tale percentuale aumenta al 5% tra coloro i quali hanno un'età maggiore di 65 anni e all'8% tra chi ha più di 75 anni. Secondo i dati MIUR sull'inserimento degli alunni e degli studenti con disabilità, complessi-

¹ Il presente saggio è il risultato di un lavoro comune delle autrici, che lo hanno discusso insieme, condividendo appieno forme e contenuti. Tuttavia, la stesura dei paragrafi 2, 4 e 5 si deve a Amalia Lavinia Rizzo e dei paragrafi 1, 3 e 6 è da attribuire a Marianna Traversetti.

² Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Roma Tre.

³ Professoressa associata di Pedagogia sperimentale, Università di Roma La Sapienza.

vamente stabili negli ultimi dieci anni, risulta che coloro che presentano disabilità visive sono: l'1,7% rispetto a tutti gli alunni con disabilità; lo 0,4 per mille rispetto a tutti gli alunni; da 0,3 a 0,5 per mille a seconda dell'età. La disabilità visiva può riguardare l'acuità visiva, quando non si è in grado di distinguere i dettagli che caratterizzano un oggetto, e/o l'ampiezza del campo visivo, quando si ha un'ampiezza complessiva inferiore ai 120° sul piano verticale e ai 180° su quello orizzontale.

Dunque, con l'espressione "disabilità visiva" si indica una perdita totale (cecità) o una compromissione quali-quantitativa (ipovisione) della funzione visiva. A tale riguardo, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha operato una distinzione tra ipovedenti (coloro che hanno un'acuità visiva nell'occhio dominante tra 3/10 e 1/20) e ciechi (coloro che hanno un'acuità visiva inferiore a 1/20). Si parla di ipovisione quando l'acuità visiva ridotta ostacola le attività quotidiane e può influenzare anche l'ampiezza del campo visivo con diversi livelli di gravità⁴.

⁴ In Italia la Legge del 3 aprile 2001, n.138, *Classificazione e quantificazione delle minorazioni visive e norme in materia di accertamenti oculistici*, descrive le forme di disabilità visiva in relazione alla tipologia (centrale, periferica, mista) e alla gravità (lieve, moderata, grave) di privazione sensoriale. Questa classificazione, oltre al residuo visivo, tiene conto del campo visivo residuo (ovvero, il residuo perimetrico binoculare) distinguendo cinque categorie:

ciechi totali: «a) coloro che sono colpiti da totale mancanza della vista in entrambi gli occhi; b) coloro che hanno la mera percezione dell'ombra e della luce o del moto della mano in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore; c) coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 3 per cento» (art. 2);

ciechi parziali: «a) coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 1/20 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione; b) coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 10 per cento» (art. 3);

ipovedenti gravi: «a) coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 1/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione; b) coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 30 per cento» (art. 4);

ipovedenti medio-gravi: «a) coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 2/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione; b) coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 50 per cento» (art. 5);

ipovedenti lievi: «a) coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 3/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione; b) coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 60 per cento» (art. 6).

2. La disabilità nella prospettiva del modello bio-psico-sociale e le radici psicopedagogiche

Il modello bio-psico-sociale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, conosciuto come "Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF"⁵, deriva da un processo di assunzione, da parte dell'OMS stessa, di un approccio alla persona di tipo multiprospettico e multidimensionale che supera la dimensione lineare, meccanicistica e normalizzatrice con cui in precedenza era rappresentata la disabilità nel modello medico, inglobando anche le istanze del ruolo disabilitante del contesto, tipiche del modello sociale⁶.

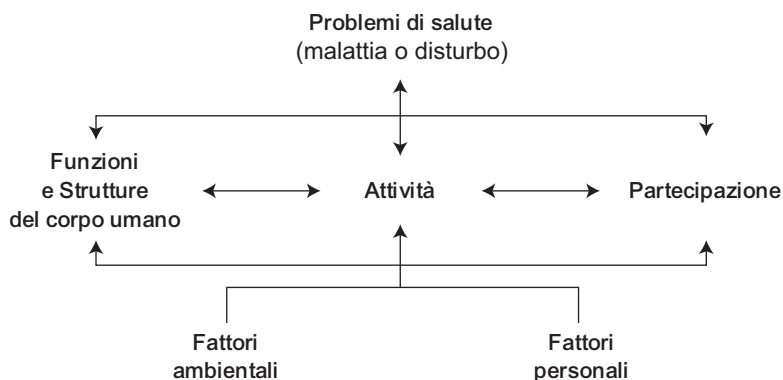
Rispetto al concetto di salute, l'ICF assume una posizione funzionale, considerandola un diritto fondamentale di ogni essere umano, un concetto positivo che va al di là dell'assenza di malattia e consiste in uno stato di benessere fisico, mentale e sociale⁷. Ricorsivamente, «per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature

⁵ World Health Organization-WHO, *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF*, World Health Organization, Geneva 2001; Ead., *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*, World Health Organization, Geneva 2007; Ead., *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. ICF 2018*, World Health Organization, Geneva 2018. Per un approfondimento, si vedano: C. Barnes, *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation*, Hurst and Co. and BCODP, London 1991; M. Oliver - M. Oliver, *The social model in context*, in M. Oliver, *Understanding disability: From theory to practice*, Macmillan Education, New York 1996, pp. 30-42 e, in Italia, S. D'Alessio - R. Medeghini - G. Vadalà - F. Bocci, *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*, in R. Vianello - S. di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia*, Erickson, Trento 2015, pp.151-179.

⁶ In questo quadro, l'ICF è stata approvata nella 54^o World Health Assembly (WHA) il 22 maggio 2001, a seguito della revisione nel senso sopra descritto della *International Classification of Impairments, Disability and Handicap* (ICIDH) elaborata nel 1980 a fini sperimentali. Fa, quindi, parte delle Classificazioni delle Nazioni Unite come strumento per la difesa dei diritti umani anche nell'ambito delle normative nazionali. La versione originale del 2001 è stata oggetto di vari aggiornamenti da parte dell'OMS: nel 2007 è stata elaborata la versione per bambini e adolescenti e a partire dal 2012 si è messa a punto una versione unificata che viene aggiornata annualmente.

⁷ World Health Organization-WHO, *Constitution of the World Health Organization*, World Health Organization, Geneva 1948.

menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri» (art. 1, comma 2). In presenza di un problema di salute, quindi, per descrivere sia il funzionamento sia la disabilità bisogna riferirsi ai fattori di contesto e non solo alle funzioni e strutture corporee, all'attività e alla partecipazione, altre componenti dell'ICF (Schema 1).



Schema 1 – Modello descrittivo del funzionamento e della disabilità secondo ICF (adattamento in italiano da WHO, 2001).

Nella concettualizzazione ICF, infatti, “funzionamento umano” è considerato un termine ombrello che riguarda il livello e la qualità delle interazioni – dalle funzioni fisiologiche del corpo alle strutture anatomiche del corpo, alle attività e alla partecipazione – tra la persona con un problema di salute e i fattori contestuali che ha a disposizione nella situazione in cui vive. In base alle caratteristiche della persona, quindi, il funzionamento è caratterizzato da un'interazione positiva tra questa e le caratteristiche dei fattori contestuali.

In ambito educativo: «l'importanza attribuita all'ambiente dall'ICF può essere letta come un'operazionalizzazione dei principi che si sono sviluppati a partire dal movimento pedagogico delle scuole attive

e dell'educazione progressista e dell'importanza di facilitare i processi formativi attraverso un'adeguata organizzazione delle condizioni di apprendimento»⁸. Dewey⁹, ad esempio, sottolineava l'opportunità offerta dal contesto per la realizzazione di esperienze pratiche che potessero essere significative per gli allievi e che, realizzate in aule ben progettate e con materiali didattici adeguati, favorivano la possibilità di creare continuità con quanto sperimentato in altre situazioni, incoraggiando il *problem solving* e il pensiero critico. Nell'ambito della teoria socio-culturale dell'apprendimento, Vygotskij¹⁰ evidenziava il ruolo cardine delle interazioni sociali e delle mediazioni linguistiche e culturali, e della rilevanza del concetto di *Zona di Sviluppo Prossimale* (ossia, la distanza tra ciò che un bambino può fare da solo e ciò che può fare con l'aiuto di un adulto o di un compagno più esperto), nonché l'importanza di inserire mediatori culturali efficaci e di valorizzare l'uso del linguaggio come strumento di pensiero ineludibile per lo sviluppo cognitivo. Sviluppando le teorie socio-costruttiviste, Bruner¹¹ poneva l'accento sulla necessità di organizzare a scuola situazioni interattive, culturalmente rilevanti e orientate alla scoperta, e sull'opportunità di sviluppare lo *scaffolding*, facilitando l'apprendimento secondo la presentazione delle conoscenze del *curriculum* a spirale che permetta agli alunni di costruire saperi e abilità sulla base di quanto già conoscono, riprendendo e approfondendo gli argomenti a livelli crescenti di complessità.

All'interno di questo quadro epistemologico di natura psicopedagogica, i fattori ambientali sono classificati nell'ICF come aspetti contestuali esterni alla persona (ambiente fisico naturale e antropico, altre persone con le loro relazioni e ruoli, atteggiamenti e valori; sistemi sociali e servizi, politiche, regole e leggi operanti soprattutto a livello na-

⁸ A.L. Rizzo - M. Traversetti, *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva*, FrancoAngeli, Milano 2024, p. 156.

⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1938), tr. it. di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1949.

¹⁰ L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (1934), a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari 1990.

¹¹ J.S. Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1997.

zionale e locale), ma che interagiscono costantemente con lei durante l'apprendimento, il lavoro, la comunicazione, gli spostamenti, ecc. L'importanza dei fattori ambientali, dunque, deriva dall'effetto che producono in interazione con le caratteristiche della persona e con il suo problema di salute agendo come facilitatori o barriere. I facilitatori migliorano il funzionamento, mentre le barriere producono un'interazione negativa che ostacola l'attività e la partecipazione individuale. Tale interazione negativa può essere determinata dall'assenza di un fattore ambientale che sarebbe necessario, dalla sua scarsa efficacia oppure dalla presenza di un fattore che ostacola lo svolgimento di un'attività o la partecipazione a situazioni della vita. Diversamente, i facilitatori sono fattori che: «includono aspetti come un ambiente fisico accessibile, la disponibilità di una rilevante tecnologia d'assistenza o di ausili e gli atteggiamenti positivi delle persone verso la disabilità, e includono anche servizi, sistemi e politiche che sono rivolti a incrementare il coinvolgimento di tutte le persone con una condizione di salute in tutte le aree di vita»¹².

3. Le indicazioni internazionali per l'individualizzazione della didattica

In ambito internazionale, l'individualizzazione didattica in presenza di disabilità è ineludibile per innalzare il livello di inclusività del curricolo e per la sua realizzazione è prevista la redazione di un piano specifico che rappresenta lo strumento per l'applicazione quotidiana dei principi di pari opportunità e del diritto alla partecipazione sociale e all'accessibilità della persona con disabilità in qualunque livello scolastico e formativo, e lungo tutto il corso della vita. Si ritiene, infatti, che solo l'elaborazione di un piano costruito sulle caratteristiche del singolo alunno consenta di evitare un insegnamento omologante e di proporre attività

¹² World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health*. ICF, cit., p. 169.

didattiche che si adattino alla persona e non viceversa, collocandola al centro di tutto il progetto educativo¹³.

La redazione di un *Individual Educational Plan* (IEP) e il suo coordinamento con la didattica delle classi comuni sono considerati un importante indicatore di sviluppo delle politiche e delle pratiche europee rivolte ai Bisogni Educativi Speciali¹⁴ degli alunni:

In quasi tutti i paesi, il programma educativo individuale occupa un ruolo importante nella didattica dell'integrazione. Una delle tendenze comuni ai paesi membri è l'utilizzo di questo documento per definire il tipo di esigenza educativa dell'alunno, gli obiettivi e i metodi scelti e per descrivere il curriculum formativo e il tipo di modifiche apportate al curriculum ordinario al fine di valutare i progressi degli alunni interessati. In alcuni casi, il documento può assumere anche valenza di 'contratto' tra i diversi 'attori' interessati: i genitori, gli insegnanti e gli altri professionisti¹⁵.

Anche l'*European Agency for the Development in Special Needs Education* raccomanda di sviluppare e adottare un Piano Educativo Individuale con l'obiettivo di ampliare: «l'accesso all'istruzione e promuovere la piena partecipazione e le opportunità educative di tutti gli studenti suscettibili di esclusione al fine di realizzare il loro potenziale»¹⁶. Affinché tale piano sia un elemento distintivo di una scuola inclusiva, si raccomanda che esso sia operativamente coerente con i principi di una didattica che accoglie le diverse necessità educative, tenendo conto non sol-

¹³ A.L. Rizzo - M. Traversetti, *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva*, cit.

¹⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, *Students with Disabilities, Difficulties, and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*, OECD, Paris 2005.

¹⁵ MIUR, Direzione generale per le relazioni internazionali, INDIRE - Unità italiana di Eurydice, *L'integrazione dei disabili in Europa*, a cura di M.R. Silvestro, I Quaderni di Eurydice n. 23, 2004, p. 31, <https://eurydice.indire.it> (ultimo accesso 5 aprile 2025).

¹⁶ European Agency for Development in Special Needs Education, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, tr. it. di L. Negro, 2009, pp. 15-16, <https://www.european-agency.org> (ultimo accesso 5 aprile 2025).

tanto dei bisogni, ma anche degli interessi, dei desideri e della tensione all'autonomia degli allievi con disabilità.

4. *Il PEI in Italia: un progetto condiviso*

Nel nostro Paese, la prima richiesta di formalizzazione di un Piano Educativo Individualizzato-PEI¹⁷ finalizzato alla piena realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione delle persone con disabilità risale al periodo cosiddetto dell'integrazione matura, successivo all'emanazione della Legge Quadro n. 104 del 1992, quando la logica dell'integrazione scolastica si oppose ad un semplicistico inserimento in presenza nelle classi comuni (*mainstream*), nella consapevolezza che il PEI non dovesse rappresentare una programmazione giustapposta a quella della classe, ma dovesse porsi come un vero e proprio progetto integrato la cui redazione non può essere delegata ad una sola figura professionale, ma deve scaturire dalla sinergia di una molteplicità di soggetti provenienti dall'ambito scolastico, sanitario, sociale e familiare¹⁸. Infatti, esso: «rappresenta lo strumento educativo-didattico che può rendere significativa la permanenza dell'alunno nel suo gruppo classe, solo se deriva da una progettazione collegiale e condivisa e non da un lavoro solitario del docente su posto di sostegno»¹⁹.

Il coinvolgimento di scuola, famiglia e mondo socio-sanitario permette al PEI di assumere il carattere sia di un *piano* comune, che coniuga sinergicamente la complessità degli interventi organizzati nei diversi contesti di vita (familiare, scolastica, sociale), sia di un percorso progressivo e pianificato di crescita, che gode di una:

¹⁷ Legge del 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

¹⁸ A. Rizzo, *Gli indicatori come strumento per l'osservazione e la progettazione inclusiva*, in «Musica Domani», 172 (2015), pp. 56-58.

¹⁹ A.L. Rizzo - M. Traversetti, *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva*, cit., p. 166.

regia educativa, politica e sociale impegnata a ridurre al massimo grado possibile gli ostacoli che limitano l'interazione positiva tra l'allieva/o e l'ambiente. Ovviamente, con diretto riferimento alla originalità e unicità di ciascuna persona, la prospettiva dell'intero lavoro è educativa ed individualizzata al fine di valorizzare le risorse anche residue in vista della costruzione di un soddisfacente Progetto di Vita²⁰.

5. Il PEI su base ICF e il modello nazionale

Al termine di un lungo percorso legislativo, nel nostro Paese, il PEI va ora redatto secondo la prospettiva culturale dell'ICF, la cui conoscenza favorisce:

il potenziamento delle competenze professionali dei docenti in relazione alla lettura dei comportamenti e dei contesti, all'interazione con le altre figure coinvolte nel processo dell'inclusione (ad esempio, l'Unità di Valutazione Multidisciplinare) e alla progettazione di interventi adeguati alla riduzione/rimozione delle barriere e all'inserimento/implementazione dei facilitatori²¹.

Al fine di tale redazione, è stato messo a disposizione delle scuole un modello nazionale appositamente costruito (il Decreto Interministeriale n. 182 del 2020 e il Decreto Ministeriale n.153 del 2023). Pertanto, il PEI:

a) è elaborato e approvato dal [...] GLO²²; b) tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del Profilo di funzionamento, avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS; c) individua 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 in-

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibi*, p. 152.

²² Il GLO è il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione.

terventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati; d) esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e la proposta delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione; e) definisce gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione; f) indica le modalità di coordinamento degli interventi ivi previsti e la loro interazione con il Progetto individuale; g) è redatto in via provvisoria entro giugno e in via definitiva, di norma, non oltre il mese di ottobre, tenendo conto degli elementi previsti nel decreto ministeriale di cui al comma 2-ter; è redatto a partire dalla scuola dell'infanzia ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona²³.

6. Un esempio di compilazione del PEI per un allievo con disabilità visiva di scuola primaria

Il PEI si compone di 12 sezioni (Tabella 1).

La sezione 1 va compilata dai genitori (o da chi esercita la responsabilità genitoriale) con informazioni utili sulla situazione familiare (Tabella 2). Per garantirne la compilazione, la scuola può predisporre domande-guida, o questionari *ad hoc*, attraverso cui i genitori possono fornire le loro risposte e riassumerle nel quadro informativo²⁴. Per la scuola secondaria di II grado è prevista la possibilità di riporta-

²³ Decreto Ministeriale del 1 agosto 2023, n. 153, *Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, recante: Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*. Allegato B.

²⁴ A.L. Rizzo - M. Traversetti, *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva*, cit.

Il PEI su base ICF per la disabilità visiva

Sezione 1	<i>Quadro informativo</i>
Sezione 2	<i>Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento</i>
Sezione 3	<i>Raccordo con il Progetto Individuale</i>
Sezione 4	<i>Osservazioni sul bambino/a, sull'alunno/a, sullo studente e sulla studentessa per progettare gli interventi di sostegno didattico</i>
Sezione 5	<i>Interventi sull'alunno/a: obiettivi educativi e didattici</i>
Sezione 6	<i>Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori</i>
Sezione 7	<i>Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo</i>
Sezione 8	<i>Interventi sul percorso curricolare</i>
Sezione 8.1	<i>Scuola dell'infanzia. Interventi educativi, strategie, strumenti nei diversi campi di esperienza</i>
Sezione 8.2	<i>Scuola primaria e secondaria. Interventi educativi, strategie, strumenti</i>
Sezione 8.3	<i>Scuola primaria e secondaria. Progettazione disciplinare</i>
Sezione 8.4	<i>Scuola primaria e secondaria. Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi specifici</i>
Sezione 9	<i>Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse</i>
Sezione 10	<i>Certificazione delle Competenze con eventuali note esplicative</i>
Sezione 11	<i>Verifica finale/Proposte per le risorse professionali</i>
Sezione 12	<i>PEI redatto in via provvisoria</i>

Tabella 1 – Le sezioni del PEI (D.M. n. 153 del 2023, Allegato B).

re elementi desunti dalla descrizione di sé fornita dallo studente o dalla studentessa, attraverso interviste o colloqui. La stretta collaborazione scuola-famiglia permette di raccogliere informazioni sulla vita dell'alunno, punti di vista, modalità di presa in carico, strategie di gestione dei comportamenti problematici, ma anche – se vi è il consenso delle famiglie – notizie sulle terapie, ad esempio, e sull'approccio seguito dagli specialisti, in modo da poter coordinare gli interventi. Fondandosi su tale spirito di collaborazione, nell'interesse primario dell'allievo, sarà possibile condividere anche obiettivi educativi e didattici, ferma restando la competenza esclusiva dei docenti in tale ambito.

Situazione familiare/descrizione del bambino o della bambina (a cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale ovvero di altri componenti del GLO)

Marco è un bambino di 5 anni, cieco dalla nascita a causa di una condizione genetica diagnosticata precocemente. I genitori sono molto apprensivi e coinvolti nel suo sviluppo; sono costantemente alla ricerca di opportunità e risorse per supportare il suo benessere e la sua crescita. Spesso, però, sia la madre che il padre dichiarano che la situazione di Marco provoca loro angoscia e fa attivare in loro meccanismi difensivi, di negazione e sofferenza. Talvolta, dunque, la famiglia vive con difficoltà la condizione di cecità del figlio. Marco è generalmente socievole con parenti e amici dei genitori, ma in ambito scolastico a volte tende a isolarsi se non riceve stimoli adeguati o se la situazione gli appare complessa da affrontare. Nonostante queste difficoltà, Marco è un bambino sempre pronto a mettersi in gioco e ad affrontare nuove sfide, caratterizzato da grande perseveranza e sensibilità. Spinti dalla consapevolezza dell'amore del figlio per gli animali, i genitori di Marco hanno già da due anni deciso di intraprendere un percorso di *pet therapy*, portando Marco in una fattoria dove può interagire con diversi animali.

Tabella 2 – Esempio di quadro informativo di un alunno con disabilità visiva di scuola dell'infanzia (redatto dai docenti di classe, sulla base dei colloqui con i genitori).

La sezione 2 (Tabella 3) raccoglie la sintesi degli elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento (o dalla Diagnosi Funzionale e dal Piano Dinamico Funzionale, se il Profilo di Funzionamento non fosse disponibile), indispensabili per la redazione delle sezioni successive. Tale sintesi è predisposta dal Gruppo di Lavoro per l'Inclusione e deve contenere le informazioni relative alle dimensioni rispetto alle quali è necessaria un'analisi puntuale, seguita dalla progettazione di interventi specifici²⁵.

La sezione 3 (Tabella 4) contiene informazioni sul raccordo tra il PEI e il Progetto Individuale utili ai fini di una progettazione inclusi-

²⁵ A tale scopo, è necessario segnalare altresì le dimensioni da definire nel PEI, indicando accanto a ciascuna se necessiti o meno di un'analisi nella fase di osservazione prevista nella Sezione 4 e conseguentemente di interventi da indicare nella Sezione 5.

Il PEI su base ICF per la disabilità visiva

<i>Sintetica descrizione, considerando in particolare le dimensioni sulle quali va previsto l'intervento e che andranno quindi analizzate nel presente PEI</i>			
Marco presenta una disabilità visiva congenita che influisce significativamente sull'esplorazione e sulla rappresentazione mentale dell'ambiente, con ripercussioni sullo sviluppo cognitivo, motorio e linguistico. Sul piano linguistico, Marco necessita di tempi più lunghi e di un supporto strutturato per ampliare il vocabolario e consolidare i significati, sfruttando il canale uditivo e tattile come principali strumenti di compensazione. Dal punto di vista sociale, predilige interazioni con gli adulti, trovando più difficoltà nelle relazioni con i pari e nei comportamenti interattivi spontanei. Una proposta educativa strutturata, che integri strumenti tiflodidattici e attività sensoriali, risulta indispensabile per favorire la sua autonomia motoria, la comunicazione verbale e lo sviluppo di competenze relazionali e sociali.			
<i>In base alle indicazioni del Profilo di Funzionamento (o, se non è stato ancora redatto, della Diagnosi Funzionale e del Profilo Dinamico Funzionale) sono individuate le dimensioni rispetto alle quali è necessario definire nel PEI specifici interventi. Le sezioni del PEI non coinvolte vengono omesse.</i>			
Dimensione Socializzazione/ Interazione/Relazione	Sezione 4A/5A	⌘ Va definita	c Va omessa
Dimensione Comunicazione/ Linguaggio	Sezione 4B/5B	⌘ Va definita	c Va omessa
Dimensione Autonomia/ Orientamento	Sezione 4C/5C	⌘ Va definita	c Va omessa
Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento	Sezione 4D/5D	⌘ Va definita	c Va omessa

Tabella 3 – Esempio di elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento di un'alunna con disabilità visiva di scuola dell'infanzia (*Sintetica descrizione, considerando in particolare le dimensioni sulle quali va previsto l'intervento e che andranno quindi analizzate nel presente PEI*) e esempio di annotazione delle dimensioni che saranno o meno interessate all'intervento metodologico-didattico.

