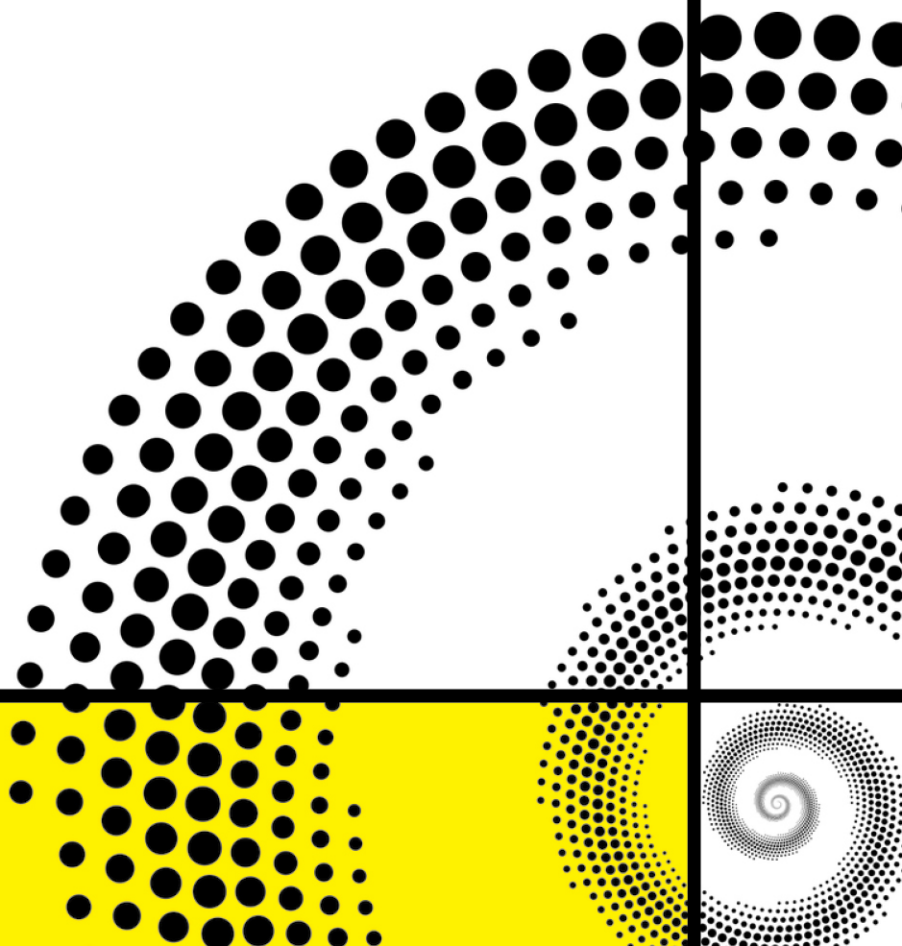


# Tiflologia per l'integrazione

Anno XXXV

2 / 2025





*Tiflologia per l'integrazione*

*2/2025 - 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), Iaria 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), Simona Gatto (Università di Messina), Catia Giacconi (Università di Macerata), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Viviana La Rosa (Università di Enna, Kore), Alessandra Lo Piccolo (Università di Enna, Kore), David Martínez Maireles (Università di Enna, Kore), Anna Maria Murdaca (Università di Messina), 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 Sibilo (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 Marfoglia (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.

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

ISBN 978-88-284-0784-3

Finito di stampare nel mese di dicembre 2025 presso Rotomail Italia Spa - Vignate (MI)

## Editoriale.

# La tiflopedagogia come prassi formativa per valorizzare i talenti

Stefano Salmeri

Anche in ambito tiflopedagogico è indispensabile fare proposte che abbiano i canoni dell'evidenza, in modo da orientare gli stessi decisori politici, senza però costruire standard indifferenziati. Del resto le esperienze freirianamente non si ripetono, ma si reinventano, quindi è necessario abitare un pensiero trasformativo capace di promuovere alleanze educative ad alta densità emotiva che sappiano essere cifra strategica dell'attività formativa per elaborare un approccio euristico ed ermeneutico utile per ricucire le eventuali distanze epistemiche.

Per la tiflopedagogia si tratta di precisare la struttura della formazione come sapere trasmesso, che per sua natura deve avere carattere definito e definibile, e mai definitivo, e deve essere verificabile in ogni momento e ai diversi livelli. Va perciò operata una distinzione tra prodotto e processo: il prodotto va dall'esterno all'interno, senza coinvolgere gli interessi e le possibili aspirazioni dell'allievo, considerato una *tabula rasa* su cui incidere informazioni, contenuti e nozioni, fondamentali secondo la tradizione o l'idolatria del nuovo; il sapere come processo segue un percorso inverso, cercando di valorizzare le risorse e i talenti individuali in modo da trasformare le aspirazioni soggettive in desiderio di conoscenza, in curiosità epistemologica e in volontà di essere di più. In quanto prassi utopica, profetica e progetto dell'impossibile, l'educare è tensione verso l'indicibile del non detto, il finito dell'infinito, il visibile dell'invisibile, la differenza del disomogeneo e dell'eteronomo, aspirando ad essere eresia del vero e verità dell'incompiuto, del caduco e del contingente.

Il processo, nella formazione, fa appello ad una concezione che ripudia sia qualsiasi visione metastorica dei significati e delle possibili finalità in ambito educativo, sia ogni tentazione di medicalizzazione per ingessare la disabilità nella cornice nomotetica della verità scientifica. Allora va adottato foucaultianamente un approccio genealogico che in tiflopedagogia è rifiuto della ricerca dell'origine, se interpretata come essenza delle cose, come identità coattivamente ripiegata su sé stessa, come forma immobile e anteriore a tutto ciò che è esterno/fenomenico/accidentale e posteriore/successivo. Il sapere tiflopedagogico come ogni momento culturale è combinazione, moltiplicazione e intreccio, aiutando a decifrare le specificità, le differenze, i collegamenti, le distinzioni e le interconnessioni. Su tali basi, anche con le disabilità visive, è possibile fare riferimento alla concezione dei talenti. Infatti, oggi si mette in dubbio che il talento si riduca all'abilità innata di fare qualcosa meglio di altri e che anche dovessero esistere abilità innate non sarebbero sufficienti per spiegare eventuali performance superiori. È il modo di vivere e di costruire il proprio percorso di crescita ad avere maggiore significato per lo sviluppo dell'allievo, anche con disabilità visive. Il talento quindi non è innato, né va confuso con il potenziale di apprendimento; come avrebbe detto Umberto Margiotta, è il prodotto di un viaggio, una sorta di postura soggettiva, che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nell'operare e nel percepire le caratteristiche dell'intelligenza, della volontà, della cultura e del carattere, che determinano l'unicità, l'irripetibilità, l'irriducibilità, l'inviolabilità di ciascuno; in altri termini, in educazione è il modo di presentarsi al mondo e il modo in cui l'altro/il mondo ci percepisce.

Anche per i disabili visivi il talento è frontiera di vita, facendo riferimento ad una molteplicità di compiti di sviluppo: formazione dell'identità, iniziazione alle dinamiche relazionali, costruzione del sé, senso del vivere, strutturazione delle emozioni. Il disagio, il disadattamento, i blocchi si producono quando si ritiene di non essere riusciti a conseguire risultati apprezzabili e si vanno a consolidare i vissuti di sofferenza e le immagini svalutative di sé. I rischi crescono nell'epoca della crisi delle emozioni, della superficialità diffusa e dell'approssimazione, e non si comprende né è chiaro che la maggior parte delle persone

e soprattutto i giovani ormai generalmente desiderano per sentito dire e non per un'autonoma capacità di scegliere secondo la propria libera volontà. I social, il *tutto e subito*, le liturgie della visibilità, l'idolatria dell'immediatamente deperibile e del consumismo impediscono approfondimento, riflessione e analisi del reale. Allora è indispensabile domandarsi: come nei contesti formali, non formali e informali diventi possibile riconoscere i talenti; quale direzione dovrebbe assumere l'educazione per diventare effettivamente formazione dei talenti; in che modo la cura in educazione con i soggetti più fragili, come i disabili visivi, si possa sottrarre ad un approccio clinico-specialistico e/o tecnico-didattico per attivare percorsi compensativi e valorizzare le potenzialità guidandoli verso contesti proattivi ed equi, immaginati, progettati e strutturati secondo criteri epistemici di cooperazione solidale, che sappia essere espressione di una cultura partecipata e partecipante.

Se infatti l'odio è un sentimento che esprime l'istinto e quindi non richiede processi di rielaborazione, la solidarietà rappresenta invece un comportamento/stile di vita che ha bisogno di lunga maturazione e di crescita umana e culturale. Con la differenza e con le disabilità visive promuovere percorsi solidali costituisce una scommessa, un progetto e un programma ad ampio spettro di problematicità, non privo di interrogativi; per tale ragione la tiflogia potrebbe adottare la metafora del labirinto. Per Nietzsche chi ha un perché per vivere, più facilmente è in grado di trovare il come; allora l'orizzonte distopico e discronico del labirinto diventa il luogo che permette all'oltre-uomo di avvicinarsi al cuore del mondo, che non è dato dalla ragione, dalla logica o dalla verità, ma dal caos e dall'eterno ritorno dell'uguale. Così si può accostare la disabilità all'immagine del labirinto che, se per un verso rinchioda e imprigiona, per un altro indica un itinerario e con la sua imprecisione precisa una via. È un luogo di passaggio e di transizione, nel quale si sa come si è entrati, ma dal quale non si ha la certezza di uscire; nel quale tempo e spazio si sovrappongono, facendo venir meno i principi leibniziani della successione logica e della coesistenza ordinata. Come il labirinto, il sapere tiflogico è un luogo incantato, sede privilegiata della dimensione dell'enigmatico, dell'incertezza, della *coincidentia oppositorum*, diventando plausibile il *tertium datur* sino ad oscurare il visibile e a

illuminare il buio. Al pari della cecità, il labirinto può essere concepito come tempio della morte (meglio morire che diventare ciechi, per i più) o come percorso iniziatico in prospettiva di una rinascita (Tiresia, già uomo e donna, diventato cieco con gli occhi della mente vede il futuro, inaccessibile ai comuni mortali). Tuttavia, si potrebbe trattare soltanto di uno spazio mentale che per la contemporaneità è plausibile far coincidere con i recessi dell'inconscio. Il labirinto è per molti aspetti il mito dei miti, fatto di storie, di racconti, di specchi riflessi, non sempre riflettenti. Come la cecità il labirinto è simbolo primordiale, nella sua immagine tutti riconosciamo qualcosa che lambisce i misteri più inaccessibili, inquietanti e occulti dell'esistenza. Nel racconto del labirinto, come nella narrazione letteraria o religiosa della disabilità visiva, il mostruoso e il razionale, le tenebre e la luce, gli inferi e i cieli stellati, l'animalesco e il divino si sovrappongono e si rincorrono in modo vertiginoso e dirompente. Come nella rappresentazione della cecità, anche in quella del labirinto compaiono tutte le infinite espressioni del desiderio e tutti i possibili volti dell'orrore. Secondo una declinazione antropologica della tiflopedagogia se il labirinto, al pari della cecità, può essere letto in termini mitologici, allora nei saperi mitici si condensano mentalità, pensiero, modo di guardare al mondo e di concepire le relazioni umane di una società a prescindere dalle eventuali definizioni scientifiche e logiche. Vengono alla luce così gli insondabili territori dei vissuti dei singoli e delle società che sfuggono al controllo della ragione, alle regole del logos e alle norme della polis.

Al di là delle metafore educative, la formazione e l'istruzione per tutti sono il principale investimento per il futuro anche in funzione dello sviluppo del capitale umano. Così gli stessi disabili visivi possono accedere al mercato del lavoro, anche se è poco probabile che il mercato si rimoduli per rispondere ad eventuali esigenze specifiche di soggetti scarsamente competitivi. È quindi indispensabile l'intervento della formazione e di una cultura politica democraticamente solidale e che al concetto di capitale umano, fondato sulla competizione e sull'efficientismo, si contrapponga il paradigma del capitale sociale che fa appello alla dimensione razionale, solidale e cooperativa dell'uomo in quanto uomo in opposizione alle teorie individualistiche, economicistiche e classiste.



In tiflopedagogia, se si aspira a costruire interazioni positive, il capitale sociale, come il talento, non è attributo innato dei singoli soggetti e/o dei sistemi sociali, essendo qualità specifica riconducibile a interazioni che valorizzano il confronto e il dialogo nel rispetto dei principi di una vera democrazia, affinché si promuovano concretamente incontro, riconoscimento, mutualità e inclusione. Va operata inoltre una distinzione tra capitale sociale primario (che adotta criteri prevalentemente informali per diffondere i beni di più immediata necessità) e capitale sociale secondario (che usa criteri formali per meglio valorizzare la cultura civica, la cittadinanza attiva, il rispetto, ecc.).

Ci sono quindi anche relazioni sociali apparentemente *sui generis*, la cui funzione non è essere strumento per ottenere risultati nell'immediato, ma favorire in senso longitudinale relazioni personali, cultura e riconoscimento delle differenze. Parlare di capitale sociale significa dare maggiore spazio ai processi di dematerializzazione, apparendo i fattori immateriali (conoscenza, servizi, informazioni, le stesse transazioni virtuali) innovazioni cruciali, ma non dimenticando che anche per i disabili visivi ogni singola storia personale ha valore assoluto e come progetto di vita non è leggibile in termini quantitativi e/o efficientistici.

Allora, in una prospettiva tiflopedagogica e formativa il processo fa da garante all'apprendimento. Nel processo si intrecciano in modo formale dinamismi, metodi e risultati, che favoriscono la comprensione (elaborando concetti) e interagiscono per promuovere cambiamenti (per esempio, con l'educazione alla cittadinanza). È quindi indispensabile un controllo dei contenuti per apprendere e operare consapevolmente in più contesti. I contenuti vanno definiti e precisati come momenti di intersezione tra i diritti di cittadinanza del singolo soggetto e i campi concettuali (le specifiche discipline) all'interno di situazioni problematiche in vista di un loro possibile uso. Allora, anche per i disabili visivi, la capacità di riflettere deweyanamente contraddistingue la stessa categoria di competenza: un'operazione competente deriva da un fare riflessivo e consapevole. Se la competenza viene declinata in questi termini non esclude, anzi include, principi quali: responsabilità, autonomia, iniziativa personale, pensiero divergente. Anche per la tiflopedagogia, la competenza socio-relazionale accoglie le caratteristiche

comportamentali e le disposizioni personali, colte e precisate all'interno dell'orizzonte di ogni contesto sociale. Su tali basi le competenze esprimono la dimensione stessa dell'intersoggettività, cornice che aiuta a vivere e ad apprendere come singoli soggetti, ma che a sua volta si trasforma, divenendo sistema e organizzazione capace di promuovere apprendimento in tutto il contesto, che grazie al suo dinamismo si sviluppa e si modifica.

Se la società della conoscenza concepisce il sapere e le relazioni in termini computazionali ed economici, il compito della pedagogia della differenza e della tifologia è negoziare in forma solidale e di compiuta mutualità il futuro valorizzando il talento secondo criteri ermeneuticamente aperti e a geometrie variabili. La formazione è lavoro interattivo che si impegna a coinvolgere più menti per un'auspicabile sintonizzazione con carattere solidale, rispettando la specificità delle differenze e le sensibilità individuali. La formazione non può essere perciò aprioristicamente critica del potere, né può ridursi ad *instrumentum regni* e/o a strategia per la pronazione. Se un'autentica formazione al decondizionamento e all'esaltazione dei talenti non può essere concepita come una sorta di ingegneria della conoscenza, allora anche il curriculum in termini tifopedagogici va ripensato, affinché gli allievi siano capaci di scoprire e realizzare i propri talenti soggettivi e il proprio potenziale di sviluppo. Si incrementerà così la responsabilità personale di ogni allievo rispetto al suo futuro, in quanto soggetto cosciente, e si garantirà un ceppo comune e unitario di abilità, di comprensione e di saperi (senza più bignamizzazioni, obiettivi minimi, eccessi di misure dispensative). Sarà quindi necessario progettare percorsi fondati su una modulazione omogenea degli indirizzi di conoscenza sempre effettivamente fruibili che, in presenza di possibili oggettive differenze, siano comunque in grado sia di garantire situazioni e percorsi equipollenti di partecipazione alla vita scolastica, sia di creare le condizioni per una cittadinanza attiva e responsabile nei processi di decisione e di scelta.

La mente umana non si sviluppa producendo algoritmi, o almeno non soltanto quelli, ma elaborando nessi di significato e reti di comunicazione tra sistemi di natura prevalentemente simbolica, consolidando i livelli di autonomia e di consapevolezza. Il percorso per l'incremento

e la critica delle conoscenze e dell'esperienza, deweyanamente interpretata, consente di interconnettere e decodificare gli eventi secondo una possibile catena di apprendimenti, che potrebbero così trasformarsi in un processo logico di sequenze dotate di senso, che acquistano un significato per il soggetto/allievo con disabilità visive *se e solo se* assumono una dimensione e/o caratteristiche comprensibili al di là dei limiti dettati dalla specificità della disabilità essendo collocabili all'interno del proprio vissuto. Il concetto di vitale, anche in tifiologia, ha valore solo quando è effettivamente concepibile come senso della responsabilità e padronanza della propria *Erlebnis* (della propria esperienza come evento vissuto).

Se la tiflopedagogia ambisce ad essere teoria della formazione per i disabili visivi, allora la formazione non può che essere logica della vita. L'originalità e l'autonomia della tifiologia sono quindi legate ad una sorta di paradossalità strutturale, interna al suo stesso oggetto di indagine: la formazione quale oggetto di ricerca presuppone un metalinguaggio capace di descriverne le articolazioni che si configurano come luogo e ontologia regionale, fondamento della stessa metateoria, e che perciò si ridefiniscono come sistema paradossale in virtù della circolarità tra soggetto e oggetto nella declinazione e nella percezione dei problemi. Peraltro, l'intenzionalità della ricerca pedagogico-tiflogica non coincide con il significato di una razionalità empirica nei termini in cui è concepita da psicologia, sociologia, antropologia o scienze della mente, benché con tali saperi sia sempre auspicabile un confronto.

La ricerca tiflopedagogica aspira a precisare le condizioni trascendentali, logiche e operative della stessa possibilità di una molteplicità di configurazioni delle esperienze educative e formative, interpretate come relazione e direzione di senso per trasformare gli apprendimenti in talenti, l'empatia in reciprocità, il comportamento individuale in concreta autonomia, il sapere in responsabile e consapevole capacità di scegliere e di decidere.

In quanto sapere dell'educazione, la tifiologia si è sviluppata nel tempo come strumento artefatto per progettare, promuovere e indicare le linee di confine e le frontiere, sicuramente mobili e a volte persino utopiche, per il miglioramento e il decondizionamento. Tali prin-

cipi dovrebbero garantire la continuità e l'armonica convivenza. Così la tiflogia si confronta con i problemi e le insidie della vita, sia naturale sia sociale. L'obiettivo primo per la tiflogia è comprendere come prospettive differenti e in apparenza incompatibili interagiscano tra loro per guidare lo sviluppo dei disabili visivi. Formare, educare, istruire costituiscono le strutture portanti di qualsiasi azione volta al decondizionamento e su tali basi la tiflogia intende costruire i suoi percorsi di ricerca. L'incrociarsi di queste attività sta a fondamento anche della vita scolastica, sociale e culturale dei disabili visivi sia come singoli, sia come gruppi, sia *lato sensu* come organizzazioni. L'educazione è umanizzazione in funzione di una crescita, dello sviluppo e di un continuo andare oltre. Educare, formare, istruire sono in democrazia veri e propri motori silenziosi per lo sviluppo e il cambiamento, problematicamente e criticamente indicano le linee di indirizzo per un possibile confronto più consapevole con il mondo e sono processi coesenziali all'umanità dell'uomo. Allora, a maggior ragione, con le disabilità visive è indispensabile saper governare i percorsi, saper progettare e saper offrire strategie per ridurre e intercettare i fattori di vulnerabilità.

In ambito tiflogico è superata la vecchia distinzione illuministica tra linguaggio di senso comune o ordinario e linguaggio scientifico o rigoroso, avendo il pensiero ermeneutico permesso di stabilire che rientrano nell'orizzonte dell'interpretare sia le scienze della natura, sia le cosiddette scienze dello spirito. Oggi si parla di un *continuum* di riflessione anche per l'esperienza educativa e nel passaggio dalla teoria alla prassi si adottano modelli cooperativi che vedono coinvolti educatori, attori sociali, politici e studenti. Di conseguenza, la ricerca tiflopedagogica non trova legittimazione soltanto nei contributi che si impegna a fornire per trovare risposte ai problemi della prassi educativa, scolastica e non, ma il suo valore dipende soprattutto dalla coerenza e dall'uso dei paradigmi e delle metodologie della stessa ricerca, dall'approccio più o meno critico che è in grado di sviluppare nel dibattito scientifico. La tiflogia ovviamente non può pervenire a nessuna conoscenza definitiva, né avere pregiudizialmente atteggiamenti sanzionatori; piuttosto deve stimolare domande invece di risolvere *tout court* problemi, avanzare dubbi invece di formulare risposte, interrogare e interrogarsi

invece di rifugiarsi nei tecnicismi didattici e in un'empiria metodologica a buon mercato. La tiflopedagogia trasforma le esperienze educative e formative in momenti di conoscenza e di approfondimento delle disabilità visive spostando il baricentro dai tecnicismi e/o dalla protesizzazione della disabilità ad un'analisi dei ruoli, delle funzioni e degli interventi collocandosi come ricerca epistemologica nell'orizzonte di una concezione interpretata come strategia per riconvertire, sistematizzare e problematizzare le esperienze educative e formative.

L'educatore/ricercatore/tiflogo si deve adoperare per formulare ipotesi di carattere trascendentale, perché una concezione scientifica della formazione ha l'obbligo di rigettare il principio di autorità (*l'ipse dixit*), specialmente se deriva da altri saperi; è necessario invece ricorrere alla sperimentazione, negare il senso comune, offrire schemi esplicativi, ricercare la massima precisione, anche terminologica, nella descrizione dei problemi presi in esame.

La tiflopedagogia perciò non può essere agnostica nell'elaborazione delle strategie e nella definizione dei suoi fini, né può ridursi a pura empiria, a sociologia, a psicologia, a tecnicismo didattico; non può affidarsi a soggetti esterni per progetti e interventi inseriti in ricerche che acriticamente guardano afinalisticamente alla novità e che magari fanno accedere a finanziamenti che darebbero visibilità e lustro, ma non aiuterebbero effettivamente gli allievi a crescere culturalmente, umanamente e in autonomia; non può diventare intellettualismo metafisicamente aristocratico e totalmente disancorato dalla realtà. La tiflopedagogia per suo statuto epistemico va interpretata come intreccio tra più livelli di azione, interni ed esterni alla stessa scuola, e come confronto di più variabili da armonizzare e da non giustapporre. A partire da un approccio euristicamente ermeneutico, in tiflogia il contenuto non è riducibile alla sola forma, né la formazione all'istruzione. Risulta così evidente che non è vero che tutto può essere insegnato a tutti allo stesso modo. Su tali basi si rischierebbero una deviazione demagogica e un fraintendimento grossolano dell'insegnare tutto a tutti in ogni modo di Comenio, dal momento che in educazione non vanno perdute di vista le differenze e le specificità.

Il sistema dell'educazione e quindi anche la tiflogia oggi devono confrontarsi con la società della conoscenza che guarda esclusivamente all'aspetto economico, trascurando le reali criticità e le questioni legate agli specifici vissuti dei singoli, specialmente se più fragili. La pervasività della società della conoscenza si fonda infatti su modelli di vita e di pensiero tecnocratici, adotta criteri computabili (non funzionali) e considera la complessità un sistema fondamentalmente centralizzato e autoreferenziale in obbedienza ad un ordine autoritario (né pluriverso, né multifattoriale, né auto-organizzato). In tal modo l'agire e l'esistenza si riducono a variabili da misurare in una concezione strutturalmente quantitativa in cui non c'è spazio per il riconoscimento delle esigenze dei differenti.

Si potrebbe affermare che una nuova *paideia* per la tiflogia dovrebbe avere come paradigma guida la relazione in funzione di un'organizzazione condivisa delle conoscenze e degli apprendimenti secondo criteri non necessariamente lineari e cumulativi, facendo della prossimalità e della ricorsività i fattori fondanti e fondativi. In base a questo paradigma, l'apprendimento acquisterebbe natura partecipata e partecipante e non sequenziale, trasformando la scuola da chiostro a specchio. Lo specchio però, se non sa essere anche concavo o convesso, rischia di riflettere piattamente sempre sé stessi; deve invece, attraverso l'adozione di uno statuto dinamico e flessibile, promuovere il pluralismo e il *multiversum* di variabili non ingessate e in grado di favorire il cambiamento e l'inquietudine di immagini deformate e deformanti. La cifra di una nuova *paideia* tiflogicamente emancipatrice ha come primo obiettivo dare alla relazione caratteristiche oggettivamente dinamiche e sempre aperte all'ulteriorità dell'oltre del comprendere e dell'interpretare entro le cornici mobili dell'ermeneutica. Una nuova *paideia* della relazione educativa è sede privilegiata per intercettare freirianamente le categorie della speranza, della responsabilità, della coscientizzazione, della resistenza, della cultura e soprattutto dell'essere di più. Il cambiamento è condizione necessaria per costruire il futuro e il futuro non può che essere speranza e promessa, mai minaccia. Come prassi freiriana per il decondizionamento, la tiflopedagogia si impegnerà ad inscrivere la relazione educativa nella cornice della ricerca, del sapere e della cultura.

Allora, in nome di un fuorviante didatticismo, è pericoloso insistere su competenze, abilità e un approssimativo saper fare, mentre brunerianamente è il che cosa si riesce a fare con ciò che si è appreso in autonomia e con equilibrio, per sviluppare il proprio talento e diventare protagonisti del proprio operare, ciò che conta veramente per i disabili visivi.

Se c'è un nesso indissolubile tra pensiero, contesto ed esperienza, allora deweyanamente pensiero riflessivo e formazione si incontrano in modo significativo. Formare secondo canoni riflessivi vuol dire garantire all'allievo, anche a quello disabile, la possibilità di indagare la problematicità dell'esperienza di vita interagendo consapevolmente con il contesto di riferimento e imparando criticamente dalla sua stessa esperienza, cioè abituandosi a pensare. Muovendosi in piena autonomia nel suo vissuto, in quanto soggetto in formazione, il disabile visivo si abitua a problematizzare e riduce gli stili adattivi di natura passiva imparando invece ad indagare liberamente la problematicità dell'esperienza e della relazione, esaltando il proprio talento, subendo sempre meno i condizionamenti esterni e diventando sempre più capace di autogestirsi e di decidere.