3. Raccordo con il Progetto Individuale di cui all'art. 14 della Legge 328/2000

a. Sintesi dei contenuti del Progetto Individuale e sue modalità di coordinamento e interazione con il presente PEI, tenendo conto delle considerazioni della famiglia. (Se il Progetto individuale è stato già redatto) _____

*b. Se il Progetto individuale è stato richiesto e deve ancora essere redatto:
indicazioni da considerare nella redazione del Progetto individuale di cui all'articolo 14 Legge n. 328/00* _____

Tabella 4 – Schema della sezione 3 del modello nazionale del PEI.

a. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione:

Marco è un bambino che tende a relazionarsi abbastanza facilmente con gli adulti, che percepisce come figure di riferimento rassicuranti e stimolanti, mentre con i coetanei ha maggiori difficoltà di interazione spontanea. Non potendo condividere sguardi o segnali visivi, le sue modalità comunicative si basano prevalentemente sull'udito e sul contatto fisico, che utilizza come canali principali per percepire le intenzioni degli altri. L'alunno tende a rimanere immobile e in ascolto quando si trova in situazioni di gruppo, il che può essere interpretato come una scarsa partecipazione, ma rappresenta, in realtà, una sua strategia per comprendere meglio l'ambiente circostante. Il contatto fisico e i gesti affettuosi sono ben accolti, ma la mancanza di espressioni facciali e di sorrisi spontanei può talvolta limitare la sua capacità di esprimere emozioni, oltre a non saper ancora interpretare quelle altrui. Marco mostra interesse per le relazioni sociali e, grazie ad un supporto adeguato, è in grado di integrarsi più attivamente nel gruppo.

b. Dimensione della comunicazione e del linguaggio:

A livello fonologico, Marco mostra una discreta competenza, riuscendo a produrre suoni con una buona articolazione e migliori prestazioni nei compiti di fluency e di riconoscimento di termini scorretti, ma talvolta necessita di più tempo per perfezionare l'apprendimento di suoni che richiedono una chiara articolazione visiva. La sua comprensione semantica, invece, ha bisogno di più tempo per consolidare la generalizzazione dei significati delle parole, ciò si può notare anche quando Marco, sentendo una nuova parola di cui non conosce il significato, "gioca ad usarla" pur senza conoscerne il significato, ma solo perché gli piace. L'alunno ha una buona capacità di comunicare i propri bisogni e desideri, in particolare con gli adulti. Sa avviare conversazioni e mantenere l'interazione, soprattutto su temi che gli sono familiari. Tuttavia, trova più difficile inserirsi in conversazioni di gruppo o iniziative sociali con i suoi coetanei, dove la sua comunicazione non verbale è limitata dalla mancanza di espressioni facciali. L'allievo ha iniziato ad avvicinarsi alle pri-

me fasi di pre-scrittura e pre-lettura, non presenta particolari difficoltà, sta familiarizzando con il Braille come strumento di scrittura e lettura. Ha mostrato curiosità nell'esplorare le immagini a rilievo, utilizzandole come supporto per avvicinarsi alla lettura in modo tattile, ma ha bisogno di sostegno per descrivere verbalmente le carte geografiche.

c. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento:

L'alunno ha una modesta abilità nell'utilizzare i sensi alternativi alla vista per orientarsi e spostarsi autonomamente. Sebbene la sua esplorazione dell'ambiente avvenga con ritmi più lenti rispetto ai coetanei, l'alunno dimostra una grande capacità di adattamento. Marco ha una crescente capacità di relazionarsi con gli oggetti e di orientarsi nello spazio e nel tempo. Sebbene i concetti spaziali di vicinanza e lontananza siano per lui più complessi, conosce le caratteristiche dell'ambiente scolastico, come il pavimento, le porte, le finestre, e sa orientarsi tra i vari spazi conosciuti (aula, corridoio, giardino, mensa). Marco ancora non raggiunge la piena percezione della sua posizione rispetto agli oggetti e alle altre persone, ma giorno dopo giorno riesce ad acquisire sempre maggiore autonomia nelle sue azioni quotidiane. A livello motorio, Marco dimostra una discreta capacità di muoversi autonomamente, sebbene possa aver bisogno di supporti occasionali, come il bastone bianco o dispositivi sonori. Questi strumenti lo aiutano a superare le difficoltà iniziali legate alla mancanza di stimoli visivi, garantendo un maggiore senso di sicurezza nelle sue esplorazioni. Per quanto riguarda l'autonomia personale, Marco è molto motivato a svolgere le attività quotidiane con la maggiore indipendenza possibile, tuttavia la motricità fine non è ancora completamente sviluppata e questo influisce anche sull'utilizzo del tatto. Possiede una discreta padronanza del senso del gusto e dell'olfatto, sebbene in alcune situazioni non operi discriminazioni del tutto accurate. Con il giusto supporto iniziale, ha imparato ad infilare autonomamente magliette e giacche.

Tabella 5 – Esempio di osservazione sul bambino per progettare interventi di sostegno didattico.

va che recepisca anche azioni esterne al contesto scolastico, coordinate dall'Ente locale.

Le sezioni 4 (Tabella 5) e 5 (Tabella 6) sono rispettivamente dedicate all'osservazione dell'alunno in tutte le dimensioni, alla sintesi e alla programmazione per ciascuna di esse degli interventi educativi, didattici e metodologici, di carattere trasversale, volti ad accrescere il processo di sviluppo potenziale delle capacità, abilità e competenze dell'allievo. Si indicano inoltre: obiettivi ed esiti attesi; attività, strategie e strumenti finalizzati al raggiungimento degli obiettivi medesimi.

La sezione 6 (Tabella 6) spinge gli insegnanti alla riflessione sul contesto scolastico, attraverso un'attenta osservazione dei fattori ambientali che influenzano, positivamente o negativamente, il funzionamento individuale a diversi livelli: fisico/strutturale (accessibilità e fruibilità degli spazi o disponibilità di attrezzature didattiche o di supporto, aule eccessivamente rumorose, scarsità di tecnologie assistive specifiche, mancanza di supporti per l'autonomia personale), socio-organizzativo (qualità del livello di organizzazione della didattica e della valutazione, del lavoro del GLO, ecc.), comunicativo-relazionale (le relazioni con insegnanti su posto comune e di sostegno, gli atteggiamenti di questi ultimi tra di loro e verso allievi e altri adulti, gli altri adulti di riferimento) e didattico (gli strumenti e i materiali, le metodologie e strategie impiegate dagli insegnanti, l'organizzazione della didattica e della valutazione).

OBIETTIVI	
– Partecipare attivamente alle attività di classe – Avviare spontaneamente una conversazione con i pari – Condividere con i compagni preferenze – Aiutare un compagno in difficoltà	
INTERVENTI EDUCATIVO-DIDATTICI e METODOLOGICI	
Attività	Strategie e Strumenti
1. <i>Filastrocca del corpo</i> Si propone una filastrocca speciale che aiuta a conoscere le diverse parti del corpo, ma favorisce anche le interazioni tra i bambini. <i>Fase 1: brainstorming</i> sulle parti del corpo. In questa fase, i bambini vengono invitati a condividere le parti del corpo che conoscono. Al termine dell'attività, l'insegnante fa un resoconto delle parti del corpo menzionate dai bambini, evidenziando anche quelle che sono state dimenticate. <i>Fase 2:</i> lettura della filastrocca: «Testa, spalle, ginocchia, piedi, gira, salta, e poi sorridi! Tocca la testa, poi le mani, fai una piroetta, alza le gambe pian piano. Pancia e schiena, ora tocchiamo, il corpo intero esploriamolo». <i>Fase 3:</i> I bambini ascolteranno la filastrocca e seguiranno le indicazioni toccando e muovendo le parti del corpo descritte. <i>Fase 4:</i> Attività in coppia. A turno, uno dei due bambini toccherà le parti del corpo dell'altro seguendo le indicazioni della filastrocca. In questo modo, un bambino toccherà la testa, le mani, la pancia, ecc., mentre l'altro bambino resterà fermo e guiderà il compagno. Dopo un po', i ruoli si invertiranno: ora sarà il secondo bambino a toccare le parti del corpo del primo seguendo il ritmo della filastrocca.	1. <i>Strategie: brainstorming, cooperative learning</i> <i>Strumenti:</i> testo della filastrocca

2. <i>La carta d'identità tattile</i> L'attività prevede la realizzazione di una "Carta d'Identità Tattile" in cui ogni bambino, con l'aiuto dei genitori, comporrà una scatola contenente oggetti che raccontano aspetti personali e significativi della propria vita. Ogni bambino avrà la possibilità di scegliere e inserire nella scatola ciò che considera importante e speciale per sé: il cibo preferito (ovviamente confezionato), la bevanda preferita, il gioco che ama di più e qualsiasi altro oggetto che ritenga rappresentativo delle proprie passioni e abitudini. L'attività lascia ampio spazio alla creatività dei bambini, che potranno esprimere liberamente la loro personalità. Una volta che tutti i bambini avranno riempito la propria scatola, si stabilirà un giorno in cui ogni bambino porterà la propria scatola a scuola e la presenterà ai compagni di classe in <i>circle time</i>. Marco avrà l'opportunità di svolgere un ruolo speciale, sarà lui ad estrarre gli oggetti dalle scatole, per poter entrare subito in contatto con gli oggetti che ogni bambino ha portato a scuola. Questo momento diventerà un'occasione per favorire la conoscenza reciproca, stimolare la curiosità e consolidare il legame all'interno del gruppo.	2. <i>Strategie: circle time</i> <i>Strumenti:</i> una scatola per ogni alunno, oggetti a piacere che i bambini portano da casa. 3. <i>Strategie: peer tutoring</i> <i>Strumenti:</i> autorizzazioni dei genitori, mezzo di trasporto, accessori per alimentare e prendersi cura degli animali (forniti dalla fattoria, come: mangiatoie, spazzole, secchi), guanti, schede informative sugli animali della fattoria (nome, caratteristiche, comportamento). 4. <i>Strategie: modellaggio</i> <i>Strumenti:</i> bende per coprire gli occhi, video educativi di sensibilizzazione.
---	--

Tabella 6 – Interventi per il/la bambino/a: obiettivi educativo-didattici, strumenti, strategie, modalità per un allievo o una allieva con disabilità visiva di scuola dell'infanzia (Dimensione A-Relazione-Interazione-Socializzazione).

Nella sezione 7 (Tabella 7), si possono descrivere gli interventi previsti sul contesto, volti a introdurre, implementare e stabilizzare i facilitatori individuali e universali, nonché a ridurre o rimuovere le barriere, allo scopo di raggiungere gli obiettivi educativo-didattici prefissati.

Nell'ambito didattico non emergono ostacoli significativi, la scuola è infatti fornita di moltissimi strumenti e materiali che risultano essere facilitatori per l'apprendimento di Marco. Spesso la difficoltà si riscontra nell'elevato tempo che alcune attività richiedono affinché si giunga all'adattamento dei contenuti per garantire che l'alunno possa essere incluso in modo efficace. In alcune uscite didattiche, come la visione di uno spettacolo teatrale o di un film, spesso non viene garantito un supporto adeguato che permetta a Marco di fruire pienamente delle esperienze proposte al gruppo classe. Tuttavia, i facilitatori sono rappresentati dall'utilizzo del Braille e di dispositivi adattivi, come tablet e PC e altri strumenti tecnologici (libri tattili e parlanti, display o barra Braille, fornetto per la produzione di immagini in rilievo), che offrono un importante supporto per l'acquisizione dei contenuti scolastici. L'approccio verbale e tattile, utilizzato per insegnare concetti astratti e operazioni logiche, favorisce l'apprendimento di Marco, così come materiali tattili (plastici e modellini) e il supporto dell'insegnante di sostegno, che offre un monitoraggio costante nelle attività didattiche. Nell'ambito comunicativo-relazionale, all'interno del gruppo classe gli unici momenti di difficoltà si presentano nelle situazioni non strutturate, quelle in cui i bambini spontaneamente si aggregano e concordano attività, materiali di gioco e ruoli. Tra i facilitatori ci sono però il supporto educativo e relazionale, offerto dagli insegnanti e dal personale scolastico, e anche l'affetto di tutti i compagni di classe che sono molto affezionati a Marco, favorendo dunque un clima relazionale positivo. Dal punto di vista organizzativo, le barriere riguardano l'assenza di un accompagnatore o di un servizio specifico che assista ed accompagni Marco nel tragitto pulmino-scuola: infatti seppure sia presente un assistente al trasporto scolastico che accompagna tutti i bambini lungo il viale della scuola, non è una figura specializzata per bambini non vedenti e quindi non sempre è in grado di orientare l'alunno in modo adeguato, ad esempio fornendo indicazioni precise riguardo i cambiamenti nel percorso.

Tabella 7 – Esempio di osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori per un allievo con disabilità visiva (a seguito dell'osservazione sistematica condotta dai docenti).

Nella scuola dell'infanzia, la sezione 8 coincide con la sotto-sezione 8.1 e in essa è necessario scrivere gli interventi educativo-didattici, le strategie, gli strumenti utilizzati in relazione ai diversi campi di esperienza, nonché le modalità di sostegno educativo-didattiche e gli interventi di inclusione che sono stati programmati. In questo spazio, è possibile fornire le indicazioni necessarie per descrivere come la pro-

grammazione personalizzata si integri con quella della sezione, in modo coerente con gli obiettivi educativi e gli interventi specifici riportati nella sezione 5²⁶. Ad ogni modo è opportuno illustrare come viene utilizzata la risorsa del sostegno didattico e riportare quali azioni vengono attuate anche in assenza di tale risorsa, coerentemente con quanto riportato nella sezione 9 Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse.

Nel PEI va inserita la tabella dell'orario settimanale da adattare in base all'effettivo orario della classe, in cui va specificato se l'alunno/a è presente a scuola salvo assenze occasionali, se è presente l'insegnante di sostegno e se è presente l'assistente all'autonomia o alla comunicazione. Devono essere anche indicate una serie di informazioni organizzative riferite alla permanenza o meno in classe, alle risorse attivate (compreso il trasporto) e alle tipologie di attività previste, quali uscite didattiche, strategie di gestione di eventuali comportamenti problematici, progetti per l'inclusione. In questa sezione sono descritti anche gli interventi e le attività extrascolastiche che già coinvolgono l'allievo, quali attività terapeutico-riabilitative e altre attività di tipo formale, informale e non formale (attività ludico/ricreative, motorie, artistiche, ecc.). La sezione 10 è relativa alla certificazione delle competenze (con eventuali note esplicative) acquisite nella V classe della scuola primaria, nella III classe della scuola secondaria di I grado e, al termine dell'obbligo di istruzione, nella II classe della scuola secondaria di II grado. La sezione 11, Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari, va redatta alla fine dell'anno scolastico, durante l'ultima riunione del GLO. In essa si aggiornano le condizioni di contesto e si progetta per l'anno scolastico successivo, inserendo suggerimenti, proposte, strategie risultate funzionali e dunque riproponibili. Inoltre si specificano gli interventi necessari per garantire il diritto allo studio e la frequenza per l'anno scolastico successivo, in relazione a: quantità di ore di sostegno didattico, risorse da destinare agli inter-

²⁶ A.L. Rizzo - M. Traversetti, *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva*, cit.

venti di assistenza igienica e di base, alle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e/o alla comunicazione, alle esigenze correlate al trasporto dell'alunno/a da e verso la scuola. La sezione 12 si utilizza in caso di: 1) iscrizione di alunna/o con certificazione di disabilità alla scuola dell'infanzia; 2) iscrizione di allieva/o con certificazione di disabilità alla scuola primaria, che non abbia mai frequentato la scuola dell'infanzia; 3) alunna/o senza certificazione di disabilità frequentante qualsiasi sezione/classe delle scuole di ogni grado appena abbia ricevuto, dopo l'iscrizione o dopo l'inizio dell'anno scolastico, per la prima volta, la certificazione di disabilità.

Alla luce di quanto fin qui illustrato, si comprende bene l'utilità di conoscere l'ICF per la redazione del PEI rivolto ad un allievo con disabilità visiva, poiché permette di aver chiaro che la:

messa in atto di azioni che possano essere realmente efficaci per il miglioramento dell'apprendimento e della partecipazione di tutti gli allievi, non può [...] esaurirsi nella compilazione meccanica delle programmazioni di classe, dei PDP e dei PEI, ma necessita di un'adesione convinta e consapevole alla "rivoluzione culturale e metodologica" di cui la scuola inclusiva è portatrice²⁷.

Bibliografia

- American Psychiatric Association, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Text Revision-DSM 5 TR* (2022), a cura di G. Nicolò e E. Pompili, Raffaello Cortina, Milano 2023.
- Barnes C., *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation*, Hurst and Co. and BCODP, London 1991.
- Bruner J.S., *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1997.
- D'Alessio S. - Medeghini R. - Vadalà G. - Bocci F., *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*, in R. Vianello - S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia*, Erickson, Trento 2015, pp. 151-179.

²⁷ *Ibi*, p. 152.

- Decreto Interministeriale del 20 dicembre 2020, n. 182, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- Decreto Ministeriale del 1 agosto 2023, n. 153, *Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, recante: Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- Dewey J., *Esperienza e educazione* (1938), tr. it. di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, tr. it. di L. Negro, 2009, <https://www.european-agency.org> (ultimo accesso 5 aprile 2025).
- Istituto Nazionale di Statistica, *Condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari in Italia e nell'Unione europea*, 2019, <https://www.istat.it/tavole-di-dati/condizioni-di-salute-e-ricorso-ai-servizi-sanitari-in-italia-e-nellunione-europea-indagine-chis-2019/> (ultimo accesso 5 aprile 2025).
- Legge del 3 aprile 2001, n.138, *Classificazione e quantificazione delle minorazioni visive e norme in materia di accertamenti oculistici*.
- Legge del 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- MIUR, Direzione generale per le relazioni internazionali, INDIRE - Unità italiana di Eurydice, *L'integrazione dei disabili in Europa*, a cura di M.R. Silvestro, I Quaderni di Eurydice n. 23, 2004, <https://eurydice.indire.it> (ultimo accesso, 5 aprile 2025).
- Oliver M. - Oliver M., *The social model in context*, in M. Oliver, *Understanding disability: From theory to practice*, Macmillan Education, New York 1996, pp. 30-42.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, *Students with Disabilities, Difficulties, and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*, OECD, Paris 2005.
- Rizzo A., *Gli indicatori come strumento per l'osservazione e la progettazione inclusiva*, in «Musica Domani», 172 (2015), pp. 56-58.
- Rizzo A.L. - Traversetti M., *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva*, FrancoAngeli, Milano 2024.

- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (1934), a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari 1990.
- World Health Organization, *Constitution of the World Health Organization*, World Health Organization, Geneva 1948.
- World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF*, World Health Organization, Geneva 2001.
- World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*, World Health Organization, Geneva 2007.
- World Health Organization, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. ICF 2018*, World Health Organization, Geneva 2018, https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=utente_login (ultimo accesso, 5 aprile 2025).

L'assistente alla comunicazione tra ruolo, identità e sfide professionali: elementi di riflessione da un'indagine esplorativa¹

Elena Zanfroni² - Silvia Maggiolini³

1. Ruolo e funzioni dell'AC tra punti fermi e scenari in divenire

La promozione dei processi inclusivi rappresenta ormai da più di cinquant'anni, seppure con qualche zona d'ombra, un obiettivo fondamentale del sistema educativo italiano. Pare sempre più evidente come la concretizzazione di questi principi e significati renda indispensabile una partecipazione fattiva e una collaborazione sinergica di tutte le figure educative coinvolte all'interno e all'esterno dell'ambiente scolastico. Per quanto si tratti di un'affermazione ampiamente condivisibile sul piano dei principi la sua concreta realizzazione costituisce per certi aspetti un percorso ancora ad ostacoli, a partire dal riconoscimento professionale di alcune figure che invece ricoprono un ruolo cruciale, non solo sul piano strettamente operativo, ma anche su quello organizzativo e relazionale. Un esempio, in tal senso, risulta essere la figura dell'Assistente alla Comunicazione e all'Autonomia che, in anni recenti, è stata al centro di dibattiti e di tentativi di ridefinizione e di inquadramento professionale. Sebbene il suo contributo alla qualità dei processi inclusivi sia indiscutibile, ancora oggi molteplici sono gli elementi di criticità che caratterizzano

¹ Il presente saggio è il risultato di un lavoro comune delle autrici, che lo hanno discusso insieme, condividendo appieno forme e contenuti. Tuttavia, la stesura dei paragrafi 1 e 3 è da attribuire a Silvia Maggiolini, del paragrafo 2 a Elena Zanfroni.

² Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale, Università Cattolica del Sacro Cuore Milano.

³ Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale, Università Cattolica del Sacro Cuore Milano.

tale figura, a partire da una ridotta letteratura scientifica dedicata e finalizzata a comprenderne specificità, compiti e responsabilità, sino ad arrivare all'eterogeneità dei titoli di studio conseguiti da coloro che ricoprono attualmente questo incarico. A tale riguardo, si precisa che la normativa vigente prevede, come requisito minimo, il possesso di un diploma di scuola secondaria di II grado e di una certificazione, sul quale si possono poi innestare percorsi formativi differenti che variano da regione a regione. Un esempio significativo, ai fini del presente contributo, risulta essere il corso *L'Assistente alla Comunicazione per la disabilità sensoriale visiva e uditiva. Una professionalità a servizio della didattica* realizzato dal Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, in collaborazione con ATS e finanziato dalla Regione Lombardia. Nello specifico, con deliberazione delle ATS Valpadana, Milano, Insubria, Pavia e Brescia, l'Università ha ottenuto l'incarico di organizzare un corso base per formare nuovi Assistenti alla Comunicazione, oggetto di una sempre maggiore richiesta, anche a fronte del generale continuo incremento di alunni con disabilità⁴. Attualmente le edizioni sono terminate, eccetto quella realizzata da ATS Brescia che prenderà avvio nei prossimi mesi. Si precisa, inoltre, che, nel territorio di Monza e Brianza, il percorso formativo è stato attivato avendo ATS come *provider*, ma adottando, di fatto, il modello elaborato dall'Università Cattolica.

Il progetto – in tutte le diverse edizioni realizzate – si è focalizzato sulla formazione di professionisti qualificati per supportare l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità sensoriale e con bisogni comunicativi complessi, rispondendo alle esigenze degli Enti erogatori. L'Assistente alla Comunicazione opera, infatti, in diversi contesti al fine di facilitare le relazioni tra lo studente, la famiglia, la scuola e i servizi territoriali, offrendo il proprio contributo per la piena concretizzazione di un contesto di apprendimento inclusivo ed efficace. Il corso, gratuito e rivolto a persone con almeno 18 anni di età e un diploma di scuola secondaria superiore, ha previsto, negli anni accademici 2022/2023-2023/2024-2024/2025, un piano formativo di 230 ore e 30 ore di sta-

⁴ ISTAT, *Report: l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2023-2024*, 18 marzo 2025, <https://www.istat.it> (ultimo accesso 5 aprile 2025).

ge, con rilascio di certificazione delle competenze al superamento della prova finale. Si tratta dunque di una proposta ampia ed articolata, finalizzata all'acquisizione di conoscenze e alla maturazione di una consapevolezza professionale in grado di operare all'interno di una rete sempre più connotata da elementi di complessità.

Si è ritenuto opportuno approfondire, in particolare, i seguenti nuclei tematici:

- fondamenti teorici e normativi: inclusione scolastica e quadro normativo di riferimento; l'identità professionale dell'Assistente alla Comunicazione (il profilo dell'Assistente alla Comunicazione; il profilo dell'AC nei diversi ordini e gradi di scuola; resilienza e *burnout* dell'AC); competenze progettuali dell'AC (la Diagnosi Funzionale secondo il modello antropologico di descrizione dell'alunno – ICF; interazione PEI e Progetto di vita; il rapporto con la scuola: PEI e PDP);

- relazioni e contesto educativo (collaborazione tra AC, scuola e famiglia; integrazione scolastica e strategie educative personalizzate; ruolo della scuola e strumenti di pianificazione educativa: PEI, PDP; relazione con il territorio e servizi di supporto);

- disabilità sensoriale visiva (anatomia dell'occhio, differenze tra cecità e ipovisione; strategie di apprendimento per studenti ipovedenti; comunicazione verbale, non verbale e prossemica; orientamento, mobilità e autonomia personale; metodologie didattiche specifiche: Braille, tiflodidattica e strumenti tiflotecnici; tecnologia assistiva per l'inclusione scolastica);

- disabilità sensoriale uditiva (sordità e percezione uditiva, impatto sull'apprendimento; metodi di educazione dei sordi e acquisizione del linguaggio; barriere sensoriali negli edifici scolastici; riabilitazione e strategie educative per alunni con disabilità uditiva; glottodidattica e interpretazione della LIS);

- tecnologie e strumenti di accessibilità (accessibilità dei testi e dei materiali scolastici; strategie facilitanti per l'apprendimento di matematica e geometria; ausili ottici, elettronici e digitali per la didattica; software e strumenti per la visualizzazione e la gestione di testi accessibili).

Emerge, dunque, la struttura di un impianto formativo, articolato e multidisciplinare, volto a concretizzare le caratteristiche proprie di tale figura professionale chiamata ad:

attivare collaborazioni, dialogo, attribuzione di ruolo e responsabilità, cogliendo ogni possibile esperienza per favorire, attraverso l'espressione di sé dell'allunno, la scoperta del mondo in forma dialogica. Si tratta di costruire ponti comunicativi: visioni partecipate e non direttive in grado di favorire l'inclusione perché si fa del coinvolgimento dell'intero sistema, secondo capacità e canali comunicativi peculiari, il centro dell'intervento⁵.

A quanto affermato occorre poi considerare che:

la maggior parte di questi professionisti negli anni ha dovuto misurarsi con la necessità di capire come poter essere utile ai propri alunni, a quali e quante competenze dovesse fare appello affinché fosse loro consentito l'accesso al diritto naturale all'istruzione. Ciascuno, alla lunga, ha cercato di individuare una funzione nel proprio agire educativo⁶.

Proprio con l'intento di aggiungere elementi di conoscenza o di comprensione ad un profilo professionale sempre in divenire e che, pur in assenza di una riconosciuta formalità, è di fatto parte integrante del sistema educativo e scolastico, nell'a.s. 2024-2025, è stata realizzata un'indagine esplorativa con lo scopo di scattare un'istantanea del gruppo di partecipanti al percorso formativo promosso dal CeDisMa in collaborazione con ATS e raccogliere così elementi potenzialmente utili ad una valorizzazione di tale ruolo.

2. *L'indagine esplorativa: i dati raccolti e le dimensioni emergenti*⁷

Attraverso la realizzazione di un questionario somministrato all'intero campione di 130 partecipanti delle diverse edizioni concluse del

⁵ P. Di Michele, *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità. Normativa, elementi di progettazione e strumenti operativi per l'inclusione scolastica*, Erickson, Trento 2023, p. 227.

⁶ *Ibi*, p.42.

⁷ Per la somministrazione del questionario e la relativa raccolta dei dati si ringrazia il dott. Damiano Meo, PhD in Education e collaboratore del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

corso *L'Assistente alla Comunicazione per la disabilità sensoriale visiva e uditiva. Una professionalità a servizio della didattica*, si è voluto indagare lo *status quo* di alcuni aspetti connessi al ruolo in oggetto, non perdendo così l'opportunità di disporre di informazioni dirette per tale messa a fuoco.

La proposta è stata poi effettivamente accolta da 48 persone. Il questionario è stato strutturato con 18 domande a risposta multipla, 1 su scala Likert e 8 quesiti a risposta aperta.

Il campione analizzato è composto prevalentemente da donne (85,4%), con una presenza limitata di uomini (14,6%). A tale proposito emerge, anche con questa indagine, la conferma di una declinazione di genere nell'ambito delle professioni di cura, da sempre ritenute appannaggio di competenze legate ad un profilo di accudimento, storicamente attribuito al ruolo della donna madre.

La maggior parte degli intervistati possiede un diploma, mentre una minoranza ha conseguito una laurea triennale o magistrale. Tra i laureati, gli indirizzi di studio più comuni includono *Scienze dell'Educazione e della Formazione* e *Lingue e Culture moderne*. Il dato evidenzia una preparazione di base sostanzialmente diversificata, a conferma di quanto già affermato in merito all'eterogeneità dei percorsi formativi sottesi al profilo considerato.

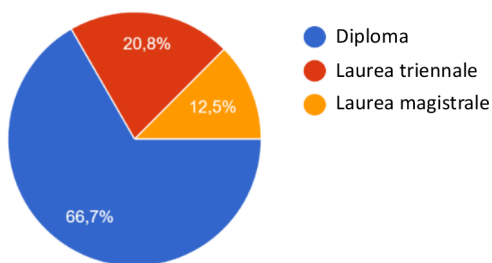


Figura 1 – Titolo di studio (48 risposte).

Tutti i partecipanti operano in Lombardia, con una concentrazione significativa nelle province di Milano (43,8%), Monza e Brianza (31,3%), Cremona (8,3%), Como (6,3%) e Bergamo (4,2%). La mag-

gior parte degli Assistenti alla Comunicazione lavora per cooperative private, mentre alcuni degli intervistati dichiarano di essere liberi professionisti o dipendenti di enti pubblici. Gli ambiti lavorativi principali sono rappresentati dalle scuole (primarie e secondarie di I e II grado) e, in misura minore, da contesti domiciliari o centri diurni.



Figura 2 – Se occupato come Assistente alla Comunicazione, specificare l'Ente datore di lavoro (48 risposte; spicchio rosso 6,2%).

La maggioranza degli intervistati esercita la professione da un tempo compreso tra 1 e 5 anni (52,1%). Nello specifico, il 43,8% ha meno di un anno di esperienza mentre il 4,2% è in servizio da oltre 5 anni. Il tempo lavorativo settimanale varia notevolmente: alcuni sono impegnati meno di 12 ore alla settimana (27,1%), mentre altri superano le 30 ore (22,9%). Il dato riflette una varietà di contratti e carichi lavorativi nel settore, con il rischio di una instabilità e una precarietà lavorativa per i primi, e di stress e *burnout* per i secondi. Quest'ultimo rischio potrebbe aumentare in considerazione del fatto che i soggetti hanno un'esperienza lavorativa di breve durata (meno di 5 anni) e che questo potrebbe richiedere un supporto psicopedagogico che va oltre i confini stabiliti dal corso.

Il lavoro si svolge solo in ambito scolastico per il 54,2% dei professionisti, solo in ambito domiciliare per l'8,3%, mentre per il 37,5% degli intervistati in entrambi i contesti.

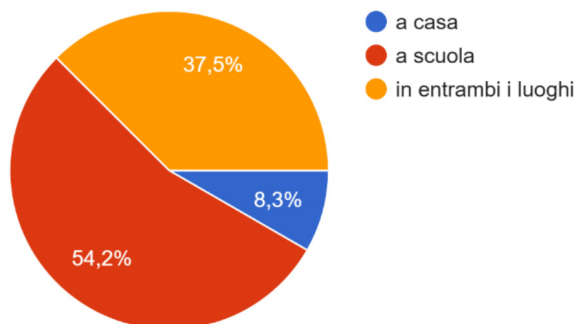


Figura 3 – Dove si svolge il suo lavoro (48 risposte).

Tra coloro che operano a scuola, il 45,8% presta servizio nella scuola primaria, il 16,7% nella scuola secondaria di I grado e il 25% nella scuola secondaria di II grado. Tra gli intervistati 3 hanno dichiarato di lavorare al nido. Alcuni Assistenti alla Comunicazione lavorano sia all'infanzia, sia alla primaria, sia alla secondaria. Il carattere della trasversalità attraverso i cicli scolastici sembra essere un elemento intrinseco dello stesso lavoro educativo, in quanto riguarda aspetti come, ad esempio, la relazione e lo sviluppo delle competenze interpersonali in una più ampia prospettiva che interessa il progetto di vita della persona. Dunque, un Assistente alla Comunicazione può accompagnare il soggetto, a seconda dei bisogni educativi che si presentano, da un ciclo scolastico ad un altro, allo scopo di garantire continuità e sostegno per l'inserimento nel nuovo contesto formativo⁸. Se, da un lato, questa caratteristica può consentire l'acquisizione di uno sguardo globale sulle fasi evolutive di ciascun alunno e sulla comprensione di dinamiche molteplici, dall'altro, può creare, in assenza di alcuni presupposti, legami di dipendenza che potrebbero essere poco funzionali all'emancipazione stessa del singolo e della sua famiglia. Il lungo accompagnamento di una figura educativa nella vita di un ragazzo, da un lato, comporte-

⁸ *Ibi*, p. 43.

rebbe, infatti, nella quasi totalità delle occasioni, l'acquisizione di una più puntuale capacità nella lettura dei bisogni educativi del soggetto che mutano con la sua crescita e, più in generale, di una maggiore sensibilità verso l'interpretazione della fragilità; dall'altro, rischierebbe di consolidare l'affermarsi dello stereotipo dell'"eterno bambino" che potrebbe nuocere allo sviluppo di un'autonomia concreta e reale del soggetto in condizione di fragilità. L'immagine se pensata in relazione alle persone con disabilità è, infatti, un concetto complesso e sfaccettato che è stato esplorato in diverse discipline. Tale stereotipo condiziona la percezione e i percorsi educativi e riabilitativi delle persone con disabilità, in quanto spesso nega la loro *agency* e rischia di compromettere il loro potenziale di crescita⁹.

Gli intervistati svolgono il proprio ruolo principalmente occupandosi di coloro che presentano una disabilità visiva (25%), uditiva (22,9%) o con entrambe le tipologie di disabilità (20,8%). Il 31,3% ha, inoltre, dichiarato di lavorare con quanti presentano una diagnosi di disturbi dello spettro autistico, sindrome di Down, disabilità cognitive o pluridisabilità. Il contatto abituale con persone con disabilità, non solo di tipo sensoriale, mette in evidenza la necessità – valida per tutti i bambini e ragazzi, indipendentemente dal loro quadro clinico – di intervenire non attraverso strategie settoriali e iperspecialistiche, ma con uno sguardo attento alla complessità e alla multidimensionalità dei singoli. Approcci troppo circoscritti e mirati ad un particolare obiettivo, infatti, rischiano di frammentare e decontestualizzare l'intervento educativo stesso, isolando le competenze di ciascuno invece di integrarle. Uno sguardo orientato solo su un aspetto specifico può generare percorsi formativi paralleli e separati, che ostacolano la realizzazione di un'inclusione diffusa e di una partecipazione attiva alla vita scolastica¹⁰.

⁹ H. Hahn, *Disability and stereotypes in literature: A systematic review*, in «Disability & Society», 29, 2 (2014), pp. 196-208.

¹⁰ L. d'Alonzo, *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholé, Brescia 2018; C. Benelli, *La scuola come laboratorio di accoglienza. Un progetto pilota di inclusione diffusa per alunni con disagio*, in «Studi sulla Formazione», XXIII, 1 (2020), pp. 123-129; A. Fiorucci, *Passi da fu-*

Il 41,7% ha attestato di svolgere il proprio incarico a favore di 2 soggetti, mentre il 33,3% a supporto di 3 o 4.

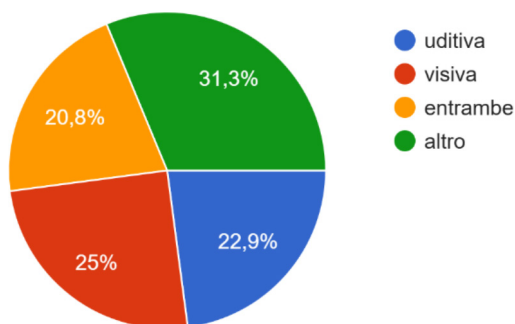


Figura 4 – Tipologia di disabilità di cui si occupa (48 risposte).

Sono state, inoltre, riscontrate alcune situazioni particolari in cui ad uno stesso professionista è stato affidato un monte ore settimanale con un impegno distribuito tra 7 persone con disabilità. Il rilievo fa emergere qualche evidente criticità sul piano della coerenza educativa: una tale distribuzione oraria, infatti, rischia di compromettere l'adeguatezza di una progettazione e di un intervento efficace volto alla crescita individuale e allo sviluppo di autonomie, utili alla realizzazione del progetto di vita. Queste considerazioni si inseriscono nel dibattito che, specie in alcuni territori, interessa gli addetti ai lavori: la figura dell'educatore di plesso potrebbe divenire centrale all'interno di un contesto scolastico inclusivo e attento ai bisogni educativi di tutti gli alunni, in particolare di quelli con fragilità. Si tratta di una figura che, pur variando nelle sue specificità a seconda delle normative regionali e del contesto scolastico, potrebbe svolgere generalmente un insieme di funzioni fondamentali, superando il rischio già evocato che la figura stessa dell'educatore può correre quando si trova a seguire, con un orario lavorativo fram-

nambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica per l'inclusione, Pensa Multimedia, Lecce 2024.

mentato, più alunni, con funzionamenti diversi e in contesti differenti. La questione: «rende più difficile la conoscenza collettiva del contesto e della natura dei progetti preposti nonché ostacola la possibilità di dare continuità ai progetti stessi rendendoli più esplicitamente inquadrabili nell'insieme dell'offerta formativa della scuola»¹¹.

In tale contesto, caratterizzato in merito a più aspetti da un'evidente eterogeneità e relativa complessità, si comprende come risulti dovevosa la promozione di percorsi formativi e di un aggiornamento continuo che siano strutturati e coerenti con l'impegno e le responsabilità che il profilo richiede. A tal riguardo, nell'indagine condotta, la formazione specifica e l'aggiornamento professionale sono considerati utili dalla quasi totalità dei partecipanti, sebbene il 54,2% abbia deciso, al momento, di non proseguire gli studi dopo il conseguimento del titolo di Assistente alla Comunicazione.

Il 45,8% degli intervistati ha reputato, inoltre, importante arricchire il proprio bagaglio culturale frequentando corsi di formazione su linguaggi, approcci e metodi più specifici: Lingua dei Segni (LIS) (27,3%), Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) (9,1%), Braille (4,5%). Gli intervistati hanno, in aggiunta, espresso interesse per i seguenti temi: ABA (Analisi Comportamentale Applicata), comunicazione aptica, Lingua dei Segni Tattile, costruzione di libri tattili, metodo Snoezelen, metodo Malossi e, più in generale, corsi di approfondimento su strategie didattiche innovative come, ad esempio, il *debate*, le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), i software didattici, anche in relazione agli scenari legati all'intelligenza artificiale. Da quanto sopra riportato si può affermare che il 50% del campione considerato abbia scelto di frequentare corsi di aggiornamento strettamente connessi al proprio ruolo professionale, mentre il 47,4% abbia preferito spaziare su tematiche più trasversali. Più in generale, il 97,9% dell'intero campione ha espresso interesse verso l'approfondimento di alcune competenze specifiche riguardanti la propria professione. Pare però

¹¹ D. Guglielmi - G. Sarchielli - A. Zambelli, *Il nuovo ruolo dell'educatore di plesso. Ricerca sul campo e indicazioni operative*, Edizioni Homeless Book, Faenza 2021, p.124.

opportuno precisare in merito la necessità di promuovere, in un simile scenario, luoghi di confronto e pratiche di riflessività condivisa¹², anche attraverso comunità professionali in cui l'esperienza venga valorizzata, problematizzata e restituita al sistema come risorsa di crescita collettiva. La formazione iniziale, per quanto ben costruita, non può infatti sostituirsi a processi di apprendimento continuo che avvengono dentro i contesti e attraverso la condivisione tra pari.

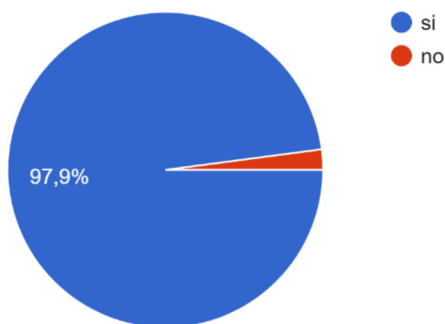


Figura 5 – Sarebbe interessato ad altre attività formative inerenti alla sua professione (48 risposte; spicchio rosso 2,1%).

Un altro elemento interessante è correlato alle risposte ottenute alla domanda *Con quali di queste figure mantiene un rapporto di collaborazione? (è possibile indicare diverse scelte)*. Si evidenzia, infatti, un possibile legame continuativo con alcuni attori cruciali della comunità educante, quali docenti, sia curricolari sia di sostegno, famiglia ed educatori, a testimonianza della necessità di un'autentica e concreta sinergia tra diversi protagonisti coinvolti nella realizzazione di quell'"impresa collettiva" tanto auspicata da Booth e Ainscow¹³ nell'*Index per l'Inclusione*, che con-

¹² D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1999.

¹³ T. Booth - M. Ainscow, *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (2000), a cura di F. Dovigo, Carocci, Roma 2014.

siste proprio nel predisporre contesti accoglienti e completamente accessibili, prima ancora che si presentino determinate problematiche, grazie all'apporto di tutti i diversi interlocutori della rete a cui ognuno appartiene.

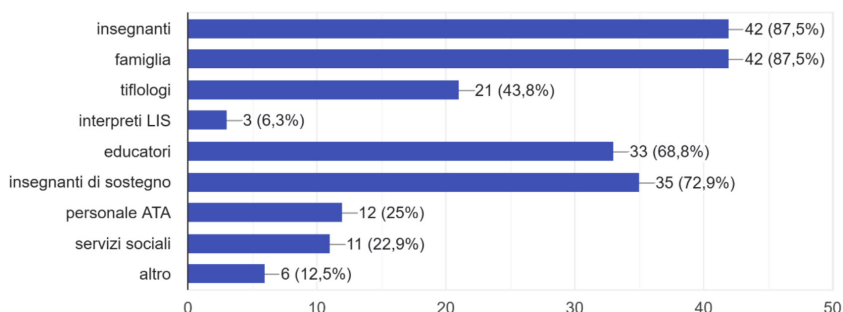


Figura 6 – Con quali di queste figure mantiene un rapporto di collaborazione (è possibile indicare più scelte) – (48 risposte).

Si è ritenuto opportuno cercare, inoltre, di comprendere il grado di soddisfazione complessiva del professionista in merito al proprio ruolo. Le percezioni afferenti a questa dimensione sono generalmente buone: il 66,7%, infatti, si colloca tra i punteggi 4 e 5 della scala Likert a 5 gradienti, dove 1 indica insoddisfazione e 5 massimo gradimento.

Tuttavia, alcune risposte rimandano a difficoltà connesse prevalentemente alla complessità dell'organizzazione delle strutture scolastiche o alla mancanza di spazi adeguati per svolgere attività alternative. Infatti, a supporto di quanto affermato, si registrano risposte non propriamente soddisfacenti per il 33,4% dei partecipanti. Anche il trattamento economico costituisce indubbiamente un elemento che occorre considerare nell'analisi di quest'ultimo dato.

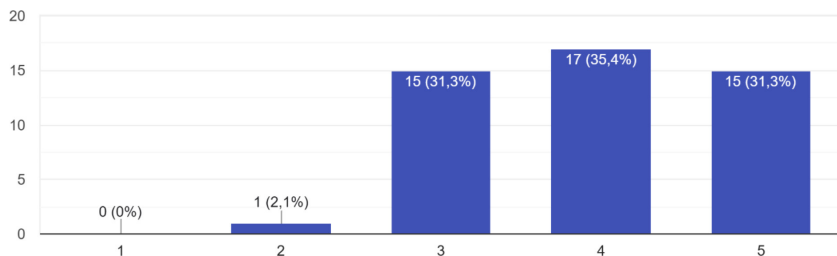


Figura 7 – Quanto si reputa soddisfatto del suo lavoro.

3. Prospettive future della figura dell'Assistente alla Comunicazione

I dati raccolti e le riflessioni emerse nel corso dell'indagine confermano con chiarezza la centralità crescente del ruolo dell'Assistente alla Comunicazione nei contesti educativi, in particolare laddove si affrontino bisogni comunicativi complessi legati a disabilità sensoriali, cognitive e del neurosviluppo. Tuttavia, questa centralità non è ancora pienamente accompagnata da un'adeguata strutturazione normativa e da un riconoscimento istituzionale del profilo professionale, generando, talvolta, ambiguità operative, frammentazioni contrattuali e una generale disomogeneità nella formazione, nell'inquadramento e nella valorizzazione delle competenze acquisite sul campo.

Alla luce delle evidenze emerse, si rende, dunque, necessaria una rinnovata alleanza tra mondo della ricerca, enti formatori, istituzioni scolastiche e organismi politici territoriali e nazionali. Occorre cioè costruire un fronte comune che riconosca il valore aggiunto rappresentato dagli Assistenti alla Comunicazione nella realizzazione concreta dei diritti all'educazione, all'accessibilità e alla partecipazione, come sancito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Tale riconoscimento non può però esaurirsi in attestati di stima generici, ma deve tradursi in misure strutturali che garantiscano continuità contrattuale, riconoscimento salariale, supervisione professionale e possibilità di crescita e di aggiornamento costante. Solo in questo modo l'Assistente alla Comunicazione potrà continuare a rappresentare una

figura-ponte tra alunno, scuola, famiglia e territorio, favorendo processi educativi autenticamente inclusivi e trasformativi.

Occorre, infine, considerare il ruolo strategico delle tecnologie assistive e digitali e dei sempre nuovi dispositivi che beneficiano in misura crescente delle potenzialità e degli sviluppi dell'intelligenza artificiale, che nel prossimo futuro modificheranno profondamente il modo di comunicare e di apprendere di molti studenti. L'Assistente alla Comunicazione sarà chiamato a dialogare con questi strumenti, a conoscerli, a padroneggiarli e ad utilizzarli in chiave educativa e relazionale, senza sostituirsi agli alunni, ma accompagnandoli nell'acquisizione di nuove autonomie. In questa prospettiva, la figura, oggetto di questa indagine, non si riduce a semplice mediatore comunicativo, ma assume una piena valenza pedagogica, diventando così facilitatore di significati, interprete di bisogni, promotore di *agency*, costruttore di contesti accessibili e generativi. Si tratta di un profilo professionale, quindi, che richiede un investimento culturale e politico, ormai non più procrastinabile, affinché la sua identità non sia lasciata alla sola buona volontà dei singoli, ma diventi parte organica di un progetto educativo nazionale che riconosca, nella complessità e nella diversità, la vera ricchezza del sistema scolastico.

Bibliografia

- Benelli C., *La scuola come laboratorio di accoglienza. Un progetto pilota di inclusione diffusa per alunni con disagio*, in «Studi sulla Formazione», XXIII, 1(2020), pp. 123-129.
- Booth T. - Ainscow M., *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (2000), a cura di F. Dovigo, Carocci, Roma 2014.
- d'Alonzo L., *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholè, Brescia 2018.
- Di Michele P., *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità. Normativa, elementi di progettazione e strumenti operativi per l'inclusione scolastica*, Erickson, Trento 2023.
- Fiorucci A., *Passi da funambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica per l'inclusione*, Pensa Multimedia, Lecce 2024.

- Guglielmi D. - Sarchielli G. - Zambelli A., *Il nuovo ruolo dell'educatore di plesso. Ricerca sul campo e indicazioni operative*, Edizioni Homeless Book, Faenza 2021.
- Hahn H., *Disability and stereotypes in literature: A systematic review*, in «Disability & Society», 29, 2, (2014), pp. 196-208.
- ISTAT, *Report: l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2023-2024*, 18 marzo 2025, <https://www.istat.it>, (ultimo accesso 5 aprile 2025).
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1999.

La disabilità visiva e i linguaggi delle arti

Accessibilità dell'arte pittorica e disabilità visiva. Approcci e protocolli descrittivi a confronto¹

Andrea Fiorucci² - Antonio Donno³

1. Il ruolo dei processi descrittivi nell'accessibilità dell'arte pittorica

Nel dibattito contemporaneo sull'accessibilità culturale, la partecipazione delle persone con disabilità visiva alla fruizione dell'arte pittorica sta suscitando un interesse crescente e sempre più interdisciplinare, che intreccia tematiche quali inclusione, diritti umani, partecipazione sociale e innovazione museale⁴.

In questo scenario, un potente alleato nel processo di accessibilità delle esposizioni pittoriche è rappresentato dai processi descrittivi, che, oltre a essere spesso più efficaci, risultano anche economicamente più sostenibili rispetto alla realizzazione di riproduzioni tattili, il cui

¹ Il presente saggio è il risultato di un lavoro comune degli autori, che lo hanno discusso insieme, condividendo appieno forme e contenuti. Tuttavia, la stesura dei paragrafi 2, 3 e 5 si deve a Andrea Fiorucci, dei paragrafi 1 e 4 è da attribuire a Antonio Donno.

² Professore Associato in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università del Salento.

³ Tiflogo ed esperto di disabilità visiva, docente a contratto nei corsi di specializzazione per il sostegno organizzati dall'Università del Salento.

⁴ S. Pinnelli - A. Fiorucci, *Promuovere la cultura dell'accessibilità e dell'inclusione nelle realtà museali: l'esperienza del MarTa, museo archeologico nazionale di Taranto*, in M. Muscarà - A. Poce - M.R. Re - A. Romano (eds.), *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione*, Edizioni ETS, Pisa 2024, pp. 105-115.

costo può rivelarsi proibitivo per molti musei⁵. È fondamentale sottolineare che tali descrizioni non vanno confuse con le audioguide tradizionali: sebbene queste possano rappresentare un supporto utile, sono generalmente pensate per un pubblico vedente. Le audioguide, infatti, tendono a privilegiare contenuti storici e culturali, trascurando quegli elementi visivi – composizione, colori, disposizione spaziale, tratti stilistici – che per le persone cieche necessitano di una narrazione accurata, evocativa e capace di stimolare la costruzione di immagini mentali⁶.

In questa prospettiva, la descrizione verbale dell'opera pittorica si configura come uno strumento cruciale di mediazione, la cui efficacia risiede nella capacità di trasformare il linguaggio visivo in un racconto capace di restituire significato, intensità emotiva e coerenza simbolica. Dal punto di vista traduttivo, essa si configura come un processo complesso di mediazione cognitivo-linguistica e intermodale⁷, in cui le immagini vengono trasposte in parole attraverso operazioni di interpretazione, selezione e riformulazione.

In ambito scientifico, tale approccio si colloca all'interno della più ampia cornice teorica e applicativa dell'audio descrizione⁸.

Descrivere un dipinto a chi non può vederlo non significa semplicemente riferirne i contenuti figurativi, ma costruire un'esperienza narrativa densa, percettivamente significativa e capace di sollecitare l'immaginazione⁹. Affinché ciò sia possibile, è necessario disporre di metodi e

⁵ A. Grassini, *Per un'estetica della tattilità. Ma esistono davvero arti visive?*, Armando, Roma 2019; F. Levi, *L'accessibilità alla cultura per disabili visivi. Storia e orientamenti*, Silvio Zamorani Editore, Torino 2013.

⁶ C. Jiménez Hurtado - S. Soler Gallego, *Museum Accessibility Through Translation: A Corpus Study of Pictorial Audio Description*, in J. Diaz Cintas - J. Neves (eds.), *Audio-visual Translation: Taking Stock*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle 2015, pp. 277-299.

⁷ S. Braun, *Audio description from a discourse perspective: A socially relevant framework for research and training*, in «Linguistica Antverpiensia New Series», 6 (2007), pp. 357-372.

⁸ A. Fiorucci - S. Pinnelli, *Audio descrizione e disabilità visiva*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», I, 1(2013), pp. 133-147.

⁹ R. Hutchinson - A.F. Eardley, *Towards the Accessible Museum: Understanding International Audio Description Practices in Museums*, in «Journal of Visual Impairment and Blindness», CXIV, 6 (2020), pp. 475-487.

tecniche che guidino il processo descrittivo, evitando tanto l'eccesso informativo quanto l'impoverimento semantico.

Alla luce di queste premesse, il presente contributo esamina tre modelli descrittivi sviluppati a livello internazionale, ognuno dei quali si fonda su un impianto teorico e operativo specifico: il modello elaborato dalla *National Gallery of Art* (NGA) di Washington, le *guidelines* proposte da *Art Beyond Sight* (ABS), organizzazione americana attiva nel campo dell'accessibilità artistica e culturale, e il metodo *Descrivendo* promosso dall'Associazione Nazionale Subvedenti. In particolare, il contributo presenta un'analisi comparativa di tali approcci al fine di metterne in luce le convergenze, le differenze e le potenzialità, con l'obiettivo di contribuire alla definizione di pratiche descrittive sempre più efficaci, coerenti e orientate all'inclusione sensoriale, in un'ottica di piena accessibilità e partecipazione alla vita culturale.