### *Bibliografia*

- Bertin G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1984.
- Bruner J.S., *La cultura dell'educazione* (1996), tr. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 1997.
- Ceppi E., *I minorati della vista. Storia e metodi educativi*, Armando, Roma 1981.
- Dewey J., *Scuola e società* (1899), tr. it. di E. Codignola e L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- Ieranò G., *Il racconto del labirinto*, Einaudi, Torino 2020.
- Margiotta U., *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2007.
- Id., *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci, Roma 2015.
- Id., *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Mazzeo M., *Il bambino cieco. Introduzione allo sviluppo cognitivo*, Anicia, Roma 1988.

- Id., *Orizzonti della cecità. Piacere di esistere, confronto con il limite, integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2019.
- Romagnoli A., *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1973.
- Salmeri S., *Il visibile dell'invisibile. La minorazione visiva in un mondo di apparenza*, CUECM, Catania 1993.
- Id., *I puzzle del riconoscimento e le tessere dell'identità. Educazione, interpretazione, integrazione*, Bonanno, Acireale-Roma 2007.
- Id., *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2013.
- Id., *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021.
- Id., *La pedagogia di Paulo Freire come pratica militante per la libertà*, in M. Fiorucci - A. Vaccarelli (eds.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Pensa Multimedia, Lecce 2022, pp. 137-149.
- Vittone G., *Immaginazione e metafora*, Villaggio Maori, Catania 2011.
- Vygotskij L.S., *Fondamenti di difettologia* (1933), tr. it. di A. Crainz e V. Benini, Bulzoni, Roma 1986.



## Abstracts

Luigi d'Alonzo, Antonella Semerano, *“Put Yourself in My Shoes”: A Best Practice of Role-Taking for Inclusive Education in Higher Education*

This paper examines the evolution of inclusion for students with disabilities in Italian universities, integrating the legal framework and the fundamentals of special education with an analysis of the “Met-titi nei miei panni” (Put yourself in my shoes) project, promoted by the Catholic University since 2011. It investigates the effectiveness of role-taking as an experiential methodology aimed at generating empathy and awareness. By presenting the project’s data, historical development, and methodology, the paper outlines quality indicators and a monitoring framework to support the model’s replicability, with the goal of fully implementing the right to education and promoting inclusive citizenship.

**Keywords:** university inclusion, disability, special pedagogy, best practice, role-taking.

Donatella Fantozzi, Jessica Converti, *Communicating with All, Communicating about All. The Inclusive Power of Augmentative and Alternative Communication across Educational Trajectories and Barrier-Free School Projects*

In the school context, working toward true inclusion means accepting and valuing differences as an educational asset; designing with curricular and linguistic flexibility; developing a teaching community capable of using tools critically and creatively; and, above all, promoting the participation of all, without exception, schools are called to be com-

munities of practice and meaning, and inclusion comes through authentic relationships, shared languages, and accessible environments.

**Keywords:** communication, non-verbal languages, accessibility, multimodality, educational mediator.

Elias Kourkoutas, Valeria Friso, *Promoting Resilience and Inclusive Teaching Practices in Greek and Italian Schools*

This paper explores the interplay between resilience, inclusive education, and reflective teaching practices within the educational contexts of Italy and Greece. Drawing on both theoretical perspectives and field-based interventions, the paper examines how inclusive pedagogy challenges traditional special education approaches. Central attention is given to teachers' professional identity and emotional well-being, highlighting how resilience-oriented models can empower educators to support students with social, emotional, behavioral, and learning difficulties. A specific focus is devoted to the inclusion of blind and visually impaired children, discussed as a privileged field of application for rethinking didactics and embodying the principle of equipollence. The analysis emphasizes that inclusion does not entail curriculum reduction, but rather differentiated access through literacy, tactile exploration, and adaptive technologies, in line with the Universal Design for Learning framework. Furthermore, the paper underlines the importance of professional networks, compensatory strategies, and educational alliances that involve families, local institutions, and specialized professionals. The Greek case study illustrates how resilience-based counseling programs and Communities of Reflective Practice (CoRP) can support teachers in managing complex classroom challenges while strengthening both their professional competence and students' psychosocial resilience. Ultimately, the article argues that inclusive education must be conceived as a systemic praxis, nourished by resilience and reflective practice, aimed at transforming schools into authentic learning communities where diversity is safeguarded and recognized as a constitutive resource.

**Keywords:** resilience, inclusive education, teacher training, social-emotional learning, visual impairment.

Nicolina Pastena, *From Oculocentrism to Embodied Education: Towards a New Inclusive Paradigm for Visual Disability*

The essay addresses visual disability as both an epistemological and pedagogical issue, questioning the oculocentric paradigm that in western tradition has privileged vision as the primary access to knowledge. Blindness, far from being reducible to a mere sensory lack, emerges as a critical experience that destabilizes perceptual hierarchies and restores epistemic dignity to touch, hearing, and movement. Drawing on embodied cognition and extended mind theories, the article outlines an inclusive educational model grounded in sensory plurality, in the recognition of the body as a cognitive matrix, and in transformative pedagogical practices that move beyond compensatory adaptation to foster active participation and embodied learning.

**Keywords:** visual disability, school inclusion, embodiment, embodied education, sensory diversity.

Alessandro Tosco, *Where Sight Is Silent and Touch Communicates: A Critical Analysis of Bi Feiyu's Tuina*

This article offers a critical reading of *Tuina* (2008) by the Chinese writer Bi Feiyu (b. 1964). The analysis focuses on the author's ability to illuminate, through a narrative style at once delicate and profound, the little-explored universe of blindness, restoring to his characters a full and complex humanity, free from sentimental or pitying stereotypes. Through the experiences of its protagonists, the novel not only invites reflection on the literary representation of disability, but also serves as a compelling instrument for examining the socio-economic and cultural realities of contemporary China. After situating the novel within Bi Feiyu's broader body of work, this study explores the narrative strategies through which *Tuina* lends a voice to a marginalized community, transforming the gaze upon the world of the blind from an ob-

ject of discrimination into the subject of a rich and multifaceted human experience.

**Keywords:** respect, resilience, contemporary Chinese literature, visual impairment, representation of disability.

Enrico Ceppi, *The process of acquiring mobility for the autonomy of individuals with multiple disabilities*

The concept of the “physical person” is closely linked to the concepts of autonomy and mobility. Educational intervention must, therefore, aim primarily at the development of autonomy, even when blindness is associated with multiple disabilities. Furthermore, the concept of mobility encompasses more than just purposeful movement; it also includes imaginative-motor orientation, as defined by Augusto Romagnoli. Orientation, in fact, is the ability to operate within the environment and act in relation to both the physical and social structures of reality.

**Keywords:** guidance, mobility, autonomy, education, learning.

Anna Buccheri, *International Conference “The Royal School of Method for Teachers and Educator Masters of the Blind” 1925-2025 Centenary*

In 1925, the Royal School of Method for teachers and instructors of the blind was established. The International Conference (May 21-22, 2025, at the State Institute Augusto Romagnoli in Rome) will celebrate its centenary. The topics discussed include: the methodical school and the educational principles of Augusto Romagnoli, the importance of teaching and the laboratory for visual sensory disabilities within the specialization course for support activities, and the value of parents’ testimonies. The memories of former students of the Romagnoli Institute and the experiments conducted by the schools offer valuable insights for research and reflection.

**Keywords:** educational institution, educational approach, professional development, specificity, special education teacher.

Cinzia Coluzzi, *The Versatility of the Augusto Romagnoli Method*

The article reports on the professional experience of a blind support teacher who specialized in visual disabilities at the Augusto Romagnoli School of Method. This journey began thirty years ago and has been enriched over time, yet it has preserved the cornerstone theoretical and empirical principles of a body of knowledge that aims at the autonomy of individuals with visual disabilities. Undoubtedly, technological and informational progress has contributed to fostering the inclusion of blind and visually impaired people in society, both within educational and professional settings. However, this progress would not have found traction without a concrete methodological guide, such as the one established by Augusto Romagnoli, which is also effective for students with complex communication needs, ODD and ADHD.

**Keywords:** method, progress, concrete experience, disability, guide.

Chiara D'Angelo, Chiara Savarino, *The New Individualized Education Plan (IEP), another step towards inclusion*

The new Individualized Educational Plan (IEP) is conceived as a personalized educational agreement that involves the entire school community and local services, promoting shared responsibility and a collaborative approach. At the core of this new model lie the recognition of the individuality of students with disabilities and the adoption of the Universal Design for Learning (UDL) approach, which enables the planning of inclusive educational pathways. The IEP becomes both a planning and management tool, based on the analysis of the student's functioning across four integrated dimensions, to ensure learning, well-being, and autonomy.

**Keywords:** IEP, inclusion, support teacher, individualization, visual impairment.



## Abstract

Luigi d'Alonzo, Antonella Semerano, *“Mettiti nei miei panni”: buona pratica di role taking per l'educazione inclusiva in ambito universitario*

Il contributo esamina l'evoluzione dell'inclusione per gli studenti con disabilità nell'università italiana, integrando il quadro normativo e i fondamenti della pedagogia speciale con l'analisi del progetto “Mettiti nei miei panni”, promosso dall'Università Cattolica dal 2011. Viene indagata l'efficacia del *role taking* come metodologia esperienziale volta a generare empatia e consapevolezza. Presentando dati, sviluppo storico e metodologia del progetto, si delineano indicatori di qualità e un impianto di monitoraggio a supporto della replicabilità del modello, finalizzato alla piena attuazione del diritto allo studio e alla promozione di una cittadinanza inclusiva.

**Parole chiave:** inclusione universitaria, disabilità, pedagogia speciale, buone prassi, *role taking*.

Donatella Fantozzi, Jessica Converti, *Parlare con tutti, parlare di tutti. La forza inclusiva della Comunicazione Aumentativa e Alternativa nei percorsi educativi e nei progetti scolastici senza barriere*

Nel contesto scolastico lavorare per una reale inclusione significa accettare e valorizzare le differenze come ricchezza educativa; progettare con flessibilità curricolare e linguistica; formare una comunità docente che sappia usare gli strumenti in modo critico e creativo; soprattutto, promuovere la partecipazione di tutti, nessuno escluso, poiché la scuola è chiamata ad essere comunità di pratica e di significato, e l'in-

clusione passa attraverso relazioni autentiche, linguaggi condivisi, ambienti accessibili.

**Parole chiave:** comunicazione, linguaggi non verbali, accessibilità, multimodalità, mediatore educativo.

Elias Kourkoutas, Valeria Friso, *Promuovere la resilienza e le pratiche didattiche inclusive nelle scuole greche e italiane*

L'articolo esplora l'interazione tra resilienza, educazione inclusiva e pratiche didattiche riflessive nei contesti educativi di Italia e Grecia. Dando rilievo sia alle prospettive teoriche sia agli interventi sul campo, il contributo esamina come la pedagogia inclusiva metta in discussione gli approcci tradizionali dell'educazione speciale. Particolare attenzione è rivolta all'identità professionale e al benessere emotivo degli insegnanti, evidenziando come i modelli orientati alla resilienza possano rafforzare la capacità degli educatori di sostenere studenti con difficoltà sociali, emotive, comportamentali e di apprendimento. Un focus specifico riguarda l'inclusione di bambini ciechi e ipovedenti, considerata campo privilegiato per ripensare la didattica e incarnare il principio di equipollenza. L'analisi sottolinea che l'inclusione non implica una riduzione curricolare, ma un accesso differenziato attraverso l'alfabetizzazione, l'esplorazione tattile e le tecnologie adattive in linea con il quadro dell'*Universal Design for Learning*. Inoltre, l'articolo evidenzia l'importanza delle reti professionali, delle strategie compensative e delle alleanze educative che coinvolgono famiglie, istituzioni locali e professionisti specializzati. Il caso di studio greco illustra come i programmi di *counseling* basati sulla resilienza e le *Communities of Reflective Practice* (CoRP) possano sostenere gli insegnanti nella gestione delle sfide complesse in classe, rafforzando le loro competenze professionali e la resilienza psicosociale degli studenti. L'articolo sostiene che l'educazione inclusiva debba essere concepita come una prassi sistemica, alimentata da resilienza e riflessività, volta a trasformare le scuole in autentiche comunità di apprendimento, dove la diversità è tutelata e riconosciuta come risorsa costitutiva.



**Parole chiave:** resilienza, educazione inclusiva, formazione degli insegnanti, apprendimento socio-emotivo, disabilità visiva.

Nicolina Pastena, *Dall'oculocentrismo all'embodied education: verso un nuovo paradigma inclusivo per la disabilità visiva*

Il saggio affronta la disabilità visiva come questione epistemologica e pedagogica, mettendo in discussione il paradigma oculocentrico che, nella tradizione occidentale, ha elevato la vista a criterio privilegiato di accesso al sapere. La cecità, lungi dall'essere riducibile a mera privazione sensoriale, assume il valore di esperienza critica capace di destabilizzare le gerarchie percettive, restituendo dignità epistemica a tatto, udito e movimento. Alla luce delle teorie dell'*embodied cognition* e dell'*extended mind*, l'articolo propone un modello educativo inclusivo fondato sulla pluralità sensoriale, sulla valorizzazione del corpo come matrice cognitiva e su pratiche didattiche trasformative capaci di superare l'adattamento compensativo per promuovere partecipazione attiva e apprendimento incarnato.

**Parole chiave:** disabilità visiva, inclusione scolastica, corporeità, educazione incarnata, pluralità sensoriale.

Alessandro Tosco, *Dove la vista tace e il tatto parla: lettura critica del romanzo I maestri di tuina di Bi Feiyu*

Il presente contributo propone una lettura critica del romanzo *I maestri di tuina* (Tuina, 2008) dello scrittore cinese Bi Feiyu (1964). L'analisi si concentra sulla capacità dell'autore di illuminare, con uno stile narrativo insieme lieve e profondo, l'universo poco esplorato della cecità, restituendo ai personaggi una piena e complessa umanità, libera da stereotipi pietistici. Attraverso le vicende dei protagonisti, l'opera non solo apre una riflessione sulle modalità di rappresentazione letteraria della disabilità, ma si offre anche come un pregnante strumento di indagine del contesto socioeconomico e culturale della Cina contemporanea. Il contributo, dopo aver inquadrato il romanzo nel panorama della produzione di Bi Feiyu, si propone di esaminare le strategie narrative attraverso le quali il romanzo dà voce a una comunità marginale,

trasformando lo sguardo sul mondo dei ciechi da oggetto di discriminazione a soggetto di una ricca e articolata esperienza umana.

**Parole chiave:** rispetto, resilienza, letteratura cinese contemporanea, disabilità visiva, rappresentazione della disabilità.

Enrico Ceppi, *Il processo dell'acquisizione della mobilità per una autonomia del pluriminorato*

Il concetto di persona fisica è strettamente connesso al concetto di autonomia e a quello di mobilità. L'intervento educativo deve allora porsi come obiettivo fondamentale l'acquisizione dell'autonomia anche quando alla cecità si associ la pluriminorazione. Nel concetto di mobilità inoltre c'è qualcosa di più del movimento finalizzato, comprendendo anche l'orientamento immaginativo-motorio, ed è così che lo definisce Augusto Romagnoli. L'orientamento infatti è l'abilità di operare nell'ambiente e di agire in relazione con la struttura fisica e sociale della realtà.

**Parole chiave:** orientamento, mobilità, autonomia, educazione, apprendimento.

Anna Buccheri, *Convegno Internazionale "La Regia Scuola di Metodo per insegnanti e maestri educatori dei ciechi" 1925-2025 Centenario*

Nel 1925 è istituita la Regia Scuola di Metodo per insegnanti e maestri istitutori dei ciechi. Il Convegno Internazionale (21-22 maggio 2025, Istituto Statale Augusto Romagnoli di Roma) ne celebra il Centenario. Le tematiche trattate sono: la scuola di metodo e i criteri educativi di Augusto Romagnoli, l'importanza dell'insegnamento e del laboratorio sulle disabilità sensoriali visive nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno, il valore della testimonianza dei genitori. I ricordi di ex allievi dell'Istituto Romagnoli e le sperimentazioni condotte dalle scuole offrono spunti di ricerca e di riflessione.

**Parole chiave:** scuola, metodo, formazione, specificità, insegnante di sostegno.

Cinzia Coluzzi, *La versatilità del metodo Augusto Romagnoli*

L'articolo riporta l'esperienza professionale di un'insegnante di sostegno cieca specializzata per le disabilità visive presso la Scuola di Metodo Augusto Romagnoli, un percorso iniziato trenta anni fa, arricchito nel corso del tempo, ma che ha custodito i punti cardine, teorici ed empirici di un sapere che mira all'autonomia di persone con disabilità visive. Senza alcun dubbio il progresso tecnologico e informatico ha contribuito a favorire l'inclusione dei ciechi e degli ipovedenti nella società, sia scolastica che lavorativa, ma non avrebbe avuto terreno senza una guida metodologica concreta come quella tracciata da Augusto Romagnoli, efficace anche per studenti con bisogni comunicativi complessi, DOP e ADHD.

**Parole chiave:** metodo, progresso, esperienza concreta, disabilità, guida.

Chiara D'Angelo, Chiara Savarino, *Il nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI), un altro passo verso l'inclusione*

Il nuovo PEI si configura come un patto educativo personalizzato coinvolgendo l'intera comunità scolastica e i servizi territoriali e promuovendo la corresponsabilità educativa e un approccio condiviso. Alla base del modello ci sono il riconoscimento dell'individualità dello studente con disabilità e l'adozione dell'Universal Design for Learning (UDL), che consente di progettare percorsi didattici inclusivi. Il PEI diventa così strumento progettuale e gestionale, fondato sull'analisi del funzionamento dell'alunno in quattro dimensioni integrate e garantendo apprendimento, benessere e autonomia.

**Parole chiave:** PEI, inclusione, insegnante di sostegno, individualizzazione, disabilità visiva.



Studi e Ricerche



# “Mettiti nei miei panni”: buona pratica di *role taking* per l’educazione inclusiva in ambito universitario<sup>1</sup>

Luigi d’Alonzo<sup>2</sup> - Antonella Semerano<sup>3</sup>

## 1. Introduzione

Il percorso di inclusione delle persone con disabilità nel sistema formativo italiano rappresenta un modello di notevole interesse nel panorama mondiale, frutto di un’evoluzione normativa e culturale che ha progressivamente abbandonato la logica dell’assistenzialismo per abbracciare un progetto di vita fondato sull’inclusione e sulla partecipazione attiva. L’accesso all’istruzione superiore, sancito come diritto fondamentale, costituisce un tassello cruciale per la piena realizzazione individuale e sociale, un ambito in cui le università assumono un ruolo determinante non solo nell’abbattimento delle barriere fisiche e didattiche, ma soprattutto nella promozione di una cultura dell’accoglienza e nella valorizzazione delle differenze.

La sfida alla “riduzione dell’handicap”, infatti, parte anche e soprattutto dal riconosciuto impegno «della società ad assumersi il compito di promuovere le potenzialità e le capacità individuali attraverso l’abbat-

<sup>1</sup> Il presente saggio è il risultato di un lavoro comune dell’autore e dell’autrice, che lo hanno discusso insieme, condividendo appieno forme e contenuti. Tuttavia, la stesura dei paragrafi 1, 3 e 4 si deve a Antonella Semerano, quella dei paragrafi 2 e 5 a Luigi d’Alonzo.

<sup>2</sup> Professore ordinario di Pedagogia speciale e delegato del Rettore per l’inclusione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

<sup>3</sup> Pedagogista, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

timento delle barriere architettoniche e soprattutto didattiche che ne possono costituire gli impedimenti»<sup>4</sup>.

Tuttavia, il passaggio da un'integrazione sancita per legge a un'inclusione vissuta e partecipata costituisce una sfida complessa, che interroga le pratiche quotidiane e la cultura stessa delle istituzioni. La pedagogia speciale, in questo scenario, si configura come scienza normativa che non si limita a descrivere i bisogni, ma si impegna a delineare percorsi finalizzati alla piena umanizzazione e alla realizzazione del “progetto di vita” di ogni individuo.

Il presente contributo si propone di analizzare il complesso processo di inclusione accademica. In primo luogo, viene tracciata l'evoluzione del quadro legislativo e del paradigma culturale di riferimento. Il fulcro dell'analisi è dedicato a un progetto emblematico: “Mettiti nei miei panni”. Nato nel 2011 presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, tale iniziativa si configura come una *best practice* di sensibilizzazione alle tematiche della disabilità, collocandosi nel quadro normativo della Legge 17/1999 e della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006). Attraverso l'analisi descrittiva di questa buona prassi, si intende dimostrare come le metodologie formative basate sull'esperienza diretta rappresentino uno strumento imprescindibile per colmare il divario tra norma e pratica, promuovendo una reale cultura dell'inclusione.

## *2. Pari opportunità educative: il ruolo della pedagogia speciale e il percorso normativo italiano per l'inclusione nella formazione universitaria*

La concettualizzazione della disabilità ha subito una profonda trasformazione, evolvendo da una logica prettamente medica, centrata sul deficit, a un paradigma complesso e multidimensionale. L'approccio iniziale, definito della “medicalizzazione”, riduce la persona alla sua

<sup>4</sup> L. d'Alonzo - M. Cabrini - R. Villa, *L'integrazione del disabile in università e le nuove tecnologie*, in C. Scurati (a cura di), *E-learning/Università. Esperienze, analisi, proposte*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 185-202, p. 194.



condizione patologica, generando etichettamento e uno stigma<sup>5</sup> che precede e condiziona l'identità sociale dell'individuo. In questa visione, la disabilità diventa un attributo della persona, una deviazione dalla norma da correggere o gestire in contesti separati, alimentando logiche di esclusione.

La critica a tale visione ha portato all'emergere di un modello sociale che rovescia la prospettiva: la disabilità non è più una caratteristica individuale, ma il prodotto dell'interazione tra la persona e un contesto che erige barriere. In quest'ottica, come sostenuto da Amartya Sen e Martha Nussbaum con il *capability approach*<sup>6</sup>, l'handicap è una barriera alle possibilità di piena esplicazione delle capacità potenziali dell'individuo. L'evoluzione definitiva si è avuta con l'adozione del modello bio-psico-sociale, formalizzato a livello internazionale dalla *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF) dell'OMS nel 2001. Il funzionamento di una persona è visto come l'esito complesso dell'interazione tra le condizioni di salute, i fattori personali e i fattori contestuali (ambientali e personali). Questo approccio riconosce che la disabilità è un'esperienza universale e contestuale, che richiede interventi volti non solo alla cura, ma alla promozione della partecipazione e alla modifica del contesto.

La disabilità, in questo senso, diviene una condizione di svantaggio causata dalle stesse forme di organizzazione sociale<sup>7</sup>.

La pedagogia speciale si inserisce in questo quadro come la disciplina che progetta interventi educativi finalizzati a potenziare le capacità individuali e a costruire contesti realmente inclusivi, dove la diversità non sia un giudizio di valore, ma una caratteristica umana. La legislazione italiana in materia di disabilità ha anticipato, per molti versi, questa evoluzione. Il superamento della logica dell'esclusione ha avuto inizio

<sup>5</sup> E. Goffman, *Stigma. L'identità negata* (1963), tr. it. di R. Giammanco, Ombre Corte, Verona 2003.

<sup>6</sup> R. Di Santo, *Sociologia della disabilità. Teorie, modelli, attori e istituzioni*, FrancoAngeli, Milano 2013.

<sup>7</sup> L. d'Alonzo, *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia 2002.

con la Legge 118/1971, che per la prima volta sancì il diritto all'istruzione dell'obbligo nelle classi normali.

La svolta culturale e pedagogica avvenne con la Legge 517/1977. Influenzata dal fervente dibattito del tempo e dallo spirito del "Documento Falcucci" (1975), la norma abolì le classi differenziali e introdusse strumenti concreti per l'integrazione, come la programmazione collegiale e la figura dell'insegnante di sostegno. Il percorso trovò il suo consolidamento nella Legge-quadro 104/1992, che ancora oggi costituisce l'architrave del sistema italiano, estendendo il diritto all'integrazione a ogni ordine e grado di scuola, inclusa l'Università.

Un passaggio normativo cruciale per l'ambito accademico è rappresentato dalla Legge 17/1999, che ha reso pienamente operativo il diritto allo studio universitario. In seguito alla sua emanazione, è stata istituita la figura del Delegato del Rettore per la disabilità e, nel 2001, la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD). Quest'ultima opera come organismo di rappresentanza per armonizzare le politiche degli atenei, promuovendo lo scambio di buone prassi e la definizione di linee guida condivise. Tale architettura istituzionale, ispirata a principi di autonomia, accoglienza e partecipazione, ha promosso la creazione di Servizi per l'Inclusione dedicati. Questi servizi, coordinati dai Delegati, garantiscono il diritto allo studio attraverso un approccio pedagogico olistico che, superando il mero supporto tecnico, valorizza la persona nella sua interezza.

### *3. Il Progetto "Mettiti nei miei panni"*

"Mettiti nei miei panni" è l'invito che gli studenti con disabilità dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC) rivolgono a tutta la popolazione universitaria dello stesso ateneo dal 2011.

Il progetto si propone di sensibilizzare gli studenti, i docenti ed il personale tecnico-amministrativo dell'Università Cattolica sulle tematiche della disabilità per promuovere e valorizzare il processo di inclusione degli studenti con disabilità attraverso lo sviluppo di una coscienza civile attiva e consapevole.

L’intervento di formazione si propone di offrire spunti di riflessione e di elaborazione critica attivando, attraverso l’attività di *role taking*<sup>8</sup>, un coinvolgimento emotivo, possibile fonte di stimolo per la rielaborazione circa i temi dell’inclusione.

“Mettiti nei miei panni”, *best practice* che si innesta sul modello italiano di partecipazione attiva, diventa un’esperienza significativa, emotivamente “intrusiva” poiché, parafrasando il sociologo Georg Simmel, si può pienamente affermare che “la differenza interroga ciò che si è”.

Il progetto “Mettiti nei miei panni” è nato dalla necessità di estendere a tutta la comunità accademica una più profonda comprensione delle sfide quotidiane legate alla disabilità.

Le finalità del progetto, rimaste costanti nella loro essenza, sono:

- sensibilizzare la comunità sulle barriere (architettoniche, culturali, didattiche);
- promuovere la conoscenza dei Servizi per l’inclusione;
- favorire lo sviluppo di empatia e di una coscienza civile attiva e consapevole;
- diffondere una cultura dell’inclusione fondata sulla partecipazione, in linea con i principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006).