2. *Linee guida della National Gallery of Art (NGA)*

L'approccio NGA¹⁰, elaborato dal museo d'arte di Washington (USA), si sostanzia in un articolato approccio descrittivo fondato su principi di chiarezza, affermazione positiva, gradualità e attenzione alla composizione visiva. L'impostazione adottata è funzionale e diretta: la descrizione è pensata per essere fruita in autonomia da utenti ciechi o ipovedenti e segue una struttura lineare, che inizia con la presentazione sintetica dell'opera (titolo, autore, tecnica) per poi soffermarsi sui principali elementi visivi e sulla loro disposizione nello spazio. Il linguaggio è chiaro, sobrio, privo di interpretazioni personali, orientato a restituire l'organizzazione visiva dell'opera nella sua essenzialità. La struttura descrittiva è standardizzata e si articola in diverse sezioni distinte (Tabella 1). In apertura, viene fornito il titolo dell'opera, accompagnato dal nome dell'autore e dai riferimenti di base (nascita e morte dell'auto-

¹⁰ National Gallery of Art, *Image Descriptions: Guidelines*, 2022, <https://www.nga.gov/visit/accessibility/collection-image-descriptions.html> (consultato il 27 aprile 2025).

re/autrice, datazione del dipinto); viene poi indicata la tecnica artistica utilizzata, ad esempio olio su tela o tempera su tavola, insieme a eventuali note sul supporto e sullo stile pittorico. Segue poi una descrizione generale della scena, che offre una visione d'insieme del soggetto rappresentato. In questa fase, si cerca di fornire un'immagine mentale sintetica, ma evocativa dell'opera, utile a orientare la successiva ricostruzione dettagliata. Si prosegue quindi con una descrizione spaziale degli elementi visivi, specificando la posizione delle figure e degli oggetti principali (ad esempio: un uomo a cavallo si trova al centro della composizione, voltato verso sinistra). Questa articolazione spaziale permette all'ascoltatore cieco di orientarsi nella scena. Particolare attenzione è dedicata alla descrizione delle figure centrali, in termini di postura, espressione del volto, gestualità, indumenti, colore della pelle o dei capelli. Anche i dettagli secondari ricevono attenzione, come l'ambientazione, i motivi decorativi, le architetture di sfondo, i paesaggi o gli oggetti d'uso quotidiano.

Il modello NGA si rivela particolarmente efficace anche in ambito didattico, poiché stimola – tanto nel fruitore cieco quanto nel descrittore vedente – lo sviluppo di competenze linguistiche, capacità di comprensione testuale, organizzazione spaziale e costruzione narrativa. Al tempo stesso, favorisce la condivisione del valore etico e formativo dell'accessibilità, promuovendo un approccio partecipativo e responsabile della mediazione dell'arte pittorica. Per converso, l'approccio adottato risulta meno adeguato in quei contesti o attività in cui si desidera attivare un'esperienza più immersiva, emozionale o multisensoriale. L'assenza di stimoli evocativi, riferimenti tattili o impiego di figure retoriche – come metafore, analogie e personificazioni – limita la dimensione immaginativa ed emotiva della fruizione da parte della persona con disabilità visiva.

INDICAZIONI	DESCRIZIONE SINTETICA
1. <i>Panoramica introduttiva</i>	Includere il soggetto principale, l'orientamento (orizzontale o verticale), il genere (es. ritratto, natura morta, paesaggio) e il mezzo espressivo (es. dipinto, scultura, disegno, stampa). Ciò permette a chi ascolta di decidere se continuare oppure fermarsi a un'informazione sintetica.
2. <i>Identificazione dell'opera</i>	Specificare il tipo di opera e le tecniche visibili; evidenziare materiali e texture rilevabili visivamente.
3. <i>Strutturazione del percorso descrittivo</i>	Seguire un ordine coerente (es. da sinistra a destra) nella descrizione degli elementi visivi.
4. <i>Linguaggio affermativo e neutro</i>	Utilizzare frasi affermative, evitando negazioni e giudizi soggettivi; valorizzare ciò che è osservabile. Ad esempio, invece che descrivere un volto che “non sorride”, è preferibile rilevare la presenza di “labbra chiuse”. Questo approccio valorizza ciò che si vede, senza insinuare assenze o formulare giudizi e interpretazioni. Nella descrizione dell'opera di John Singer Sargent, <i>Ellen Peabody Endicott</i> (Figura 1), si ascolta: «Incastonati nel suo viso sottile e ovale, sono presenti un naso lungo, zigomi alti e labbra rosso corallo chiuse in una linea retta»¹¹. Questa scelta linguistica restituisce un'immagine precisa e osservabile, lasciando spazio all'ascoltatore per costruire la propria rappresentazione mentale in modo libero e non condizionato da interpretazioni emotive.  Figura 1

¹¹ <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.41577.html> (consultato il 27 aprile 2025); traduzione a cura degli Autori dell'articolo.

INDICAZIONI	DESCRIZIONE SINTETICA
5. <i>Contestualizzazione tecnica</i>	Esplicitare materiali non noti o tecnici, solo se rilevanti per la comprensione visiva.
6. <i>Aderenza all'immagine</i>	Descrivere solo ciò che è visibile, evitando riferimenti esterni o interpretazioni storiche.
7. <i>Uso dei nomi propri</i>	Inserire nomi propri solo se essenziali alla comprensione del contenuto narrativo dell'immagine.
8. <i>Descrizione delle persone</i>	Utilizzare persona anziché figura, descrivere genere e colore della pelle in modo rispettoso e oggettivo.
9. <i>Chiarezza stilistica e verbale</i>	Formulare frasi complete, lineari e concise, privilegiando l'uso di verbi attivi e articoli determinativi, per favorire la comprensione e la scorrevolezza del testo. L'estensione ideale di una descrizione si colloca tra le 100 e le 300 parole.
10. <i>Quantificazione e confronti</i>	Indicare con chiarezza il numero delle persone, degli oggetti e delle componenti principali aiuta a costruire una rappresentazione mentale ordinata e affidabile. È consigliabile evitare formule vaghe come “un certo numero” o “un gruppo di figure” e preferire invece espressioni puntuali. Per restituire un'idea concreta delle dimensioni, può essere molto utile ricorrere a paragoni con oggetti di uso quotidiano, familiari e facilmente immaginabili. Ad esempio, nella descrizione di <i>La camera oscura di van Loo</i> ¹² (Figura 2), un dispositivo visibile sul tavolo viene paragonato a “una scatola grande quanto un cassetto”, mentre in <i>La battaglia degli dei del mare</i> di Mantegna ¹³ (Figura 3) si descrivono le figure mitologiche attraverso paragoni con “statue di marmo alte come una persona adulta”, facilitando l'orientamento percettivo anche in assenza della vista.

¹² <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.32578.html> (consultato il 27 aprile 2025).

¹³ <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.64543.html> (consultato il 27 aprile 2025).

INDICAZIONI	DESCRIZIONE SINTETICA
	 Figura 2  Figura 3
11. <i>Ambiguità e progressione visiva</i>	Rendere visibile la gradualità e l'ambiguità percettiva; accompagnare l'ascoltatore nella scoperta dell'opera. Quando un dettaglio non è immediatamente identificabile o risulta incerto, non è opportuno forzarne l'interpretazione: al contrario, occorre esplicitare con onestà descrittiva l'ambiguità stessa. È auspicabile, in questi casi, introdurre formule come “a un'ispezione più attenta si nota...” oppure “sembra essere...”, che segnalano la gradualità nella comprensione visiva e lasciano spazio all'immaginazione. Un esempio paradigmatico è <i>Nebbia mattutina</i> di Claude Monet¹⁴ (Figura 4), in cui i contorni sfumati, le tonalità delicate e le sovrapposizioni cromatiche emergono lentamente e rendono difficile una lettura immediata della scena: l'atmosfera stessa dell'opera richiede tempo per essere “vista”.

¹⁴ <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.45872.html> (consultato il 27 aprile 2025).

INDICAZIONI	DESCRIZIONE SINTETICA
	
12. <i>Trattamento del colore</i>	Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, la descrizione cromatica non è irrilevante per chi non vede: il colore può infatti evocare ricordi sensoriali, immagini mentali e associazioni culturali, in particolare per chi ha perso la vista in età avanzata o ha avuto un residuo visivo in passato. Per questo motivo, è importante trattare il colore come un elemento culturale e percettivo.

Tabella 1 – Sintesi Linee guida NGA.

3. *Linee guida Art Beyond Sight (ABS)*

Le *Linee guida per la descrizione verbale dell'arte* elaborate da *Art Beyond Sight* (ABS)¹⁵ costituiscono uno dei contributi più ampi, articolati e metodologicamente fondati nel panorama internazionale dell'accessibilità pittorica. Pensato per consentire a persone cieche, ipovedenti o con disabilità sensoriali e cognitive di accedere all'esperienza estetica, questo approccio si basa su una concezione fortemente inclusiva della narrazione descrittiva, intesa come processo di mediazione multisensoriale. La descrizione ver-

¹⁵ E. Salzhauser Axel - V. Hooper - T. Kardoulias - S. Stephenson Keyes - F. Rosenberg, *ABS's Guidelines for Verbal Description*, 2023, <https://www.artbeyondsight.org/handbook/acs-guidelines.shtml> (consultato il 27 aprile 2025).

bale non è intesa come mera trasposizione linguistica del visibile, ma come costruzione condivisa di significato, che coinvolge competenze linguistiche, cognitive, emotive.

La metodologia ABS si sviluppa attorno a sedici principi operativi, ciascuno dei quali risponde a una funzione comunicativa, didattica o sensoriale precisa (Tabella 2). Si parte dalle informazioni standard, che includono i dati essenziali dell'opera (titolo, autore, data, tecnica, dimensioni e collocazione), spesso accompagnati da paragoni familiari per facilitare la comprensione delle proporzioni. Si prosegue con una panoramica generale del soggetto e della composizione, che fornisce all'ascoltatore un'immagine iniziale coerente e organizzata, valorizzando eventuali memorie visive residue e attivando l'immaginazione percettiva. Il passo successivo riguarda l'orientamento dell'osservatore, attraverso coordinate spaziali concrete (come la metafora dell'orologio o l'uso esplicito di destra/sinistra), che permettono una mappatura mentale accurata degli elementi rappresentati. Fondamentale è l'attenzione alla tecnica e ai materiali, illustrati non solo come aspetti tecnici, ma anche come fonti di significato simbolico e formale. Il principio dello stile aiuta a inquadrare l'opera in un'epoca, una scuola o un movimento, anche mediante confronti con altre opere simili, mentre l'uso di un linguaggio preciso e l'evitamento di metafore ambigue garantiscono una comunicazione chiara, priva di ambiguità o tecnicismi non contestualizzati. Una volta fornita l'architettura generale dell'opera, si introducono i dettagli vividi: elementi distintivi, espressioni, posture e ornamenti, che permettono all'ascoltatore di costruire una rappresentazione personale e sfumata dell'immagine.

Alla componente visuale si aggiunge quella spaziale e contestuale: la collocazione museale dell'opera viene descritta in termini di posizione fisica, relazione con l'ambiente espositivo e dialogo con le opere circostanti.

Una dimensione particolarmente innovativa del modello ABS riguarda la rievocazione corporea, ossia l'invito a mimare fisicamente le posture delle figure rappresentate per coglierne forma, tensione e dinamica compositiva. A ciò si aggiunge la restituzione del contesto storico e culturale, con particolare attenzione alla funzione originaria, ai rituali associati, all'ambiente di fruizione e al significato sociale dell'opera. In questa prospettiva, anche il suono assume un ruolo creativo: non solo come sfondo

ambientale, ma come strumento narrativo in grado di estendere la percezione visiva a dimensioni acustiche. In questo approccio viene altresì incoraggiato il contatto diretto con le opere tridimensionali, e, in alternativa, l'uso di materiali tattili sostitutivi (repliche, strumenti, campioni) accompagnati da narrazioni descrittive.

Nel suo insieme, questo impianto metodologico riflette una visione avanzata e intersezionale dell'accessibilità museale poiché riconosce nel linguaggio, nella corporeità e nella multisensorialità canali alternativi e paritetici di fruizione estetica, capaci di restituire valore, emozione e conoscenza anche in assenza della vista.

INDICAZIONI	DESCRIZIONE SINTETICA
1. <i>Informazioni standard</i>	Fornire dati basilari come titolo, autore, data, tecnica, dimensioni e collocazione dell'opera.
2. <i>Panoramica generale</i>	Dopo le informazioni di base, la descrizione deve offrire una visione d'insieme dell'opera, a partire dal soggetto rappresentato, seguito da una descrizione della composizione e delle tonalità cromatiche. È importante includere anche l'atmosfera generale, facendo leva sulla memoria visiva del colore che molte persone non vedenti conservano. Esempio: nella descrizione dell'affresco <i>La Cacciata dall'Eden</i> di Masaccio (1425) (Figura 5), vengono illustrati i personaggi centrali, la scena emotiva, il paesaggio spoglio e i contrasti cromatici tra i toni caldi della pelle e l'azzurro del cielo.  Figura 5

INDICAZIONI	DESCRIZIONE SINTETICA
3. <i>Orientamento dell'osservatore</i>	Guidare l'ascoltatore attraverso l'opera seguendo un ordine logico, ad esempio dall'alto verso il basso o da sinistra a destra, per facilitare la comprensione spaziale. Usare riferimenti spaziali (es. orologio) per posizionare gli elementi in modo coerente.
4. <i>Tecnica e mezzo</i>	Spiegare materiali e tecniche, con attenzione all'effetto espressivo e simbolico.
5. <i>Stile</i>	Analizzare le caratteristiche formali che collocano l'opera in un'epoca, scuola o movimento.
6. <i>Uso di parole specifiche</i>	Evitare ambiguità e tecnicismi non spiegati; definire convenzioni pittoriche.
7. <i>Dettagli vividi</i>	Dopo la panoramica generale, la descrizione dovrebbe diventare più dettagliata e coinvolgente. L'obiettivo è fornire elementi sensoriali e narrativi sufficienti per permettere all'ascoltatore di costruire un'immagine mentale autonoma e trarre le proprie conclusioni sull'opera. Ad esempio, nella descrizione de <i>L'Altalena</i> (1766) di Jean-Honoré Fragonard (Figura 6), vengono evocati con vivacità i colori brillanti del giardino, i movimenti della protagonista, i materiali (seta, velluto, legno dorato) e i personaggi silenziosi (statue, cherubini) che assistono alla scena, contribuendo a creare un'atmosfera giocosa, sensuale e teatralmente dinamica.

Figura 6

INDICAZIONI	DESCRIZIONE SINTETICA
8. <i>Collocazione museale</i>	Descrivere la posizione fisica dell'opera nello spazio espositivo e il suo contesto.
9. <i>Riferimenti sensoriali alternativi</i>	Incorporare riferimenti a sensazioni tattili, uditive o olfattive che possano essere associate all'opera, arricchendo l'esperienza sensoriale dell'ascoltatore. Si possono, ad esempio, usare immagini uditive per evocare atmosfere visive complesse, come accade nella descrizione del soffitto affrescato da Annibale Carracci a Palazzo Farnese: un'esperienza acustica immersiva (fruscio del vento, canto degli uccelli, voci e risate) che simula la percezione di un giardino sospeso sopra la testa.
10. <i>Spiegare concetti intangibili</i>	Utilizzare analogie familiari per trasmettere fenomeni visivi complessi. Descrivere elementi visivi come ombre, nuvole o la luce con l'uso di analogie basate su esperienze comuni può essere molto efficace. Ad esempio: per spiegare la luce e l'ombra, si può evocare la sensazione del calore del sole: le parti del corpo riscaldate sono "illuminate", quelle fresche "in ombra".
11. <i>Rievocazione corporea</i>	Incoraggiare l'ascoltatore a immaginare o replicare fisicamente posture o movimenti rappresentati nell'opera, per favorire una comprensione più profonda.
12. <i>Contesto storico e culturale</i>	Offrire informazioni sulla funzione, il significato e l'ambiente originario dell'opera.
13. <i>Uso creativo del suono</i>	Impiego di paesaggi sonori o musiche per evocare atmosfere e significati.
14. <i>Contatto diretto con le opere</i>	Consentire l'esplorazione tattile delle opere, con strumenti adeguati.
15. <i>Materiali alternativi tattili</i>	Utilizzare materiali che simulino le texture presenti nell'opera, permettendo all'ascoltatore di esplorare sensazioni tattili correlate.
16. <i>Illustrazioni tattili</i>	Fornire illustrazioni in rilievo o mappe tattili che rappresentino l'opera, facilitando l'esplorazione tattile e la comprensione spaziale.

Tabella 2 – Sintesi Linee guida ABS.

4. *Linee guida Descrivendo (DV)*

In continuità con il modello precedentemente illustrato, l'approccio *Descrivendo*¹⁶, sviluppato in Italia dall'Associazione Nazionale Subvedenti, si configura come un protocollo descrittivo sistematico, strutturato e replicabile. La sua articolazione si fonda su dieci principi metodologici organizzati secondo una sequenza narrativa progressiva (Tabella 3). Il processo descrittivo prende avvio dalla definizione del formato e delle dimensioni dell'opera, utilizzando riferimenti concreti e familiari – come parti del corpo o oggetti d'uso quotidiano – per comunicare proporzioni e grandezza in modo accessibile e immediato. Prosegue poi con l'indicazione della tecnica e dei materiali impiegati, valorizzando gli aspetti sensoriali e il grado di realismo dell'opera. Una volta delineato il soggetto rappresentato, si passa alla descrizione del punto di vista adottato dall'artista, utile a orientare spazialmente il fruitore, e alla definizione della sequenza descrittiva (dal primo piano allo sfondo, da sinistra a destra o dall'alto in basso), che viene mantenuta coerente per tutta la durata del testo. Viene quindi attivata una progressiva localizzazione spaziale degli elementi, accompagnata da una descrizione dettagliata di posture, forme, caratteri distintivi e tratti fisionomici o simbolici rilevanti, fino all'indicazione degli effetti della luce e delle componenti cromatiche dominanti.

Ogni fase è pensata per attivare simultaneamente la dimensione cognitiva, sensoriale e simbolica dell'osservatore, scortandolo nella costruzione di un'immagine mentale completa e strutturata, capace di evocare non solo le forme, ma anche l'atmosfera e il senso dell'opera.

¹⁶ Associazione Nazionale Subvedenti *Linee guida Descrivendo*; <https://www.descrivendo.it> (consultato il 27 aprile 2025).

INDICAZIONI	DESCRIZIONE SINTETICA
1. <i>Fornire un quadro dimensionale</i>	Fornire un'idea delle dimensioni e della forma dell'opera, utilizzando confronti con oggetti comuni per facilitare la comprensione. Indicare anche la grandezza dell'ambiente espositivo. Ad esempio, nella descrizione della <i>Pala di Montefeltro</i> di Piero della Francesca (Figura 7), si specifica che l'opera misura 2,51 metri in altezza e 1,75 metri in larghezza, paragonandola a un grande rettangolo verticale.  Figura 7
2. <i>Tecnica e materiali impiegati</i>	Indicare tecnica e materiali usati, livello di realismo e impatto sensoriale per favorire la costruzione mentale dell'opera.
3. <i>Definire il soggetto dell'opera</i>	Fornire un quadro sintetico degli elementi principali e del contesto ambientale senza entrare nei dettagli. Nel quadro <i>Adorazione dei Magi</i> di Artemisia Gentileschi (Figura 8), ad esempio, si descrive la scena notturna con la Sacra Famiglia e i Magi, evidenziando la disposizione dei personaggi e l'ambientazione.

INDICAZIONI	DESCRIZIONE SINTETICA
	 Figura 8
4. <i>Precisare il punto di vista</i>	Descrivere la posizione da cui l'artista osserva o rappresenta la scena, o da cui il fruitore dovrebbe porsi. Nel <i>Cristo Morto</i> di Mantegna (Figura 9), il punto di vista è leggermente rialzato, posizionato all'altezza dei piedi di Cristo, creando un effetto prospettico drammatico.  Figura 9
5. <i>Accordarsi sulla sequenza descrittiva</i>	Stabilire una sequenza narrativa coerente e mantenere un ordine (es. primo piano, sfondo; alto/basso, sinistra/destra). Nella <i>Pala di Montefeltro</i> (Figura 7), la descrizione segue una suddivisione in nove settori, numerati come i tasti di un telefono, per guidare l'ascoltatore attraverso l'opera.

INDICAZIONI	DESCRIZIONE SINTETICA
6. <i>Localizzare le parti nel tutto</i>	Indicare con chiarezza dove si trovano gli elementi nello spazio dell'opera; usare coordinate spaziali e logiche di suddivisione. È necessario chiarire se “destra/sinistra” si riferisce all'osservatore o al soggetto raffigurato. In scene complesse può essere utile suddividere in quadranti o sezioni.
7. <i>Indicare posture e forme</i>	Descrivere postura e orientamento delle figure umane e la forma/composizione degli altri elementi visivi. Per le figure umane si includono dettagli come la posizione di testa, arti e tronco.
8. <i>Caratterizzare</i>	Arricchire la descrizione con dettagli specifici e identificativi come espressioni, ornamenti, abbigliamento.
9. <i>Com'è la luce</i>	Descrivere la posizione e gli effetti delle fonti luminose, ombre e contrasti, fondamentali per la percezione visiva. La descrizione dovrebbe indicare la fonte, la direzione, la qualità (calda, fredda, diffusa, radente) e gli effetti che produce sull'opera: ombre, contrasti, chiaroscuri, definizione dei contorni.
10. <i>Cosa dire dei colori</i>	Restituire l'atmosfera cromatica dominante e l'uso dei colori principali come elemento percettivo centrale.

Tabella 3 – Sintesi Linee guida DV.

5. *Un'analisi comparativa dei tre modelli*

Gli approcci appena illustrati riflettono visioni differenti del rapporto tra descrizione verbale e percezione sensoriale, muovendosi lungo un *continuum* che va dall'oggettività linguistica al coinvolgimento narrativo e dalla strutturazione didattica codificata a modelli comunicativi di tipo multisensoriale. A partire dalle prospettive teoriche e dai protocolli analizzati, è possibile proporre un'analisi comparativa articolata in quattro aree tematiche, volte a evidenziare i principali punti di divergenza e convergenza tra i modelli descrittivi esaminati.

- 1) *Struttura e organizzazione della descrizione.* DV propone una sequenza rigida e strutturata che si sviluppa lungo assi spaziali precisi (alto/basso, sinistra/destra), con una suddivisione dell'opera in settori o quadranti. Questo approccio consente una lettura ordi-

nata e ripetibile, facilitando la costruzione di una mappa mentale coerente dell'opera. ABS, al contrario, adotta una struttura più flessibile, che valorizza l'esperienza sensoriale e narrativa: le descrizioni sono pensate per accompagnare l'ascoltatore in un percorso percettivo immersivo, che non si limita alla vista, ma coinvolge anche tatto, udito, memoria e corporeità. Il modello NGA, infine, si caratterizza per una progressione logica e lineare che punta all'essenzialità e alla chiarezza comunicativa, con particolare attenzione alla neutralità del linguaggio e alla precisione delle informazioni visive.

- 2) *Trattamento dei contenuti visivi.* Dal punto di vista dei contenuti, i tre modelli divergono nel modo in cui trattano gli elementi fondamentali dell'opera. DV attribuisce grande importanza alla localizzazione spaziale e alla descrizione morfologica dei soggetti, integrando frequentemente riferimenti alle dimensioni, alla postura e alla composizione dell'immagine. ABS si concentra invece sull'aspetto emotivo e sensoriale della rappresentazione, offrendo descrizioni che cercano di evocare atmosfere, stimolare l'immaginazione e favorire l'identificazione corporea e affettiva con la scena rappresentata. Il modello NGA, pur offrendo indicazioni su postura, colore e struttura compositiva, evita ogni forma di interpretazione soggettiva, preferendo un linguaggio descrittivo diretto, informativo e privo di ambiguità.
- 3) *Utilizzo di riferimenti sensoriali alternativi.* Un ulteriore livello di confronto riguarda la gestione dei riferimenti sensoriali alternativi. In questo ambito, ABS si distingue per la ricchezza delle sollecitazioni multisensoriali proposte: suoni, odori, analogie tattili e riferimenti alla temperatura, alla consistenza e al movimento vengono impiegati per amplificare l'esperienza di fruizione. DV tende a mantenere una descrizione più aderente alla percezione visiva e alla rappresentazione formale, sebbene non escluda del tutto riferimenti di tipo evocativo. NGA si attiene a un registro più strettamente visivo, riducendo al minimo l'utilizzo di analogie o riferimenti sensoriali non verificabili nella realtà dell'immagine.

- 4) *Linguaggio e stile comunicativo*. Sul piano del linguaggio e dello stile comunicativo, DV adotta una forma lineare e didattica, adatta a contesti scolastici e museali in cui si valorizzano chiarezza e progressività. ABS impiega un linguaggio più narrativo e coinvolgente, adatto a rendere l'esperienza dell'opera più viva e partecipata, anche a costo di allontanarsi da una restituzione puramente oggettiva. NGA, in linea con la sua finalità istituzionale, opta per uno stile sobrio, essenziale e controllato, evitando sovraccarichi informativi e preferendo frasi brevi e assertive, con una sintassi chiara e accessibile.

Nel loro insieme, gli approcci esaminati non si escludono, ma si completano. Ognuno offre un contributo originale e significativo all'interno del più ampio obiettivo dell'inclusione culturale. Un approccio integrato che sappia combinare la chiarezza strutturale di DV, la ricchezza espressiva di ABS e la sobrietà linguistica della NGA potrebbe rappresentare un'evoluzione promettente verso una descrizione d'arte pienamente accessibile, inclusiva e culturalmente sensibile.