L’elemento centrale del progetto è il *role taking*<sup>9</sup>, un’attività di simulazione che invita i partecipanti a “mettersi nei panni” di una persona con disabilità. L’esperienza mira a generare un coinvolgimento emotivo e una successiva riflessione critica. I partecipanti sono invitati a sperimentare una condizione di disabilità motoria e/o sensoriale, accompagnati da volontari e da studenti con disabilità nel ruolo di *tutor*. Il rovesciamento di prospettiva, in cui lo studente con disabilità diventa guida, è fondamentale per promuovere *empowerment* e autodeterminazione, superando la logica assistenziale.

<sup>8</sup> Attività di simulazione: vivere in prima persona limitazioni funzionali visive e motorie, esplorare le limitazioni funzionali uditive attraverso esperienze dirette, scoprire e provare tecnologie accessibili.

<sup>9</sup> G.H. Mead, *Mente, sé e società* (1934), tr. it. di R. Tettucci, Giunti-Barbera, Firenze 1966.

Ogni partecipante sperimenta sia il ruolo della persona con disabilità sia quello dell'accompagnatore, favorendo una riflessione sulla solidarietà e sulla relazione d'aiuto. Le attività immersive includono gesti quotidiani come l'accesso a servizi o un momento conviviale per sperimentare le difficoltà legate all'uso di tatto e gusto. Al termine di ogni simulazione, viene somministrato un questionario anonimo per raccogliere *feedback* e valutare il gradimento.

Dal suo avvio nel 2011 presso la sede di Milano, il progetto “Mettiti nei miei panni” ha intrapreso un percorso di crescita e trasformazione costante, affermandosi come un dispositivo pedagogico di grande rilievo per la sensibilizzazione sulle tematiche della disabilità in ambito accademico. La sua continuità è stata segnata da due sole interruzioni: una nel 2015 per motivi logistici e una nel 2020 a causa dell'emergenza sanitaria Covid-19. In tale contesto, il progetto ha dimostrato una notevole capacità di adattamento, proponendo una rivisitazione in formato online per il biennio successivo (*Mettiti nei miei panni... stay tuned 2021* e *Mettiti nei miei panni Interview edition 2022*), per poi riprendere la sua attuazione in presenza.

Il raggio d'azione del progetto si è progressivamente ampliato, estendendosi nel 2017 alla sede di Piacenza, nel 2023 a quella di Brescia e, a partire dal 2024, a quella di Cremona. Parallelamente all'espansione geografica, il programma si è arricchito di nuove esperienze per offrire un ventaglio di simulazioni sempre più completo. Nel 2016 è stato introdotto il “Laboratorio sulla sordità”, pensato per affrontare una disabilità “nascosta” e per esplorare le risorse e le criticità possibili durante l'atto comunicativo. Un'evoluzione strategica è avvenuta a partire dal 2020, con l'apertura alle scuole secondarie di secondo grado, creando un ponte fondamentale tra il percorso scolastico e quello accademico. Nel 2023, il dispositivo è stato ulteriormente potenziato con un laboratorio tecnologico per la presentazione di ausili e strumenti per l'accessibilità. La medesima edizione ha visto l'introduzione di nuovi format, come l'esperienza del “pranzo al buio” a Cremona e il coinvolgimento diretto del personale tecnico-amministrativo in qualità di volontari a Piacenza, confermando la natura dinamica e adattiva del progetto.

“Mettiti nei miei panni”: buona pratica di *role taking* per l’educazione inclusiva

Un elemento qualificante dell’iniziativa risiede nel contributo fondamentale dei tutor – studenti con disabilità sensoriali o motorie – e dei volontari, che nel 2025 erano rispettivamente 66 e 181. La documentazione prodotta negli anni sottolinea il costante entusiasmo e clima positivo e collaborativo che essi riescono a generare. Per ottimizzare il loro apporto, sono state implementate nel tempo fasi strutturate di reclutamento e di formazione, che includono sessioni formative dedicate e la creazione di un *Vademecum* operativo.

Il monitoraggio e la valutazione del progetto “Mettiti nei miei panni” si fondano su un disegno di ricerca *mixed-methods*, concepito per cogliere la multidimensionalità dell’iniziativa. L’approccio integra strumenti di rilevazione quantitativa, come la somministrazione di questionari post-evento e l’impiego di scale Likert in assetto pre/post, con metodologie qualitative quali i focus group. La raccolta dati è ulteriormente arricchita da tracciamenti basati su dati amministrativi e dall’utilizzo di griglie di osservazione per la mappatura delle barriere architettoniche e percettive lungo i tragitti interni ai *campus*.

Il *framework* valutativo<sup>10</sup> adottato si articola su tre famiglie di indicatori interconnessi: strutturali, che includono aspetti di governance, l’accessibilità fisica e tecnologica delle sedi; di processo, relativi alla qualità del servizio proposto, degli accomodamenti ragionevoli e della formazione erogata; di risultato, che misurano gli esiti accademici degli studenti, la loro soddisfazione e l’impatto sul clima culturale dell’Ateneo. Questi indicatori hanno l’aspirazione di essere in futuro analizzati attraverso il modello del “triangolo della qualità”, che mette in relazione la qualità erogata, la qualità percepita dall’utenza e la qualità sociale, intesa come impatto sulla comunità.

L’efficacia di questo sistema di monitoraggio è strettamente legata all’assetto istituzionale di *governance*. In tale assetto, la figura del De-

<sup>10</sup> Il *framework* valutativo adottato integra due modelli di riferimento: la classificazione degli indicatori in strutturali, di processo e di risultato deriva dall’approccio di Donabedian (1966), mentre l’analisi secondo lo schema della qualità erogata, percepita e sociale si basa sul cosiddetto “triangolo della qualità”, sviluppato in Italia dal Dipartimento della Funzione Pubblica (2003) per la valutazione dei servizi pubblici.

legato del Rettore per la Disabilità rappresenta uno snodo cruciale. La *governance* si completa con la definizione di linee guida chiare per lo svolgimento di esami equipollenti e con l'implementazione di sistemi informativi inter-operabili, capaci di gestire in modo integrato i dati relativi all'utenza, agli accomodamenti concessi e ai risultati accademici conseguiti.

#### *4. Risultati e impatto: analisi dei dati raccolti nelle diverse edizioni*

Il successo dell'iniziativa è testimoniato da solidi dati quantitativi e qualitativi. L'analisi di questi dati, raccolti tramite i questionari somministrati al termine di ogni esperienza, permette di mappare l'impatto e la crescita del progetto nel tempo. L'affluenza si è mantenuta costantemente alta, registrando un aumento significativo che ha portato il numero di partecipanti da 75 nel 2011 a 907 nel 2025. Sebbene i report evidenzino come sfida ricorrente la partecipazione contenuta del corpo docente, il riscontro da parte dei partecipanti è decisamente positivo.

Per illustrare in dettaglio questa evoluzione, i risultati sono presentati in due sezioni distinte, pre-Covid (2011-2019), Grafici 1-4, e post-Covid (2023-2025), Grafici 5-8. La suddivisione evidenzia non solo il percorso storico dell'iniziativa, ma anche la sua resilienza e capacità di espansione dopo l'interruzione forzata. I grafici che seguono mettono in luce i principali indicatori monitorati: l'andamento del numero dei partecipanti, il grado di conoscenza pregressa dei Servizi per l'inclusione, quali e quante esperienze di privazione sono state portate a termine e il livello di soddisfazione generale riscontrato.

Il Grafico 1 evidenzia la partecipazione a "Mettiti nei miei panni" tenendo in considerazione l'anno e la sede di svolgimento. Il progetto, avviato nel 2011 nella sede UCSC di Milano, è svolto a cadenza annuale e solo nel 2015 ha avuto uno stop. Dal 2017 l'evento è svolto anche nella sede di Piacenza. Oltre ai partecipanti, il numero totale degli attori coinvolti nella realizzazione della giornata di sensibilizzazione è incrementato dai tutor con disabilità e dai volontari. Si precisa che nel 2018 sono stati calcolati, tra i partecipanti, anche i volontari.

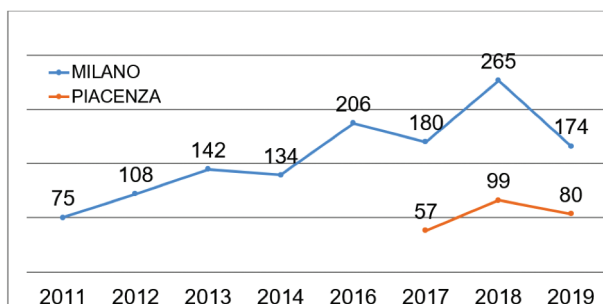


Grafico 1 – Numero dei partecipanti per edizione e sede UCSC (Pre-Covid).

Il Grafico 2 indica quanto nelle ultime edizioni la risposta “per niente” vada scomparendo: i partecipanti dichiarano per la maggioranza di conoscere abbastanza i Servizi promotori dell’iniziativa.

Il Grafico 3 rappresenta il numero dei percorsi attivati per edizione e sede UCSC. Si precisa che dal 2016 la manifestazione si è arricchita del “laboratorio sensoriale”, che è andato ad affiancarsi ai preesistenti percorsi “visivo” e “motorio”. I partecipanti dal 2016 possono svolgere da 1 a 3 percorsi.

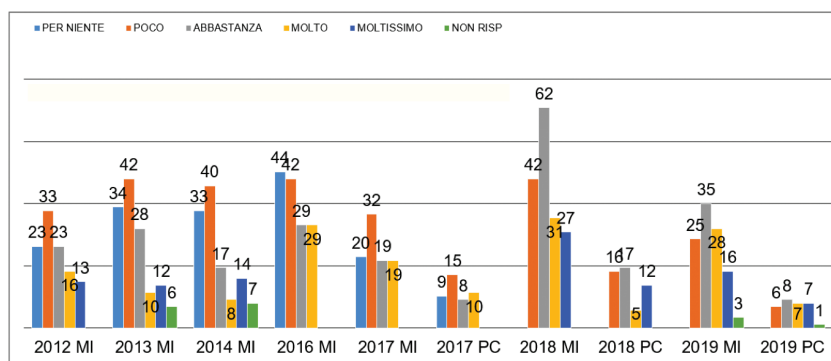


Grafico 2 – Prima di questa esperienza conoscevo già i Servizi per l’integrazione degli studenti con disabilità e con DSA dell’UCSC? (Pre-Covid).

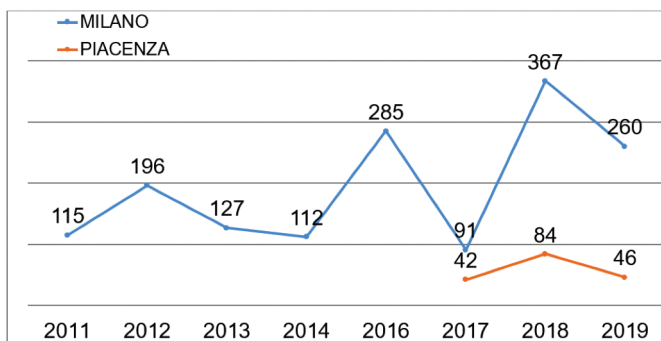


Grafico 3 – Quale privazione hai sperimentato? (Pre-Covid).

Il Grafico 4 indica che a Milano una media del 90% dei partecipanti delle ultime sette edizioni si sono detti molto soddisfatti di aver partecipato. A Piacenza l'86% di media dei partecipanti delle tre edizioni dichiara di essere molto soddisfatto e il 13% abbastanza soddisfatto per un totale complessivo del 99%. Sia i partecipanti di Milano (per il 97% complessivo) che quelli di Piacenza (per il 99% complessivo) consiglierebbero ad un amico/conoscente, parente, ecc. di parteciparvi.

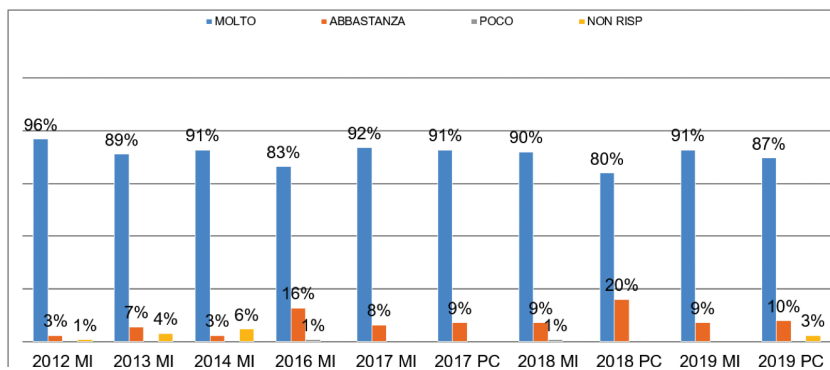


Grafico 4 – Nel complesso quanto sei soddisfatto di aver partecipato a questa esperienza? (%) (Pre-Covid).



“Mettiti nei miei panni”: buona pratica di *role taking* per l’educazione inclusiva

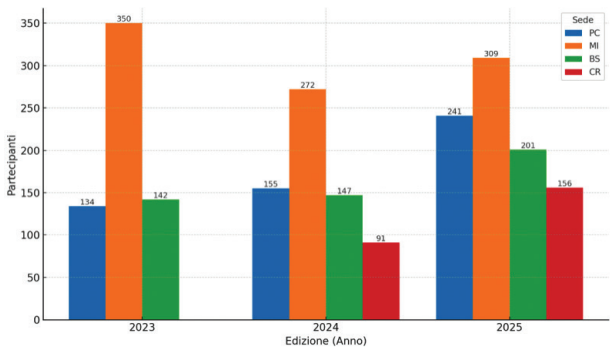


Grafico 5 – Numero dei partecipanti per edizione e sede UCSC (Post-Covid).

Il Grafico 5 mostra la partecipazione a “Mettiti nei miei panni” tenendo in considerazione l’anno e la sede di svolgimento. Dal 2024 l’evento è svolto anche nella sede di Cremona. Nel 2025 il dato afferente alla sede di Cremona è incrementato dal Personale Tecnico Amministrativo (PTA) che ha partecipato al “pranzo al buio”. Si precisa che la sede di Milano ha visto l’evento svolgersi in due giornate per la partecipazione degli istituti scolastici su invito.

Il Grafico 6 indica quanto, a differenza delle prime edizioni, i partecipanti dichiarano per la maggioranza di conoscere poco i Servizi pro-

	Anno	Maggioranza	Percentuale
1	2023	Poco	
2	2024	Poco	
3	2025	Poco	
4	2025 PTA	Abbastanza	51,0

Grafico 6 – Prima di questa esperienza conoscevo già i Servizi per l’inclusione dell’UCSC? (Post-Covid).

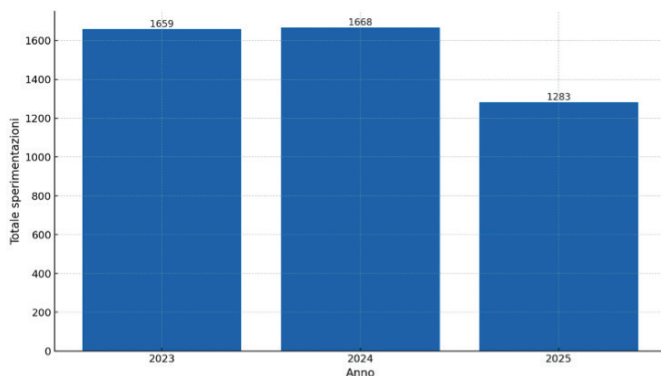


Grafico 7 – Quale privazione hai sperimentato? (Post-Covid).

motori dell’iniziativa. Solo il Personale Tecnico Amministrativo (PTA), a cui è stato rivolto un questionario *ad hoc* con il coinvolgimento delle HR nel 2025, ha risposto per il 51% con “Abbastanza”.

Il Grafico 7 mostra il totale dei percorsi attivati per edizione, senza distinzione di sede. Sono inclusi tutti i percorsi: visivo, motorio, uditivo e tecnologico. La maggior parte delle esperienze sperimentate riguardano il percorso “visivo”.

Il Grafico 8 mostra, senza distinzione di sede, un livello di soddisfazione che raggiunge il 96% tra il Personale Tecnico Amministrativo (PTA), rilevato nel 2025 tramite un questionario *ad hoc*.

L’impatto del progetto “Mettiti nei miei panni” sulla comunità universitaria è testimoniato da un *corpus* di evidenze quantitative e qualitative che ne attestano l’efficacia e la rilevanza. I dati quantitativi mostrano una partecipazione crescente e consolidata, come prova l’edizione del 2025 che, distribuita su quattro sedi, ha registrato un totale di 907 partecipanti. L’affluenza, unita all’efficacia del “passaparola” come principale canale di diffusione, indica la capacità dell’iniziativa di generare una rete informale di sensibilità e interesse.

L’analisi dei dati qualitativi, raccolti tramite questionari e testimonianze, rivela un impatto formativo profondo e costante. In primo

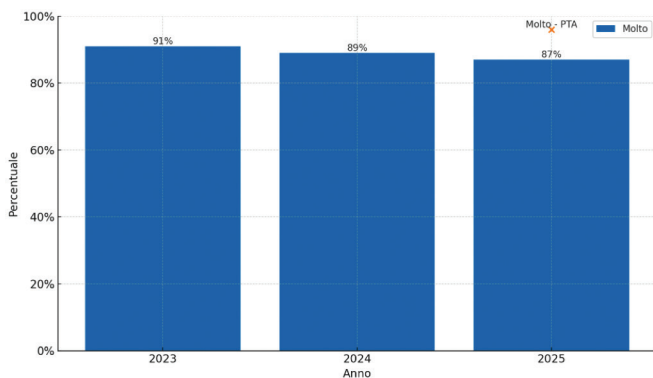


Grafico 8 – Nel complesso, quanto sei soddisfatto di aver partecipato a questa esperienza? (%) (Post-Covid).

luogo, emerge un livello di soddisfazione elevato: la quasi totalità dei partecipanti si dichiara “molto soddisfatta” dell’esperienza. Il dato è confermato anche da target specifici, come il personale tecnico-amministrativo, di cui il 93% ha giudicato l’esperienza “molto utile” nell’edizione 2025. In secondo luogo, l’impatto si manifesta a livello emotivo e cognitivo. L’esperienza viene descritta con aggettivi quali “impegnativa” e “disorientante”, ma al contempo “utile” ed “emozionante”. Questo processo conduce a un aumento della consapevolezza, con i partecipanti che riportano una nuova lettura dello spazio fisico e delle dinamiche relazionali, e a un incremento della conoscenza del Servizio per l’Inclusione.

Sul piano istituzionale, l’estensione del progetto a più sedi e *target* (comunità universitaria e scuole) e l’introduzione di nuovi moduli tematici indicano la capacità del dispositivo di adattarsi e di innovare, rafforzando la sua funzione educativa e civica. Le osservazioni sistematiche hanno inoltre evidenziato un valore formativo e culturale tangibile poiché l’iniziativa non solo contribuisce alla riduzione di barriere materiali e simboliche, ma consolida anche il ruolo del Servizio per l’Inclusione come punto di riferimento per l’intera comunità.

L'efficacia pedagogica di un progetto volto all'inclusione, infatti, può essere interpretata attraverso il costrutto della prosocialità, intesa come quel comportamento che aumenta le probabilità di generare reciprocità positiva e solidale, migliorando l'identità, la creatività e l'unità di persone e gruppi. L'educazione prosociale trascende la semplice cooperazione e l'altruismo, configurandosi come un agire basato su collaborazione e condivisione, capace di consolidare un tessuto sociale positivo e una convivenza armoniosa.

Le motivazioni sottese a tale comportamento possono essere analizzate tramite le polarità semantiche identificate da Yeung<sup>11</sup>: dare-ricevere (*giving-getting*), continuità-novità (*continuity-newness*), distanza-prossimità (*distance-proximity*), riflessività-prassi (*thought-action*). Questi poli motivazionali, pur affondando le radici in una dimensione altruistica, non si esauriscono in essa. Secondo la lettura di Blumer<sup>12</sup>, l'altruismo stesso non è un impulso astratto, ma un'attenzione rivolta agli altri che diventa molla d'azione, definendosi come l'esito di una consolidata esperienza di reciprocità.

Un'azione prosociale si manifesta attraverso categorie concrete come l'aiuto fisico, il servizio, il dono, il conforto verbale, l'ascolto profondo, l'empatia e la valorizzazione dell'altro. La sua efficacia risiede nel generare un senso di funzionalità e positività che rafforza l'autostima, l'autoefficacia e la gratificazione non solo in chi compie l'azione, ma anche in chi la riceve. Affinché tale dinamica possa essere definita autenticamente prosociale e dialogica, è fondamentale che anche il destinatario percepisca l'aiuto come soddisfacente.

Secondo Winnicott<sup>13</sup>, la costruzione della personalità è il frutto di continui e complessi interscambi tra la realtà esterna e il mondo inter-

<sup>11</sup> A.B. Yeung, *The Octagan Model of Volunteer Motivation: Results of Phenomenological Analysis*, in «Voluntas. International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations», 15, 1 (2004), pp. 21-46.

<sup>12</sup> H. Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles-London 1986.

<sup>13</sup> D. Winnicott, *Il bambino e la famiglia* (1957), tr. it. di F. Kanizsa, Giunti e Barbera, Firenze 1975.

“Mettiti nei miei panni”: buona pratica di *role taking* per l’educazione inclusiva

no, movimento innescato anche dal progetto di sensibilizzazione sulle tematiche della disabilità e dell’inclusività.

### 5. *Riflessioni conclusive: valore educativo, sviluppo e replicabilità del progetto “Mettiti nei miei panni”*

L’analisi del percorso normativo italiano e del progetto “Mettiti nei miei panni” rivela un modello di inclusione avanzato, che pone al centro il diritto della persona a un percorso formativo completo e a un progetto di vita autonomo. Emerge con chiarezza che un solido quadro normativo, per quanto indispensabile, non è di per sé sufficiente a garantire una piena inclusione sociale. Le leggi creano le condizioni di possibilità, ma la loro attuazione dipende dalla capacità delle istituzioni e degli individui di trasformare i principi in prassi consolidate e in una cultura condivisa, agendo in modo mirato sul piano culturale e relazionale.

In tale contesto, “Mettiti nei miei panni” si configura non come un evento episodico, ma come un dispositivo pedagogico che promuove un apprendimento trasformativo, qualificandosi come una *best practice* replicabile. La sua forza risiede nell’eccezionale valore delle metodologie esperienziali. Il *role taking*, infatti, non si limita a trasmettere informazioni, ma agisce sulla dimensione emotiva, empatica e relazionale, innescando un processo di “coscientizzazione” che è alla base del cambiamento di atteggiamenti e di comportamenti. La metodologia integra l’esperienza diretta con momenti di riflessione strutturata (*debriefing*), coinvolge attivamente studenti con disabilità in qualità di tutor – attivando un meccanismo di capovolgimento di ruolo e di *empowerment* – e mette in scena barriere fisiche e sociali spesso invisibili, legando l’impatto emotivo a proposte operative concrete.

Una delle maggiori criticità nel campo dell’inclusione è la necessità di rendere sistemiche le buone prassi. Il progetto affronta questa sfida trasformandosi da evento a processo, i cui risultati e osservazioni vengono sistematicamente riversati nel ciclo decisionale di Ateneo, amplificandone gli esiti istituzionali. Tuttavia, la partecipazione del perso-

nale tecnico-amministrativo e dei docenti, sebbene in crescita, rimane un'area di miglioramento strategico che richiede l'implementazione di azioni formative, seppure già esistenti, e il consolidamento di percorsi specifici.

Il modello sopra descritto presenta inoltre un alto potenziale di replicabilità. La sua struttura modulare, il costo relativamente contenuto e la disponibilità di protocolli operativi ne facilitano l'adattamento in diversi contesti, in un dialogo proficuo con il quadro europeo di riferimento e con le reti nazionali.

In conclusione, l'inclusione non è un traguardo raggiunto una volta per tutte, ma è un processo, una filosofia dell'accettare la diversità e la complessità, è qualcosa che non si può dare per raggiunto e acquisito, essendo impossibile da tenere fermo<sup>14</sup>.

L'obiettivo è dunque quello di promuovere un processo dinamico di co-evoluzione, in cui la società e le sue istituzioni si trasformino per riconoscere finalmente nella diversità non un limite da compensare, ma una risorsa per la crescita di tutti.

Per potenziare queste pratiche e rafforzare il raccordo tra università, scuola e mondo del lavoro, si delineano alcune prospettive di sviluppo future come l'adozione di disegni di ricerca quasi-sperimentali con misure pre/post e *follow-up* per una valutazione rigorosa dell'impatto, l'integrazione del modello con moduli curricolari basati sui principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL) e l'avvio di processi di co-progettazione con le associazioni studentesche e i servizi territoriali.

## Bibliografia

- Arconzo G. - D'Amico M. (a cura di), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione*, Giappichelli, Torino 2014.
- Blumer H., *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles-London 1986.

<sup>14</sup> A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007.

“Mettiti nei miei panni”: buona pratica di *role taking* per l’educazione inclusiva

- Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007.
- d'Alonzo L., *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia 2002.
- Id. (a cura di), *Verso una cultura della disabilità. Storia, metodi e pratiche per tutor universitari*, Vita e Pensiero, Milano 2013.
- Id. - Cabrini M. - Villa R., *L'integrazione del disabile in università e le nuove tecnologie*, in C. Scurati (a cura di), *E-learning/Università. Esperienze, analisi, proposte*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 185-202.
- Di Santo R., *Sociologia della disabilità. Teorie, modelli, attori e istituzioni*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Goffman E., *Stigma. L'identità negata* (1963), tr. it. di R. Giammanco, Ombre Corte, Verona 2003.
- Mangiatordi A., *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Mead G.H., *Mente, sé e società* (1934), tr. it. di R. Tettucci, Giunti-Barbera, Firenze 1966.
- Medeghini R. - D'Angelo S. - Dalla Palma E. - Zappaterra T. (a cura di), *Disability studies. Inclusione sociale e scolastica*, Erickson, Trento 2013.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *ICF - Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute* (2001), tr. it. di G. Lo Iacono, Erickson, Trento 2002.
- Roche-Olivar R. (a cura di), *La condotta prosociale. Basi teoriche e metodologie d'intervento*, Bulzoni, Roma 1997.
- Simmel G., *La metropoli e la vita dello spirito* (1903), tr. it. di P. Jedlowski e R. Siebert, Armando Editore, Roma 2007.
- Winnicott D.W., *Il bambino e la famiglia* (1957), tr. it. di F. Kanizsa, Giunti e Barbera, Firenze 1975.
- Yeung A.B., *The Octagon model of volunteer motivation: Results of a phenomenological analysis*, in «Voluntas. International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations», 15, 1 (2004), pp. 21-46.