Bibliografia

- Braun S., *Audio description from a discourse perspective: A socially relevant framework for research and training*, in «Linguistica Antverpiensia New Series», 6 (2007), pp. 357-372.
- Fiorucci A. - Pinnelli S., *Audio descrizione e disabilità visiva*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», I, 1 (2013), pp. 133-147.
- Grassini A., *Per un'estetica della tattilità. Ma esistono davvero arti visive?*, Armando, Roma 2019.
- Hutchinson R. - Eardley A.F., *Towards the Accessible Museum: Understanding International Audio Description Practices in Museums*, in «Journal of Visual Impairment and Blindness», CXIV, 6 (2020), pp. 475-487.
- Jiménez Hurtado C. - Soler Gallego S., *Museum Accessibility Through Translation: A Corpus Study of Pictorial Audio Description*, in J. Diaz Cintas - J. Neves (eds.), *Audiovisual Translation: Taking Stock*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle 2015, pp. 277-299.

Levi F., *L'accessibilità alla cultura per disabili visivi. Storia e orientamenti*, Zamorani Editore, Torino 2013.

Pinnelli S. - Fiorucci A., *Promuovere la cultura dell'accessibilità e dell'inclusione nelle realtà museali: l'esperienza del MarTa, museo archeologico nazionale di Taranto*, in M. Muscarà - A. Poce - M.R. Re - A. Romano (eds.), *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione*, Edizioni ETS, Pisa 2024, pp. 105-115.

Antologia

Integrazione non significa scomparsa delle specificità¹

Francesco Gatto²

1. Per una definizione della questione

Voglio preliminarmente esprimere tutto il mio disagio per il fatto di trovarmi qui a discutere su un problema che in realtà non dovrebbe essere nemmeno posto. Dovere, infatti, discutere in un incontro seminario della specificità delle minorazioni ha un che di irrealistico perché fino ad oggi tra le persone comuni e tra gli specialisti i concetti di specificità, diversità, differenza sono sempre stati automaticamente collegati alle minorazioni. Nei vocabolari della lingua italiana, il termine specifico è riferito a ciò che ha un carattere “preciso e determinato”, che “è particolare” o che “è individuato da caratteri propri chiaramente differenziati”, da “caratteristiche tipiche”, che, infine, si distingue per caratteri “propri, peculiari, ben determinati”. Cosa c’è di più “preciso e determinato” e “particolare” di una minorazione?

Negli ultimi venticinque anni, peraltro, la maggior parte dei provvedimenti relativi alla scuola ha costantemente sottolineato il valore pedagogico del rispetto della specificità, anzi ha, spesso, evidenziato il significato etico-educativo della valorizzazione delle differenze e delle

¹ Pubblicato in «Tiflogia per l’Integrazione», X, 1 (2000), pp. 2-7. Intervento registrato tenuto all’incontro seminario sulla specificità delle minorazioni *Obiettivo Integrazione*, organizzato dall’UICI Nazionale, Roma 19 maggio 1999, Palazzo Valentini. La terminologia usata nel testo è quella adoperata in quegli anni.

² Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Messina; dal 1997 al 2001 componente del Comitato scientifico dell’Osservatorio per l’integrazione dei disabili presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

diversità. Cosa ha spinto allora l'Unione Italiana Ciechi ad organizzare un seminario per discutere sulla specificità delle e nelle minorazioni? Perché incontrarsi per parlare di ciò che sembra così evidente da non avere bisogno di alcuna dimostrazione?

È accaduto che, nell'ambito delle riforme dell'università e della formazione del personale docente ed educativo, in sede di Ministero della Pubblica Istruzione e di Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica, sono stati presi provvedimenti che, nel complesso, sembrano destinati ad invertire la rotta fin qui seguita. Infatti, si sta passando dal riconoscimento e dalla valorizzazione della specificità a provvedimenti che appaiono indirizzati sul generale e generico con ipotizzabili gravi conseguenze per i soggetti in situazione di handicap. Unico provvedimento che in questo periodo può ritenersi positivo è la norma di applicazione dell'integrazione dei soggetti in situazioni di handicap nelle università. Per il resto, è mia opinione, è iniziato un processo di involuzione di cui ancora non sono evidenti gli sbocchi, ma su cui è lecito, sin da subito, avere perplessità e riserve:

- nei piani di studio per la formazione degli insegnanti, curricolari e specializzati, e degli educatori professionali, non sono previste come obbligatorie le discipline pedagogico-didattiche e le attività idonee al compito educativo verso i soggetti in situazione di handicap. Specificherò meglio la situazione tra un po';

- i nuovi provvedimenti sui raggruppamenti disciplinari dell'università hanno accorpato il settore di Pedagogia speciale, specifico per la ricerca sulle conseguenze del deficit e sull'integrazione, con quello di Didattica generale che, come è evidente dalla definizione, è, appunto, generale;

- in ossequio all'Autonomia universitaria, i cosiddetti Decreti di area, anche per un previsto corso di laurea di secondo livello per educatori professionali e per formatori per l'integrazione, si limitano ad indicare solo alcuni raggruppamenti disciplinari, senza segnalare, in un quadro di riferimento nazionale, le discipline che al loro interno sono più indicate per la specializzazione che si consegue. Questo anche contro il parere espresso più volte dal Comitato tecnico dell'Osservatorio per l'integrazione del Ministero della Pubblica Istruzione. È legittimo

chiedersi che senso abbia creare Comitati di specialisti del settore se poi non se ne seguono le indicazioni. Sarei proprio lieto di avere una risposta su questo punto.

Va detto a chiare lettere che l'ossequio all'Autonomia delle università va conciliato con le esigenze di carattere scientifico e sociale della indicazione di ciò che è inderogabile su tutto il territorio nazionale per caratterizzare una professionalità che a Palermo o a Milano consenta di definire e riconoscere in maniera omogenea l'insegnante specializzato per il "sostegno didattico" o "l'educatore professionale per l'integrazione". Altrimenti ci potremo trovare, come ci stiamo trovando, con piani di studio estremamente differenziati tra un'università e l'altra, con corsi di specializzazione che non hanno, nel proprio piano di studi, nessuna disciplina specializzante per cui, alla fine, il laureato o diplomato di una università risulterà formalmente specializzato come quello di una università dove è stato seguito un piano di studi totalmente diverso. Questo, se me lo consentite, fin quando ci sarà il valore legale del titolo di studio e il riconoscimento del diritto all'educazione e all'istruzione dei soggetti in situazione di handicap, non è accettabile perché chi presenta, appunto, bisogni specifici ed esigenze differenziate ha diritto in ogni parte d'Italia a docenti, educatori, operatori, capaci di risposte ottimali e differenziate. Certamente, queste risposte non può darle chi nel proprio percorso formativo si è limitato ad apprendimenti di carattere generale e generico.

Forse, si sta proprio smarrendo il senso della specificità, anzi della diversità, delle problematiche connesse alle minorazioni. Probabilmente si è diffusa l'idea, più che errata, che il processo di integrazione avviato ormai da due decenni significhi automaticamente scomparsa delle specificità e quindi della necessità di interventi specifici.

2. Il focus della questione

Procederò adesso focalizzando punto per punto i problemi, per rendere edotti tutti voi di ciò che sta avvenendo e per evidenziare cosa

voglio dire quando parlo di scomparsa delle specificità, di rischi di confusione, di superficialità.

Negli ultimi venti anni, sul piano scientifico, i concetti di diversità, specificità e specializzazione sono stati valorizzati, sia pure con sfumature diverse, dagli studiosi che hanno illustrato come qualunque intervento educativo, per i soggetti in situazione di handicap, non possa prescindere da tali concetti. Chi vuole valutare la veridicità di questa affermazione rileggi i libri dei principali studiosi del problema. Sul versante normativo, poi, i concetti di diversità, specificità e specializzazione sono stati costantemente ratificati come qualificanti e punti di riferimento ineludibili per ogni tipo di intervento educativo per i soggetti con Bisogni Educativi Speciali o Specifici.

La legge 104/1992 richiama e ribadisce il concetto di specializzazione. I Decreti Ministeriali del 22/05/1986 e del 16/08/1988, riguardanti i programmi dei corsi biennali di specializzazione per la formazione degli insegnanti “per il sostegno”, non solo ribadivano la specificità delle problematiche legate all’handicap, ma sottolineavano in maniera chiara la specificità legata alle diverse minorazioni. Affermavano infatti che i settori della minorazione visiva e della minorazione uditiva erano da ritenersi “altamente specifici”. È con il DM del 27/06/1995, che riforma i piani di studio biennali in parola, che inizia il percorso verso il generico ed il generale. La minorazione visiva e la minorazione uditiva *non sono più altamente specifiche*. Ad esse, anzi, vengono dedicate solo poche ore di approfondimento educativo-didattico. Perché? Cosa ha determinato la svolta? Come può ciò che è altamente specifico improvvisamente diventare non specifico? Ed ancora siamo ad un solo aspetto. A questo va aggiunta la riforma del *curriculum* per la formazione degli insegnanti elementari e medi. Come forse alcuni di voi sanno, viene prevista la laurea per maestri e un corso di specializzazione *post lauream* per insegnanti medi. Si dovrà frequentare un’annualità aggiuntiva qualora si voglia diventare insegnanti “abilitati al sostegno didattico”. La Commissione di studio incaricata di redigere i piani di studio, con riferimento a quest’ultimo punto, aveva previsto “specifici corsi aggiuntivi” nelle aree della Pedagogia, della Psicologia e delle Didattiche Speciali e della Neuropsicologia dell’handicap e della riabilitazione, ed altri interven-

ti didattici per un totale complessivo di almeno 400 ore ferma restando la possibilità di abbreviazione in relazione a crediti. Il piano di studio complessivo va articolato su nove o dieci semestri, almeno 100 tra le ore di tirocinio sono finalizzate ad esperienze nel settore del sostegno. Le attività non comprendono la preparazione specialistica, da collocare in sede di formazione in servizio, necessaria in relazione a particolari handicap sensoriali.

Per il coinvolgimento personale che, come componente del Direttivo della Società Italiana di Pedagogia, ho avuto sin dal 1992 nel dibattito sull'argomento e nella stesura di documenti e proposte sia per la stessa Commissione, sia per Enti e Istituzioni, tra cui l'Unione Italiana Ciechi, potrei scrivere un libro, ma vi risparmio l'illustrazione di quanto si è dovuto inizialmente faticare per fare inserire un numero preciso di discipline e quanto si è dovuto spingere ed argomentare sulla necessità che, per attività pedagogico-didattiche specifiche, non si potesse prescindere dallo studio della Pedagogia speciale, della Didattica speciale e delle Psicologie specifiche. Personalmente ho sempre creduto che fosse fondamentale anche lo studio della Storia dell'educazione e delle istituzioni educative speciali, della Pedagogia e didattica della minorazione visiva e della Pedagogia e didattica della minorazione uditiva. In tal senso, lo vado scrivendo e ripetendo da almeno un decennio, l'Unione Italiana Ciechi, per esempio, sarebbe potuta diventare il punto di riferimento per le università proiettando il suo potenziale di competenza educativo-didattica specifica in un ambito che l'avrebbe valorizzata ulteriormente, ma, come dicevo, non voglio attardarmi nella ricostruzione di una storia che ha già subito, e sta subendo mentre io vi parlo, modifiche ulteriori con le deliberazioni concernenti l'Autonomia universitaria.

Per tornare alla formazione dei docenti per il sostegno, va detto che le proposte della Commissione ministeriale, in sede di decretazione ministeriale attuativa, sono state stravolte perché:

- a) scomparire l'indicazione di un numero minimo di discipline specifiche;
- b) non è indicato come obbligatorio lo studio di discipline dell'area delle Pedagogie, delle Psicologie e delle Didattiche speciali.

Rimangono l'indicazione del numero minimo delle ore di attività aggiuntive (400), la previsione di 100 ore di tirocinio finalizzate alle esperienze nel settore del sostegno e l'esclusione della formazione specialistica universitaria, in relazione a particolari handicap sensoriali. Ci si potrebbe chiedere subito quali sono questi particolari handicap sensoriali. Forse si vogliono indicare solo le minorazioni visive ed uditive? Ma perché sono particolari? Perché i minorati della vista e i minorati dell'udito non hanno diritto a docenti preparati nelle università, ma solo a docenti formati in servizio? Qualcuno, a cui pongo queste domande, mi risponde che essi costituiscono solo il 6% degli alunni in situazione di handicap e, quindi, vi sarebbe un inutile dispendio di risorse. Più volte mi viene di pensare che ci sono cittadini più uguali degli altri e che, comunque, chi porta argomentazioni del genere meriterebbe di sperimentare in prima persona, e quindi pagare sulla propria pelle, l'appartenenza ad una qualche minoranza di cittadini. Qualche volta, anzi, non mi sono potuto esimere dall'augurare esplicitamente all'interlocutore di trovarsi in codeste condizioni. Ma l'aspetto più inquietante, e se volete più dannoso complessivamente, della decretazione ministeriale è la mancanza di qualunque riferimento ad indicatori di area o disciplinari, per cui accadrà, come è già accaduto, che le 400 ore saranno riempite di discipline o attività affatto diverse nelle varie università. Abbiamo già sedi universitarie che nell'anno aggiuntivo hanno previsto appena quattro discipline specifiche; altre, magari, hanno indicato nove-dieci materie, ma di area prevalentemente o esclusivamente medica; altre ancora hanno pienamente risposto ai bisogni psicopedagogici e didattici specifici con la previsione dello studio delle Pedagogie, delle Psicologie e delle Didattiche specifiche come inizialmente previsto dalla Commissione; talune, invece, con lo studio di dieci materie di carattere non specifico. Ciò significa che avremo sul territorio nazionale situazioni a macchia di leopardo con docenti che conseguono lo stesso titolo di studio abilitante alle medesime mansioni, pur avendo studiato e fatto cose diverse e non sempre pertinenti o adeguate alle funzioni da svolgere. Ovviamente, metto tra parentesi in questa sede le considerazioni sulla figura e sul ruolo dell'insegnante specializzato per il sostegno didattico. Tuttavia egli rimane, pur in una prospettiva nuova che lo

vede come figura di sistema, un operatore che deve possedere conoscenze, competenze, abilità specialistiche che lo rendano capace di essere punto di riferimento per i soggetti in situazione di handicap, per gli altri colleghi, per i genitori, per gli Enti territoriali. Certamente egli non è e non può essere più "lo specialista" che si occupa esclusivamente degli alunni in situazione di handicap, ma è colui che, pur in possesso di competenze specifiche, sa dinamicamente integrarsi in un tessuto organizzativo ed educativo-didattico capace di rispondere ai bisogni di tutti. Proprio perché tra tutti ci sono anche allievi in situazione di handicap, egli deve però poter essere formato con lo svolgimento di attività specifiche e lo studio di discipline dell'area psico-pedagogica e didattica speciale perché psico-pedagogica e didattica è l'azione che andrà a svolgere.

Un discorso particolare merita pure quanto sta accadendo per la formazione dell'educatore professionale, per il quale gli elementi di confusione, semmai, sono ancora più seri. Questa era una figura che, fino alla data odierna, è stata formata o in sede di educazione professionale dalle Regioni o dal corso di laurea in Scienze dell'educazione. La coesistenza dell'educatore professionale con laurea quadriennale e del diplomato dei corsi regionali suscitava già ampie perplessità.

Adesso il Ministro della Sanità, con un Decreto pubblicato sulla «Gazzetta Ufficiale» il 28 aprile scorso, ha aggiunto confusione a confusione istituendo anche il Diploma triennale di educatore professionale presso la Facoltà di Medicina. Ne sentivamo tutti il bisogno. In questo momento in Italia abbiamo tre tipi di formazione affatto diversi per un'unica figura professionale. Il dato che le unifica è l'assoluta mancanza di preparazione specifica per le situazioni di handicap, nonostante la legge 104/1992 preveda per loro un ruolo fondamentale e specifico nei servizi extrascolastici. Anche qui il riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali si traduce, in realtà, in un ulteriore passo indietro rispetto ad un cammino che fino ad ora era stato chiaramente ed univocamente indirizzato verso l'integrazione basata sul riconoscimento delle specificità e delle diversità. Un passo avanti, almeno sulla carta, sembra prossimo in relazione a quanto previsto dai cosiddetti Decreti di area, che, come dicevo all'inizio, prevedono la figura dell'educatore professiona-

le e formatore per l'integrazione. Il proposito è certamente corretto e risponde ad una esigenza reale. Tuttavia, c'è da chiedersi come, in relazione all'Autonomia, saranno messi in pratica i Decreti. Questi, infatti, contengono delle indicazioni degli ambiti di studio, con la relativa segnalazione solo dei settori scientifici da cui attingere le discipline di studio. Qui potrebbe, ancora una volta, realizzarsi il massimo di confusione e di assenza di specificità. I settori, infatti, sono dei contenitori in cui ci sono discipline che, non poche volte, tra loro hanno pochi o nessun punto di contatto. È il caso del settore M09W che dovrebbe essere caratterizzante perché contiene discipline come la Pedagogia speciale e la Didattica speciale. Essendo però un settore nato dalla fusione del raggruppamento di Pedagogia speciale con quello di Didattica generale, contiene pure l'Educazione ambientale e la Tecnica della formazione a distanza. Per cui, in linea teorica, una università può attivare la laurea di secondo livello per Educatore professionale e formatore dell'integrazione inserendo come materie caratterizzanti non la Pedagogia speciale o la Didattica speciale o entrambe, ma Educazione ambientale, Tecniche della formazione a distanza, ecc.

Lascio a voi le considerazioni su questo fatto. Ripeto, l'Autonomia non può significare questo, almeno fino a quando ci sarà il valore legale del titolo di studio. Non si potrà prescindere da un'indicazione di massima per tutto il territorio nazionale di almeno il 50% di discipline caratterizzanti e qualificanti. Per le situazioni di handicap va garantito che i futuri insegnanti e gli educatori professionali abbiano piena consapevolezza delle caratteristiche specifiche delle minorazioni in generale e di ciascuna di esse in particolare, attraverso lo studio di discipline specifiche e non attraverso lo studio e la conoscenza di discipline che, come l'Educazione ambientale e le Tecniche dell'insegnamento a distanza, con il deficit e con l'handicap non hanno niente da spartire.

3. Riflessioni conclusive

Per dimostrare che i miei timori non sono infondati sia sul tema specifico di cui ci stiamo occupando, sia sull'uso che potrà essere fat-

to dell'Autonomia, voglio mettervi a parte di una vera e propria chicca che, nella sua emblematicità, rappresenta la situazione attuale meglio di mille trattati. Occorre però spendere qualche ulteriore parola per la contestualizzazione della situazione.

Per prima cosa va detto che con l'Autonomia le università si liberano di tanti lacci e laccioli che le tenevano legate alle decisioni ministeriali, acquistano autonomia di spesa, possono attivare corsi di diploma o laurea purché abbiano le risorse per farlo, possono anche essere libere di attivare intese con strutture territoriali per attingere risorse, anche economiche.

Non c'è dubbio che, se correttamente intesa, l'Autonomia possa costituire un volano per iniziative sempre più qualificanti all'insegna della concorrenza e dell'efficienza. Al contrario, però, potrà avvenire che si inneschino meccanismi di caccia indiscriminata alle risorse economiche soprattutto in sedi piccole o povere con effetti nocivi per l'utenza.

Ciò premesso, ricordo a voi tutti che, in attesa che entri a regime la normativa sui corsi di studio per i docenti dei vari ordini di scuola, la formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno è stata delegata alle università che, fino all'anno accademico 2000/2001, potranno organizzare, secondo la normativa del 1995, corsi biennali di specializzazione presso le Facoltà di Scienze della formazione.

Bene, ho qui in mano un manifesto del Dipartimento di Metodi per l'economia ed il territorio dell'Università di Terni che bandisce un corso biennale di specializzazione per insegnanti di sostegno. Sì, avete capito bene! Un Dipartimento, forse di una Facoltà di Agraria, organizza un corso di formazione per insegnanti, mentre è previsto che possa farlo solo Scienze dell'educazione. Ecco le possibili storture della ricerca di quei finanziamenti che Roma non elargisce più come prima. E se domani la Facoltà di Scienze dell'educazione o quella di Psicologia organizzeranno corsi per Potatori specializzati chi avrà nulla da ridire?

È vero che il Dipartimento di Terni non ha organizzato in proprio il corso, ma si è convenzionato con un noto Ente specializzato. Questo però, semmai, rende la situazione ancora più grave dal punto di vista etico-giuridico. Le università non possono appaltare i corsi ad Enti estranei, ancorché questi abbiano esperienze pregresse. In particolare,

per quanto riguarda i Corsi biennali, l'articolo 14 della legge 104/1992 prevede solo la stipula di convenzioni per le attività per le quali le università non abbiano competenze e risorse proprie. Non bisogna, infine, dimenticare che le università, appaltando i corsi ad Enti esterni, rischiano di prestarsi ad operazioni speculative indegne di per sé, ma ancora più inqualificabili perché messe in atto sul bisogno di occupazione di tanti giovani.

Mi spiego. Se una determinata università decide di appaltare ad un Ente specializzato l'organizzazione di quattro corsi biennali, deve sapere che l'Ente può, con le sole prove di ammissione, incamerare anche 800 milioni. I calcoli sono presto fatti. Se l'Ente richiede per la prova di ammissione 200 mila lire *pro capite*, tenendo conto che in molte aree del Paese, soprattutto al Sud, ad ogni prova potrebbero partecipare anche mille candidati, si avrà un incasso di 200 milioni a corso. Se poi l'Ente in parola ha dimensioni nazionali non potremmo limitarci a parlare solo di speculazione, ma di qualcosa di ben più grave.

Che tutto questo possa accadere in nome dell'Autonomia e in un contesto riferito alle situazioni di handicap mi sembra talmente grave da non meritare ulteriori commenti. Piuttosto, chi ne ha la responsabilità dovrebbe non solo riflettere su tutto questo, ma anche provvedere a sanare le storture prima che il problema esploda in tutta la sua gravità.

Voglio infine, ma solo brevemente, perché non credo che le vicende strettamente accademiche vi possano interessare più di tanto, mettermi a parte della vicenda, cui ho accennato prima, dell'accorpamento del settore scientifico-disciplinare M09E - Pedagogia speciale con il settore Didattica generale.

Anche questo è un esempio, a mio modo di vedere, dell'involuzione che sembra aver avuto l'atteggiamento statale verso l'integrazione. Il settore pedagogico specialistico si è qualificato in questo ultimo decennio come il più fecondo per la riflessione e la ricerca sulle conseguenze della presenza del deficit e sulle problematiche dell'integrazione. Averlo fatto rifluire nel settore di Didattica generale, al di là delle giustificazioni pretestuose ed inconsistenti poste in essere dal Consiglio Universitario Nazionale che qui non ho il tempo di approfondire, è un

segnale anch'esso dell'inversione di tendenza che vorrebbe far scomparire lo *specifico*.

Non mi dilungo oltre perché il tempo a mia disposizione è scaduto da qualche minuto. Avrei ancora due, tre cose da aggiungere, ma credo di aver sufficientemente illustrato il mio punto di vista che conclusivamente ribadisco: ogni situazione di handicap ha caratteri specifici e peculiari; all'interno dello stesso tipo di minorazione possono esservi condizioni distintive che richiedono risposte educative specifiche e specializzate. Pertanto tutti coloro che a qualunque titolo si occupano di problemi educativo-didattici riguardanti le situazioni di handicap devono possedere una competenza specifica e, se insegnanti "per il sostegno", abilità, conoscenze, competenze specializzate. Ripeto, integrazione non significa assenza di specificità o di Bisogni Educativi Speciali. La speranza è che di questo comincino a convincersi tutti coloro che, in questo periodo, stanno ridisegnando la scuola e l'università italiana.

La parola a...

Ragazzi ciechi di Augusto Romagnoli compie 100 anni

Anna Buccheri¹

1. Introduzione

Augusto Romagnoli, Ragazzi ciechi. Cento anni di una storia plurale, 1924-2024 è il titolo del seminario che si è svolto il 23 ottobre 2024 nell'Aula Volpi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. La giornata ha previsto quattro momenti: uno istituzionale, la *lectio magistralis*, uno creativo e uno di testimonianze.

Fabio Bocci, Direttore del Corso di Specializzazione per il Sostegno dell'Università Roma Tre, ad apertura dei lavori, ha sottolineato, da una parte, che *Ragazzi ciechi*² è un libro fondamentale e, dall'altra, quanto siano opportune una lettura storica e un'attualizzazione di Romagnoli per il quale valgono le parole di Freire quando afferma di non voler essere seguito, ma reinventato³.

Romagnoli svolge la sua opera presso l'«Ospizio Margherita» di Roma dal 17 aprile 1911 al 30 giugno 1916 e già al suo arrivo si rende conto della situazione delle bambine in istituto essendo consapevole che inattività e mancanza di stimoli le avrebbero tagliate fuori dalla vita reale di tutti i giorni:

¹ Referente per la comunicazione e la diffusione dell'attività associativa per la Sezione Territoriale dell'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti (UICI) di Enna.

² A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1973.

³ P. Freire, *Pedagogia della speranza* (1996), tr. it. di F. Telleri, EGA, Torino 2008.

Nel reparto che più m'interessava trovai cinque bambine di età inferiore ai tredici anni, in compagnia di una ventina di giovani, che erano cresciute nell'Ospizio. Alcune avevano già passato i trent'anni, giorno per giorno, in quella vita uguale, non diversa perciò da quella delle loro piccole compagne, se non per un sentimento di umiltà e di rassegnazione, che le rendeva più docili e devote; curve le spalle e il capo, anche per effetto delle molte ore sedute al lavoro della calza, dell'uncinetto e del tombolo; ovvero a suonare il piano, sempre studenti dei primi corsi, per mancanza di maestri e di libri. [...] Le mie cinque bambine dunque erano straordinariamente savie per la loro età: non solo erano ubbidienti, ma spiegavano con loquace prolissità le ragioni per cui bisognava essere buone e rassegnate alla volontà di Dio e dei superiori. La più piccola, Anita, che era la più ciarliera, s'attentava anche di spiegare il vantaggio della privazione della vista, per essere meno esposti ai pericoli del mondo e per meritare un posto più eccellente in Paradiso⁴.