Parlare con tutti, parlare di tutti.  
La forza inclusiva della Comunicazione  
Aumentativa e Alternativa nei percorsi educativi  
e nei progetti scolastici senza barriere<sup>1</sup>

Donatella Fantozzi<sup>2</sup> - Jessica Converti<sup>3</sup>

*1. Introduzione*

*Ogni bambino ha diritto di comunicare.*

*Ogni scuola ha il dovere di ascoltare.*

ISAAC, *Carta dei diritti della comunicazione*

La comunicazione è un filo invisibile che lega ogni essere umano all'altro, una trama di segni, gesti parole e silenzi che costituisce il nostro modo di stare nel mondo; non solo come mezzo di trasmissione di informazioni, ma come fondamento stesso dell'identità individuale e sociale. Fin dai primissimi momenti di vita, l'essere umano è immerso in pratiche comunicative che ne orientano lo sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale, configurando la comunicazione come dimensione costitutiva dell'esperienza umana<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> 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, 4 e 5 è da attribuire a Jessica Converti, dei paragrafi 2 e 3 a Donatella Fantozzi.

<sup>2</sup> Professoressa Associata di Pedagogia e Didattica Speciale, Università di Pisa.

<sup>3</sup> Docente di scuola primaria, specializzata per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

<sup>4</sup> M. Tomasello, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, Harvard 2003.

Dal punto di vista etimologico il termine “comunicare” deriva dal latino *communicare*, ovvero “mettere in comune”. Tale espressione evidenzia la natura intrinsecamente relazionale della comunicazione, che non si riduce a un atto neutro, bensì implica intenzionalità, reciprocità ed emozionalità. In questa prospettiva, Aristotele<sup>5</sup> definì l'uomo *ζῷον πολιτικόν*, sottolineando come il linguaggio, nella sua dimensione sociale, rappresenti il presupposto imprescindibile della vita comunitaria.

Le ricerche contemporanee in ambito neuroscientifico e psicologico confermano che il linguaggio umano è il risultato di una complessa interazione tra fattori biologici e dimensioni culturali<sup>6</sup>.

Mead<sup>7</sup> ha messo in evidenza il ruolo fondamentale del pensiero simbolico come rappresentativo della condizione necessaria per la condivisione intersoggettiva di significati, mentre Jakobson<sup>8</sup> ha proposto un modello funzionale della comunicazione individuando sei elementi costitutivi – mittente, destinatario, messaggio, codice, canale, referente – dall'interazione dei quali si struttura ogni atto comunicativo. A questo si aggiunge il contributo fondamentale della scuola di Palo Alto: come afferma Watzlawick<sup>9</sup>, attraverso i cinque assiomi, “non si può non comunicare” poiché ogni atto comunicativo, compreso il silenzio, possiede un valore inestimabile.

La comunicazione quindi, in tutte le sue sfaccettature, rappresenta uno dei perni su cui ruotano inevitabilmente i processi di inclusione scolastica, uno degli obiettivi primari del sistema educativo italiano e internazionale. Più che una finalità l'inclusione rappresenta una sfida concreta e quotidiana per docenti, educatori, famiglie e alunni. In tutto ciò, il concetto di comunicazione si rivela centrale: comunicare signifi-

<sup>5</sup> Aristotele, *Politica*, tr. it. di C. Mazzarelli, Laterza, Roma-Bari 2001.

<sup>6</sup> N. Chomsky, *Il linguaggio e la mente* (1968), tr. it. di A. De Palma, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

<sup>7</sup> G.H. Mead, *Mind, Self, and Society*, University of Chicago Press, Chicago 1934.

<sup>8</sup> R. Jakobson, *Linguistics and poetics*, in T.A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, MIT Press, Cambridge 1966, pp. 350-377.

<sup>9</sup> P. Watzlawick - J.H. Beavin - D. Jackson, *Pragmatics of Human Communication*, W.W. Norton & Co. Inc., New York 1967.

ca essere presenti, partecipare, esistere, avere un ruolo, riconoscersi ed essere riconosciuto nella relazione con l'altro.

Nel corso della storia, la percezione della disabilità ha attraversato fasi molto differenti rispecchiando i modelli culturali, sociali e scientifici delle varie epoche. In tempi antichi prevaleva un approccio segregazionista: le persone con disabilità erano spesso escluse dalla vita comunitaria, viste come un peso o talvolta persino oggetto di superstizioni. Successivamente, con l'affermarsi della medicina moderna, si è imposto il modello sanitario che ha interpretato e approcciato la disabilità esclusivamente come una malattia o una menomazione da “curare” o da “aggiustare”. Questo sguardo, pur offrendo strumenti terapeutici importanti, riduceva però la persona alla sola dimensione biologica ignorandone i diritti, i bisogni sociali, emotivi ed affettivi, le potenzialità.

Con l'avanzare del pensiero pedagogico, sociale e dei movimenti per i diritti civili, si è progressivamente sviluppata una visione più inclusiva. Si è così superato il concetto di handicap, termine che ha teso (e tende tuttora) a sottolineare soprattutto lo svantaggio e la mancanza – oltre alla più o meno implicita convinzione che la responsabilità degli esiti sia imputabile alla persona stessa o comunque alla patologia – a favore di un approccio che riconosce la persona come portatrice di risorse, capacità e possibilità di partecipazione.

Questa visione la dobbiamo al modello bio-psico-sociale, sviluppato e definito nella Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) pubblicato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità<sup>10</sup>. Con l'ICF si guarda alla disabilità non come a una condizione intrinseca della persona, ma come al risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali (fisiche, cognitive, psicologiche) e fattori esterni, cioè barriere o facilitatori presenti nell'ambiente.

In quest'ottica, la società assume un ruolo centrale e di responsabilità: eliminare ostacoli architettonici, culturali e comunicativi diventa il primo passo per promuovere l'inclusione e garantire pari opportunità.

<sup>10</sup> WHO, *International Classification of Functioning Disability and Health*, Geneve 2001, <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (Consultato il 27/09/2025).

Si passa dunque da un'idea di assistenza e protezione a una prospettiva di diritti, cittadinanza attiva e partecipazione sociale, nella quale la diversità è riconosciuta come una componente naturale e preziosa dell'esperienza umana<sup>11</sup>.

Nel cuore del dibattito pedagogico contemporaneo l'inclusione non è più solo un ideale, ma un imperativo educativo e sociale. Nel mondo della scuola, il principio dell'inclusione si concretizza non solo in dichiarazioni di intenti, ma soprattutto in pratiche quotidiane capaci di riconoscere e valorizzare le differenze come risorse per l'apprendimento di tutti e per tutti. L'obiettivo non è più uniformare, bensì creare contesti educativi che sappiano accogliere la pluralità degli stili cognitivi, delle esperienze e delle condizioni individuali. Ciò implica un impegno costante nel promuovere partecipazione attiva e accessibilità in tutte le forme e opzioni possibili.

## 2. *La Comunicazione Aumentativa Alternativa*

Tra gli strumenti più potenti in questa direzione, la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA)<sup>12</sup> si rivela un linguaggio universale capace di abbattere barriere invisibili ma resistenti, come quelle dell'incomprensione, dell'esclusione e dell'isolamento.

La CAA non è soltanto un insieme di tabelle e simboli, bensì un approccio relazionale che restituisce il diritto alla voce e soprattutto alla volontà di comunicare il proprio pensiero.

Nata come supporto per persone con paralisi cerebrale infantile, si è presto estesa a diversi contesti e situazioni in cui il linguaggio verbale è assente temporaneamente o definitivamente.

Tale modalità si sviluppa in un insieme di strategie e approcci che, con il supporto delle tecnologie, favorisce la comunicazione nei soggetti con bisogni comunicativi complessi.

<sup>11</sup> L. Trisciuzzi, *Manuale di didattica dell'handicap*, Laterza, Roma-Bari 1993.

<sup>12</sup> <http://sovrazionalecaa.org/> (Consultato il 27/09/2025).

Lungi dall'essere una modalità riservata solo a chi presenta una disabilità verbale, la CAA si rivolge a un'ampia gamma di alunni e contesti, promuovendo un'idea di comunicazione multimodale e democratica.

Ma cosa indica l'acronimo CAA?

L'acronimo sta per Comunicazione Aumentativa Alternativa. È definita Aumentativa perché integra e potenzia la comunicazione naturale, facilitandone la comprensione e aumentando l'efficacia. È detta Alternativa perché, nei casi in cui il linguaggio verbale sia assente o gravemente compromesso, si propone come modalità sostitutiva, offrendo comunque un sistema comunicativo completo e funzionale<sup>13</sup>.

L'utilizzo della CAA va oltre il semplice ausilio: rappresenta un ponte pedagogico tra bisogni e possibilità, tra barriere e accessibilità. Come sancito dalla Carta dei diritti della comunicazione<sup>14</sup> e ribadito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità<sup>15</sup>, la comunicazione è un diritto universale da garantire con ogni mezzo necessario, ivi incluse tecnologie assistive, simboli, gesti, scrittura e immagini.

L'Italia vanta una lunga tradizione legislativa in materia di inclusione: dalla Legge 517/1977<sup>16</sup> che ha abolito le classi differenziali e le scuole speciali, alla Legge 104/1992<sup>17</sup> che ha sancito l'obbligo di redigere il Piano Educativo Individualizzato (PEI), fino alle recenti normative fondate sui principi dell'ICF; la sfida attuale, quindi, non è tanto giuridica, quanto culturale e operativa; è necessario passare dalla normativa all'azione educativa quotidiana e sistematica. Il modello bio-psico-sociale dell'OMS ha contribuito a rovesciare la prospettiva: la disa-

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> ISAAC, *Principi e Pratiche in CAA*, <https://www.isaacitaly.it/wp-content/uploads/2018/02/PRINCIPI-CAA.pdf> (Consultato il 27/09/2025).

<sup>15</sup> ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, <https://prnclusionione21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2023-10/Convenzione%20ONU.pdf> (Consultato il 27/09/2025).

<sup>16</sup> Legge 517/1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-08-04;517> (Consultato il 27/09/2025).

<sup>17</sup> Legge 104/1992, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;104~art3> (Consultato il 27/09/2025).

bilità non è più un attributo individuale, ma il risultato dell'interazione tra la persona e l'ambiente. La scuola ha quindi il dovere di modificare spazi, tempi, linguaggi e pratiche non per includere, ma per rendersi accessibile a chiunque.

### 3. Strumenti “alternativi” validi per tutti

Negli ultimi anni si è diffusa in maniera significativa la conoscenza e l'utilizzo degli *IN-BOOK*, libri illustrati tradotti nei simboli della Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Nati in Italia come esito di una ricerca collaborativa tra logopedisti, insegnanti e illustratori<sup>18</sup>, questi testi rappresentano un prezioso strumento per favorire l'accesso alla lettura ai bambini con disabilità comunicative, ma anche agli studenti stranieri in fase di apprendimento della lingua. Grazie all'uso dei simboli, la narrazione diventa immediatamente più comprensibile e accessibile, rendendo la lettura un'esperienza realmente condivisa e inclusiva.

Accanto a tali strumenti editoriali, il rapido sviluppo delle tecnologie digitali ha ampliato ulteriormente le opportunità di comunicazione e partecipazione. Dai *VOCA* (*Voice Output Communication Aids*)<sup>19</sup>, che trasformano simboli e parole scritte in voce sintetizzata, fino alle applicazioni per tablet e ai più recenti strumenti indossabili, la tecnologia ha reso possibile un ventaglio di soluzioni comunicative che superano i limiti delle barriere sensoriali, linguistiche e motorie. In questo scenario, la tecnologia non deve essere considerata un semplice ausilio compensativo, bensì un vero e proprio mediatore educativo capace di potenziare le strategie didattiche e di favorire l'autonomia degli studenti.

<sup>18</sup> A. Costantino, *Costruire libri e storie in CAA*, Erickson, Trento 2011.

<sup>19</sup> Mondo Ausili commercializza ausili informatici ed elettronici dedicati al benessere degli individui e all'autonomia della persona, <https://www.mondoausili.it/> (Consultato il 27/09/2025).

Tuttavia, come sottolineano le Linee Guida ministeriali sull'inclusione scolastica<sup>20</sup> e il Decreto Legislativo 66/2017<sup>21</sup>, il valore degli strumenti tecnologici emerge soltanto quando essi vengono integrati all'interno di un progetto pedagogico coerente, laddove l'obiettivo principale resta la partecipazione attiva e significativa di ciascun alunno.

A livello internazionale tali prospettive trovano fondamento nella Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità<sup>22</sup> che richiama gli Stati membri a garantire accessibilità, pari opportunità e partecipazione sociale e accomodamento ragionevole anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie.

Lo stesso principio è ribadito nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile<sup>23</sup>, in particolare nell'Obiettivo 4 che punta a un'istruzione di qualità ed equa per tutti.

La scuola contemporanea è dunque chiamata a interpretare la tecnologia non come fine, ma come strumento al servizio di una pedagogia inclusiva; in questo senso, non può essere selettiva, bensì luogo di partecipazione e di riconoscimento dell'appartenenza. La Comunicazione Aumentativa e Alternativa rappresenta una metodologia imprescindibile per una scuola e una società davvero di ampie vedute, poiché unisce armonicamente linguaggio, pedagogia e tecnologia in un progetto comune, garantendo ad ogni individuo la possibilità di esprimersi e di partecipare.

Comunicare non è un privilegio, ma un diritto universale, dare voce – o forse dovremmo dire “dare la possibilità di esprimersi” a chi non usa la voce, significa riconoscere l'altro come parte effettiva dell'uma-

<sup>20</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009, <https://www.mim.gov.it/documenti/20182/0/Linee+guida+sull'integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfe19f0> (Consultato il 27/09/2025).

<sup>21</sup> Decreto Legislativo 66/2017, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;66> (Consultato il 27/09/2025).

<sup>22</sup> ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, cit.

<sup>23</sup> Agenzia per la Coesione Sociale, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/> (Consultato il 27/09/2025).

nità, significa anche contribuire a costruire una comunità educativa più giusta, accogliente e solidale.

Come ricorda la Dichiarazione di Salamanca<sup>24</sup>, l'inclusione è: «il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, costruendo comunità accoglienti e una società integrata».

In questa prospettiva, la CAA si presenta non come un espediente emergenziale, ma come una pratica educativa strutturale, utile a tutti gli alunni.

Nel contesto scolastico lavorare per una reale inclusione significa: accettare e valorizzare le differenze come ricchezza educativa; progettare con flessibilità curricolare e linguistica; formare una comunità docente che sappia usare gli strumenti in modo critico e creativo; e soprattutto promuovere la partecipazione di tutti, nessuno escluso, poiché la scuola è chiamata ad essere comunità di pratica e di significato, e l'inclusione passa attraverso relazioni autentiche, linguaggi condivisi, ambienti accessibili.

La CAA ci ricorda inoltre che comunicare è un atto umano universale e che ogni barriera può essere superata se cambiamo sguardo, se si allargano le possibilità, se si moltiplicano i codici. La sua efficacia, però, dipende anche dalla competenza pedagogica del docente che deve farsi regista dell'inclusione, dimostrando di essere in grado di progettare ambienti didattici accessibili, materiali personalizzati e relazioni significative.

#### *4. Il progetto “Una squadra senza limiti”: narrazione, accessibilità, relazione*

Il progetto che descriveremo vuole essere un esempio di azione pedagogico-didattica inclusiva, meglio ancora, accessibile.

<sup>24</sup> *Dichiarazione di Salamanca*, [https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/ConcorsoIdR/Integrale/espansioni/2\\_5\\_DichiarazioneDiSalamanca-1994\\_UNESCO.pdf](https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/ConcorsoIdR/Integrale/espansioni/2_5_DichiarazioneDiSalamanca-1994_UNESCO.pdf) (Consultato il 27/09/2025).



*Una squadra senza limiti* è stato realizzato in una scuola primaria a tempo pieno, coordinato dalla professoressa Fantozzi e ideato dalle colleghe del team<sup>25</sup>, all'interno di un Istituto Comprensivo che riconosce e fa dell'inclusione un principio basilare dell'offerta formativa.

La classe in cui si è svolto il progetto è una quinta formata da venticinque alunni, tra i quali sei bambini con Bisogni Educativi Speciali: quattro di loro hanno Disturbi Specifici dell'Apprendimento, un alunno ha un disturbo dello spettro autistico con alto funzionamento e uso del linguaggio verbale, un altro ha un disturbo dello spettro autistico con disabilità intellettiva complessa e non uso del linguaggio verbale.

Il progetto nasce come esperienza scolastica e formativa per educare alla diversità attraverso sia la narrazione sia la conoscenza e l'utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa, scaturendo quasi per caso da una domanda che una bambina frequentante la classe prima ha posto a un'insegnante durante la ricreazione: «Maestra, perché lui non parla? E come fa a farsi capire?». Con "lui" la bambina si stava riferendo al suo compagno di classe quinta (che chiameremo Leon).

Leon ha una forte intenzionalità comunicativa che riesce a esplicitare grazie al suo tablet-comunicatore e alla gestualità, accompagnata da ecolalie e vocalizzi.

Su questa sollecitazione, tanto spontanea quanto interessante e formidabile di interrogativi pedagogici fondamentali, fu deciso di sviluppare in classe un libro che potesse far comprendere a tutta la scolaresca che volere e poter comunicare non richiede necessariamente l'uso della parola, non è solo ed esclusivamente identificabile con l'uso della parola parlata e/o scritta per come la intendiamo convenzionalmente.

L'obiettivo del progetto è stato duplice: da un lato, educare alle molteplici differenze e neurodivergenze attraverso la narrazione; dall'altro, garantire la partecipazione comunicativa di tutti gli alunni, anche di quelli con Bisogni Educativi Speciali complessi. Non si è trattato solo della creazione di un libro, ma anche di offrire diverse metodologie che

<sup>25</sup> Le docenti del team sono: Jessica Converti, Gabriella Enotarpi, Paola Onniboni, Rosa Schipani.

riflettessero un approccio universale e inclusivo, nonché accessibile, in tutte le fasi del processo.

Gli studenti sono stati protagonisti attivi di un percorso creativo e inclusivo che li ha condotti ad inventare, a leggere e a riscrivere collettivamente una storia, specchio spontaneo e reale della vita e delle dinamiche della loro classe.

Il racconto non si è limitato al solo codice scritto, è stato proposto in quattro differenti modalità comunicative, ciascuna delle quali ha reso la narrazione plurima e, di conseguenza, maggiormente accessibile a tutti: il testo verbale, i simboli della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA/PECS), il Kamishibai, l'alfabeto Braille.

Per ampliare ulteriormente le possibilità di fruizione, i bambini hanno infine registrato la lettura della storia sotto forma di memo vocali, aprendo così la strada anche a chi presenta delle difficoltà sensoriali o comunicative.

L'esperienza ha superato i limiti del singolo linguaggio verbale trasformandosi in un laboratorio concreto sull'accessibilità e sull'inclusione. L'intero progetto ha assunto la forma di una pratica cooperativa fondata sulla collaborazione, sullo scambio di idee, sull'ascolto reciproco e sul riconoscimento delle competenze di ciascuno.

Inoltre, il lavoro ha permesso agli studenti di scoprire che la comunicazione non è univoca né standardizzata, anzi ogni modalità espressiva può diventare una chiave per entrare in relazione con l'altro e per sperimentare e apprendere modi diversi di comunicare.

Il valore aggiunto, e in parte anche inizialmente inaspettato, è stato l'impatto sull'intera comunità scolastica: attraverso la lettura pubblica della storia e l'utilizzo di strategie inclusive supportate da strumenti vari, è stata promossa la sensibilizzazione collettiva verso la disabilità, trasformando il progetto didattico in un'esperienza formativa a 360 gradi. Attraverso la narrazione collettiva e il coinvolgimento diretto di tutti, la storia ha preso vita in molte forme accessibili permettendo anche a chi usa modalità comunicative alternative al linguaggio verbale di partecipare attivamente. Ne è nata una comunità educante più consapevole, più coesa, più aperta.

Il percorso si è articolato in più fasi. Inizialmente, gli alunni hanno contribuito collettivamente all'elaborazione di personaggi e trama attraverso momenti di *brainstorming*, partendo dalle dinamiche di classe e dai vissuti quotidiani. Successivamente, la scrittura è stata costruita a più mani, con momenti di rilettura, revisione e confronto, affinché ciascuno potesse sentirsi parte del processo. La storia creata è stata poi trascritta/resa in diversi linguaggi, diventando così accessibile a tutti: il testo verbale scritto, i simboli della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA/PECS), il Kamishibai – teatrino giapponese di cartoncini illustrati che ha reso la storia viva e visivamente coinvolgente – e l'alfabeto Braille. Per ampliare ulteriormente la fruizione, gli alunni hanno infine registrato la lettura del racconto, creando una versione audio disponibile anche per chi presenta difficoltà sensoriali visive.

Una parte rilevante del progetto è stata la drammatizzazione, che ha permesso ai bambini di immedesimarsi nei personaggi e di sperimentare la comunicazione corporea, mimica e gestuale. Il Kamishibai ha stimolato la creatività e ha rappresentato un ponte tra la dimensione visiva e quella narrativa. Creare le tavole da inserire nel teatrino non è stato soltanto un esercizio creativo, ma una vera e propria esperienza educativa a tutto tondo. I bambini, infatti, non si sono limitati a illustrare i personaggi e le scene della storia: hanno dovuto confrontarsi con la necessità di organizzare gli spazi, scegliere i colori più adatti, coordinare i passaggi narrativi e rendere le immagini coerenti con il testo scritto. Il lavoro ha richiesto una cooperazione attiva, in cui ciascuno ha potuto portare il proprio contributo, scoprendo quanto sia importante ascoltare gli altri e trovare insieme soluzioni comuni.

Inaspettatamente, la creazione delle tavole si è trasformata anche in un gioco con la matematica.

Calcolare le proporzioni dei disegni, suddividere i fogli in riquadri, stabilire la sequenza corretta delle scene e adattare il formato delle immagini al teatrino ha portato gli alunni a utilizzare competenze logico-matematiche in modo spontaneo e divertente. Matite colorate e righelli, acquerelli e squadre si sono così rivelati strumenti complementari, dimostrando che l'arte e la matematica non sono mondi poi così

lontani, essendo pronte a dialogare in modo naturale quando l'obiettivo è condiviso.

Il risultato è stato un'autentica unità didattica interdisciplinare e trasversale, capace di intrecciare molteplici modalità comunicative, trasformando la classe in un'officina creativa e inclusiva.

La realizzazione del libro, intitolato *Una squadra senza limiti*, è stata accompagnata dalla traduzione nei simboli della CAA. Questa scelta ha reso la narrazione comprensibile anche per Leon e per altri compagni che utilizzano modalità comunicative non verbali.

La costruzione del libro ha avuto un forte valore simbolico: un prodotto concreto che testimonia come l'inclusione non sia un'astrazione, ma un'esperienza tangibile. A completare l'esperienza si è aggiunto l'incontro con un professore esterno che ha introdotto i bambini nell'affascinante mondo del Codice Braille. Attraverso attività pratiche e ludiche, l'esperto ha costruito per loro alcuni oggetti tattili che hanno permesso di esplorare con le mani i segreti della scrittura in rilievo. Il Braille, da codice misterioso e distante, è diventato così un linguaggio da toccare, decifrare e con cui perfino giocare. I bambini si sono appassionati al punto da scambiarsi tra loro messaggi segreti in Braille, trasformando l'apprendimento in un gioco di scoperta e curiosità condivisa.

L'introduzione del Braille ha quindi aperto i bambini ad un ulteriore universo comunicativo, mostrando loro che l'accessibilità non riguarda solo il linguaggio verbale o simbolico, ma anche il tatto e l'ascolto. Ogni modalità espressiva può essere una chiave per incontrare l'altro. L'esperienza ha quindi favorito non solo la crescita cognitiva, ma anche quella relazionale ed emotiva di tutti, rafforzando competenze fondamentali quali l'ascolto, l'empatia e la cooperazione.

## 5. Conclusioni

L'inclusione scolastica è oggi uno degli obiettivi primari del sistema educativo italiano e internazionale, ma più che una finalità l'inclusione rappresenta una sfida concreta e quotidiana per docenti, educatori, fa-

miglie e alunni, e richiede una professionalità diffusa, basata su consapevolezza, formazione continua e capacità di adottare accomodamenti ragionevoli<sup>26</sup>.

In questa direzione, la scuola può evolversi verso il modello dell'*Universal Design for Learning*<sup>27</sup> all'interno del quale la CAA rappresenta non un'eccezione, ma una delle possibili declinazioni per una didattica accessibile a tutti. Lontana dall'essere una tecnica riservata agli specialisti, la CAA si offre alla scuola come linguaggio possibile per tutti, capace di costruire partecipazione, accesso e relazioni autentiche.

È fondamentale ribadire ancora una volta quanto la comunicazione rappresenti un diritto umano primario troppo spesso dato per scontato o, peggio ancora, relegato in secondo piano.

Ogni alunno, indipendentemente dalle proprie condizioni fisiche, cognitive o linguistiche, ha il diritto inalienabile di essere ascoltato e compreso, di poter comunicare.

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa ci insegna che il linguaggio verbale non è l'unica strada possibile, ogni modalità espressiva è degna di rispetto e di riconoscimento.

Investire nella CAA significa scegliere una scuola che non si limiti a integrare chi è diverso, ma che sappia includere veramente dando valore alla pluralità dei linguaggi, dei vissuti e delle prospettive; dimostrando che la diversità non è un ostacolo da superare, ma una risorsa preziosa da valorizzare per sviluppare quel concetto di accessibilità che riguarda non chi apprende, bensì chi insegna.

Quando la scuola diventa spazio di dialogo e di riconoscimento reciproco, non solo garantisce pari opportunità, ma educa le nuove generazioni a costruire una società più giusta e più solidale, una società consapevole che la ricchezza di una comunità risiede nella capacità di accogliere e di imparare dall'altro, da chiunque.

<sup>26</sup> D. Fantozzi, *Inclusione: l'accomodamento ragionevole come professionalità diffusa*, in «Professionalità Studi», 3 (2021), pp. 135-144.

<sup>27</sup> CAST, *The UDL Guidelines*, <https://udlguidelines.cast.org/> (Consultato il 27/09/2025).

## Bibliografia

- Agenzia per la Coesione Sociale, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/> (Consultato il 27/09/2025).
- Aristotele, *Politica*, tr. it. di C. Mazzarelli, Laterza, Roma-Bari 2001.
- CAST, *The UDL Guidelines*, <https://udlguidelines.cast.org/> (Consultato il 27/09/2025).
- Chomsky N., *Il linguaggio e la mente* (1968), tr. it. di A. De Palma, Bollati Boringhieri, Torino 2010.
- Costantino A., *Costruire libri e storie in CAA*, Erickson, Trento 2011.
- Decreto Legislativo 66/2017, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;66> (Consultato il 27/09/2025).
- Dichiarazione di Salamanca*, [https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/ConcorsoIdR/Integrale/espansioni/2\\_5\\_DichiarazionediSalamanca-1994\\_UNESCO.pdf](https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/ConcorsoIdR/Integrale/espansioni/2_5_DichiarazionediSalamanca-1994_UNESCO.pdf) (Consultato il 27/09/2025).
- Emili A.E. - Macchia V., *Leggere l'inclusione*, ETS, Pisa 2020.
- Fantozzi D., *Inclusione: l'accomodamento ragionevole come professionalità diffusa*, in «Professionalità Studi», 3 (2021), pp. 135-144.
- ISAAC, *Carta dei diritti della comunicazione*, <https://www.isaacitaly.it/wp-content/uploads/2018/02/PRINCIPI-CAA.pdf> (Consultato il 27/09/2025).
- Id., *Principi e Pratiche in CAA*, <https://www.isaacitaly.it/wp-content/uploads/2018/02/PRINCIPI-CAA.pdf> (Consultato il 27/09/2025).
- Jakobson R., *Linguistics and poetics*, in T.A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, MIT Press, Cambridge 1960, pp. 350-377.
- Legge 104/1992, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;104~art3> (Consultato il 27/09/2025).
- Legge 517/1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-08-04;517> (Consultato il 27/09/2025).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull'integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0> (Consultato il 27/09/2025).
- Mead G.H., *Mind, Self, and Society*, University of Chicago Press, Chicago 1934.

- <https://www.mondoausili.it/> (Consultato il 27/09/2025).
- ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, <https://pninclusion21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2023-10/Convenzione%20ONU.pdf> (Consultato il 27/09/2025).
- ONU, *Dichiarazione ONU sui diritti dei portatori di handicap*, 1975, [https://www.edscuola.it/archivio/handicap/onu\\_dirittih\\_75.htm](https://www.edscuola.it/archivio/handicap/onu_dirittih_75.htm) (Consultato il 27/09/2025).
- <http://sovrazionalecaa.org/> (Consultato il 27/09/2025).
- Tomasello M., *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, Harvard 2003.
- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica dell'handicap*, Laterza, Roma-Bari 1993.
- Vygotskij L.S., *Fondamenti di difettologia* (1933), tr. it. di A. Crainz e V. Benini, Bulzoni, Roma 1986.
- Watzlawick P. - Beavin J.H. - Jackson D.D., *Pragmatics of Human Communication*, W.W. Norton & Co. Inc., New York 1967.
- WHO, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva 2001, in <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (Consultato il 27/09/2025).

*Allegati*



Foto 1 – Realizzazione in modalità cooperativa delle tavole.



Foto 2 – Realizzazione in modalità cooperativa delle tavole.

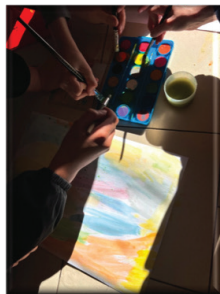


Foto 3 – Realizzazione in modalità cooperativa delle tavole.



Foto 4 – Visione d'insieme delle tavole realizzate e controllo narrativo della storia.





Foto 5 – Kamishibai e prova delle tavole.

1	4	• •	a	b	c	d	e
2	5	• •					
3	6	• •					
1	4	• •	f	g	h	i	j
2	5	• •					
3	6	• •					
1	4	• •	k	l	m	n	o
2	5	• •					
3	6	• •					
1	4	• •	p	q	r	s	t
2	5	• •					
3	6	• •					
1	4	• •	u	v	w	x	y
2	5	• •					
3	6	• •					

Foto 6 – Il Braille come si legge.



Foto 7 – Scrittura e lettura di frasi in Braille.

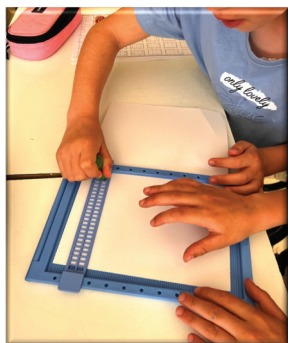


Foto 8 – Scriviamo la storia con le tavolette Braille e il punteruolo.



Foto 9 – Scriviamo la storia con le tavolette Braille e il punteruolo.



Foto 10 – Strumento inventato dall'esperto per aiutare i bambini a imparare le posizioni delle lettere Braille giocando.



Foto11 – Scrittura della storia con la dattilobraille Perkins.

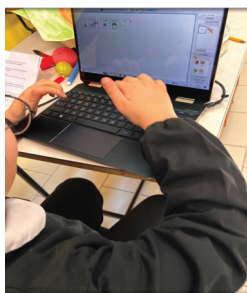


Foto 12 – Trascrizione con Symwriter in CAA.

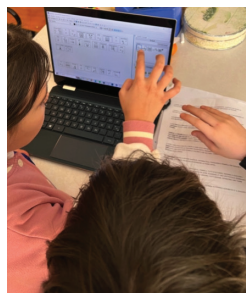


Foto 13 – Trascrizione con Symwriter in CAA.

## Parlare con tutti, parlare di tutti



Foto 14 – Esempi di pagine del nostro libro in CAA.

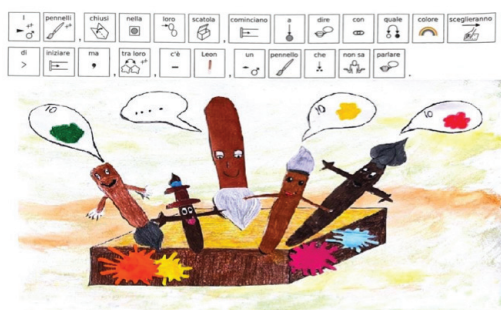


Foto 15 – Esempi di pagine del nostro libro in CAA.



# Promoting Resilience and Inclusive Teaching Practices in Greek and Italian Schools<sup>1</sup>

Elias Kourkoutas<sup>2</sup> - Valeria Friso<sup>3</sup>

## *1. Addressing Contemporary Educational and Epistemological Challenges*

Inclusive education challenges traditional special education approaches when rely on a medical paradigm and foster a competitive, individualistic school culture. It advocates for a new conceptualization of Special Educational Needs (SEN), promoting the education of all students within mainstream schools<sup>4</sup>. However, research shows that, despite the widespread acceptance of inclusive values, when teachers are unable to manage students' challenging behaviors and social-emotional difficulties, they may face confusing situations or engage in inappropriate educational practices. This can result in a cycle of ineffective or negative responses toward students labeled as "problematic"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> This contribution was conceived jointly by the authors. For competition purposes only, it should be noted that Elias Korkoutas drafted paragraphs 1, 2, 5 and Valeria Friso drafted paragraphs 3, 4, 6.

<sup>2</sup> Full Professor of Psychology and Special Education, Director of the Master Program in Special Education, Head of the Laboratory of Psychology and Special Education, Department of Primary Education, University of Crete.

<sup>3</sup> Assistant Professor of Didactic and Special Education, Department of Educational Sciences, University of Bologna.

<sup>4</sup> M. Ainscow - T. Booth - A. Dyson, *Improving schools, developing inclusion*, Routledge, London 2006; J.B. Allen, *Creating welcoming schools*, Teachers College Press, New York 2007.

<sup>5</sup> J.M. Kauffman - T.J. Landrum, *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*, Pearson/Merrill, Boston 2013; E. Kourkoutas - C.C. Wolluter, *Handling learner discipline problems: A psycho-social whole school approach*, in «KOERS: Jour-

Such situations diminish teachers' professional competence and jeopardize the teacher-student relationship, which is crucial for children's psychosocial and academic resilience<sup>6</sup>. These unresolved or troubling encounters undermine inclusive education efforts and negatively impact teachers' professional identity, sense of self-competence, and emotional well-being<sup>7</sup>.

Many teachers acknowledge that, despite their personal commitment to inclusive values and their willingness to respond positively to students, a lack of knowledge and specialized guidance often leads to distressing situations or unsuccessful attempts to manage classroom challenges<sup>8</sup>. Evidence suggests that few general education teachers receive adequate support or training to include students with serious social, emotional, and behavioral problems, limiting their ability to engage effectively with such students<sup>9</sup>.

Even in schools where a positive ethos promotes inclusive practices, many teachers express concern about their capacity, and the capac-

nal for Christian Scholarship», 78, 3 (2013), pp. 1-8, <https://doi.org/10.4102/koers.v78i3.550>.

<sup>6</sup> S. Beltman - C. Mansfield - A. Price, *Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience*, in «Educational Research Review», 6, 3 (2011), pp. 185-207; J.L. Fleming - M. Mackrain - P.A. LeBuffe, *Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers*, in S. Goldstein - R.B. Brooks (eds.), *Handbook of resilience in children*, Springer, New York 2013, pp. 387-397.

<sup>7</sup> L. Henricsson - A.M. Rydell, *Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception*, in «Merrill-Palmer Quarterly», 50, 1 (2004), pp. 111-138.

<sup>8</sup> P. Cooper - B. Jacobs, *From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*, John Wiley, Oxford 2011; J. MacBeath - M. Galton - S. Steward - A. MacBeath - C. Page, *The costs of inclusion: A study of inclusion policy and practice in English primary, secondary and special schools*, University of Cambridge Faculty of Education, Cambridge (UK) 2006; E. Kourkoutas - M. Georgiadi - M. Xatzaki, *Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 15 (2011), pp. 3870-3880.

<sup>9</sup> R.L. Simpson - N.A. Mundschenk, *Inclusion and students with emotional and behavioral disorders*, in J.P. Bakken - F.E. Obiakor - A.F. Rotatori (eds.), *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD*, Emerald Group Publishing, Bingley (UK) 2012, pp. 1-22.

ity of their schools, to foster truly inclusive learning environments<sup>10</sup>. Critics of the inclusive paradigm often highlight its political or ideological nature, pointing to the absence of effective, evidence-based methods, which leaves many children at risk without appropriate support or specialized assistance<sup>11</sup>.

Our research and school-based intervention approach is grounded in the concept of social-emotional and academic/professional resilience. This includes a focus on social-relational skills, communication, self-expression, creativity, critical reflection, and self-awareness in students with Social-Emotional, Behavioral, and Learning Difficulties (SEBLD), as well as their teachers and parents.

Within the broader framework of the social model of disability and the inclusive education paradigm, our theoretical and research approach is guided by the principle that supporting teachers is essential to fostering inclusive practices. Teachers are the cornerstone of inclusive education. This does not diminish the vital work done by other professionals within the school community to promote resilience, but highlights the pivotal role of teachers in leading inclusive efforts.

## *2. Conceptualizing Resilience and Reflective Practice in Teachers within the Inclusive Educational Model*

A positive teacher-student relationship is a critical factor in inclusive education, as it promotes learning and supports the psychosocial development of the child<sup>12</sup>. Conversely, a negative relationship can severe-

<sup>10</sup> C.F. Mansfield - S. Beltman - T. Broadley - N. Weatherby-Fell, *Building resilience in teacher education: An evidence-informed framework*, in «Teaching and Teacher Education», 54 (2016), pp. 77-87; J. MacBeath - M. Galton - S. Steward - A. MacBeath - C. Page, *The costs of inclusion: A study of inclusion policy and practice in English primary, secondary and special schools*, cit.

<sup>11</sup> D. Anastassiou - J. Kauffman, *A social constructionist approach to disability: Implications for special education*, in «Exceptional Children», 77, 3 (2011), pp. 367-384.

<sup>12</sup> C. Cefai, *Promoting resilience in the classroom*, Jessica Kingsley, London 2008.

ly affect a child's social and school adjustment and psychosocial development, especially if behavioral or emotional difficulties are present<sup>13</sup>.

Teachers play a central role in shaping this relationship. They are pivotal in creating an inclusive and supportive classroom environment that benefits all students, particularly those who are vulnerable<sup>14</sup>. Consequently, recent research has focused on identifying factors that prevent teachers from becoming overwhelmed by anxieties related to personal or professional inadequacies. It also explores strategies for addressing inflexible, inappropriate, or negative attitudes toward "problem" students<sup>15</sup>.

A review of resilience in education highlights various individual and contextual factors that promote or hinder teacher resilience and reflective skills<sup>16</sup>. Among the key individual risk factors are negative self-beliefs, reluctance to seek help, lack of collaboration, emotional distress in challenging situations, and inadequate coping strategies, such as aggressive or overly controlling classroom management approaches<sup>17</sup>.

Environmental risk factors include unsupportive leadership, uncooperative colleagues, poor behavior management, heavy workloads, role ambiguity, lack of school structure, and an absence of an inclusive ethos<sup>18</sup>.

Resilient and reflective teachers are described as those who thrive in difficult circumstances. They are skilled in behavior management,

<sup>13</sup> J.M. Kauffman - T.J. Landrum, *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*, cit.

<sup>14</sup> J. Cohen, *Creating a positive school climate: A foundation for resilience*, in S. Goldstein - R.B. Brooks (eds.), *Handbook of resilience in children*, cit., pp. 411-422.

<sup>15</sup> P. Cooper - B. Jacobs, *From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*, cit.

<sup>16</sup> S. Beltman - C. Mansfield - A. Price, *Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience*, cit.; A.S. Masten - J. Obradovic, *Competence and resilience in development*, in «Annals of the New York Academy of Sciences», 1094, 1 (2006), pp. 13-27.

<sup>17</sup> R.D. Fantilli - D.E. McDougall, *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*, in «Teaching and Teacher Education», 25 (2009), pp. 814-825; C.F. Mansfield - S. Beltman - T. Broadley - N. Weatherby-Fell, *Building resilience in teacher education: An evidence-informed framework*, cit.

<sup>18</sup> S. Beltman - C. Mansfield - A. Price, *Thriving not just surviving*, cit.



able to empathize with challenging students, reflect on their practices, restrain negative emotions, and focus on the positive. These teachers often experience a sense of fulfillment and increased commitment to their profession and to supporting vulnerable students<sup>19</sup>.

The philosophy of inclusive education aligns closely with the philosophy of resilience<sup>20</sup>. Unlike medical models, resilience-based models are not deficit-centered; instead, they emphasize exploring and strengthening the positive aspects of both student and teacher functioning. These models adopt a systems-based, contextual approach, including families and school systems, and promote school-community cooperation<sup>21</sup>.

Reflective practice is essential for inclusive and resilient educational processes. Teachers' professional knowledge and understanding of complex classroom dynamics require the ability to reflect, evaluate, and use research-informed critical thinking to develop inclusive strategies and attitudes. Reflecting on their actions and interactions enables teachers to continually improve their practice and develop practice-based theory and research-based approaches for the inclusion of students with difficulties.

Promoting teachers' reflective skills is not an easy task. The capacity of teachers to reflect on their own practices and become "inclusive and effective" is closely tied to the development of their social-emotional competence. Mindfulness training for educators is one innova-

<sup>19</sup> C.F. Mansfield - S. Beltman - T. Broadley - N. Weatherby-Fell, *Building resilience in teacher education*, cit.

<sup>20</sup> M. Ainscow - T. Booth - A. Dyson, *Improving schools, developing inclusion*, cit.; B. Barbarasch - M.J. Elias, *Fostering social competence in schools*, in R.W. Christner - R.B. Mennuti (eds.), *School-based mental health: A practitioner's guide to comparative practices*, Routledge, New York 2009, pp. 125-148; J. Cohen, *Creating a positive school climate*, cit.; B. Doll, *Enhancing resilience in classrooms*, in S. Goldstein - R.B. Brooks (eds.), *Handbook of resilience in children*, cit., pp. 399-410.

<sup>21</sup> K. Aumann - A. Hart, *Helping children with complex needs bounce back: Resilient therapy for parents and professionals*, Jessica Kingsley, London 2009; A. Hart - D. Blicow - H. Thomas, *Resilient therapy: Working with families and children*, Routledge, London 2007.

tive approach that has shown promise in cultivating these skills<sup>22</sup>. This type of training may contribute to improvements in inclusive teaching, learning, and leadership in schools.

Factors that facilitate reflective processes in both students and educators include: (a) a supportive environment that ensures a sense of meaning, protection, self-worth, and confidence; (b) the availability of a social or professional educational network; (c) the ability to perceive one's personal value; and (d) the cultivation of socio-emotional competence<sup>23</sup>.

Despite the complexity of these processes, our previous studies have shown that when teachers operate within a supportive and guided professional environment, they can develop essential reflective skills and become highly creative and innovative in their inclusive practices<sup>24</sup>. Teachers need to work with experienced professionals who can provide them with the knowledge and support necessary for understanding the interpersonal and intrapersonal processes involved in students' academic and personal resilience<sup>25</sup>.

As rates of unemployment and family mental health problems have risen dramatically in Greece, the number of children requiring specialized support in schools has steadily increased, now accounting for

<sup>22</sup> R.W. Roeser - E. Skinner - J. Beers - P.A. Jennings, *Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice*, in «Child Development Perspectives», 6, 2 (2012), pp. 167-173, <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>.

<sup>23</sup> G. Kinman - L. Grant, *Predicting stress resilience in trainee social workers: The role of emotional competencies*, in «British Journal of Social Work», 41, 2 (2011), pp. 261-275; I. Urquhart, *The psychology of inclusion: The emotional dimension*, in P. Hick - R. Kershner - P. Farrell (eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice*, Routledge, Abingdon 2009, pp. 66-77.

<sup>24</sup> E. Kourkoutas - T. Giovazolias, *School-Based Counselling Work With Teachers: An Integrative Model*, in «The European Journal of Counselling Psychology», 3, 2 (2015), pp. 137-158, <https://doi.org/10.5964/ejcop.v3i2.58>.

<sup>25</sup> E. Kourkoutas - A. Hart, *Suggesting a resilient and systemic oriented psychodynamic model to include students with behavioural problems: Theoretical issues and practical challenges*, in «Journal of Clinical Psychology», 2 (2014), pp. 147-168, <https://doi.org/10.14645/RPC.2014.2.492>.

25% to 30% of students<sup>26</sup>. Many parents report feeling unable to cope with both socioeconomic challenges and their children's developmental difficulties<sup>27</sup>.

Greek teachers face additional challenges due to austerity measures imposed on the educational system, which have significantly reduced school resources. These constraints, combined with an increasing complexity of students' social-emotional and behavioral difficulties, have made it more difficult for teachers to include and support challenging students<sup>28</sup>. Despite these challenges, many Greek teachers have progressively adjusted their work to align with inclusive models, though research indicates that good intentions alone are not sufficient. Inadequate training often leads to emotional exhaustion and professional burnout<sup>29</sup>.

Greek teachers urgently need adequate training and school-based specialized support that equips them with the necessary attitudes and strategies to work effectively with challenging students. This is at the core of the inclusive education project<sup>30</sup>. Teachers should reflect on their own practices, broaden their understanding of students' internal and contextual dynamics, and be supported in meaningful ways to overcome barriers and make use of their personal and contextual resources<sup>31</sup>.

This specialized support should function as a scaffold, helping teachers engage with challenging students in thoughtful and mindful ways. Ultimately, the goal is to help teachers reflect on and transform

<sup>26</sup> D.K. Anagnostopoulos - E. Soumaki, *The impact of socio-economic crisis on the mental health of children and adolescents*, in «Psychiatriki», 23, 1 (2012), pp. 13-16.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> A.-S. Antoniou - F. Polychroni - C. Kotroni, *Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies*, in «International Journal of Special Education», 24, 1 (2009), pp. 100-111.

<sup>29</sup> P. Cooper - B. Jacobs, *From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*, John Wiley, Oxford 2011; J. MacBeath - M. Galton - S. Steward - A. MacBeath - C. Page, *The costs of inclusion*, cit.

<sup>30</sup> R.L. Simpson - N.A. Mundschenk, *Inclusion and students with emotional and behavioral disorders*, cit.

<sup>31</sup> E. Kourkoutas - T. Giovazolias, *School-Based Counselling Work With Teachers*, cit.

traditional special education practices, adopting social-emotional learning methods that are child-centered and promote the academic and psychosocial resilience of students with complex needs.

### *3. Rethinking Educational Practices through Inclusive Didactics for Children with Visual Impairments*

The education of blind and visually impaired children requires a fundamental rethinking of traditional pedagogical practices<sup>32</sup>. The inclusion cannot be understood merely as a theoretical construct, but must instead be enacted as a capability. This entails a constant reorientation of didactic approaches to ensure that the child is not defined by limitation, but rather accompanied in the recognition and enhancement of his or her potential.

Central to this vision is the principle of equipollence, which asserts that pupils with visual impairment must share the same cognitive and educational objectives as their peers, while the codes, methodologies, and tools may - and indeed must - be diversified. Such an approach requires teachers not to reduce the curriculum, but to mediate it through alternative forms of access: Braille and pre-Braille literacy, tactile exploration, adaptive technologies, and personalized classroom management strategies.

The blind or visually impaired child, it is necessary to remember, constructs knowledge through temporal processes that are often slower and qualitatively different from those of sighted peers. Visual perception is not equivalent to sight: it is the outcome of mediation, context, and experience<sup>33</sup>. This truth compels educators to accompany each learner patiently, ensuring that discouragement does not arise from the

<sup>32</sup> R. Caldin, *De Visu. Disabilità visiva e agire educativo*, Erickson, Trento 2023.

<sup>33</sup> E. Polato, *Educazione all'immagine tattile. Per immaginare la mente ha bisogno di immagini: libri tattilmente illustrati, libri accessibili, libri multimediali*, in Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi. Settore Libri Tattili (ed.), *Toccare le parole. L'editoria tattile illustrata. Educare, pubblicare, promuovere, progettare*, Federazione Nazionale Istituzioni Pro Ciechi, Roma 2023, pp. 39-53.

discrepancy between subjective perception and the teacher's "objective" expectations. Here the teacher becomes a mediator of perceptive, cognitive, and affective processes, tasked with orchestrating the conditions that enable autonomy, confidence, and social participation.

Importantly, these reflections converge with recent scholarship on Universal Design for Learning (UDL), which emphasizes flexibility in the representation of content, the means of engagement, and the modes of expression available to learners. The article underscores that UDL provides a theoretical and practical framework that aligns with inclusive didactics for visually impaired students, as it systematically plans for diversity rather than treating it as an exception. Hence, inclusive pedagogy for blind and visually impaired children should not be conceived as a series of "special measures", but as part of a universal framework of accessibility that enriches the learning environment for all.

#### *4. Networks, Compensatory Strategies, and the Ethos of Alliance*

Inclusive didactics for visually impaired children cannot be confined to the classroom; it must extend into a broader network of alliances involving the family, the institution, local authorities, and specialized professionals such as typhlogologists and orthoptists. Montobbio and Navone's *Decalogue of the Alliance*<sup>34</sup> offers a conceptual framework that resonates strongly in this context: educational alliances must be cultivated daily, rooted in trust, and continuously renewed. Only within such a relational fabric can the educational project fully embrace its transformative and inclusive vocation<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> E. Montobbio - A. Navone, *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio-assistenziale di persone con disabilità marcata*, Edizioni del Cerro, Pisa 2003.

<sup>35</sup> A. Mura - A.L. Zurru, *Riquadrificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 15, 2 (2016), pp.150-160.

Equally significant is the pedagogical commitment to compensatory enhancement. This principle affirms the necessity of acknowledging limitations while systematically cultivating the available potential. For blind children, haptic exploration – characterized by bimanual coordination, sequential hand movements, and intentional phases of tactile discovery – becomes not only a compensatory tool, but a genuine epistemological pathway<sup>36</sup>. Such practices challenge the dominance of the visual paradigm in schooling and validate alternative modalities of knowing, perceiving, and interacting with the world.

At the systemic level, that teacher training is pivotal to the success of inclusion. Teachers often report insufficient preparation to respond to the complex needs of students with disabilities, which in turn undermines their confidence and effectiveness. Continuous professional development, grounded in reflective practice and supported by interdisciplinary collaboration, is indispensable<sup>37</sup>. The preparation of teachers in inclusive didactics should not be a marginal or optional component of training, but a central element of professional identity<sup>38</sup>.

Moreover, it must be emphasized the importance of policy coherence and institutional responsibility. Inclusive education cannot be left to the goodwill of individual teachers; it requires institutional frameworks, adequate resources, and a culture of collaboration across services<sup>39</sup>. The educational response to visual impairment must therefore be embedded in systemic policies that promote accessibility, inclu-

<sup>36</sup> V. Friso - S. Marchesani, *Dall'inclusione alla partecipazione: progettare esperienze educative per bambine e bambini con disabilità visive 0-6 anni*, in «I problemi della pedagogia», LXXI, 1 (2025), pp. 119-131.

<sup>37</sup> V. Friso, *Intreccio scuola e territorio: il ruolo dell'insegnante specializzato*, in P. Mulè - D. Gulisano (a cura di), *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*, Studium edizioni, Roma 2024, pp. 187-199.

<sup>38</sup> G. Arduini - F. Bocci, *La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti*, in P. Lucisano - A.M. Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019, pp. 39-48.

<sup>39</sup> L. Cottini - A. Morganti, *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.

sive curricula, and coordination between schools, universities, and local communities.

Inclusion, therefore, is not the assimilation of the “different” into the existing order, but the reinvention of educational spaces so that they may welcome diversity as constitutive, that the introduction of useful and appealing mediators for everyone, such as LEGO Braille Bricks, inclusive technologies and personalized aids, reflects this ethos of invention and transformation. Yet, these tools are meaningful only if embedded within a didactic project that recognizes the child with blindness or visual impairment as a full subject of rights, learning, and desire for the future.

### *5. A Greek proposal: the inclusive model based on resilience*

In recent years, in Greece, the following initiatives have been developing and implementing research-led, teacher-centered intervention programs within Greek schools.

These programs aim to support teachers in becoming more resilient, creative, and reflective when teaching students with complex needs. Additionally, these programs challenge teachers’ stereotypical and medicalized views of childhood disorders/disabilities, such as the belief that ADHD should primarily be treated psychiatrically. The ultimate goal is to help teachers reflect on and transform traditional special education practices by developing social-emotional learning methods that are child-centered and promote both academic and psychosocial resilience for students with complex needs and difficulties.

Our approach strengthens the role of schools in promoting students’ social-emotional resilience and inclusion by supporting teachers in overcoming personal, professional, and contextual barriers, including any negative feelings such as anger. Teachers are empowered to extend their practices in more inclusive ways and feel confident in doing so.