Peraltro Romagnoli deve fare i conti con due elementi non trascurabili: la novità dell'iniziativa di educare e istruire bambine cieche e la resistenza delle suore alle innovazioni. Infatti, quando all'inizio scambiano per semplici giochi gli interventi di educazione all'orientamento e alla sensorialità, le suore si mostrano abbastanza favorevoli, ma in seguito cominciano a porre sempre più ostacoli. Romagnoli riesce comunque a vincere le resistenze delle suore e può contare anche sulla collaborazione di educatrici vedenti:

Le persone che venivano ad aiutarmi, per le quali non solo avevo bastevoli parole di gratitudine, erano parecchie, attratte, oltre che dal desiderio di rendersi utili, dalla festosa accoglienza che sempre loro facevano le bambine. Alcune di esse, le più costanti, avevano anche compreso l'estremo bisogno ch'io avevo di angeli buoni, che mi aiutassero in quella impresa, tanto bella e tanto intralciata dalla mancanza di mezzi, di libri e di cooperazione convinta⁵.

È attraverso l'educazione sensoriale, gli interventi per l'orientamento spaziale e il potenziamento delle funzioni vicarianti che, per Roma-

⁴ A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, cit., pp. 31-32.

⁵ *Ibi*, p. 63.

gnoli, si stimolano i processi mentali e si sviluppano sia l'intelligenza empirico-riproduttiva, sia quella formale-procedurale anche nelle persone con disabilità visiva. Infatti l'educazione sensoriale e l'educazione motoria costituiscono la base necessaria per l'educazione intellettuale ed è per questo che sono importanti i giochi di movimento e ai giochi e alle attività partecipa Romagnoli stesso convinto che la sua cecità sia per le bambine, da una parte, garanzia di equità e, dall'altra, fattore di incoraggiamento per superare la paura dello spazio ed evitare di muoversi in gruppo come *pecorelle*⁶.

Infine, per Romagnoli, se non si attuano interventi precoci compensativi, almeno il 30% dei ciechi è condannato alla disabilità complessa, al contrario, con un'educazione mirata già a partire dai primi anni di vita, la percentuale si riduce al 6-7%.

2. *Il momento istituzionale*

La prima parte della mattinata, quella più istituzionale, non è stata all'insegna dei saluti formali, come ha notato Fabio Bocci, perché tutti gli intervenuti hanno rimarcato la necessità sia di intrecciare reti a livello locale, regionale e nazionale, in un tempo così complesso come quello contemporaneo in cui si rischia la frammentazione, sia di un agire proattivo creando comunità e tenendo presenti il messaggio e il lavoro di Romagnoli.

Paola Perucchini, Direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, ha rilevato la significativa partecipazione alla giornata di persone appartenenti a diversi ambiti (studenti, insegnanti, persone in formazione e in attività) a riempire un'aula con alle pareti dipinti raffiguranti scuole dell'Agro romano degli inizi del secolo scorso, che erano scuole per bambini con gravi difficoltà economiche e socio-culturali (testimonianza di una nuova attenzione per i tempi) e anche *Ragazzi ciechi* rientra in un campo emergente per l'epoca.

⁶ S. Salmeri, *Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia*, in «Gli Argonauti», 1 (2021), pp. 109-118.

Barbara De Angelis, Delegata del Rettore alle politiche per la disabilità, ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e al supporto all'inclusione dell'Università Roma Tre, ha precisato che Romagnoli è un precursore che ha avuto importanti intuizioni e che l'inclusione è un processo che si sta sviluppando e richiede rete, convenzioni, ricerca e formazione, e perciò non bastano soltanto pratiche e servizi.

Gerardina Fasano, Dirigente dell'Istituto Statale Augusto Romagnoli di Roma, ha tracciato la storia dell'Istituto, delineando l'esperienza di Romagnoli e della gestazione e della scrittura del libro, e ha anticipato la celebrazione di un altro centenario, il 15 novembre 1925, per l'istituzione della Scuola di Metodo fondata da Romagnoli⁷.

Per Francesca Piccardi, Responsabile del Centro di Consulenza di Tiflodidattica di Assisi della Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi, il libro ha sfidato l'approccio assistenziale all'educazione dei ciechi. La visione educativa di Romagnoli è innovativa puntando sulle potenzialità, rifiutando i semplici adattamenti, dando valore all'educazione sensoriale, all'educazione plurisensoriale e al materiale didattico specifico, e riconoscendo l'importanza dell'autonomia come motore per lo sviluppo integrale del cittadino.

Il Presidente dell'Associazione professionale Proteo Fare Sapere Roma e Lazio, Antonino Titone, ha puntualizzato che non c'è inclusione nella scuola comune se poi non ci sono strumenti, metodologie e docenti preparati.

Il Presidente dell'UICI del Lazio, Claudio Cola, ha espresso il suo disappunto per l'aula di sostegno che determina di fatto l'allontanamento dello studente con disabilità visiva dalla classe motivato dalla necessità di imparare ad usare sussidi specifici.

Il Presidente dell'UICI di Roma, Giuliano Frittelli, afferma che Romagnoli ha cambiato la vita di tanti, essendo una di quelle persone che

⁷ S. Salmeri, *Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia*, cit., p. 115: «Romagnoli [...] promuove l'istituzione di una scuola di metodo che formi docenti specializzati per l'educazione dei ciechi, dato che dal 1924 i ciechi educabili devono adempiere all'obbligo scolastico negli istituti trasformati da enti di assistenza e di beneficenza in istituzioni per l'istruzione e per l'educazione».

con la sua visione cambia gli altri. Ed è soprattutto l'istruzione che cambia la vita, fa crescere, dà opportunità. L'Istituto Romagnoli da lui frequentato sembrava un college americano. Oggi si parla sia di barriere architettoniche, sia di percorsi, ma ci sono le linee naturali (fontane, boschi, siepi) e la didattica è speciale perché utilizza materiali e metodi specifici, non perché è rivolta a persone speciali.

Il Responsabile del Centro di Consulenza di Tiflodidattica di Roma della Biblioteca Italiana per Ciechi Regina Margherita di Monza, Domenico Bresciamorra, ha ricordato la sua visita all'Istituto Romagnoli con le aule dove venivano dati ai ragazzi ciechi gli strumenti per accedere alla cultura e dove fondamentali erano i libri.

Il Presidente dell'ASP Sant'Alessio, Claudio Malavasi, ha osservato che il principio di umanità centrale in Romagnoli trova una perfetta rispondenza nei sette Principi Fondamentali del Movimento Internazionale di Croce Rossa e Mezzaluna Rossa da cui lui proviene e cioè: Umanità, Imparzialità, Neutralità, Indipendenza, Volontariato, Unità e Universalità.

3. *La lectio magistralis*

Stefano Salmeri dell'Università di Enna Kore, nella sua *lectio magistralis* dal titolo *Augusto Romagnoli tra decondizionamento e epistemologia tiflopedagogica*, è partito da un confronto tra Romagnoli e Vygotskij, per il quale: «L'errata concezione del deficit da parte della psicologia è stata la causa dell'insuccesso dell'educazione tradizionale dei bambini ciechi e sordi. La vecchia concezione del deficit unicamente come insufficienza equivale a dire, vedendo iniettare il vaccino in un bambino sano, che gli si sta iniettando la malattia. In realtà, lo stiamo immunizzando contro la malattia»⁸.

Così Romagnoli dice di sé di essere una primizia e non un'eccezione, recuperando la funzione sociale del cattolicesimo: «Si vuole ch'io sia

⁸ L.S. Vygotskij, *Fondamenti di diftologia* (1933), tr. it. di A. Crainz e V. Benini, Bulzoni, Roma 1986, p. 52.

un'eccezione; in verità io sono una primizia; se l'entusiasmo della novità può allegrarsi da una parte come coefficiente della riuscita mia, la facilità della via aperta e la forza dell'esempio sta in favore degli altri, e mi pare sia per loro da guadagnare»⁹.

Un altro elemento da tenere in considerazione è che il terreno delle parole che narrano e vogliono definire la disabilità è scivoloso e friabile. In tal senso Romagnoli affronta la questione dell'evitamento delle parole "visive":

Varie persone o per amore di proprietà linguistica o per una eccessiva delicatezza d'animo, che vuol essere meglio diretta, parlando con un cieco pongono grande studio di non usare parole attinenti al linguaggio visivo. Così si esprimono con perifrasi e forme fuori dell'ordinario, non di rado manierate e strane. La proprietà linguistica vale meno della spontaneità; e quanto a delicatezza, lodiamo l'intenzione, ma l'effetto è di ricordarci la nostra anormalità, se mai ce ne avessimo qualche momento a scordare. Nulla ci è più caro, nella conversazione e in tutti i rapporti con i vedenti, che il sentirci trattati con semplicità e dare nota di singolarità quanto meno è possibile¹⁰.

Romagnoli parla di pedagogia comune: «Cioè mostrando come una persona ben preparata non debba vedere nella pedagogia dei ciechi una pedagogia *sui generis*, bensì casi di applicazione della pedagogia comune. La cecità non altera né paralizza necessariamente alcuna facoltà dello spirito, sebbene gli chiuda la via più facile e spedita di sviluppo»¹¹. Allo stesso modo Vygotskij precisa: «Non c'è differenza di principio tra l'educazione del bambino vedente e del bambino cieco, nuovi legami condizionati vengono creati in modo uguale da qualsiasi analizzatore, l'influenza dei fattori esterni organizzati è la forza determinante dell'educazione»¹².

Per Romagnoli l'educazione ha funzione riparatrice:

⁹ A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana dei Ciechi, Firenze 1944, p. 109.

¹⁰ Id., *Ragazzi ciechi*, cit., p. 147.

¹¹ *Ibi*, p. 133.

¹² L.S. Vygotskij, *Fondamenti di difettologia*, cit., p.54.

L'educazione del cieco è precipuamente riparatrice del senso più comprensivo per l'ideazione e più importante per l'orientamento; e non solo nella scuola l'insegnamento deve essere quasi individuale, per far toccare a ciascuno ciò che i vedenti possono osservare tutti in una volta; ma molto più è necessario che nelle ricreazioni, nelle passeggiate, a tavola e, si può dire, in tutte le contingenze più minute della vita quotidiana, i ragazzi siano continuamente vigilati e guidati, per poter poi giungere a una notevole indipendenza e correttezza di movimento e d'attività¹³.

Per Vygotskij l'educazione è promozione: «Offrendogli tutto già masticato, si arriva al punto che il cieco disimpara a masticare. Ricevendo ogni nozione già pronta, disimpara a capire. Il bambino vedente troverà il modo di sviluppare le sue capacità cognitive, il cieco sarà invece condannato ad aver bisogno sempre di una guida¹⁴.

Sia Romagnoli sia Vygotskij hanno preconizzato in qualche modo la 517/77 pensando alla co-educazione ciechi/vedenti: «La coeducazione coi vedenti sarebbe l'ideale, tanto per ragioni economiche, quanto per ragioni pedagogiche; e a questo si deve tendere, accostandovisi almeno per gradi, man mano che si riusciranno a dissipare i pregiudizi intorno alla cecità, e che precisamente alcune buone scuole speciali avranno generalizzato i criteri della nostra pedagogia»¹⁵. Potenzialità e limiti della cecità sono messi in risalto da Romagnoli, però come sostiene Vygotskij: «Tuttavia non dobbiamo dimenticare che bisogna educare prima di tutto il bambino e non il cieco. Educare il cieco e il sordo significa educare la cecità e la sordità e trasformare la pedagogia del deficit in una pedagogia deficitaria»¹⁶.

Nell'importanza dell'individuazione si esprime l'attivismo di Romagnoli, il cieco va visto nella sua globalità, concetto che rimanda all'approccio narratologico di Vygotskij:

¹³ A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, cit., p. 68.

¹⁴ L.S. Vygotskij, *Fondamenti di difettologia*, cit., p.74.

¹⁵ A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, cit., p. 69.

¹⁶ L.S. Vygotskij, *Fondamenti di difettologia*, cit., p.70.

Non è importante che il cieco veda le lettere, l'importante è che sappia leggere, che legga esattamente nello stesso modo in cui leggiamo anche noi e che impari a leggere proprio come un bambino normale. [...] Leggere con gli occhi e leggere con le dita sono in pratica la stessa cosa, ma tecnicamente esiste fra loro una profonda diversità. Questo crea la necessità di istituire speciali sistemi di educazione e d'insegnamento per il bambino deficitario¹⁷.

Servono quindi metodo, coerenza e correttezza, perché il cieco non vuole essere assistito e protetto, ma aiutato e supportato: «Ma senza insistere in questioni di parole, l'importante è di tener fermo che i ciechi vogliono essere aiutati non protetti, e ciò non tanto per ragioni di suscettibilità, quanto perché la libera e personale iniziativa, oltre a conferire le più grandi gioie e soddisfazioni morali, è il maggiore coefficiente della ricchezza comune, sicché con meno mezzi si possono ottenere risultati più belli e più copiosi»¹⁸.

Nel solco di Romagnoli, ma anche di Vygotskij, si può allora ribadire un no alla parola diversità che rimanda a tabelle e gerarchie, e un sì alla parola differenza: «La graduazione, la misurazione, la scala sono categorie fondamentali di studio, come se tutti i problemi della difettologia fossero problemi proporzionati e come se tutta la molteplicità dei fenomeni studiati dalla difettologia fosse compresa unicamente nello schema»¹⁹.

4. *In dialogo con Augusto Romagnoli*

Iacopo Balocco, Docente presso l'Istituto Statale Augusto Romagnoli di Roma, ha ribadito che c'è bisogno di persone che fanno cose, perché gli errori degli insegnanti si traducono in limitazioni per gli studenti, nello specifico in riferimento all'accessibilità ai beni culturali. Un esempio di come si può accedere alla conoscenza è offerto dall'aula di scienze dell'Istituto Romagnoli.

¹⁷ Id., *Fondamenti di difettologia*, cit., p. 113.

¹⁸ A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., 194.

¹⁹ L.S. Vygotskij, *Fondamenti di difettologia*, cit., p.15.

Fabio Fornasari del Museo Tolomeo di Bologna ha presentato un gioco di carte ancora da perfezionare, da lui ideato e ispirato a Romagnoli, che consente di osservare nel contesto. Le carte sono 21 + 1, ogni carta si rifà ad un “frammento” del pensiero di Romagnoli (i fondamentali). Le 21 carte rappresentano animali, una rappresenta Romagnoli. Si tratta di un gioco di condivisione, basato sul dialogo, che prevede un’intervista immaginaria a Romagnoli. Romagnoli parla di pazienza e fa rilevare ai ragazzi che la velocità con cui vivono e agiscono li porta più a parlare che a leggere e li ammonisce: «Noi abbiamo costruito realtà, dove non ce n’erano, voi mondi virtuali con le APP».

5. *Il pomeriggio con Ragazzi ciechi*

Questa sezione della giornata si apre con il documentario di Sergio Zavoli *Ti vedo perché ti penso* del 1955, utile per sviluppare una cultura delle storie, della presenza e delle narrazioni.

Angela Lucinio, Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre, ha introdotto i protagonisti del pomeriggio: “ragazzi ciechi” dagli anni Cinquanta ad oggi, per una testimonianza di esistenza plurale. Ha mostrato una diapositiva che riproduce una pagina della «Cronaca di Roma» che parla della maturità di Vincenzo Ciocchetti all’Istituto Vittoria Colonna definendolo “un ragazzo eccezionale”. Ciocchetti entra all’Istituto Romagnoli nel 1953 e vi rimane, come insegnante, fino al 1978. Due gli episodi ricordati da Ciocchetti come fondamentali per lui, entrambi avvenuti nel 1955, quando frequentava la terza elementare: la visita in Istituto del centrocampista della Roma Gunnar Nordahl, al quale i bambini chiedono come è fatto un giocatore; l’incontro con Sergio Zavoli che, armato di microfono, passa una giornata intera in Istituto con 85 ragazzi di età compresa tra 2 e 18 anni, incontro che diventerà il documentario *Ti vedo perché ti sento*. Viene poi proiettato un documentario dell’Istituto Luce che mostra bambini che fanno esperienza di educazione dei sensi residui attraverso l’arte, in particolare attraverso la conoscenza di monumenti, tra loro c’è Paolo Magini di 10 anni.

Si è passati quindi alle sei testimonianze in presenza.

Renato Boscarino ha frequentato le elementari all'Istituto Romagnoli, diplomato fisioterapista a Firenze, ha lavorato a Roma all'Ospedale Gemelli e in Francia ha fatto cinesiterapia, ha prestato la sua opera nei reparti di ortopedia e pediatria.

Antonella Cappabianca ha frequentato l'Istituto Romagnoli ed è avvocatessa nella Pubblica Amministrazione, è una donna piena di interessi e con un'intensa vita sociale. Illuminanti sono le sue parole: «Io non devo essere brava, non basta, devo essere la migliore, un passo avanti: questa è la mia grande fatica».

Roberto Remoli all'Istituto Romagnoli frequenta elementari e medie. Ha fatto attività sindacale, è stato dirigente UICI, è stato un atleta e dirigente sportivo. Stimolante risulta la riflessione da lui offerta: «In Istituto erano possibili confronto, condivisione, relazione. Forse i giovani oggi non hanno un modello a cui ispirarsi: i vedenti sono irraggiungibili, in Istituto si viveva in comunità nel giusto confronto per migliorarsi ed evolvere».

Luciano Domenicali è entrato a 14 anni all'Istituto Sant'Alessio di Roma per frequentare la scuola media. Al liceo ha studiato senza insegnante di sostegno, con i ripetitori del Sant'Alessio che registravano i testi e dettavano latino e greco, e con le lezioni registrate. Ha insegnato sia al Sant'Alessio sia al Romagnoli.

Fabrizio Marini ha raccontato della sua esperienza nella scuola comune alle elementari ed è stato un racconto a due voci insieme alla sua insegnante di sostegno, ora Dirigente Scolastica, Ivana Sorce. La scuola media l'ha frequentata al Sant'Alessio, era una scuola sperimentale di integrazione: 15 bambini vedenti del territorio e 3 bambini non vedenti. Gli insegnanti vedenti non avevano tutti una formazione specifica. Oggi lavora alla Banca d'Italia, ha svolto ricerca economica e raccolto dati. Ivana Sorce dalla sua esperienza ha imparato l'importanza delle conoscenze, da una parte, e del trovarsi in situazione, dall'altra, dell'osservare. Aveva fatto 180 ore di tirocinio diretto al Romagnoli, quando si è trovata ad affiancare Marini, e ha lavorato con il Maestro Costanzo Capirci, insegnante di musica all'Istituto Romagnoli.

Riccardo Caltagirone costruisce il suo racconto in dialogo con le sue insegnanti di liceo Angela Lucinio, insegnante di sostegno, e Licia Sdruschia, docente di Storia dell'arte, e con Gabriella Gulizzi, operatrice Asacom. Per Caltagirone senza bravi insegnanti non c'è inclusione. Alle elementari ha avuto ottime insegnanti. Al liceo molte gite hanno agito da supporto all'insegnamento di Storia dell'arte, fondamentali sono stati l'interscambio in Spagna e la visita alla Biennale di Venezia. Ha fatto anche occupazione a scuola. Per lui la relazione deve essere semplice e naturale, non forzata perché bisogna che ci sia "per forza". Per Gabriella Gulizzi l'aiuto deve essere fornito con consapevolezza e rispetto. Licia Sdruschia ha imparato da Caltagirone ad usare la parola "cieco" invece di "non vedente". Angela Lucinio ha ricordato che per Romagnoli la scuola è una palestra e segna il passaggio dalla famiglia alla vita collettiva. È stato quindi proiettato un filmato di testimonianze di persone che si sono relazionate con Caltagirone a vario titolo: l'istruttore di canoa, la coetanea che si è chiesta come fa un cieco a destreggiarsi nella vita, alcuni compagni di scuola.

6. Conclusioni

Fabio Bocci a chiusura dei lavori ha posto l'accento sul fatto che le transizioni sono lunghe e vanno seguite e accompagnate. Le rotture nette infatti equivalgono all'azione di buttare l'acqua sporca insieme al bambino, che è forse ciò che è accaduto perdendosi l'esperienza degli Istituti e ha citato bell hooks che, riferendosi alle scuole segregate, diceva che lì le insegnanti erano afrodiscendenti e così sia allievi sia insegnanti avevano chiara la propria identità, nelle scuole con gli altri invece non ci sono stati più punti di riferimento né un'identità chiara²⁰. Non è quindi solo un problema di competenze: è un problema culturale e di sensibilità sociale che esprime la capacità trasformativa che è

²⁰ b. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* (1994), tr. it. di Feminoska, Meltemi, Milano 2020.

radicale nel modo di percepire/pensare i corpi intralciati²¹. Il processo di inclusione infatti non è stato accompagnato da una maturità culturale, necessaria affinché, come scrive Morin, si eviti che ciò che non si rigenera, degeneri²².

Bibliografia

- Bocci F. - Straniero A.M., *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità*, Roma TrE-Press, Roma 2020.
- Freire P., *Pedagogia della speranza* (1996), tr. it. di F. Telleri, EGA, Torino 2008.
- hooks b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* (1994), tr. it. di Feminoska, Meltemi, Milano 2020.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare* (2014), tr. it. di S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Romagnoli A., *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana dei Ciechi, Firenze 1944.
- Id., *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1973.
- Salmeri S., *Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia*, in «Gli Argonauti», 1 (2021), pp. 109-118.
- Vygotskij L.S., *Fondamenti di difettologia* (1933), tr. it. di A. Crainz e V. Benini, Bulzoni, Roma 1986.

²¹ F. Bocci - A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità*, Roma TrE-Press, Roma 2020.

²² E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare* (2014), tr. it. di S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 2015.

Il metodo Montessori e le disabilità visive nella scuola primaria

Alessia Maria Fontanazza¹

1. Il modello educativo montessoriano e la disabilità visiva

La ricerca psicopedagogica e didattica consente di comprendere quanto sia ancora oggi attuale il modello montessoriano. Lo stretto legame tra scienza e pedagogia e il rispetto per l'infanzia sono ormai condizioni imprescindibili di qualsiasi processo educativo e offrono spunti di riflessione di notevole interesse in relazione alle esigenze formative degli attuali sistemi di insegnamento. Porre al centro del processo l'autonomia del bambino nel suo processo di apprendimento favorisce il conseguimento degli obiettivi formativi. Avendo come obiettivo il successo formativo del bambino, la scuola Montessori considera prioritario il conseguimento di competenze di tipo trasversale, quali l'autonomia e la capacità decisionale e di controllo dei propri comportamenti, lasciando all'insegnante il ruolo di guida indiretta con lo scopo di osservare e di intervenire se necessario.

Maria Montessori ha condotto una riflessione attenta sugli interessi infantili e ha formulato principi teorici e metodologici diventati pilastri fondanti per un ambiente educativo a dimensione di bambino².

Maria Montessori considera l'educazione sensoriale fondamentale per l'educazione intellettuale e sostiene che attraverso i sensi il bambino può giungere alla conoscenza del mondo; inoltre, poiché l'appren-

¹ Insegnante di scuola primaria.

² A. Lupi, *Album didattico Montessori. Attività di lettura e grammatica*, Erickson, Trento 2022.

dimento non può prescindere dall'agire pratico, elabora il proprio metodo partendo dalle esperienze dei bambini con disabilità cognitiva. Maria Montessori segue inizialmente le indicazioni di Itard e Séguin e usa i loro materiali, mettendo poi a punto un proprio metodo e predisponendo materiali strutturati a supporto dell'attività formativa.

Per l'utilizzo corretto dei materiali la maestra deve guidare l'allievo e dargli il supporto necessario a procedere con sicurezza e rapidità, ma, per alcuni versi, è il materiale, e soprattutto l'uso ponderato che il bambino decide di farne, a surrogare parte delle funzioni svolte dall'educatore: «Quando il bambino si educa da sé ed è ceduto al materiale didattico il controllo con la correzione dell'errore, alla maestra non resta che osservare»³.

Pur recependo le istanze della scienza e della pedagogia sperimentale che richiedono in modo particolare un'organizzazione sistematica e scientifica dell'ambiente di apprendimento, il metodo Montessori focalizza l'attenzione sulla libertà del bambino che è più motivato ad apprendere se viene messo nelle condizioni di farlo in modo autonomo e senza eccessive costrizioni esterne⁴.

Nel metodo Montessori infatti è essenziale che il bambino scelga liberamente gli oggetti che attraggono maggiormente la sua attenzione. Si promuove così un processo che si fa garante del principio dell'apprendimento individualizzato a favore delle scelte personali e nel rispetto delle motivazioni individuali di ogni bambino, ponendo al centro del processo educativo i suoi interessi e la sua spontanea manifestazione: «Noi non possiamo sapere le conseguenze di un atto spontaneo soffocato quando il bambino comincia appena ad agire: forse [...] soffochiamo la vita stessa»⁵. Affinché un atto educativo si riveli efficace, è quindi opportuno dare spazio al completo dispiegamento della vita.

³ G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, Il Leone Verde, Torino 2018, p. 87.

⁴ B. De Serio, *Il metodo Montessori e le Case dei bambini. Un modello educativo per liberare l'infanzia e avviarla alla conquista dell'indipendenza*, in «Tabanque. Revista pedagógica», 26 (2013), pp. 39-54, p. 42.