It is important to note that, in cases of childhood adversity, a positive relationship with a reliable adult is one of the most crucial fac-

tors in developing strengths, achieving resilience, and avoiding psychopathology<sup>40</sup>. Consequently, caring classroom relationships, meaningful engagement, shared values, and a sense of belonging have consistently been linked to positive academic and social outcomes for pupils, especially those at risk of school failure and psychosocial difficulties<sup>41</sup>.

Findings from intervention programs that focus on enhancing teachers' emotional intelligence and caring attitudes have demonstrated improvements in introspection, emotional awareness, emotional regulation, and understanding of students' difficulties<sup>42</sup>. A teacher's emotional intelligence and reflective skills are essential components of effective inclusive practices, enhancing students' academic and emotional resilience and transforming classroom culture<sup>43</sup>.

A key aim of our project was to facilitate the inclusion of at-risk and vulnerable students by promoting critical reflective processes and collaborative practices among teachers. These teachers often face challenges in working with such students. To achieve this goal, we prioritized creating a space for professional exchange among educators from different school backgrounds, guided by educational psychologists and academic researchers working from an inclusive and partnership-based perspective.

The opportunity for teachers to articulate their professional difficulties and challenges in a structured, empathetic environment – where their problems, perceptions, and feelings are listened to and understood – represents the first significant step in fostering self-awareness and reflection on their own practices<sup>44</sup>.

<sup>40</sup> S.S. Luthar, *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, in D. Cicchetti - D.J. Cohen (eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.), Wiley, New York 2006, vol. 3, pp. 739-795.

<sup>41</sup> C. Cefai, *Promoting resilience in the classroom*, cit.

<sup>42</sup> M. Hen - A. Sharabi-Nov, *Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers*, in «Teaching Education», 25, 4 (2014), pp. 375-390, <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>.

<sup>43</sup> J. Cohen, *Creating a positive school climate*, cit.

<sup>44</sup> G. Hanko, *Difficult-to-teach children: Consultative staff support as an aspect of inclusive education*, in J. Visser - H. Daniels - T. Cole (eds.), *Emotional and behavioural difficulties in*



Effective inclusive interventions should promote shared ownership, collaborative problem-solving, co-construction of learning spaces, and the exchange of emotional and professional experiences. This dynamic interaction allows school counselors and educational staff to foster teachers' introspective and empathetic responses to challenging students<sup>45</sup>.

As part of the Imagine Project, a UK Research Council-funded initiative focused on resilience-based approaches, we created a community of teachers to share experiences, learning, and reflective practices in their work with children and families facing difficulties. We hoped that this approach would spread within school units and educational communities, ultimately changing the way teachers perceive and address student difficulties.

To address the shortage of resources in Greek schools and the urgent need for teacher support in promoting the inclusion of difficult or vulnerable students, we have implemented a counseling intervention program in Cretan schools over the last three years. This program, designed as a "Community of Reflective Practice" (CoRP), involved over 85 teachers and 22 primary and secondary school units, with 16-18 group meetings each year.

The Resilience Framework<sup>46</sup> served as a guiding tool in our model, providing teachers with a practical reference. Teachers were encouraged to openly discuss their challenges, express ideas, and reflect on critical school issues, including teaching difficult students, engaging with families, and managing classroom dynamics.

During group discussions, teachers typically presented a challenging student case, which was then analyzed in small groups. Teachers re-

*mainstream schools*, Elsevier Sciences, Oxford 2001, pp. 47-62; E. Kourkoutas, *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*, Nova Science, New York 2012.

<sup>45</sup> G. Hanko, *Difficult-to-teach children: Consultative staff support as an aspect of inclusive education*, cit.

<sup>46</sup> K. Aumann - A. Hart, *Helping children with complex needs bounce back*, cit.; A. Hart - D. Blincow - H. Thomas, *Resilient therapy: Working with families and children*, cit.

flected on the social, family, and school dynamics of the case, identified potential solutions, and examined their own strategies. They were encouraged to consider why certain approaches failed and to develop a holistic understanding of the student's context, ultimately adopting a resilience-based perspective.

Teachers reported significant improvements in managing student difficulties, particularly in cases of oppositional and disruptive behavior. Innovative individualized educational methods led to improved teacher-student relationships, and students demonstrated better social-emotional engagement. Although more research is needed to assess long-term outcomes, these initial results are promising.

## *6. Conclusions*

The reflections proposed in this jointly written contribution herein compels us to reaffirm with conviction that inclusive education is not a mere normative requirement or rhetorical ideal, but rather a living praxis, constantly renewed through critical reflection and the assumption of shared responsibilities. In this perspective, the notion of resilience is not limited to the use of evocative vocabulary, but becomes an epistemological and operational device capable of orienting both didactic and institutional choices towards the welcoming of differences understood as a resource. Resilience, as embodied in the school contexts of Italy and Greece, thus emerges as a matrix of innovation, a vital force enabling teachers and students alike to tackle difficulties not as insurmountable obstacles, but as opportunities for personal and communal growth.

Particular emphasis must be placed on the inclusion of children with visual impairments, which constitutes a privileged testing ground for assessing the coherence between declared principles and effective practices. The instruction of blind or visually impaired pupils indeed requires a radical rethinking of traditional pedagogical categories: the concept of equipollence, far from suggesting a reduction of the curriculum, demands a reconfiguration of the codes of access to knowl-

edge, through literacy, also Braille code, assistive technologies, and tactile mediation. In this way, perceptual diversity is not experienced as deficiency, but as an alternative and legitimate path to the construction of knowledge.

This approach resonates with the principles of Universal Design for Learning, according to which diversity does not represent a deviation from the norm, but the norm itself. Inclusive didactics for visually impaired pupils, embedded within a systemic and relational horizon, therefore does not merely provide individualized compensations, but generates an enriched learning environment from which all students may benefit. What emerges is a conception of the school as a space of educational alliance, where families, teachers, and specialized professionals collaborate in the elaboration of shared strategies, supported by coherent policies and adequate resources.

In conclusion, we feel confident in stating that inclusion of pupils with visual impairments epitomizes a pedagogy that does not seek to assimilate the “different” into the pre-existing order, but dares to reinvent its languages, its tools, and its institutions so as to welcome every subject in the fullness of his or her rights and aspirations. It is within this creative tension, nourished by resilience and reflective practice, that the contemporary school may recognize itself as an authentic learning community, able to safeguard and enhance fragility, transforming it into an occasion for renewed humanity.

## References

- Ainscow M. - Booth T. - Dyson A., *Improving schools, developing inclusion*, Routledge, London 2006.
- Allen J.B., *Creating welcoming schools*, Teachers College Press, New York 2007.
- Anagnostopoulos D.K. - Soumaki E., *The impact of socio-economic crisis on the mental health of children and adolescents*, in «Psychiatriki», 23, 1 (2012), pp. 13-16.
- Anastassiou D. - Kauffman J., *A social constructionist approach to disability: Implications for special education*, in «Exceptional Children», 77, 3 (2011), pp. 367-384.

- Antoniou A.-S. - Polychroni F. - Kotroni C., *Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies*, in «International Journal of Special Education», 24, 1 (2009), pp. 100-111.
- Arduini G. - Bocci F., *La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti*, in P. Lucisano - A. M. Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019, pp. 39-48.
- Aumann K. - Hart A., *Helping children with complex needs bounce back: Resilient therapy for parents and professionals*, Jessica Kingsley, London 2009.
- Barbarasch B. - Elias M.J., *Fostering social competence in schools*, in R.W. Christner - R.B. Mennuti (eds.), *School-based mental health: A practitioner's guide to comparative practices*, Routledge, New York 2009, pp. 125-148.
- Beltman S. - Mansfield C. - Price A., *Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience*, in «Educational Research Review», 6, 3 (2011), pp. 185-207.
- Brehm K. - Doll B., *Building resilience in schools: A focus on population-based prevention*, in R.W. Christner - R.B. Mennuti (eds.), *School-based mental health: A practitioner's guide to comparative practices*, Routledge, New York 2009, pp. 55-86.
- Caldin R., *De Visu. Disabilità visiva e agire educativo*, Erickson, Trento 2023.
- Cefai C., *Promoting resilience in the classroom*, Jessica Kingsley, London 2008.
- Cohen J., *Creating a positive school climate: A foundation for resilience*, in S. Goldstein - R.B. Brooks (eds.), *Handbook of resilience in children*, Springer, New York 2013, pp. 411-422.
- Cooper P. - Jacobs B., *From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*, John Wiley, Oxford 2011.
- Cottini L. - Morganti A., *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.
- Doll B., *Enhancing resilience in classrooms*, in S. Goldstein - R.B. Brooks (eds.), *Handbook of resilience in children*, Springer, New York 2013, pp. 399-410.
- Fantilli R.D. - McDougall D.E., *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*, in «Teaching and Teacher Education», 25 (2009), pp. 814-825.
- Fleming J.L. - Mackrain M. - LeBuffe P.A., *Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers*, in S. Goldstein - R.B. Brooks (eds.), *Handbook of resilience in children*, Springer, New York 2013, pp 387-397.

- Friso V., *Intreccio scuola e territorio: il ruolo dell'insegnante specializzato*, in P. Mulè - D. Gulisano (a cura di), *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*, Studium edizioni, Roma 2024, pp. 187-199.
- Ead. - Marchesani S., *Dall'inclusione alla partecipazione: progettare esperienze educative per bambine e bambini con disabilità visive 0-6 anni*, in «I problemi della pedagogia», LXXI,1 (2025), pp. 119-131.
- Hanko G., *Difficult-to-teach children: Consultative staff support as an aspect of inclusive education*, in J. Visser - H. Daniels - T. Cole (eds.), *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*, Elsevier Sciences, Oxford 2001, pp. 47-62.
- Hart A. - Blincow D. - Thomas H., *Resilient therapy: Working with families and children*, Routledge, London 2007.
- Id. - Davies C. - Aumann K. - Wenger E. - Aranda K. - Heaver B. - Wolff D., *Mobilising knowledge in community-university partnerships: What does a community of practice approach contribute?*, in «Contemporary Social Science», 8, 3 (2013), pp. 278-291.
- Hen M. - Sharabi-Nov A., *Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers*, in «Teaching Education», 25, 4 (2014), pp. 375-390, <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>.
- Henricsson L. - Rydell A.M., *Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception*, in «Merrill-Palmer Quarterly», 50, 1 (2004), pp. 111-138.
- Kauffman J.M. - Landrum T.J., *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*, Pearson/Merrill, Boston 2013.
- Kinman G. - Grant L., *Predicting stress resilience in trainee social workers: The role of emotional competencies*, in «British Journal of Social Work», 41, 2 (2011), pp. 261-275.
- Kourkoutas E., *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*, Nova Science, New York 2012.
- Id. - Georgiadi M. - Xatzaki M., *Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 15 (2011), pp. 3870-3880.
- Id. - Giovazolias T., *School-Based Counselling Work With Teachers: An Integrative Model*, in «The European Journal of Counselling Psychology», 3, 2 (2015), pp. 137-158, <https://doi.org/10.5964/ejcop.v3i2.58>.
- Id. - Hart A., *Suggesting a resilient and systemic oriented psychodynamic model to include students with behavioural problems: Theoretical issues and practical challenges*, in «Journal of Clinical Psychology», 2 (2014), pp. 147-168, <https://doi.org/10.14645/RPC.2014.2.492>.

- Id. - Raul Xavier M., *Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 5 (2010), pp. 1210-1219.
- Id. - Wolhuter C.C., *Handling learner discipline problems: A psycho-social whole school approach*, in «KOERS: Journal for Christian Scholarship», 78, 3 (2013), pp. 1-8, <https://doi.org/10.4102/koers.v78i3.550>.
- Luthar S.S., *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, in D. Cicchetti - D.J. Cohen (eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.), Wiley, New York 2006, vol. 3, pp. 739-795.
- MacBeath J. - Galton M. - Steward S. - MacBeath A. - Page C., *The costs of inclusion: A study of inclusion policy and practice in English primary, secondary and special schools*, University of Cambridge Faculty of Education, Cambridge (UK) 2006.
- Mansfield C.F. - Beltman S. - Broadley T. - Weatherby-Fell N., *Building resilience in teacher education: An evidence-informed framework*, in «Teaching and Teacher Education», 54 (2016), pp. 77-87.
- Masten A.S. - Obradovic J., *Competence and resilience in development*, in «Annals of the New York Academy of Sciences», 1094, 1 (2006), pp. 13-27.
- Montobbio E. - Navone A., *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio-assistenziale di persone con disabilità marcata*, Edizioni del Cerro, Pisa 2003.
- Mura A. - Zurru A.L., *Riqualficare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 15, 2 (2016), pp.150-160.
- Pantic N. - Florian L., *Developing Teachers as Agents of Inclusion and Social justice*, in «Education Inquiry», 6 (2015), pp. 333-351, <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>.
- Polato E., *Educazione all'immagine tattile. Per immaginare la mente ha bisogno di immagini: libri tattilmente illustrati, libri accessibili, libri multimediali*, in Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi. Settore Libri Tattili (ed.), *Toccare le parole. L'editoria tattile illustrata. Educare, pubblicare, promuovere, progettare*, Federazione Nazionale Istituzioni Pro Ciechi, Roma 2023, pp. 39-53.
- Roeser R.W. - Skinner E. - Beers J. - Jennings P.A., *Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice*, in «Child Development Perspectives», 6, 2 (2012), pp. 167-173, <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>.
- Rohner R., *Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment and behavior of school-going youths internationally*, in «Cross-Cultural Research», 44, 3 (2010), pp. 211-221.

- Simpson R.L. - Mundschenk N.A., *Inclusion and students with emotional and behavioral disorders*, in J.P. Bakken - F.E. Obiakor - A.F. Rotatori (eds.), *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD*, Emerald Group Publishing, Bingley (UK) 2012, pp. 1-22.
- Urquhart I., *The psychology of inclusion: The emotional dimension*, in P. Hick - R. Kershner - P. Farrell (eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice*, Routledge, Abingdon 2009, pp. 66-77.
- Zoniou-Sideri A. - Vlachou A., *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*, in «International Journal of Inclusive Education», 10, 4-5 (2006), pp. 379-394.





# Dall'oculocentrismo all'*embodied education*: verso un nuovo paradigma inclusivo per la disabilità visiva

Nicolina Pastena<sup>1</sup>

## 1. Introduzione

La disabilità visiva e la riflessione intorno alla sua natura assumono una portata particolarmente complessa soprattutto in relazione al ruolo fondamentale che in ogni epoca il fenomeno della visione ha avuto nella strutturazione complessiva del conoscere. Si tratta di focalizzare l'attenzione sul modo stesso in cui le società hanno storicamente organizzato e gerarchizzato la conoscenza, ponendo la vista come fulcro interpretativo dell'esperienza e criterio privilegiato di accesso al sapere. Affrontare il tema della disabilità visiva in ambito teoretico richiede, pertanto, di interrogare criticamente l'intero paradigma epistemologico che ha assegnato alla visione un primato assoluto, generando non solo un assetto percettivo dominante, ma anche una precisa architettura culturale e pedagogica.

La vista ha da sempre occupato, nella tradizione occidentale, il posto di senso "nobile" per eccellenza. Sin dalle prime espressioni mitologiche, religiose e filosofiche, è stata interpretata come la facoltà in grado di svelare la verità. La mitologia greca attribuiva capacità profetiche a figure che sapevano "vedere oltre il visibile", mentre nella filosofia classica la luce veniva assunta a simbolo della conoscenza. L'allego-

<sup>1</sup> Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Enna Kore.

ria platonica della caverna è emblematica: la liberazione dall'ignoranza coincide con l'uscita dall'oscurità e con la visione della luce del sole, metafora della verità. Aristotele, a sua volta, collocava la vista al vertice della gerarchia sensoriale, poiché ritenuta capace di cogliere forme e differenze, mentre gli altri sensi, come il tatto o l'udito, venivano interpretati come modalità conoscitive subordinate.

Il primato della vista non è tuttavia confinato all'ambito filosofico, ma permea l'intero linguaggio e la cultura. Le espressioni metaforiche correnti – “avere una visione d'insieme”, “gettare luce su un problema”, “illuminare un concetto” – confermano quanto profondamente radicata sia l'associazione fra vedere e conoscere. Non è casuale che lo stesso termine “filosofia”, amore per il sapere, rimandi etimologicamente a “phôs”, la luce, simbolo di chiarezza e trasparenza. In tale orizzonte, ciò che appare evidente alla vista diventa garanzia di verità, mentre ciò che rimane nascosto o invisibile viene relegato ai margini dell'esperienza cognitiva. Il paradigma oculocentrico, pur avendo favorito lo sviluppo della scienza e della tecnica, comporta un rischio evidente: produrre invisibilità e marginalizzazione per coloro che, come le persone con disabilità visiva, non possono accedere a questo codice dominante. La cecità e l'ipovisione non rappresentano soltanto condizioni sensoriali differenti, ma diventano, in un contesto culturale fortemente centrato sulla vista, marchi di alterità, esperienze che mettono in discussione la stessa equazione fra vedere e sapere. L'esclusione non si manifesta dunque unicamente sul piano pratico, ma anche su quello simbolico: chi non vede rischia di non essere visto, riconosciuto, considerato.

Per queste ragioni, la pedagogia e la didattica sono chiamate ad assumere un ruolo critico e trasformativo: non possono limitarsi a riprodurre schemi didattici visivi adattandoli parzialmente alle esigenze degli studenti con disabilità, ma devono interrogare e decostruire l'assolutezza del visivo come unica via di accesso al sapere. Occorre promuovere modelli educativi capaci di valorizzare la pluralità sensoriale e cognitiva, riconoscendo il corpo nella sua interezza come luogo epistemologico primario. In questo senso, l'educazione inclusiva non consiste nell'aggiungere strumenti compensativi, bensì nel ripensare radi-

calmente i processi di apprendimento a partire da una concezione del sapere come esperienza incarnata, relazionale e multisensoriale<sup>2</sup>.

La centralità simbolica della luce e della visione ha spesso generato l'illusione di un'immediatezza conoscitiva che sembrerebbe superare i limiti della parola e dell'interpretazione. Ma è proprio in questa pretesa immediatezza che si annida un paradosso: ciò che non è visibile viene ignorato, sottovalutato o rimosso, relegato in una zona di non-esistenza epistemica. L'apparente neutralità dello sguardo si rivela quindi un dispositivo culturale che seleziona e discrimina ciò che è degno di essere conosciuto. Per chi vive la condizione della cecità, tale meccanismo si traduce in un'esperienza di marginalità, non tanto perché manchi la capacità di conoscere, ma perché l'intero sistema educativo e sociale è calibrato su un senso che non appartiene al proprio repertorio percettivo.

Da questa prospettiva, riflettere sulla disabilità visiva implica operare una vera e propria “decostruzione” del paradigma oculocentrico. Significa restituire dignità epistemologica a sensi e modalità di conoscenza da sempre ritenuti inferiori: il tatto, l'udito, il movimento, l'olfatto. Significa anche riconoscere il valore del corpo come luogo di esperienza e non come semplice supporto della mente.

*L'embodied education* si inserisce in questo scenario come approccio che non considera il corpo un ostacolo, ma la matrice stessa della conoscenza. Attraverso il corpo, nella sua relazione con l'ambiente e con gli altri, si costruisce l'identità personale e collettiva, si generano significati, si sviluppano competenze. La sfida pedagogica, dunque, non è soltanto quella di garantire accessibilità o adattamenti tecnici, ma di riconoscere nella differenza sensoriale una risorsa epistemologica. Ripensare l'educazione in chiave *embodied* significa rovesciare la prospettiva: non si tratta di compensare una mancanza, ma di aprire spazi di conoscenza plurali, in cui ogni studente possa accedere al sapere attraverso le proprie modalità percettive e cognitive. La pluralità sensoria-

<sup>2</sup> D. Ianes - A. Canevaro, *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Erickson, Trento 2015.

le diventa allora occasione per riformulare i concetti stessi di apprendimento, conoscenza e inclusione.

## *2. Il paradigma oculocentrico nei processi di acquisizione della conoscenza*

Nel tentativo di comprendere la genesi e la persistenza del primato della vista nei processi conoscitivi, è necessario interrogarsi sulle radici culturali, filosofiche e simboliche che hanno reso possibile l'affermazione di quello che, in letteratura, viene definito oculocentrismo.

La visione, intesa nel suo senso più ampio, è stata storicamente associata all'oggettività, alla chiarezza, alla distanza critica. Vedere ha significato, nel linguaggio comune come in quello filosofico, di "sapere" e "possedere": la tradizione latina testimonia questa commistione attraverso i verbi "vidēre" e "intuēri", che implicano non solo un atto percettivo, ma anche un processo di comprensione intellettuale.

L'occhio è stato pensato come finestra aperta sul mondo, capace di restituire un accesso privilegiato alla verità, e al contempo come strumento di dominio in grado di circoscrivere e oggettivare il reale. Questa concezione ha prodotto un modello conoscitivo fortemente segnato dal mito della trasparenza: si è creduto che l'atto del vedere fosse un processo unidirezionale e lineare, in cui il soggetto si limita a registrare passivamente le proprietà dell'oggetto. A differenza del tatto o dell'udito, che presuppongono un'interazione più evidente con l'ambiente, la vista è stata descritta come senso puro e contemplativo, capace di cogliere la realtà nella sua autonomia ontologica senza alterarla.

All'interno dell'oculocentrismo, la luce assume un ruolo paradigmatico, non solo come condizione fisica della visione, ma come categoria simbolica che struttura il pensiero occidentale. La luce illumina, distingue, rende comunicabile, diventa metafora della verità e della ragione, mentre l'oscurità è associata all'ignoranza, all'errore, all'indicibile.

Eppure, molteplici ambiti di teorizzazione – soprattutto all'interno delle cosiddette scienze cognitive – mostrano i limiti e le lacune di tale impostazione evidenziando come la percezione visiva non sia mai un

atto neutro, ma è sempre situato e incarnato<sup>3</sup>, intrecciato con le posture del corpo, con i contesti culturali e con le strutture simboliche che danno forma all'esperienza. Anche la psicologia della *Gestalt* e le neuroscienze cognitive confermano che il vedere è un processo costruttivo: l'occhio non registra passivamente stimoli, ma li interpreta, li seleziona, li organizza secondo schemi preesistenti.

È in questo quadro che la disabilità visiva assume un significato che oltrepassa la dimensione meramente biologica. La cecità, o la limitazione dello sguardo, diventa simbolo di alterità epistemologica, mettendo in crisi l'intero edificio del sapere basato sulla centralità della vista. La tradizione letteraria e filosofica ne è testimone: dal cieco veggente Tiresia alle riflessioni moderne sulla "cecità bianca" di Saramago, la mancanza della vista è stata spesso interpretata non solo come privazione, ma anche come condizione rivelatrice di altre forme di sapere.

La prospettiva apre a una critica radicale dell'oculocentrismo: se la conoscenza non è riducibile al vedere, allora l'esperienza corporea, tattile, uditiva, olfattiva diventa parte integrante dei processi cognitivi. Le ricerche neuroscientifiche sulle persone con disabilità visive mostrano, ad esempio, la straordinaria plasticità del cervello umano, capace di riorganizzare le funzioni percettive in modo da potenziare le modalità sensoriali alternative suggerendo la necessità di un paradigma più inclusivo e polifonico della conoscenza.

L'oculocentrismo, quindi, non va semplicemente criticato dall'esterno, ma deve essere decostruito dall'interno: occorre smontarne le premesse, individuarne le implicazioni e ripensarne i fondamenti. Questo lavoro di decostruzione consente di elaborare un nuovo paradigma della conoscenza, in cui la pluralità sensoriale e la diversità cognitiva non siano considerate deviazioni da un modello "normale", ma risorse epistemiche a pieno titolo.

Ciò non comporta l'abolizione della vista come strumento conoscitivo, ma la sua ricollocazione in un orizzonte policentrico, in cui cia-

<sup>3</sup> M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione* (1945), tr. it. di A. Bonomi, Bompiani, Milano 2012.

scun senso e ciascuna modalità cognitiva contribuiscono in modo originale e insostituibile alla comprensione del mondo. Solo restituendo alla corporeità e all'interazione sociale un ruolo centrale sarà possibile superare i limiti dell'oculocentrismo e costruire una conoscenza autenticamente inclusiva, capace di valorizzare le differenze senza trasformarle in gerarchie.

### 3. *L'embodied cognition e la consapevolezza del sé*

Affrontare il tema della corporeità nel processo conoscitivo significa dunque riconoscere che il corpo non è semplicemente un contenitore della mente, ma ne è piuttosto parte integrante, matrice e veicolo essenziale. In tal senso *l'embodied cognition*, o cognizione incarnata, rappresenta una delle linee di ricerca più feconde e rivoluzionarie nel panorama delle scienze cognitive contemporanee e propone una ridefinizione profonda del concetto di mente, sottolineando come i processi cognitivi emergano da un'interazione dinamica e costante tra cervello, corpo e ambiente<sup>4</sup>.

Secondo questa prospettiva, la conoscenza non è un'attività meramente cerebrale o simbolica, ma si origina e si sviluppa a partire dalle esperienze sensomotorie del corpo che agisce nel mondo. In altre parole, pensare è un atto corporeo e ogni forma di apprendimento autentico è radicata in pratiche incarnate.

Numerosi studiosi hanno contribuito a delineare questa visione. Tra i più influenti vi è Francisco Varela, che con il concetto di *enaction* sottolinea come la mente non sia un sistema chiuso di rappresentazioni interne, ma un sistema vivente che si costituisce nell'azione, nella relazione continua con l'ambiente. Secondo Varela, la coscienza emerge da configurazioni dinamiche che coinvolgono l'intero organismo, in stretta connessione con il mondo esterno. L'attività cognitiva, quindi, non

<sup>4</sup> F. Gomez Paloma, *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Nuova Cultura, Roma 2013.

può essere ridotta alle sole operazioni neuronali, ma deve essere compresa come frutto di un'interazione sistemica e reciproca.

Come osservano Thompson e Varela, l'analisi dei correlati neurali della coscienza deve spostarsi da un approccio localizzazionista a uno emergentista, capace di cogliere i pattern transitori e globali di attivazione che attraversano cervello, corpo e ambiente. In tale prospettiva, si supera la separazione cartesiana tra mente e corpo, riconoscendo che la soggettività emerge dal vivere incarnato<sup>5</sup>.