⁵ M. Montessori, *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2014, p. 23.

Dal lavoro pedagogico-didattico di Maria Montessori emerge l'importanza, per apprendere e conoscere l'ambiente circostante, dello sviluppo del tatto, che è un organo sensoriale fondamentale per il bambino con disabilità visive. Infatti lo sviluppo dei sensi ha carattere attivo e non passivo e attraverso l'educazione sensoriale si stimolano i processi mentali del bambino con disabilità visive in modo analogo agli altri bambini⁶.

Tra i materiali utilizzati da Maria Montessori per lo sviluppo del tatto vanno ricordati: le lettere smerigliate, per favorire un primo approccio alla scrittura, discriminando i contorni di ogni lettera attraverso la mano, e la sabbia cinetica. Durante lo svolgimento dell'esercizio il bambino non è impegnato solo nell'azione di fare e disfare, che lo occupa nel tempo, ma è attivo e interagisce attraverso il ragionamento, l'attenzione volta all'esattezza e la capacità di distinguere progressivamente anche le piccole differenze.

Nel processo di scrittura con il metodo Montessori si possono utilizzare, oltre le lettere smerigliate, anche piccoli sonagli, campanelli e scatole dei rumori, così chiamate perché all'interno hanno oggetti che, muovendo intenzionalmente le scatole, generano differenti suoni.

2. *Una scuola inclusiva*

Adottare la prospettiva montessoriana nell'ottica dell'inclusione scolastica equivale a mettere in primo piano la dimensione intenzionale dell'educare e dell'insegnare. Il metodo Montessori, infatti, può dare spunti per progettare numerose attività quotidiane in ambito scolastico ed extra-scolastico. Accogliere ogni bambino nella sua unicità, in un ambiente positivo, usando metodi e proponendo attività adeguate alle sue esigenze, significa renderlo protagonista attivo del suo lavoro e risorsa utile anche per i compagni che possono aprirsi alla conoscenza.

⁶ R. Sgambelluri, *Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto*, in «Formazione & Insegnamento», XIII, 2 (2015), pp. 73-80.

za di nuove strategie di apprendimento e conoscere nuove metodologie educative.

L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità ha conosciuto fasi significative nella storia della scuola: dalla condizione originaria di esclusione da qualsiasi intervento educativo alla separazione in scuole speciali, all'inserimento e all'integrazione nella scuola di tutti, fino alla nuova prospettiva di inclusione per tutti. Una scuola che voglia essere realmente inclusiva deve progettare tenendo conto di tutti gli studenti, partendo dalla modifica del contesto e agendo non solo per il soggetto con disabilità, ma elaborando strategie specifiche adeguate all'intera comunità scolastica. Valorizzando le differenze come elemento arricchente, l'inclusione scolastica rappresenta lo strumento per arrivare a migliorare la scuola nel suo complesso e appare come il risultato di un sistema scolastico organizzato, frutto del lavoro dell'intera comunità educativa, rappresentando un indicatore di qualità dell'istituzione⁷.

Ne *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* del 2009 si auspica infatti che:

- a. le persone con disabilità non siano escluse dal sistema di istruzione generale in ragione della disabilità e che i minori con disabilità non siano esclusi - in ragione della disabilità - da una istruzione primaria gratuita libera ed obbligatoria o dall'istruzione secondaria;
- b. le persone con disabilità possano accedere, su base di uguaglianza con altri, all'interno della comunità in cui vivono, a un'istruzione primaria di qualità e libera e all'istruzione secondaria;
- c. venga fornito un accomodamento ragionevole in funzione dei bisogni di ciascuno;
- d. le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione;
- e. siano fornite efficaci misure di sostegno personalizzato in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione, conformemente all'obiettivo della piena integrazione⁸.

⁷ L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004.

⁸ Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2009, <https://www.lavoro.gov.it/>

La stessa Maria Montessori teorizza e rende possibile il passaggio dalle scuole speciali alla scuola di tutti nel rispetto delle esigenze personali, degli spazi, dei tempi e delle metodologie e usando strategie didattiche adeguate al processo di apprendimento di ogni bambino.

Per il bambino con disabilità visive la compensazione sensoriale e la normalizzazione strumentale diventano allora le mete e gli obiettivi educativi di una scuola che vuole realmente renderlo protagonista della sua crescita e del suo processo di integrazione e di inclusione nella società in un'ottica di cittadinanza attiva, critica emancipazione e potenziamento del pensiero divergente⁹.

In una prospettiva inclusiva, ad esempio, nella scuola primaria il Braille può essere introdotto insieme all'alfabeto in nero, favorendo l'apprendimento del Braille anche da parte dei bambini vedenti e, allo stesso tempo, insegnando al bambino con disabilità visive la forma delle lettere utilizzando lettere smerigliate in rilievo e sabbia cinetica per tracciarne, guidato dall'insegnante, i contorni.

3. Sviluppo di un'UDA per la scuola primaria

Il lavoro, sviluppato in una classe prima di scuola primaria, evidenzia i successi che possono essere ottenuti utilizzando il metodo Montessori anche con i bambini con disabilità visive.

Le attività sono state svolte nell'ottica di una didattica inclusiva coinvolgendo tutti i bambini della classe e rendendo l'alunno con disabilità visiva elemento attivo e partecipe durante lo sviluppo del lavoro.

Tra le metodologie messe in atto per lo sviluppo del progetto emergono il *cooperative learning* (apprendimento cooperativo), per dare la possibilità ai bambini di aiutarsi reciprocamente e di maturare nuove abilità insieme, e il *learning by doing* (apprendere facendo) poiché la conoscen-

temi-e-priorita/disabilita-e-nonautosufficienza/focuson/ConvenzioneONU/Documents/Convenzione ONU.pdf (Consultato il 27 agosto 2024).

⁹ S. Salmeri, *Rapporto scuola-famiglia nel processo educativo dell'alunno disabile visivo*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXII, 4 (2022), pp. 215-227.

za non può prescindere dall'esperienza pratica e di questo Maria Montessori come John Dewey era sostenitrice.

L'Unità di apprendimento (UDA), dal titolo *Tocco e Imparo*, prevede esercizi di letto-scrittura volti a favorire il raggiungimento degli obiettivi e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze degli alunni di una classe prima della scuola primaria.

Vengono proposte attività che prevedono lo sviluppo dei sensi, un aspetto particolarmente rilevante nella metodologia montessoriana. Si prediligono quindi spazi *outdoor* e naturali che permettono ai bambini di relazionarsi con la natura, esplorando l'ambiente che li circonda e svolgendo lavori anche in collaborazione con i compagni.

L'accento viene posto su un apprendimento di tipo multisensoriale per stimolare adeguatamente la vista, l'udito e il tatto attraverso attività di lettura e scrittura tattile, giochi che sollecitano la memoria sensoriale e l'uso di materiali che supportano il movimento fisico, come le lettere smerigliate, per favorire nei bambini un primo approccio alla scrittura, imparando a discriminare i contorni di ogni lettera con le mani.

Inoltre, le attività rispettano i traguardi fissati per l'apprendimento della lingua italiana: partecipazione a scambi linguistici con compagni e docenti attraverso messaggi chiari e pertinenti; interazione con gli altri attraverso la lingua scritta con frasi semplici, compiute e strutturate in un breve testo, osservando le principali convenzioni ortografiche; ampliare il lessico con nuove parole ed espressioni.

Come insegna Maria Montessori, una scuola per essere inclusiva deve progettare strategie che tengano conto delle esigenze e della diversità di ognuno. Valorizzando le differenze come elemento arricchente, l'inclusione scolastica concorre al miglioramento della scuola nel suo complesso, mettendo ogni suo membro nella condizione di fornire il proprio contributo attraverso l'interazione con il prossimo¹⁰.

In questa prospettiva anche la collaborazione con le famiglie è fondamentale, affinché il lavoro svolto a scuola dall'educatore possa essere continuato anche nel contesto extrascolastico.

¹⁰ L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, cit.

L'UDA svolta in due mesi è divisa in tre fasi. Nella prima, le attività sono finalizzate ad esercitare la mano tracciando le forme delle lettere. Sono infatti utilizzati l'alfabetiere Montessori con lettere in legno e le lettere smerigliate in corsivo con una superficie a rilievo per fare in modo che il bambino con disabilità visiva possa imparare a discriminare i contorni delle singole lettere utilizzando i polpastrelli delle dita della mano (Foto 1 e 2). Ogni lettera toccata deve essere verbalizzata ad alta voce dall'insegnante in modo che l'alunno con disabilità visiva possa associare alla lettera il suono corrispondente. Consolidato l'esercizio, si utilizza un vassoio contenente la sabbia cinetica. Il bambino, seguendo le indicazioni dell'insegnante, deve riscrivere con i polpastrelli dell'indice e del medio uniti le lettere pronunciate dall'insegnante, dimostrando così di saper associare le lettere al suono corrispondente (Foto 3).

La seconda fase prevede l'associazione delle lettere in entrambi gli alfabeti. Per fare in modo che l'attività sia inclusiva vengono presentate alla classe delle schede in cui ad ogni lettera dell'alfabeto in nero corrisponde la lettera in Braille (Foto 4). Gli alunni devono pronunciare le lettere ad alta voce e il bambino con disabilità visiva, affiancato dall'insegnante di sostegno, comincia ad associare le lettere al Braille. Le schede in cartoncino hanno bottoni tutti di uguale misura per consentire al bambino con disabilità visiva, toccando i bottoni, di percepire la posizione che occupano le singole lettere. Anche gli altri bambini hanno la possibilità così di apprendere un nuovo alfabeto arricchendo il proprio bagaglio culturale e instaurando con più facilità la relazione con il compagno con disabilità visiva. Tra un'attività e l'altra per sollecitare l'attenzione dei bambini viene proposto il gioco del *memory* sonoro. Si utilizzano piccole scatole tutte uguali esternamente, riempite di pasta, riso o lenticchie, abbinate a due a due (Foto 5). La classe ha il compito di ascoltare attentamente i suoni generati dalle scatole e di associare le coppie uguali. L'attività si rivela importante per lo sviluppo delle abilità uditive. Per consolidare l'associazione delle lettere dei due alfabeti, si può usare un classico portauova. Le sei cavità conterranno palline in plastica posizionate dall'insegnante in modo diverso a seconda della lettera in Braille che si vuole formare (Foto 6). Dopo aver dedicato diverse settimane all'acquisizione dell'alfabeto Braille, l'insegnante porta

in classe delle *cards* in Braille realizzate con cartoncini colorati e bottoni in gomma EVA con cui giocare insieme al bambino per consolidare la conoscenza del Braille e ripassare le lettere dell'alfabeto (Foto 7).

Nella terza ed ultima fase, si chiede ai bambini di comporre, con l'utilizzo di lettere in legno, alcune parole ripetute e pronunciate frequentemente dai bambini (Foto 8). Così facendo i bambini imparano, attraverso la rappresentazione simbolica, che ogni lettera ha un suono e l'insieme delle lettere può formare un numero infinito di parole. Il bambino con disabilità visiva invece scrive le parole, verbalizzate dai compagni, utilizzando l'alfabetiere in Braille con chiodini colorati dalla punta arrotondata (Foto 9). Dopo aver riletto la parola composta, i bambini si avviano alla lettura vera e propria; allo stesso tempo, il lavoro sulla manualità favorisce lo sviluppo di capacità legate alla scrittura: «Il segno alfabetico acquista interesse e conduce a un progresso prodigioso nello scrivere quando risponde a una parola mentalmente analizzata. È questo che ha condotto nelle nostre scuole i piccoli bambini all'acquisto della scrittura spontanea, avvenuta in modo “esplosivo”»¹¹.

Al termine delle attività si possono sviluppare esercizi di lettura utilizzando un giornalino trascritto in Braille (Foto 10) dal quale il bambino con disabilità visiva, guidato dall'insegnante, legge brevi frasi, dimostrando di conoscere l'alfabeto Braille (Foto 11). La percezione tattile viene potenziata anche attraverso giochi come il labirinto a rilievo (Foto 12).

In riferimento alla lingua italiana, nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012 si precisa:

Nel primo ciclo di istruzione devono essere acquisiti gli strumenti necessari ad una «alfabetizzazione funzionale»: gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta. Lo sviluppo della strumentazione per la lettura e la scrittura e degli aspetti legati al significato procede in parallelo e

¹¹ M. Montessori, *Psicogrammatica*, Franco Angeli, Milano 2017, p.20.

deve continuare per tutto il primo ciclo di istruzione, ovviamente non esaurendosi in questo. La complessità dell'educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l'insegnante di italiano per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione.¹²

I risultati ottenuti attraverso l'UDA hanno consentito di trarre un bilancio favorevole del metodo per quanto riguarda: la capacità di iniziativa personale e la manifestazione di autocontrollo, le prestazioni scolastiche in generale, la perseveranza nello svolgimento dei compiti di apprendimento, un maggior grado di autonomia. Il metodo si è confermato valido anche per il bambino con disabilità visiva.

Conclusioni

Agire in chiave inclusiva secondo una prospettiva montessoriana significa riconoscere che: «Montessori restituisce al corpo docente di ogni ordine scolastico una professione rinnovata, che torna ad appropriarsi con coraggio del processo educativo e di insegnamento-apprendimento troppo spesso affidato ai libri di testo o delegato a interventi esterni»¹³.

La conoscenza del bambino per Maria Montessori si rivela fondamentale per progettare interventi didattici adeguati ai bisogni di ognuno e per aiutare: «la mente nei suoi diversi processi di sviluppo, secondarne le varie energie e rafforzarne le diverse facoltà»¹⁴.

In un clima sereno e cooperativo, tutti possono sentirsi accettati ed essere in grado di raggiungere il successo formativo anche attraverso

¹² MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012, p. 36.

¹³ S. Coluccelli - S. Pietrantonio, *Il metodo Montessori oggi. Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*, Erickson, Trento 2017, p. 155.

¹⁴ M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1992, p. 29.

la guida e il supporto di un insegnante attento che osservando l'operato dei propri alunni riesce a fornire ad ognuno le chiavi per conoscere il mondo. Non a caso, l'impianto montessoriano richiede e presuppone la trasformazione dello sguardo dell'adulto e dell'intenzionalità educativa del maestro che deve formare l'allievo in quanto: «nelle sue mani sta lo sviluppo dell'intelligenza e la coltura dei bambini»¹⁵.

Dopo aver seguito il metodo a scuola è possibile verificare come la proposta pedagogica della Montessori non si limita solo alle tecniche e alle procedure attinenti all'organizzazione e alla gestione degli spazi, ma si traduce anche in organizzazione del processo di insegnamento e apprendimento. I bambini apprendono attraverso il gioco e sviluppano i sensi toccando, manipolando, muovendosi e sentendosi parte integrante del processo di apprendimento. Inoltre, il pensiero montessoriano si rivela una guida utile per gli adulti e per gli insegnanti che non vogliono limitarsi alla semplice lezione frontale e vogliono invece coinvolgere attivamente il bambino lasciandolo libero di agire. Il compito dell'insegnante Montessori è infatti legato alla formazione interiore, di equilibrio e di serenità del bambino sviluppando una nuova consapevolezza sull'autentica natura infantile. Il bambino possiede un mondo interiore che deve trovare sfogo all'esterno e per questo è necessario lasciarlo agire alimentando la fiducia nelle sue capacità per renderlo autonomo, indipendente e libero¹⁶.

Bibliografia

- Coluccelli S. - Pietrantonio S., *Il metodo Montessori oggi. Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*, Erickson, Trento 2017.
- Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004.
- De Serio B., *Il metodo Montessori e le Case dei bambini. Un modello educativo per liberare l'infanzia e avviarla alla conquista dell'indipendenza*, in «Tabanque. Rivista pedagogica», 26 (2013), pp. 39-54.

¹⁵ Ead., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 2000, p. 29.

¹⁶ A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

- Honegger Fresco G., *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, Il Leone Verde, Torino 2018.
- Lupi A., *Album didattico Montessori. Attività di lettura e grammatica*, Erickson, Trento 2022.
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2009, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-nonautosufficienza/focuson/ConvenzioneONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf> (Consultato il 27 agosto 2024).
- MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012.
- Montessori M., *Psicogrammatica*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Ead., *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2014.
- Ead., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 2000.
- Ead., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1992.
- Salmeri S., *Rapporto scuola-famiglia nel processo educativo dell'alunno disabile visivo*, in «Tiflologia per l'integrazione», XXXII, 4 (2022), pp. 215-227.
- Sgambelluri R., *Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto*, in «Formazione & Insegnamento», XIII, 2 (2015), pp. 73-80.

*Allegati**Allegato 1 – Un' UDA per la scuola primaria*

SEZIONE 1			
Titolo dell'Unità di apprendimento <i>Tocco e imparo</i> Classe: I			
QUADRO DI RIFERIMENTO: INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE AI SENSI DEL D.M. n. 254 del 16 novembre 2012			
Traguardi-Competenza	Obiettivo/i di apprendimento	Abilità	Conoscenze
Disciplina: ITALIANO L'allievo partecipa a scambi linguistici con compagni e docenti attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti. Si esprime attraverso la lingua scritta con frasi semplici e compiute, strutturate in un breve testo, che rispettano le principali convenzioni ortografiche. A partire dal lessico già in suo possesso comprende nuovi significati e usa nuove parole ed espressioni.	Ascolto e parlato Comprendere l'argomento di discorsi affrontati in classe. Ascoltare testi narrativi mostrando di saperne cogliere il senso globale e di risporli nei contenuti essenziali. Lettura Lettura e scrittura in Braille. Scrittura Acquisire le capacità manuali e percettive necessarie per l'apprendimento della scrittura. Lessico Comprendere e usare in modo appropriato il lessico di base.	Riconoscere e sapere distinguere la forma e i contorni delle lettere. Distinguere una superficie liscia da una ruvida. Associare il suono alla lettera corrispondente. Sapere scrivere intere parole. Sapere leggere parole scritte in Braille. Affinare l'udito con il <i>memory</i> sonoro.	Contorni e forme. Pronuncia corretta delle lettere. Differenza tra vocali e consonanti. Letto-scrittura. Lessico adeguato a nominare oggetti, luoghi, persone presenti in un determinato contesto. Saper scrivere parole per intero. Corretta associazione lettere in nero/lettere in Braille.

Competenze-chiave per l'apprendimento permanente Racc. del 18 dicembre 2006 cui l'Unità concorre: 1. Comunicare nella madrelingua (competenza alfabetica funzionale). 2. Imparare ad imparare (competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare). 3. Competenze sociali e civiche (competenza in materia di cittadinanza).	
CONTESTO DIDATTICO	
Il contesto dell'esperienza didattica La classe in cui è svolta l'UDA è composta da quattordici bambini (sei femmine e otto maschi), è presente un bambino con disabilità visiva. Per il numero ridotto di bambini che ne fanno parte, l'ambiente scolastico è tranquillo e ospitale e gli alunni si rivelano attenti e partecipi durante lo svolgimento delle attività.	
ARTICOLAZIONE DELL'UNITÀ E NOTE METODOLOGICO-DIDATTICHE	
SEZIONE 2	
ARTICOLAZIONE DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO E MODALITÀ DI REALIZZAZIONE	
Tempi di realizzazione: due mesi	
Momenti salienti dell'Unità (Descrizione delle attività proposte)	Setting organizzativo (spazi, tempi, strategie didattiche, tecniche, strumenti)
FASE 1 (INCIPIT/FASE DI LANCIO) Nella prima fase sono previste attività volte ad esercitare la mano tracciando le forme delle lettere. Sono utilizzati l'alfabetiere Montessori con lettere in legno e le lettere smerigliate in corsivo con una superficie a rilievo per fare in modo che il bambino con disabilità visiva possa imparare a discriminare i contorni delle singole lettere utilizzando i polpastrelli delle dita della mano (Foto 1 e 2). Ogni lettera toccata deve essere verbalizzata ad alta voce dall'insegnante per far sì che l'alunno con disabilità visiva possa associare alla lettera il suono corrispondente. Dopo che l'esercizio è consolidato, viene previsto l'utilizzo di un vassoio con la sabbia cinetica. Il bambino, seguendo le indicazioni dell'insegnante, deve riscrivere con i polpastrelli dell'indice e del medio uniti le lettere che pronuncia l'insegnante, dimostrando di avere associato le lettere al suono corrispondente (Foto 3).	Tempi Quattro ore (due volte alla settimana per circa un mese). Strumenti e Tecnologie Lettere in legno, lettere smerigliate, vassoio, sabbia cinetica. Strategie e tecniche di insegnamento <i>Cooperative learning.</i> Lezione individuale. Spazi Aula.

FASE 2 (PARTE CENTRALE) (SVILUPPO DI ATTIVITÀ) La seconda fase prevede una iniziale associazione delle lettere dell'alfabeto in nero a quelle dell'alfabeto Braille: per fare in modo che l'attività sia inclusiva vengono presentate alla classe delle schede su cui ad ogni lettera dell'alfabeto in nero corrisponde la lettera in Braille (Foto 4). Gli alunni devono pronunciare le lettere ad alta voce e il bambino con disabilità visiva, affiancato dall'insegnante di sostegno, comincia ad associare le lettere al Braille. Le schede in cartoncino hanno bottoni tutti di uguale misura per consentire al bambino con disabilità visiva di toccare i bottoni discriminando la posizione delle lettere. (SVILUPPO DI ATTIVITÀ) Tra un'attività e l'altra per sollecitare l'attenzione dei bambini viene proposto il gioco del <i>memory</i> sonoro: piccole scatole tutte uguali esternamente riempite con pasta, riso o lenticchie, abbinate a due a due (Foto 5). Il compito del bambino, insieme alla classe, è quello di ascoltare attentamente i suoni generati dalle scatole e associare le coppie uguali. Per consolidare l'associazione delle lettere dell'alfabeto in nero e quelle in Braille, si può usare un classico portauova in cui le sei cavità, tradizionalmente utilizzate per contenere le uova, vengono usate per contenere palline di plastica posizionate dall'insegnante in modo diverso a seconda della lettera in Braille che si vuole formare (Foto 6).	Tempi Quattro ore (tre volte alla settimana per circa due mesi). Strumenti e Tecnologie Lettere smerigliate, alfabetiere Braille, cartoncini colorati, bottoni, matite e penne colorate, colla, <i>memory</i> sonoro, <i>cards</i>, gomma EVA, portauova, palline in plastica. Strategie e tecniche di insegnamento <i>Cooperative learning.</i> <i>Learning by doing.</i> Lezione individuale. Spazi Aula.
---	---

(SVILUPPO DI ATTIVITÀ) Dopo aver dedicato diverse settimane all'acquisizione dell'alfabeto Braille, l'insegnante porta in classe delle <i>cards</i> in Braille realizzate con cartoncini colorati e bottoni in gomma EVA con cui giocare insieme al bambino per consolidare la conoscenza del Braille e ripassare le lettere dell'alfabeto (Foto 7).	
FASE 3 (FASE CONCLUSIVA) o post-attiva) Nella terza ed ultima fase si chiede ai bambini di comporre, con l'utilizzo di lettere in legno, alcune parole ripetute e pronunciate frequentemente dai bambini (Foto 8). Il bambino con disabilità visiva invece scrive le parole, pronunciate dai compagni, utilizzando l'alfabetiere in Braille con chiodini colorati dalla punta arrotondata (Foto 9). Al termine delle attività si prevede lo sviluppo di esercizi di lettura utilizzando un giornalino trascritto in Braille (Foto 10) dal quale il bambino con disabilità visiva, guidato dall'insegnante, legge brevi frasi, dimostrando di conoscere l'alfabeto Braille (Foto 11). La percezione tattile si può sviluppare anche attraverso giochi come il labirinto a rilievo (Foto 12).	Tempi 2 ore. Strumenti e Tecnologie Giornalino trascritto in Braille, cartoncini colorati, lettere in legno, disegni, alfabetiere in Braille con chiodini colorati, labirinto a rilievo. Strategie e tecniche di insegnamento <i>Cooperative learning.</i> Spazi Aula.
OSSERVAZIONE, VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE	
SEZIONE 3	
Valutazione	
COMPITO DI REALTÀ	
Descrizione del compito I bambini dimostrano di aver acquisito i principi base del processo di letto-scrittura riuscendo a riconoscere le lettere dell'alfabeto in nero, tracciandone correttamente i contorni, e imparando anche l'alfabeto Braille. Il bambino con disabilità visiva alla fine del percorso è in grado di leggere alcune parole del giornalino in Braille.	
RUBRICA VALUTATIVA SCUOLA PRIMARIA Rubrica ed Indicatori di livello ai sensi dell'Ordinanza Ministeriale n. 172 del 2020 e in linea con i criteri di certificazione delle competenze	

Obiettivi di apprendimento	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di sapere applicare basilari regole e procedure apprese.	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

AUTOBIOGRAFIA COGNITIVA

(Nota del Ministero n. 312 del 09 gennaio 2018)

Si chiede agli alunni di riflettere sugli aspetti più interessanti delle attività svolte e di evidenziare il motivo per cui si reputano tali, mettendo in luce anche le eventuali difficoltà incontrate e il modo in cui sono state superate.

OSSERVAZIONE SISTEMATICA

(Nota del Ministero n. 312 del 09 gennaio 2018)

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE SISTEMATICA PER LA RILEVAZIONE DELLO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

(Indicatori desunti da Linee Guida Certificazione competenze D.M. n. 742 del 2017)

Alunni	Autonomia	Relazione	Partecipazione	Responsabilità	Flessibilità	Consapevolezza
	È capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace.	Interagisce con compagni e adulti di riferimento, sa esprimere e infondere fiducia, contribuisce a creare un clima positivo.	Collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo.	Rispetta i temi assegnati, le fasi e i tempi previsti del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta.	Reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali.	È consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.