Queste intuizioni hanno avuto importanti ricadute in ambito pedagogico. Se la mente è nel corpo e il corpo è nel mondo, allora anche l'apprendimento è un processo situato, corporeo, relazionale<sup>6</sup>. La classe non è solo un luogo di trasmissione di contenuti, ma un contesto esperienziale nel quale lo studente costruisce la conoscenza attraverso il fare, il muoversi, il percepire, l'interagire.

L'*embodied learning*, o apprendimento incarnato, propone di riconsiderare l'ambiente educativo come uno spazio in cui il corpo dell'allievo non è un ingombro passivo, ma un soggetto attivo di conoscenza, un'interfaccia sensibile attraverso cui si mediano significati, emozioni e relazioni. Ogni gesto, postura, movimento, ogni atto sensoriale, contribuisce alla costruzione di un sapere che è integrato, situato e autentico<sup>7</sup>.

È in questo contesto che si inserisce anche la *extended mind thesis* di Clark e Chalmers, secondo cui i confini della mente non si esauriscono nella scatola cranica, ma si estendono nel corpo e persino negli strumenti culturali e tecnologici che utilizziamo<sup>8</sup>. Una penna, uno schermo tattile, un bastone per ciechi possono diventare estensioni cognitive, elementi attivi del processo di pensiero. Tale prospettiva è di fonda-

<sup>5</sup> E. Thompson - F. Varela, *Radical embodiment: neural dynamics and consciousness*, in «Trends in Cognitive Sciences», 5, 10 (2001), pp. 418-425.

<sup>6</sup> G. Lokoff - M. Johnson, *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*, review by J.F. Sowa, in «Computational Linguistics», 25, 4 (1999), pp. 631-634.

<sup>7</sup> F. Gomez Paloma - P. Damiani, *Manuale delle scuole ECS. The neuroeducational Approach. La sfida del cambiamento educativo per il benessere e l'apprendimento*, Scholé, Brescia 2021.

<sup>8</sup> A. Clark - D. Chalmers, *The extended mind*, in «Analysis», 58, 1 (1998), pp. 7-19.

mentale importanza quando si riflette sulle disabilità sensoriali, poiché consente di considerare ausili e tecnologie non come mere compensazioni, ma come parte costitutiva della mente estesa della persona.

Nel caso della disabilità visiva, l'approccio impone un cambiamento radicale di paradigma: il bambino con disabilità visiva non è un soggetto da "riabilitare" in funzione di un modello normativo centrato sulla vista, ma una persona che costruisce il proprio sapere attraverso modalità *embodied* alternative, in cui tatto, udito, memoria spaziale e orientamento cinestesico assumono un ruolo primario.

In ambito scolastico, ciò implica una riflessione pedagogica profonda. L'insegnamento non può essere pensato solo in termini di trasmissione frontale, né basarsi esclusivamente su strumenti visivi. Occorre sviluppare pratiche multi-sensoriali, laboratoriali, inclusive, che valorizzino la dimensione corporea dell'apprendimento e che riconoscano le specificità percettive di ciascun alunno<sup>9</sup>.

È quindi necessario valorizzare la biologia corporea dell'organismo di uno studente (*embodied*) come generatrice del processo mentale (*cognition*). Ogni volta che si pensa a un intervento educativo, si deve partire dal corpo reale dell'allievo, dalle sue possibilità, dai suoi limiti, dalla sua storia incarnata<sup>10</sup>.

Per i bambini con disabilità visiva, ciò si traduce nella necessità di progettare esperienze educative che coinvolgano il corpo nella sua totalità, che diano senso allo spazio attraverso il movimento, che trasformino ogni interazione sensoriale in un'occasione di apprendimento. Camminare, toccare, orientarsi, ascoltare, collaborare: ogni atto corporeo può diventare un atto cognitivo, un gesto di esplorazione, un'esperienza trasformativa.

In ultima analisi, l'approccio *embodied* consente di restituire al corpo la sua centralità educativa, non come oggetto da controllare o disciplinare, ma come soggetto di significato, come luogo vivo della conoscenza.

<sup>9</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.

<sup>10</sup> F. Gomez Paloma - C. D'Anna - L. Rio - N. Pastena, *Embodiment cognitive science in educational field*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 106 (2013), pp. 1054-1062, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.120.



za. Solo a partire da questa consapevolezza sarà possibile costruire ambienti di apprendimento autenticamente inclusivi, capaci di accogliere e valorizzare le differenze, di rispondere ai bisogni educativi speciali senza ridurli a mere “eccezioni” da gestire.

#### *4. Corporeità e disabilità visiva*

Da quanto fin qui argomentato è facilmente deducibile che la relazione tra corporeità e disabilità visiva si configura come un nodo cruciale nel panorama educativo contemporaneo e mette in discussione le modalità tradizionali di accesso alla conoscenza – fortemente basate sulla dimensione visiva – richiedendo una radicale riconfigurazione degli ambienti, dei linguaggi e degli approcci didattici.

La scuola italiana ha compiuto, negli ultimi decenni, importanti passi avanti sul piano legislativo e normativo, promuovendo l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Tuttavia, come spesso accade, la realtà pratica si scontra con le intenzioni teoriche: l'inclusione effettiva è ancora lontana da una piena realizzazione. In particolare, quando si parla di disabilità sensoriali come la cecità o l'ipovisione, emergono difficoltà specifiche legate alla comprensione profonda delle implicazioni corporee e psicologiche che la condizione comporta.

Il corpo del bambino con disabilità visiva è, per certi versi, un corpo “invisibile” per chi insegna: non per la sua mancanza di presenza, ma per la difficoltà di riconoscerne la ricchezza espressiva e comunicativa. Spesso, gli adulti – siano docenti, educatori o genitori – adottano un atteggiamento iperprotettivo, motivato dal desiderio (comprensibile, ma a volte controproducente) di “compensare” la mancanza della vista con una sorveglianza costante, che può sfociare in una limitazione dell'autonomia.

L'atteggiamento si traduce in una serie di micro-pratiche quotidiane che rischiano di relegare il bambino con disabilità visiva in un ruolo subalterno e passivo: viene guidato continuamente senza possibilità di esplorare; viene anticipato nei gesti senza che possa sviluppare strategie personali; viene escluso, anche involontariamente, dalle attività

collettive più dinamiche<sup>11</sup>. Tutto ciò ostacola il processo fondamentale di costruzione dell'immagine corporea e spaziale, che in un bambino vedente si sviluppa spontaneamente attraverso l'interazione visiva con l'ambiente.

L'immagine di sé, infatti, non nasce in modo astratto o automatico: è il frutto di un processo progressivo di interiorizzazione delle esperienze corporee, motorie, relazionali<sup>12</sup>. Per un bambino con disabilità visiva, il processo richiede un'educazione intenzionale del corpo, un accompagnamento consapevole all'acquisizione di competenze psicomotorie, tattili e uditive, che gli permettano di orientarsi nello spazio, di rappresentarsi mentalmente l'ambiente, di esplorare e agire in modo efficace<sup>13</sup>.

Per questo motivo, è fondamentale che la didattica speciale non si limiti alla trasposizione "semplificata" dei contenuti tradizionali, ma promuova una metodologia centrata sulla corporeità. Il corpo, in quanto strumento di conoscenza, relazione e comunicazione, deve diventare il punto di partenza di ogni proposta educativa rivolta a studenti con disabilità visiva.

Una didattica, basata sull'azione, sul movimento, sulla manipolazione concreta degli oggetti, sul gioco simbolico, sulla drammatizzazione e sulla percezione multisensoriale, consente non solo un apprendimento più efficace, ma contribuisce in modo decisivo allo sviluppo dell'identità personale. Il bambino con disabilità visiva ha bisogno di toccare per comprendere, di muoversi per rappresentarsi, di ascoltare per orientarsi: ogni gesto del corpo diventa un veicolo di senso, un codice comunicativo, un atto cognitivo.

L'ambiente scolastico deve essere strutturato in modo accessibile e riconoscibile, con spazi organizzati, punti di riferimento tattili, mate-

<sup>11</sup> L. d'Alonzo - P. Piscitelli - S. Salmeri (eds.), *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*, Scholé, Brescia 2023.

<sup>12</sup> E. Ricciardi - P. Pietrini, *New light from the dark: what blindness can teach us about brain function*, in «Current Opinion in Neurology», 24, 4 (2011), pp. 357-363.

<sup>13</sup> T. Zappaterra, *Special Needs a scuola. Pedagogia e Didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa 2010.

riali adattati e soprattutto un atteggiamento inclusivo da parte di tutto il gruppo classe. È essenziale che il bambino con disabilità visiva venga coinvolto attivamente nelle dinamiche di gruppo, che gli si offra la possibilità di contribuire, partecipare, scegliere, interagire. L'integrazione non si misura solo in termini di presenza fisica, ma nella qualità dell'esperienza vissuta.

Integrare un bambino disabile in un contesto sociale significa metterlo nelle condizioni di vivere esperienze relazionali, emotive e cognitive in sintonia con il gruppo di riferimento, diventando parte attiva di una comunità. L'inclusione è quindi il risultato di un processo bidirezionale: non solo il bambino viene accolto, ma anche il gruppo si modifica per accoglierlo<sup>14</sup>.

In questo scenario, il ruolo dell'insegnante è cruciale. Egli deve agire come mediatore corporeo, capace di osservare, interpretare, guidare, stimolare e deve conoscere i bisogni specifici legati alla disabilità visiva, ma anche saperli integrare in una proposta pedagogica che coinvolga l'intera classe<sup>15</sup>. Solo così sarà possibile passare da una logica dell'adattamento a una logica della trasformazione strutturale del contesto educativo.

## 5. Conclusioni

Una scuola veramente inclusiva non può più limitarsi a una concezione meramente formale dell'integrazione. È necessario superare il concetto statico di "presenza" dell'alunno con disabilità per arrivare a una piena partecipazione attiva, significativa e valorizzata. Nel caso della disabilità visiva, ciò comporta una riflessione profonda sull'intero impianto epistemologico e didattico della scuola, che deve essere riformulato alla luce dei nuovi paradigmi pedagogici.

<sup>14</sup> F. Gomez Paloma - D. Ianes (a cura di), *Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EduFiBes*, Erickson, Trento 2014.

<sup>15</sup> D. Ianes - V. Macchia, *La didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento 2008.

L'inclusione è un processo continuo e dinamico, che implica il ripensamento delle pratiche, dei linguaggi, degli spazi, dei tempi dell'insegnamento. La presenza di un alunno con disabilità visiva in classe rappresenta, in questo senso, una straordinaria occasione formativa per l'intera comunità scolastica: per i docenti, che sono chiamati a innovare le proprie strategie; per i compagni, che imparano il valore della differenza e della cooperazione; per l'istituzione scolastica, che riscopre la sua funzione di luogo di crescita condivisa.

Occorre, pertanto, un investimento forte e continuativo sulla formazione degli insegnanti, che devono acquisire non solo conoscenze tecniche, ma anche consapevolezza critica, sensibilità educativa e competenze relazionali.

Come sottolinea Ianes<sup>16</sup>, l'integrazione di qualità è quella che permette alla persona con disabilità di essere presente in modo significativo nei diversi ambiti della vita scolastica: a livello relazionale, in quanto partecipe e riconosciuta; a livello cognitivo, in quanto protagonista dell'apprendimento; a livello psicologico, in quanto soggetto valorizzato nella propria unicità.

Per raggiungere questo obiettivo, è indispensabile promuovere una didattica riflessiva, che non si limiti alla trasmissione di contenuti, ma che interroghi costantemente il "come" e il "perché" delle proprie scelte metodologiche.

L'esperienza educativa, soprattutto per un bambino con disabilità visiva, deve essere fondata su interventi precoci, sistematici e intenzionali, che gli consentano di costruire una rappresentazione coerente e articolata del mondo, dello spazio, delle relazioni. Non si tratta di semplificare, ma di arricchire i linguaggi dell'educazione, di diversificare gli accessi, di moltiplicare le possibilità di espressione e di comprensione.

La scuola, nella sua dimensione paideutica, è chiamata a divenire uno spazio di senso, in cui ogni persona possa sviluppare appieno le

<sup>16</sup> D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2006.

proprie potenzialità e costruire un proprio progetto di vita<sup>17</sup>. In questa prospettiva, l'alunno con disabilità visiva non è destinatario passivo di un'offerta educativa, ma attore attivo della scena scolastica, portatore di una specifica visione del mondo, di un sapere incarnato, di un'esperienza preziosa.

È dunque necessario restituire centralità al corpo, inteso non solo come oggetto pedagogico, ma come soggetto epistemologico, come punto di partenza per ripensare la conoscenza, l'insegnamento e l'apprendimento. La corporeità non è qualcosa da aggiungere o da correggere, ma il terreno vivo su cui si costruisce ogni relazione educativa significativa.

Educare al corpo, educare con il corpo, educare attraverso il corpo: queste sono le sfide della scuola contemporanea, soprattutto in rapporto alla disabilità visiva. Una scuola capace di accogliere il corpo dell'altro senza giudizio, di valorizzarlo nella sua differenza, di ascoltarlo nelle sue espressioni non verbali è una scuola che forma cittadini consapevoli, empatici e responsabili.

In conclusione, possiamo affermare che una pedagogia realmente inclusiva non nasce dall'adeguamento a una norma, ma dal riconoscimento profondo della pluralità dell'esperienza umana, fondandosi su un'etica della cura, della responsabilità, della relazione e, soprattutto, su una visione dell'educazione come processo trasformativo, in cui la disabilità non è un limite da colmare, ma una risorsa da comprendere, una differenza da accogliere, una sfida da condividere<sup>18</sup>.

## Bibliografia

- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano 2006.
- Clark A. - Chalmers D., *The extended mind*, in «Analysis», 58, 1 (1998), pp. 7-19.

<sup>17</sup> N. Pastena, *Il Giano Bifronte della Pedagogia Contemporanea*, De Nicola, Napoli 2012.

<sup>18</sup> D. Ianes - A. Canevaro, *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, cit.

- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.
- d'Alonzo L. - Piscitelli P. - Salmeri S. (eds.), *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*, Scholé, Brescia 2023.
- Gomez Paloma F., *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Nuova Cultura, Roma 2013.
- Id. - Damiani P., *Manuale delle scuole ECS. The neuroeducational Approach. La sfida del cambiamento educativo per il benessere e l'apprendimento*, Scholé, Brescia 2021.
- Id. - D'Anna C. - Rio L. - Pastena N., *Embodiment cognitive science in educational field*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 106 (2013), pp. 1054-1062, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.120.
- Id. - Ianes D. (a cura di), *Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EduFiBes*, Erickson, Trento 2014.
- Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2006.
- Id. - Canevaro A., *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Erickson, Trento 2015.
- Lokoff G. - Johnson M., *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*, review by J.F. Sowa, in «Computational Linguistics», 25, 4 (1999), pp. 631-634.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione* (1945), tr. it. di A. Bonomi, Bompiani, Milano 2012.
- Pastena N., *Il Giano Bifronte della Pedagogia Contemporanea*, De Nicola, Napoli 2012.
- Ricciardi E. - Pietrini P., *New light from the dark: what blindness can teach us about brain function*, in «Current Opinion in Neurology», 24, 4 (2011), pp. 357-363.
- Thompson E. - Varela F., *Radical embodiment: neural dynamics and consciousness*, in «Trends in Cognitive Sciences», 5, 10 (2001), pp. 418-425.
- Varela F. - Thompson E. - Rosch E., *The embodied mind*, MIT Press, Cambridge (MA) 1991.
- WHO (World Health Organization), *World report on vision*, WHO, Geneva 2019.
- Zappaterra T., *Special Needs a scuola. Pedagogia e Didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa 2010.

La disabilità visiva e i linguaggi delle arti





Dove la vista tace e il tatto parla:  
lettura critica del romanzo *I maestri di tuina*  
di Bi Feiyu

Alessandro Tosco<sup>1</sup>

1. *Introduzione*

«Jin Yan, ti faccio un indovinello: due ciechi che si abbracciano?»

«Amore cieco».

«Due ciechi che si picchiano?».

«Botte da orbi».

«Due ciechi che sussurrano?».

«Parlare alla cieca».

«E tu parli alla cieca!».

«No, sei tu che parli alla cieca!».

«No, tu!».

«Tu!»<sup>2</sup>.

Questo vivace scambio di battute conclude una delle scene più significative tra Jin Yan e Xiao Kong, due delle protagoniste del romanzo *I maestri di tuina* (*Tuina*) dello scrittore cinese Bi Feiyu<sup>3</sup>. Le due giovani, accomunate non soltanto dall'esperienza professionale di massaggiatrici di *tuina* – peculiare pratica terapeutica tradizionale cinese –, ma anche dalla condizione di cecità, intrecciano il dialogo in un momento di

<sup>1</sup> Professore associato di Letteratura cinese, Università di Enna Kore.

<sup>2</sup> F. Bi, *I maestri di tuina* (2008), tr. it. di M. Gottardo e M. Morzenti, Sellerio, Palermo 2012, pp. 288-289.

<sup>3</sup> Secondo la toponomastica cinese, il cognome precede sempre il nome.

pausa nel centro massaggi in cui lavorano, dopo essersi confidate sogni, aspirazioni per il futuro e paure. In questa cornice, le protagoniste ironizzano sulle espressioni popolari legate ai ciechi, rovesciandone il tono discriminatorio in una forma di complicità giocosa e autoironica.

Con quest'opera, l'autore offre ai suoi lettori un romanzo al contempo lieve e profondo, capace di illuminare un ambito raramente esplorato in letteratura: quello della disabilità visiva. Attraverso personaggi autentici e lontani da ogni stereotipo, l'autore apre un varco narrativo che invita a ripensare i confini dell'esperienza umana e le modalità della sua rappresentazione.

Il presente contributo si propone di indagare l'opera alla luce del contesto socioeconomico e culturale della Cina contemporanea, attraverso l'analisi dei personaggi e della rappresentazione delle loro vite. Prima di intraprendere l'analisi del romanzo, appare tuttavia opportuno delineare alcune riflessioni preliminari sulla biografia e sulle opere dell'autore, allo scopo di chiarire la posizione che *I maestri di tuina* occupa nel quadro complessivo della sua produzione letteraria.

## 2. Bi Feiyu: la formazione e la consacrazione a scrittore di spicco

Bi Feiyu, nato nel 1964 nella provincia meridionale del Jiangsu, è considerato uno dei più autorevoli rappresentanti della letteratura cinese contemporanea. I primi anni della sua vita furono segnati da un duplice intreccio di esperienze: da un lato, un'infanzia serena trascorsa in campagna; dall'altro, l'ombra delle difficoltà politiche familiari, poiché il padre fu accusato di essere un "elemento di destra" durante gli anni turbolenti della Rivoluzione Culturale (1966-1976)<sup>4</sup> e costretto, insieme ai propri cari, all'esilio. In tale contesto, i genitori – entrambi insegnanti – e altri intellettuali confinati a Xinghua, suo luogo natio, esercitarono un'influenza decisiva sulla sua formazione, incoraggiandolo allo studio della letteratura. Di particolare rilievo fu la figura della madre,

<sup>4</sup> Sulla Rivoluzione Culturale e sulla storia della Cina di quel periodo, cfr. G. Samarini, *La Cina contemporanea. Dalla fine dell'impero a oggi*, Einaudi, Torino 2017.

donna estroversa e di grande talento, che trasmise al figlio una disciplina educativa rigorosa e una sensibilità umana destinata a riflettersi nella sua futura attività artistica.

Durante l'adolescenza Bi Feiyu sviluppò una profonda passione per la letteratura, dichiarando in più occasioni di essere stato segnato in modo indelebile dall'opera di Lu Xun (1881-1936) – riconosciuto come il padre della letteratura cinese moderna – che egli considera il suo più autorevole maestro. Iniziò a scrivere racconti all'età di 14-15 anni, mentre nel 1987 conseguì la laurea in lingua e letteratura cinese; durante gli anni universitari entrò in contatto con i grandi autori della tradizione occidentale, ampliando così il proprio orizzonte culturale e letterario. In seguito, ottenne un incarico di docenza a Nanchino presso una scuola per non vedenti e non udenti. L'esperienza contribuì in modo significativo a far maturare la sua sensibilità nei confronti dei temi della marginalità.

A partire dal 1992 Bi Feiyu intraprese la carriera giornalistica presso il «Nanjing Daily» («Nanjing ribao»), collaborazione di breve durata a causa della scarsa sintonia con l'editore, per poi trasferirsi, nel 1998, alla rivista letteraria «Rainflower» («Yuhua»). Contestualmente entrò a far parte dell'Associazione degli Scrittori della Provincia del Jiangsu (*Jiangsu sheng zuojia xiehui*), della quale ricoprì in seguito i ruoli di vicepresidente e presidente. In anni più recenti ha ottenuto una cattedra presso l'Università di Nanchino, dove tuttora insegna.

Il suo esordio narrativo risale al 1991 con *L'isola solitaria* (*Gudao*), opera accolta favorevolmente dalla critica<sup>5</sup>. La consacrazione giunse tuttavia con *La donna che allatta* (*Buruqi de nüren*, 1996), racconto che nel 1997 gli valse il primo Premio Letterario Lu Xun (*Lu Xun wenxue jiang*) e che affronta con crudo realismo la condizione dei cosiddetti “bambini lasciati indietro” (*liushou ertong*) nelle campagne cinesi. Con *L'opera della luna* (*Qingyi*, 2000) e *Le tre sorelle* (*Yumi, Yuxiu, Yuyang*, 2001), Bi Feiyu consolidò la propria fama di acuto indagatore della psiche fem-

<sup>5</sup> Delle opere di Bi Feiyu, oltre *I maestri di tuina*, in italiano è disponibile *Le tre sorelle* (2001), tr. it. di M. Gottardo e M. Morzenti, Sellerio, Palermo 2014.

minile, ottenendo numerosi riconoscimenti, tra cui il Premio dell'Associazione dei Romanzieri Cinesi (*Zhongguo zuojia xiehui xiaoshuo jiang*, 2001 e 2002), il terzo Premio Letterario Lu Xun e, nel 2011, il Premio Letterario Man Asian (*Yazhou wenxue jiang*).

Tra le sue opere più significative si annoverano *La pianura* (*Pingyuan*, 2005), che nel 2009 si aggiudicò il Premio Letterario del «French World Newspaper» (*“Shijie bao” wenxue jiang*), e *I maestri di tuina* (*Tuina*, 2008), con cui l'autore ottenne dapprima il Premio Letterario Letteratura del Popolo (*“Renmin Wenxue” jiang*) e successivamente, nel 2011, l'ottavo Premio Letterario Mao Dun (*Mao Dun wenxue jiang*), il più alto riconoscimento conferito in Cina per la letteratura<sup>6</sup>. Parallelamente, nel corso della sua carriera Bi Feiyu si è cimentato anche nella scrittura cinematografica, firmando la sceneggiatura de *La triade di Shanghai*, film diretto da Zhang Yimou (1950) candidato ai Golden Globe nel 2006, tratto dal suo romanzo *Dondola, dondola la barchetta, verso il ponte della nonnetta* (*Yao a yao, yao dao waipo qiao*). La sua rilevanza internazionale è stata ulteriormente consacrata nel 2017 dal conferimento dell'onorificenza di *Chevalier des Arts et des Lettres* da parte del governo francese.

### 3. Bi Feiyu e la scrittura: temi, contenuti e forme delle sue opere

La produzione letteraria di Bi Feiyu si distingue per una duplice tensione tematica: da un lato, l'attenzione verso il rapporto dialettico tra mondo rurale e mondo urbano; dall'altro, l'indagine profonda e articolata dell'universo femminile. In quanto esponente della generazione di scrittori cinesi affermatasi negli anni Novanta, egli si colloca all'interno dell'avanguardia letteraria<sup>7</sup>, pur rivendicando un personale concetto di

<sup>6</sup> Nel 2014 il romanzo fu trasposto per il grande schermo: *Tuina*, conosciuto anche con il titolo inglese di *Blind massage*, per la regia di Lou Ye (1965). Il film fu presentato al Festival del cinema di Berlino di quello stesso anno.

<sup>7</sup> A riguardo, cfr. N. Pesaro - M. Pirazzoli, *La narrativa cinese del Novecento*, Carocci, Roma 2019 e I. Schweiger, *Avant-Garde Fiction. Can Xue, Ma Yuan, Yu Hua and Others*, in M.D. Gu (ed.), *Routledge Handbook of Modern Chinese Literature*, Routledge, London and New York 2019, pp. 477-481.

realismo, inteso come capacità della letteratura di farsi carico delle sofferenze umane e di assolvere a una funzione etica di denuncia sociale.

Lo sfondo dei suoi racconti oscilla costantemente tra i villaggi rurali e le città in trasformazione. L'esperienza dell'esilio familiare in campagna durante la Rivoluzione Culturale ha lasciato un'impronta indelebile sulla sua sensibilità, spingendolo a descrivere i drammi di personaggi che lottano per affermarsi nel contesto urbano o che subiscono gli sconvolgimenti socioeconomici della Cina contemporanea. Opere come *La donna che allatta* e *La pianura* costituiscono esempi emblematici di tale prospettiva.

Ugualmente centrale è l'analisi della condizione femminile. Le protagoniste dei suoi romanzi sono spesso donne forti e determinate, disposte a sacrifici estremi o pronte a utilizzare la propria corporeità come strumento di emancipazione, vendetta o affermazione in una società patriarcale. *L'opera della luna* e *Le tre sorelle* ritraggono figure femminili complesse, oscillanti tra fragilità e ambizione, passione e autodistruzione, sempre immerse in contesti storici e sociali di profonda tensione. L'insistenza sulla voce femminile ha indotto alcuni critici a definire Bi Feiyu un autore "femminista", etichetta che egli stesso tuttavia rifiuta, considerandosi piuttosto un narratore della condizione umana in tutte le sue forme, con particolare attenzione ai soggetti marginalizzati.

Dal punto di vista stilistico, Bi Feiyu coniuga un registro colto e raffinato con espressioni colloquiali, intrecciando citazioni della tradizione poetica classica a inflessioni dialettali e a elementi del linguaggio politico maoista. Tale commistione linguistica dà origine a una prosa fluida e vibrante, capace di restituire con efficacia tanto le atmosfere rurali quanto le tensioni dei contesti urbani. La sua scrittura, densa di metafore e immagini poetiche, assume i tratti di una "prosa lirica" che, seppure radicata nel realismo sociale, raggiunge una dimensione universale, suscitando empatia e riflessione ben oltre i confini culturali della Cina contemporanea.