Il metodo Montessori e le disabilità visive nella scuola primaria

1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
Livello di padronanza (D.M. n. 742 del 2017) A = avanzato; B = intermedio; C = base; D = iniziale.						

Allegato 2 – Foto



Foto 1 - Alfabetiere Montessori con lettere in legno.



Foto 2 - Lettere smerigliate Montessori.



Foto 3 - Vassoio con sabbia cinetica.



Foto 4 - Lettere in nero/lettere in Braille.



Foto 5 - *Memory* sonoro.



Foto 6 - Pallina in posizione lettera a.

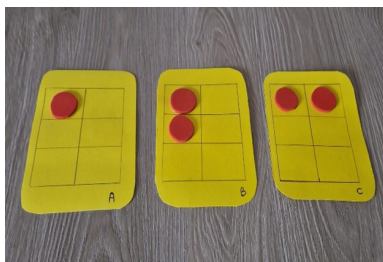


Foto 7 - Cards con lettere in Braille.



Foto 8 - Composizione delle parole con le lettere in legno.

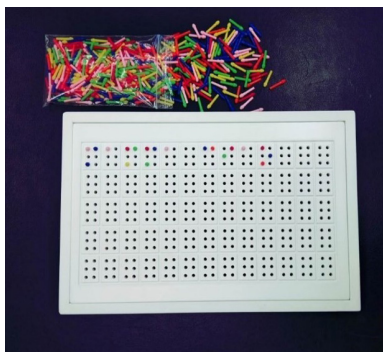


Foto 9 - Alfabetiere in Braille con i chiodini.



Foto 10 - Giornalino per bambini stampato in Braille.

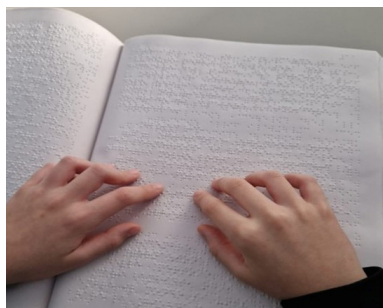


Foto 11 - Lettura giornalino in Braille.



Foto 12 - Labirinto a rilievo.

Recensione

Lucio Cottini, *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*, Carrocci, Roma 2021

La riflessione sull'inclusione attraversa l'intero volume e si concentra sulle condizioni che consentono alle persone con disabilità - in particolare con disabilità intellettiva e disturbo dello spettro autistico - di prendere parte attivamente al proprio percorso di vita e ai contesti sociali, piuttosto che rimanere ai margini. Già nel primo capitolo, Cottini invita a ripensare l'inclusione non come un varco da superare, ma come un sistema da ricostruire dalle sue fondamenta. Creare accessi è solo il primo passo; ciò che conta davvero è ridefinire il senso dell'abitare il mondo, riconoscendolo come uno spazio in continua trasformazione, che prende forma nella pluralità delle soggettività. Questo processo richiede anche un cambiamento nelle rappresentazioni culturali, essenziale per superare stereotipi e pregiudizi che ancora ostacolano e limitano il pieno riconoscimento delle persone con disabilità (p. 27).

In questa prospettiva, la figura dell'educatore socio-pedagogico, riconosciuta dalla Legge n. 205 del 2017, assume un ruolo centrale, non solo come figura di mediazione, ma come agente di cambiamento. Il terzo capitolo del volume ne delinea il profilo con rigore scientifico, discostandosi dall'immagine dell'educatore intuitivo e mosso dal solo buon senso, per restituire centralità a una professione solida, metodologicamente strutturata e consapevole. Essere educatore significa operare in una costante tensione tra vincoli istituzionali e progettualità educativa, tra bisogni e opportunità, tra limiti e possibilità. Il suo com-

pito è generare occasioni di espressione e appartenenza, costruire percorsi in cui ciascuno possa riconoscersi e sentirsi parte di una rete di relazioni significative. Ciò non avviene per inclinazione naturale, ma attraverso competenze precise: progettare, promuovere, realizzare e valutare interventi educativi in contesti diversi, con un'attenzione costante alla prospettiva inclusiva. L'Autore sottolinea l'importanza di una formazione specifica e di un costante aggiornamento, affinché l'azione educativa non si riduca a un semplice accompagnamento, ma si configuri come una pratica capace di generare cambiamenti reali. L'educatore non si limita a supportare, ma costruisce reti, media tra istanze diverse e connette la dimensione educativa agli aspetti gestionali, in una prospettiva sistemica e strategica. Professionalità in costante evoluzione, in cui la formazione universitaria rappresenta solo l'avvio, l'educatore è chiamato a un apprendimento permanente, all'affinamento progressivo delle proprie competenze e a una riflessione continua sulla propria pratica. Solo attraverso questo impegno il suo ruolo acquisisce piena legittimità, affermandosi non come una funzione accessoria, ma come una componente essenziale della progettualità educativa, capace di incidere sulle politiche sociali e sui contesti in cui opera.

L'inclusione, in questa lettura, non è un gesto di ospitalità (p. 15), ma un processo che si concretizza nelle scelte quotidiane: nella progettazione degli spazi, nella modulazione dei tempi educativi e nella costruzione di percorsi di apprendimento flessibili. Non basta adattare ciò che già esiste, ma occorre rivederne i presupposti, affinché l'alterità non venga semplicemente accolta, bensì riconosciuta come una prospettiva necessaria per ripensare a fondo anche il contesto scolastico, dalla sua organizzazione alle metodologie didattiche e alle regole di convivenza (p. 69).

Questa visione poggia su riferimenti teorici solidi, tra cui la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, che sancisce il diritto all'autodeterminazione e alla piena partecipazione sociale, il modello dell'ICF e il *Capability Approach* di Sen e Nussbaum. Questi ultimi spostano l'attenzione dalle mancanze alle possibilità, dalle fragilità alle capacità da sviluppare, proponendo un'educazione che non si limiti a rimuovere ostacoli, ma costruisca opportunità reali. L'appartenenza al

mondo non è una concessione, bensì un diritto: ogni persona deve poter scegliere, agire e dare forma al proprio percorso di vita, divenendo «agente causale» (p. 24) della propria esistenza.

Il volume si distingue per un sapiente equilibrio tra teoria e prassi, per la profondità delle analisi e per la capacità di tradurre concetti articolati in indicazioni operative concrete. La qualità della vita (p. 31) ne rappresenta una cifra essenziale, non intesa come parametro misurabile, ma come principio di ogni intervento educativo e sociale, conferendogli coerenza e direzione. Cottini la concepisce come un paradigma dinamico, un intreccio che si ridefinisce costantemente tra condizioni materiali e vissuti soggettivi: benessere fisico, accessibilità, sicurezza sanitaria si intrecciano con aspettative, dimensione affettiva (p. 80), autonomia e autodeterminazione (p. 85), componendo una realtà che non può essere ridotta a schemi rigidi. A supporto di questa prospettiva, assume particolare rilievo il riferimento ai contributi di Schallock e Verdugo Alonso¹ e Renwick e Brown² che propongono una lettura multidimensionale della qualità della vita e offrono strumenti utili per ripensare le politiche educative e sociali in chiave inclusiva. La qualità della vita non è il traguardo, ma il principio-guida che, nel contesto della disabilità, orienta servizi, programmi e strategie di presa in carico. Non basta garantire risorse: è necessario progettare percorsi che rispondano realmente alle esigenze delle persone, valorizzandone desideri, competenze e aspirazioni. In questo scenario, gli strumenti di valutazione orientano il sostegno, ampliandone la portata oltre la risposta immediata ai bisogni per favorire percorsi di autorealizzazione. L'educatore socio-pedagogico assume, quindi, un ruolo cardine come facilitatore di queste traiettorie, creando le condizioni per permettere a ogni individuo di esprimere e sviluppare il proprio potenziale, traducendo

¹ R.L. Schallock - M.A. Verdugo Alonso, *Manuale di qualità della vita* (2002), tr. it. di C. Tomasoni, Vannini, Brescia 2006.

² R. Renwick - I. Brown, *The Centre for Health Promotions Conceptual Approach to Quality of Life: Being, Belonging and Becoming*, in R. Renwick - J. Brown - M. Nagler (eds.), *Quality of Life in Health Promotion and Rehabilitation*, Sage, Thousand Oaks (CA) 1996, pp. 75-86.

desideri e capacità in un progetto di vita concreto (p. 146). La sua azione si colloca in un delicato bilanciamento tra protezione e valorizzazione, attraverso un esercizio di ascolto, adattamento e relazione.

Tra i nodi cruciali affrontati nel volume, il sesto capitolo approfondisce l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità, analizzandolo non solo sotto l'aspetto occupazionale, ma anche nella sua funzione centrale nella formazione dell'identità e nella partecipazione sociale. Il lavoro non è solo mezzo di sostentamento, ma rappresenta uno spazio di espressione, appartenenza e progettualità (p. 93). Garantire un impiego non è sufficiente: senza un percorso che tenga conto delle attitudini e degli interessi individuali, le opportunità rischiano di restare frammentarie e prive di significato. Molte persone con disabilità, peraltro, continuano a essere confinate in percorsi formativi poco funzionali o in contesti assistenziali che ne limitano l'accesso al mondo professionale. Il volume mette in luce l'urgenza di superare queste logiche e di promuovere un approccio che riconosca il lavoro come un diritto pieno e irrinunciabile. Per realizzare questo obiettivo, occorre intervenire su due livelli: da un lato, riconoscere le capacità individuali come risorse in evoluzione, da sviluppare e potenziare; dall'altro, ripensare i contesti lavorativi rendendoli ambienti inclusivi attraverso accomodamenti ragionevoli e strategie efficaci.

Nel settimo capitolo, Cottini affronta anche il tema del tempo libero, superando la concezione marginale e riaffermandone il valore come espressione di preferenza (p.117), non una pausa tra attività strutturate, ma uno spazio in cui l'identità si nutre di esperienze e il senso di appartenenza si rafforza attraverso la condivisione. L'Autore critica le proposte standardizzate che si limitano a riempire il tempo senza restituirgli significato: il tempo libero è realmente tale quando nasce dai desideri di chi lo vive, anche quando questi si manifestano in modo sottile e difficile da decifrare. Per essere inclusivo, deve riflettere l'età, il contesto e le relazioni della persona, intrecciandosi con il mondo dei pari e con i luoghi di socialità. Qui, l'educatore non riempie il tempo altrui, ma favorisce le condizioni perché ciascuno possa viverlo in modo autonomo e significativo (p. 132).

Nel complesso, la lettura di Cottini restituisce un'idea di inclusione come orizzonte che impone all'educatore socio-pedagogico uno sguardo ampio e sistemico: non basta osservare l'individuo, è necessario leggere le dinamiche dell'ambiente in cui vive, comprendere le interazioni che ne influenzano la crescita e individuare strategie per trasformare i vincoli in risorse. La professionalità educativa non si esaurisce nel rispetto delle differenze, ma si fonda sul riconoscimento dell'altro come soggetto di diritti, aspirazioni e possibilità ancora inesprese. È un sapere in continua evoluzione, che si misura nella riflessione costante sull'operato, nella capacità di adattamento e nella sintesi tra innovazione e fedeltà alla propria identità professionale.

Nell'ultimo capitolo, questa prospettiva si estende alla ridefinizione dei servizi per la disabilità adulta, che non possono essere meri contesti neutri, ma devono configurarsi, anche qui, come spazi di socializzazione, «autorappresentanza» e «autodeterminazione» (p. 144), non luoghi di sola accoglienza, ma ambienti capaci di generare opportunità, progettati per ampliare le possibilità di scelta e di partecipazione. L'educatore ha il compito di garantire che ogni persona trovi il proprio posto nel mondo, affinché i servizi non si riducano a strumenti di gestione della disabilità, bensì diventino luoghi in cui essa venga riconosciuta come una delle molteplici espressioni della vita umana.

Nelle pagine conclusive, il volume lascia un'importante riflessione sul futuro dell'educazione, auspicando una cultura pedagogica che coniughi teoria e realtà, senza cadere nel tecnicismo sterile o nell'approssimazione. L'educatore non può affidarsi a certezze assolute, ma deve sviluppare strumenti per orientarsi nella complessità, imparando a formulare le domande giuste, perché essere educatori socio-pedagogici non significa detenere un sapere definitivo, ma sapersi muovere in un equilibrio dinamico tra pensiero e azione, metodo e intuizione, struttura e possibilità.

Enza Manila Raimondo

Recensione

Tomás Ortiz, *Vista tattile. Una finestra sul mondo* (2018), tr. it. di V. Della Rocca, EMSE Italia, Milano 2024

Il volume si articola in una introduzione, sei capitoli e un epilogo. Due letture consigliate precedono una bibliografia essenziale. Tomás Ortiz è Professore emerito presso l'Università Complutense di Madrid e studioso di neuroscienze e educazione.

L'ipotesi presentata dal libro è che oltre alla percezione tattile tradizionale è possibile optare per un processo di percezione che si avvale dell'impiego di sistemi tattili surrogati. Infatti il focus dell'argomentazione non è l'importanza del tatto per le persone cieche, ma la modalità della percezione tattile in sé, riconosciuta capace di generare una riorganizzazione cerebrale attraverso la sensazione tattile. Obiettivo finale è offrire una visione di insieme che ponga l'accento sia sull'importanza del tatto per lo sviluppo della persona sia sul miglioramento e sull'integrazione neuro-funzionale dei processi cognitivi, emotivi e percettivo-visivi inserendo il tatto in un sistema integrato con l'udito e la vista per l'interazione con il mondo.

Nell'*Introduzione* si parte dal dato che il tatto è il primo sistema di comunicazione a svilupparsi per rispondere alla necessità del neonato di instaurare un'interazione con la madre per nutrirsi. Inoltre si sottolinea che il tatto contribuisce a migliorare la qualità della vita emotiva, così: «Un cieco non vede la persona amata e un sordo non la sente, ma il tatto è in grado di sostituire in buona misura entrambi» (p. 10). Il tatto è il senso che fa sentire più uniti emotivamente, è utile a riconoscere

le texture e le forme degli oggetti, è il mezzo che consente di acquisire nozioni complesse (lettura Braille, comprensione e condivisione delle emozioni proprie e altrui), richiede il contatto diretto con ciò che si vuole riconoscere. Si distingue tra tatto attivo e tatto passivo. Il tatto attivo consente l'esplorazione con le mani e soprattutto con le dita, è un processo lento e il movimento delle mani è volontario. Il tatto passivo è veloce come la vista e l'udito, non richiede un'azione, trasmette una comunicazione rapida e involontaria di uno stimolo tattile al cervello.

Nel primo capitolo *Vedere attraverso la pelle* si illustra il funzionamento di alcuni processi complessi (percezione, cognizione, gestione delle emozioni), il rapporto tra questi processi e il tatto, e i processi neurobiologici generali coinvolti. Cervello e pelle condividono lo stesso insieme di cellule embrionali, l'ectoderma, che costituisce il Sistema Nervoso Centrale. I recettori tattili della pelle possiedono capacità di rappresentazione e di codifica mnemonica, determinano morfologia e posizione degli oggetti, associano diverse modalità di stimolazione e di modulazione tattile. Si parla perciò di neuroplasticità cross-modale, cioè: «la capacità cerebrale mediante cui le persone cieche riorganizzano e attivano aree cerebrali occipitali legate alla vista per elaborare le informazioni sensoriali ricevute attraverso il tatto» (p. 20). I *qualia* visivi invece sono sensazioni visive, indipendenti dall'origine sensoriale degli stimoli. L'elaborazione simultanea di più modalità sensoriali favorisce la capacità di interpretare la realtà e di prendere decisioni appropriate. Il cervello lavora diversamente con le informazioni a seconda che venga utilizzata una sola modalità sensoriale (sistema unimodale) o più modalità sensoriali (sistema multimodale): «Lo stesso cervello sviluppa sistemi di compensazione e di riorganizzazione neurofunzionale nelle persone cieche in modo tale che arrivino addirittura a sviluppare processi percettivi, cognitivi ed emotivi legati agli stimoli tattili simili a quelli svolti usualmente mediante la vista o l'udito. Inoltre, la neuroplasticità cross-modale [...] consente d'integrare il riconoscimento tattile della realtà circostante in sistemi multimodali di comprensione emotiva e cognitiva della realtà» (p. 26). Le persone cieche sono perciò capaci, attraverso il tatto e i meccanismi cerebrali sopramodali, di generare immagini mentali o la rappresentazione spaziale delle cose anche

se il modo di farlo è analogico e sequenziale, e non globale come attraverso la vista.

Il secondo capitolo *Dalla pelle al cervello* esamina le basi neurobiologiche, neuro-anatomiche e neuro-funzionali che consentono ad uno stimolo tattile di giungere al cervello da qualunque punto della pelle. La capacità del cervello di riconoscere oggetti mediante il tatto si chiama stereognosia o agnosia tattile. L'abituazione è invece un fenomeno comune a tutti i sensi, ha natura cognitiva e permette di ridurre la risposta ad uno stimolo ripetitivo e regolare.

Il terzo capitolo *Dalla pelle all'emozione e dall'emozione alla pelle, un breve passo* mette in evidenza i legami esistenti tra pelle e processi emotivi e affettivi. Non è però sufficiente ricevere informazioni dai recettori della pelle, è importante invece dare loro un significato in base alle proprie esperienze globali e conoscenze precedenti, cioè realizzare l'appercezione che è un processo mentale.

Il quarto capitolo *Dalla pelle alla cognizione, un processo complesso* indaga le modalità con cui il riconoscimento tattile contribuisce a sviluppare processi cognitivi più complessi. Il riconoscimento di forme, contorni e texture può convertire lo stimolo in processi cognitivi complessi come la lettura. La conoscenza tattile è infatti un sistema cognitivo che ha una forte componente neurale e procede secondo sei tappe: sensazione tattile; attenzione tattile: «Tale processo può essere acquisito e migliorato attraverso la pratica, come dimostra il fatto che le persone cieche che imparano il Braille sviluppino una maggior capacità d'attenzione di fronte a qualunque stimolo applicato sulle dita della mano» (p. 74); elaborazione percettiva tattile (processo di selezione, analisi e sintesi delle caratteristiche dell'oggetto/situazione percepiti, ha carattere attivo e mantiene un diretto rapporto con il compito che il soggetto deve affrontare); memoria tattile di lavoro o a breve termine (determinata dal livello di attenzione e dal numero di esperienze); apprendimento tattile (processo di acquisizione di informazioni mantenute nel tempo attraverso l'esplorazione tattile; elaborazione cognitiva tattile (processo globale che implica attenzione tattile, memoria tattile a breve termine e di lavoro, apprendimento tattile e linguaggio tattile): «Sebbene si tratti di un processo cognitivo che non contempla la

vista, non v'è dubbio sul fatto che le persone cieche siano in grado di costruire rappresentazioni mentali e che, quindi, esse non devono essere costruite necessariamente sulla base di un'esperienza sensoriale visiva» (p. 77). Infatti le informazioni che si possono memorizzare consentono di elaborare immagini mentali che si mantengono nel tempo: «le immagini mentali si possono considerare come una peculiare funzione del sistema di memoria di lavoro in cui i ciechi riescono a competere con le persone vedenti» (p. 81). Le persone cieche possono sperimentare immagini mentali ricche di dettagli sensoriali: «i ciechi dalla nascita manifestano solo caratteristiche tattili, uditive e spaziali nei loro ricordi, senza riferimenti a dettagli visivi, cosa che non avviene nelle persone cieche con vista residua. Al contrario, i vedenti descrivono soprattutto dettagli visivi. In compenso, le persone diventate cieche tardi, dotate in precedenza della vista, manifestavano ricordi di tipo visivo nell'infanzia e di tipo uditivo, tattile e spaziale nei ricordi più recenti, nei quali la cecità aveva eliminato la facoltà visiva nell'esplorazione e comunicazione quotidiana. Ciò significa che il nostro cervello si adatta a qualunque sistema d'entrata sensoriale delle informazioni e proietta le immagini a seconda di quanto utilizzato maggiormente» (p. 82). Inoltre: «Quando vengono svolte ricerche in cui il compito richiede ai soggetti d'identificare immagini uguali tra molte altre diverse mediante il tatto, le persone affette da cecità congenita sono più precise, e persino più veloci, rispetto alle persone vedenti, il che suggerisce che le immagini visive e l'esperienza visiva non siano così necessarie alla percezione delle immagini» (p. 83).

Il quinto capitolo *Dalla pelle alla vista tattile. Un grande salto* analizza la possibilità per le persone cieche di percepire oggetti, forme, lettere e parole senza un contatto diretto, ma attraverso la stimolazione passiva. Studi condotti su disabili visivi che riconoscono stimoli spaziali mediante il tatto passivo hanno dimostrato che si attivano regioni del cervello associate alla percezione visiva. Un sistema di stimolazione tattile sostitutivo, che utilizza vibrazioni o pressioni simultanee e sincronizzate, è in grado di: rappresentare sul palmo della mano i contorni di oggetti, persone o altro in modo sia spaziale sia globale; ridurre il tempo di analisi delle informazioni tattili a millisecondi e persistendo con con-

tinuità potrebbe convertirsi in un surrogato della vista. Ricerche svolte su esseri umani e animali che avevano perduto la vista dimostrano che la corteccia visiva si riorganizza e si adatta agli stimoli non visivi. Mediante i dispositivi sostitutivi tattili, la persona cieca riesce quindi ad ottenere un'immagine completa e diretta di oggetti distanti che non riesce a toccare.

Il sesto capitolo *Verso un'integrazione multisensoriale* indica i vantaggi del lavoro sincronizzato di vista, udito e tatto: incremento dell'attenzione e della capacità di discriminazione sensoriale; diminuzione del tempo necessario ad elaborare le informazioni; sviluppo cerebrale più equilibrato; miglioramenti nell'organizzazione sensoriale-percettiva associata ai processi basilari di attenzione, memoria, apprendimento e funzioni cognitive in generale; miglioramento dello sviluppo emotivo delle persone con disabilità con ricadute sul profilo psico-sociale. La sincronizzazione di udito, vista e tatto potrebbe inoltre rivelarsi importante nei processi di insegnamento con i bambini con problemi neurologici.

Nell'*Epilogo* si ribadisce che obiettivo del libro è dimostrare l'importanza del tatto nei processi emotivi, cognitivi e sociali, e che attraverso il tatto passivo le persone cieche possono giungere a provare sensazioni visive (*qualia*): «non è importante essere ciechi, bensì non rimanere ciechi innanzi alle possibilità offerte dal tatto nel riconoscimento del mondo circostante e nelle esperienze sensoriali dateci dal nostro stesso corpo» (p. 136).

Anna Buccheri

Sommario

<i>Editoriale. Dialogare per integrare</i> di Stefano Salmeri	3
--	---

Abstracts	17
-----------	----

Abstract	21
----------	----

Studi e Ricerche

Ilona Fialová - Radka Janošková <i>Education of Pupils with Visual Disability at Primary School in the Czech Republic</i>	27
--	----

Livia Romano <i>Dall'esclusione all'inclusione: note su una storia dell'educazione dei ciechi</i>	39
--	----

Amalia Lavinia Rizzo - Marianna Traversetti <i>Il PEI su base ICF per la disabilità visiva: aspetti culturali, metodologici e operativi</i>	53
--	----

Elena Zanfroni - Silvia Maggiolini <i>L'assistente alla comunicazione tra ruolo, identità e sfide professionali: elementi di riflessione da un'indagine esplorativa</i>	77
--	----

Sommario

La disabilità visiva e i linguaggi delle arti

Andrea Fiorucci - Antonio Donno

Accessibilità dell'arte pittorica e disabilità visiva. Approcci e protocolli descrittivi a confronto

95

Antologia

Francesco Gatto

Integrazione non significa scomparsa delle specificità

117

La parola a...

Anna Buccheri

Ragazzi ciechi di Augusto Romagnoli compie 100 anni

131

Alessia Maria Fontanazza

Il metodo Montessori e le disabilità visive nella scuola primaria

143

Recensioni

Lucio Cottini

Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico, Carocci, Roma 2021
di Enza Manila Raimondo

163

Tomás Ortiz

Vista tattile. Una finestra sul mondo (2018), tr. it. di V. Della Rocca,
EMSE Italia, Milano 2024 di Anna Buccheri

169

EDITORIALE

Stefano Salmeri, Dialogare per integrare

STUDI E RICERCHE

■ **Ilona Fialová - Radka Janošková**, Education of Pupils with Visual Disability at Primary School in the Czech Republic ■ **Livia Romano**, Dall'esclusione all'inclusione: note su una storia dell'educazione dei ciechi ■ **Amalia Lavinia Rizzo - Marianna Traversetti**, Il PEI su base ICF per la disabilità visiva: aspetti culturali, metodologici e operativi ■ **Elena Zanfroni - Silvia Maggiolini**, L'assistente alla comunicazione tra ruolo, identità e sfide professionali: elementi di riflessione da un'indagine esplorativa

LA DISABILITÀ VISIVA E I LINGUAGGI DELLE ARTI

■ **Andrea Fiorucci - Antonio Donno**, Accessibilità dell'arte pittorica e disabilità visiva. Approcci e protocolli descrittivi a confronto

ANTOLOGIA

■ **Francesco Gatto**, Integrazione non significa scomparsa delle specificità

LA PAROLA A...

■ **Anna Buccheri**, *Ragazzi ciechi* di Augusto Romagnoli compie 100 anni
■ **Alessia Maria Fontanazza**, Il metodo Montessori e le disabilità visive nella scuola primaria

RECENSIONI

■ **Lucio Cottini**, *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico* (E.M. Raimondo, Carocci, 2021) ■ **Tomás Ortiz**, *Vista tattile. Una finestra sul mondo* (A Buccheri, EMSE Italia, 2018)

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



9 788828 407553

Scholé

€ 18,00