#### 4. I maestri di tuina: le molteplici rappresentazioni della cecità

*I maestri di tuina* si impone come l'opera più rappresentativa della produzione letteraria di Bi Feiyu. Il romanzo offre un vivido affresco corale, delineando una serie di ritratti individuali di non vedenti che lavorano in un centro massaggi di Nanchino, specializzato nel *tuina*. La differenza sostanziale fra un massaggio canonico (*anmo*) e uno eseguito con tale tecnica viene esplicitata già nella sezione introduttiva dell'opera. Un rozzo camionista, affetto da dolori di cervicale, si reca al centro e dopo una seduta terapeutica con Sha Fuming, massaggiatore non vedente e proprietario del centro, così commenta:

«L'altro giorno me l'ero fatto fare in uno stabilimento di bagni, il massaggio; la ragazzina sfregava a destra e a sinistra, non era nemmeno malaccio ma, puttana mia mamma, non è servito a un cavolo, con tutto che ero nella stanzetta privata. È proprio vero che voi ciechi avete una marcia in più, con i massaggi!». Sha Fuming gira la testa fermandosi non appena il suo volto è davanti a quello dell'uomo. «Il nostro non è un massaggio, è *tuina*. È un'altra cosa. Spero che torni a trovarci, capo»<sup>8</sup>.

Alla base del racconto c'è il legame personale dell'autore con la disabilità visiva. Come osserva la critica, per un certo periodo Bi Feiyu, nel tentativo di alleviare un dolore cervicale, frequentò quotidianamente un centro massaggi dove instaurò un rapporto di amicizia con alcuni massaggiatori ciechi. La sua notorietà presso di loro era già diffusa: in passato, infatti, egli aveva insegnato presso l'Università Normale di Nanchino per l'Educazione Speciale, istituto in cui si erano formati molti docenti dei massaggiatori stessi. Per questa ragione, essi lo chiamavano affettuosamente “il maestro dei loro maestri”<sup>9</sup>.

Su richiesta di questi amici, desiderosi di leggere storie che raccontassero la loro esperienza di vita, Bi Feiyu decise di scrivere un romanzo

<sup>8</sup> F. Bi, *I maestri di tuina*, cit., p. 13.

<sup>9</sup> X. Peng, *Bi Feiyu's Fiction. Portraits of the disadvantaged*, in M.D. Gu (ed.), *Routledge Handbook of Modern Chinese Literature*, cit., pp. 603-614.

a loro dedicato. Tuttavia, per rispetto della confidenzialità dei racconti che gli erano stati affidati, scelse di non riprodurre nel testo le vicende autentiche ascoltate. La sua fervida immaginazione gli consentì comunque di trarre profonda ispirazione da quelle testimonianze, rielaborandole in una narrazione densa di umanità e di forza evocativa.

Dal punto di vista stilistico, *I maestri di tuina* si caratterizza per un impianto narrativo complesso, in cui si alternano la prima e la terza persona. La presenza costante di un narratore eterodiegetico conferisce unità e coerenza al racconto, pur mantenendo una dimensione di intimità e partecipazione. In quanto amico di un gruppo di massaggiatori ciechi, Bi Feiyu penetra nei loro pensieri e nelle loro emozioni, adottandone il punto di vista e restituendone le percezioni con sensibilità e rispetto. I personaggi che popolano il centro massaggi sono figure profondamente umane e diverse tra loro: alcuni sono ciechi congeniti, altri hanno perso la vista in seguito a incidenti nell'infanzia o in età adulta, altri ancora convivono con una cecità progressiva dovuta a malattie. Ne derivano differenti modalità di percepire il dolore, l'esistenza e la relazione con il mondo circostante. Non mancano, all'interno dell'opera, personaggi vedenti, come le segretarie e la cuoca; il rapporto, lavorativo e personale, fra le due categorie non è sempre semplice.

All'interno di questa polifonia di voci e destini, emergono alcuni temi fondamentali che, come ha messo in luce la critica, attraversano l'intera opera: il rispetto, l'amore e la responsabilità<sup>10</sup>. Attraverso questi, Bi Feiyu costruisce una riflessione profonda sulla dignità dell'essere umano e sulla capacità di vedere oltre i limiti sensoriali, restituendo alla cecità una dimensione complessa e luminosa, intrisa di resilienza e speranza.

<sup>10</sup> *Ibidem*. Cfr. anche F. Bi, *Women meigeren dou buozai ziji de mangquli* [Ognuno di noi vive nella propria zona d'ombra], intervista di Y. Zhang, «Nanfang zhoumo» [«Southern Weekly»], 7 maggio 2009.

5. Mianzi, *dignità e rispetto*

Tra i massaggiatori ciechi che popolano il romanzo, il tema del rispetto costituisce un filo conduttore ricorrente. Un caso emblematico è rappresentato dal Dottor Wang (Wang Daifu), cieco dalla nascita. Il fratello minore, temendo il giudizio altrui, non permette che egli partecipi al proprio matrimonio, ritenendo disdicevole che gli invitati vengano a conoscenza della sua condizione. In questo episodio si manifesta in tutta la sua portata e crudeltà la cultura cinese del *mianzi*, letteralmente “faccia”, ossia la reputazione, o, più precisamente, la paura del *diu mianzi*, la perdita della faccia e dell’onore nel contesto sociale. Pur vergognandosi del fratello maggiore, l’uomo non esita a chiedergli un contributo economico come dono di nozze. Ferito nel profondo del suo orgoglio, il Dottor Wang soffre intensamente per l’umiliazione subita; in un primo momento intende regalare una certa somma di denaro, ma, per riaffermare la propria dignità, decide di inviargli una cifra decuplicata, ossia la quasi totalità dei risparmi accumulati in anni di vita frugale. Con tale gesto vuole dimostrare che, per lui, la dignità vale infinitamente più del vile denaro.

Un’altra figura tratteggiata con viva partecipazione è quella di Du Hong, cieca sin dalla nascita. Bella e talentuosa, è una pianista di successo, ma il destino sembra accanirsi contro di lei. Durante un’esibizione pubblica – organizzata per «dimostrare affetto ai disabili»<sup>11</sup> – la sua insegnante la costringe a eseguire un brano assai difficile e poco familiare; sopraffatta dall’ansia, Du Hong fallisce l’esecuzione. Nonostante ciò, il pubblico applaude calorosamente e la presentatrice la elogia con entusiasmo, definendo la sua interpretazione “sublime”. La giovane rimane sgomenta, ma subito dopo comprende:

La voglia di piangere scomparve per lasciare posto, nel cuore di Du Hong, a un gelo che l’avvolse pian piano, trasformandosi in desolazione. Si rese conto che cieca era e cieca sarebbe sempre stata. E l’unica possibilità che le veniva data era quella di offrire alle persone normali l’occasione di mostrarsi buone,

<sup>11</sup> Id., *I maestri di tuina*, cit., p. 89.



compassionevoli. A quelli come lei bastava tirar fuori un suono da un tasto per essere considerati dei fenomeni<sup>12</sup>.

Per salvaguardare la propria dignità, abbandona la carriera di pianista e diventa massaggiatrice. Un incidente domestico le provoca però la rottura del pollice destro, compromettendo la sua capacità di lavorare. I colleghi, mossi da sincera solidarietà, raccolgono del denaro per aiutarla, convinti che non possa più esercitare la professione. Questa volta Du Hong non si sente umiliata, poiché riconosce la genuinità del gesto; ne è commossa, ma rifiuta la donazione. Fiera e orgogliosa, non vuole essere considerata una disgraziata che vive della pietà altrui. Decide così di lasciare il centro massaggi senza avvisare nessuno, restituendo i soldi raccolti. Pur non sapendo dove andare né quale sarà il suo destino, è consapevole di aver preservato la propria dignità.

Con analoga tenerezza l'autore delinea la figura del giovane Xiao Ma, che difende la propria dignità trincerandosi nel silenzio. Diversamente da chi è cieco dalla nascita, ha perso la vista da bambino, in un incidente automobilistico in cui la madre ha trovato la morte. Forse per questo conserva un aspetto "normale": è un ragazzo di notevole bellezza, con occhi limpidi e luminosi, sebbene privi di vista. In Cina, i ciechi beneficiano del diritto di viaggiare gratuitamente sui mezzi pubblici, ma un giorno un autista di autobus lo accusa pubblicamente di fingere la cecità per evitare di pagare il biglietto. Ancora una volta, ritorna il concetto di *diu mianzi*, la perdita della faccia. Da quel momento Xiao Ma decide di non prendere mai più i mezzi pubblici. Come per il Dottor Wang, anche per lui la dignità assume un valore superiore a qualsiasi disagio materiale.

Il rispetto e la dignità trovano un'ulteriore espressione nel personaggio dell'ombroso Xu Tailai. Quando lascia il villaggio natale in cerca di un impiego, i familiari gli raccomandano di non tornare a casa per sposarsi: anche in questo caso, si tratta di una questione di *mianzi*. Data la sua condizione, egli potrebbe sposare soltanto una donna cieca e un'u-

<sup>12</sup> *Ibi*, pp. 90-91.

nione tra due che non vedono non sarebbe considerata motivo di festa, bensì fonte di vergogna per la famiglia davanti all'intera comunità.

Nel romanzo non mancano infine episodi grotteschi che coinvolgono i personaggi vedenti del centro massaggi, i quali approfittano della vulnerabilità dei ciechi. Jin Dajie, la cuoca, distribuisce porzioni di carne più abbondanti solo a coloro che le sono simpatici, penalizzando gli altri. Gao Wei, una delle due segretarie che lavora al bancone dell'accoglienza, sfrutta la propria posizione a fini economici: se un massaggiatore la omaggia con una piccola somma di denaro, gli riserva i clienti migliori; in caso contrario, gli assegna quelli più difficili. Con sguardo lucido e penetrante, il narratore smaschera così l'insensibilità di quanti calpestano la dignità e il rispetto dei ciechi per trarne un tornaconto personale.

## *6. Amore, desiderio e identità*

Un altro tema ricorrente nel romanzo sono le relazioni interpersonali tra i massaggiatori, in particolare l'amore e l'amicizia che li legano. Il Dottor Wang e Xiao Kong formano una coppia che trova nell'amore la forza e il sostegno necessari per affrontare le difficoltà della vita. Nonostante l'opposizione dei genitori di lei, contrari al matrimonio della figlia con un cieco come lei, Xiao Kong sceglie di restare accanto all'uomo che ama. I due, pur tra ostacoli di varia natura, anche economica, rimangono uniti. Tuttavia, sono costretti a vivere in dormitori separati, condizione che impedisce loro di condividere lo stesso letto. I desideri, in particolare quelli di natura sessuale, iniziano così a tormentare la giovane coppia, generando tensioni e litigi che culminano nel silenzio reciproco. Una volta superati i conflitti, tuttavia, il loro legame si rinsalda ulteriormente.

Un'altra storia d'amore significativa è quella tra Xu Tailai e Jin Yan. Quest'ultima, anche lei cieca, viene a conoscenza, in modo indiretto, di una passata relazione sentimentale di Tailai e ne resta profondamente colpita. Pur non avendolo mai incontrato, sente di amarlo e decide di intraprendere un lungo viaggio, simbolicamente iniziatico, da Dalian a

Shanghai e infine a Nanchino, dove diventa sua collega nel centro massaggi. Gli altri massaggiatori considerano l'accento di Tailai rozzo e la sua personalità eccentrica, ma Jin Yan lo apprezza proprio per la sua autenticità e lo considera una persona speciale. Per Tailai, ricevere tali apprezzamenti rappresenta un riconoscimento fondamentale: si sente rispettato e acquista maggiore fiducia in sé stesso. Intrigante è il passaggio in cui Jin Yan incontra l'uomo di cui è innamorata per la prima volta e intuisce il suo carattere attraverso il contatto fisico del massaggio:

Ed ecco che le dita di Tailai si posano sul suo corpo, cominciando dal collo, naturalmente, per rilassarlo. Mani magre, ma forti. Le articolazioni eccessivamente elastiche sembrano riflettere la fragilità e la passività del suo carattere; dalla misura e dall'intensità dei suoi movimenti s'intuisce che non ha molta fiducia in se stesso, che è un tipo cauto e meticoloso, uno che il suo stipendio se lo guadagna fino in fondo. Si prende cura di ogni punto dell'agopuntura e quando tocca una parte sensibile le sue dita si fanno premurose, si mettono dalla parte del cliente condividendone le sensazioni. È mancino<sup>13</sup>.

Ci sono poi una serie di storie d'amore non corrisposto o di infatuazioni. Tra queste spicca il rapporto tra Xiao Ma e Xiao Kong. Il desiderio che il giovane prova per la donna, che chiama familiarmente "cognata" (*saozi*), nasce dal profumo di shampoo emanato dai suoi capelli. Xiao Ma è attratto con passione da lei e il minimo contatto dei loro corpi lo scuote profondamente. La sensazione è colta dal narratore eterodiegetico con un'acuta osservazione:

Qui è il caso di dire qualcosa su una particolarità dei ciechi. Non vedendosi, non possono comunicare con lo sguardo né con le espressioni facciali, quindi, nelle rare occasioni in cui ridono e si divertono in compagnia, uomini e donne usano mani e piedi, si toccano, insomma, senza nessun tabù. Parlando e scherzando, si danno pacche e manate, pizzicotti e grattatine, questi sono i tipici modi in cui manifestano l'amicizia. Rifuggire il contatto fisico è grave

<sup>13</sup> *Ibi*, p. 141.

per loro come per i vedenti evitare lo sguardo, significa che non c'è fiducia, non c'è rispetto<sup>14</sup>.

Tuttavia, Xiao Kong è la compagna del Dottor Wang e Xiao Ma è costretto a cercare altrove uno sfogo per il suo desiderio. Zhang Yiguang, un altro massaggiatore, intuendo le pulsioni che tormentano il giovane, lo conduce da una prostituta di nome Piccola Man. All'inizio Xiao Ma immagina che la donna sia Xiao Kong e fa l'amore con lei con intensa passione. In seguito, ogni volta che torna al bordello – mascherato da centro massaggi – sceglie sempre Piccola Man. La loro relazione si approfondisce gradualmente, fino a trasformarsi in un autentico legame affettivo. In una scena di grande intensità e commozione, il narratore coglie l'attimo in cui i loro sguardi, pur non vedendosi, riescono simbolicamente a incontrarsi:

Per un istante i suoi occhi incrociano quelli di lei, ma lui non se ne accorge. Il suo sguardo scivola via dalle pupille di Piccola Man, che a sua volta chiude gli occhi. E subito li sente bruciare. Pian piano si avvicina a Xiao Ma da dietro e lo abbraccia<sup>15</sup>.

Tra i rapporti non consumati c'è anche la relazione tra Du Hong e Xiao Ma. L'ex pianista si innamora del giovane e gli manifesta i propri sentimenti in modo sottile e riservato. Tuttavia, il cuore di Xiao Ma è ancora preso da Xiao Kong, mentre il suo corpo trova appagamento con Piccola Man; non vi è dunque spazio per un'altra donna, benché egli ne riconosca la bellezza.

Infine, merita attenzione il rapporto tra Du Hong e Sha Fuming, uno dei comproprietari del centro. Attraverso le parole dei clienti, Sha

<sup>14</sup> *Ibi*, p. 77. La considerazione del narratore va analizzata alla luce della tradizione, di matrice confuciana, secondo cui, in base al rito, uomo e donna non si potevano toccare, neanche per passarsi un oggetto. Il contatto poteva avvenire solo nel caso in cui la donna stesse per affogare e l'uomo la trattenesse per salvarla. A riguardo, cfr. lo specifico passo tratto dal *Mengzi* (*Mencio*), libro IV, parte 1, 78, in F. Tomassini (a cura di), *I quattro libri di Confucio*, UTET, Torino 2005, pp. 356-357.

<sup>15</sup> F. Bi, *I maestri di tuina*, cit., pp. 331-332.

Fuming viene a sapere che Du Hong è di straordinaria bellezza e lui, cieco dalla nascita, si interroga ossessivamente sul significato stesso della bellezza: *Che cosa rappresenta per chi non può vederla?* Tale riflessione, sviluppata nel settimo capitolo, si traduce in un tormentato desiderio di “toccare” la bellezza, di percepirla concretamente. Uomo ambizioso, Sha Fuming ha da sempre sognato di sposare una donna vedente, ma l’arrivo di Du Hong lo induce a rinunciare a quel sogno infantile. Spinto dal sentimento che prova per lei, arriva persino a immaginare di aprire un centro massaggi indipendente, con la donna amata al pianoforte. Tuttavia, Du Hong, pur bisognosa d’amore, è una donna orgogliosa e non accetta che altri possano servirsi della sua bellezza come mezzo di appagamento personale. Considera questo genere di sentimento superficiale e, per tale ragione, rifiuta le attenzioni di Sha Fuming. Anche in seguito all’incidente che le provoca la frattura del pollice, decide infine di abbandonare il centro.

### *7. Le forme della responsabilità*

Come tutte le persone, anche la maggior parte dei massaggiatori ciechi sono animati da un profondo senso di responsabilità. Tra loro, il Dottor Wang rappresenta un caso emblematico. Quando con Xiao Kong ufficializza la loro relazione, decide di lavorare con tenacia per aprire un centro massaggi destinato alla fidanzata, affinché lei non debba più occuparsi direttamente dei clienti. La ama sinceramente e desidera prendersi cura di lei. Pur non riuscendo a concretizzare il progetto, conserva costantemente questo obiettivo nel cuore e si impegna instancabilmente per raggiungerlo, convinto che sia il giusto modo di comportarsi di un uomo nei confronti della donna amata.

Anche come figlio, il Dottor Wang agisce con senso di responsabilità, nonostante i genitori non gli abbiano mai dimostrato particolare affetto o attenzione. Quando un malvivente – tenutario di una casa da gioco e usuraio – invia alcuni scagnozzi a casa dei suoi genitori per riscuotere un debito contratto dal fratello, lui viene chiamato a gestire la situazione. Egli stesso dispone di scarse risorse economiche, avendole

già impiegate come dono di nozze per lo scapestrato fratello. Pur nella Cina del boom economico, guadagnare altro denaro rimane per lui estremamente difficile. Inoltre, è riluttante a pagare il debito del fratello, che considera uno scialacquatore.

Tuttavia, per venire incontro ai genitori e risolvere la questione, il Dottor Wang si incide dei tagli sul petto davanti agli scagnozzi, utilizzando il proprio sangue come pegno per saldare il debito. Il gesto, tanto drammatico quanto simbolico, mette in fuga i malviventi. Così, mentre il figlio normodotato mette i genitori nei guai, il figlio disabile li difende a rischio della propria vita. In tale episodio si manifesta, in tutta la sua potenza, la virtù confuciana dello *xiao* – ancora profondamente presente nella cultura contemporanea –, ossia la devozione filiale, quel sentimento misto di amore e deferenza che i figli devono ai genitori per averli messi al mondo<sup>16</sup>. Nella chiusa della scena, quando i genitori comprendono l'accaduto, il narratore commenta con tono amaramente ironico: «Cosa resta in questa vita ai suoi genitori? Niente. La loro è una vita vissuta alla cieca»<sup>17</sup>.

Il rapporto tra Ji Tingting e Du Hong offre invece un esempio di responsabilità declinata al femminile. Ji Tingting, donna corpulenta e di buon cuore, introduce Du Hong al centro massaggi e tra le due nasce presto un legame profondo, tanto da appellarsi reciprocamente “sorella maggiore” (*jiejie*) e “sorella minore” (*meimei*). Successivamente, Du Hong si avvicina a Gao Wei, incaricata di accompagnare l'ex pianista dal dormitorio al centro con un triciclo – servizio fondamentale per i ciechi. Tingting non se ne risente, consapevole dell'utilità di avere un'amica vedente.

Un giorno, tuttavia, la “sorella maggiore” decide di lasciare il centro massaggi per tornare al proprio villaggio e sposarsi. Du Hong, rattristata per la sua imminente partenza, desidera trascorrere con lei gli ultimi giorni al centro e confidarle i propri sentimenti per Xiao Ma. Purtroppo, mentre attende Tingting, la “sorella minore” si ferisce gravemente

<sup>16</sup> Sul concetto di *xiao* nella cultura cinese, cfr. M. Scarpari, *Confucianesimo*, Morcelliana, Brescia 2015.

<sup>17</sup> F. Bi, *I maestri di tuina*, cit., p. 305.

a una mano a causa di una porta che sbatte. La “sorella maggiore” ne resta profondamente addolorata e si sente responsabile dell’accaduto: se non avesse deciso di andarsene, Du Hong non l’avrebbe mai aspettata e l’incidente non sarebbe avvenuto. Per questo motivo veglia al suo capezzale, giorno e notte, per prendersi cura di lei. Du Hong comprende la sincerità dei sentimenti dell’amica, ma non vuole ostacolarne il matrimonio e tenta di allontanarla. Accortasi della delicatezza della loro relazione, la collega Jin Yan interviene trovando una soluzione che consente a Tingting di partire e fare ritorno al proprio villaggio. La loro reciproca responsabilità, come amiche e colleghe, risulta di straordinaria intensità emotiva.

#### *8. La comunità dei massaggiatori ciechi come specchio del mondo sociale*

Il centro massaggi di Nanchino, nel quale si intrecciano le vicende dei protagonisti, costituisce un microcosmo dalle relazioni intricate sotto molteplici punti di vista. Qui nascono i rapporti interpersonali tra persone normodotate, le interazioni tra ciechi e vedenti e le dinamiche – spesso cariche di tensione – tra coloro che sono ciechi dalla nascita e coloro che hanno perso la vista in seguito. Un caso emblematico è quello di Zhang Yiguang, che diventa cieco a 35 anni a causa di un’esplosione in una cava dove lavorava come minatore. Lui ha una moglie e due figli, ma il suo mondo e il suo sistema di valori rimangono profondamente diversi da quelli dei ciechi congeniti. Continua infatti a pensare e ad agire come un uomo normodotato e per questo non riesce né a integrarsi con gli altri ciechi né a mantenere relazioni armoniose con i vedenti. Si trova così in una posizione liminale, estraneo ad entrambi i gruppi: un outsider condannato alla solitudine e all’isolamento.

Con sguardo penetrante, Bi Feiyu non si limita a rappresentare i conflitti che animano i rapporti tra i personaggi del centro massaggi, ma ne indaga con profondità le cause. Analizzando le relazioni interpersonali fra i massaggiatori ciechi, l’autore mostra come esse variano in base alla personalità, al livello di istruzione, al retroterra familiare e sociale, nonché alle esperienze di vita. Ne consegue che, proprio come

accade tra i normodotati, anche all'interno di questa comunità sorgano inevitabilmente divergenze e tensioni. Qualunque sia la natura del conflitto – tra vedenti o ciechi – Bi Feiyu riesce sempre a restituirlo con vividezza, facendone emergere con lucidità le motivazioni più profonde.

L'autore mette altresì in guardia il lettore contro la tentazione di idealizzare i ciechi come figure moralmente pure o immuni da difetti. Al contrario, egli mostra con convinzione che i ciechi sono esseri umani come tutti gli altri, dotati di virtù e debolezze, luci e ombre. Essi tendono, come chiunque, a lasciarsi influenzare dalle opinioni altrui e nutrono un naturale desiderio di relazioni affettive e di intimità. In questo contesto, due personaggi emergono in maniera particolarmente significativa e contrapposta: Sha Fuming e Zhang Yiguang.

Per quanto riguarda il primo, Bi Feiyu ne traccia un ritratto ricco di sfumature e dettagli, in pagine di grande intensità letteraria costellate da riferimenti a testi e poesie classiche, allo scopo di esplorare la percezione della bellezza da parte di un cieco. Sha Fuming si innamora di Du Hong unicamente perché i clienti la descrivono come bellissima. Spinto da curiosità e desiderio di conoscenza, vuole comprendere cosa sia la bellezza e come possa essere esperita:

Sui libri è scritto che la bellezza è sublime. Che cos'è il sublime?

Sui libri è scritto che la bellezza è grazia. Che cos'è la grazia?

Sui libri è scritto che la bellezza è armonia. Che cos'è l'armonia?

[...] Sha Fuming ha una memoria eccezionale, si ricorda un numero incredibile di poesie e di modi di dire [...]. Ma li capiva, quei versi e quei proverbi? No, molti non li capiva, li ripeteva a pappagallo. Poi, pian piano, con il passare degli anni aveva cominciato a comprenderli, o meglio, a usarli. Come del resto succede per tutte le cose, perché in fondo i ciechi più che comprenderlo lo usano, il mondo.

Il problema è che la bellezza non si può usare, si può soltanto capire<sup>18</sup>.

Bi Feiyu narra invece una vicenda di segno opposto nel caso di Zhang Yiguang. Dopo l'esplosione che lo ha privato della vista in età

<sup>18</sup> *Ibi*, pp. 152-153, pp. 153-154.



adulta, egli sperimenta una rabbia profonda per la propria condizione, unita a una marcata compassione per sé stesso. In quanto ex vedente, necessita di maggiore sostegno psicologico e di un conforto emotivo, mentre i ciechi congeniti sembrano affrontare tutto con maggiore resilienza. Per colmare il vuoto interiore, Zhang si rivolge con frequenza a prostitute, immaginando di essere un antico imperatore e chiamandole “concubine” (*qie*). Il suo rapporto con loro è puramente fisico, privo di qualsiasi coinvolgimento sentimentale. L’atto sessuale e il linguaggio osceno diventano per lui un mezzo per sfogarsi e cercare sollievo. Attraverso Zhang, l’autore mostra un individuo che, nei suoi comportamenti e nelle sue debolezze, non è dissimile da molte persone superficiali appartenenti al mondo dei vedenti.

## 9. Conclusioni

Nel romanzo *I maestri di tuina*, Bi Feiyu dischiude al lettore un universo percettivo normalmente celato allo sguardo comune, invitandolo a penetrare la dimensione esistenziale dei ciechi attraverso una narrazione che ne sonda le profondità interiori e le relazioni con il mondo esterno. Ritraendo i ciechi come esseri animati da desideri, aspirazioni e fragilità fisiche ed emotive in modo del tutto analogo alle persone vedenti, l’autore approda a una rivelazione di carattere universale: se essi necessitano di condizioni di vita dignitose e di un autentico riconoscimento della propria autonomia, ciò che più ardentemente invocano è un trattamento equo, un rispetto paritario e una sincera accettazione da parte della società.

Nel più ampio orizzonte della letteratura mondiale, rari sono gli scrittori che si siano accostati con analoga finezza e sensibilità al tema della cecità. Con questo romanzo, Bi Feiyu offre una prospettiva inedita e profondamente umana su un’esperienza spesso relegata ai margini della rappresentazione artistica. Il suo merito risiede nella capacità di destare l’interesse di un pubblico transculturale per la disabilità visiva, arricchendo in modo significativo il canone letterario contempora-

neo con un'opera di alto valore estetico e di perdurante risonanza etica ed emotiva.

## *Bibliografia*

- Bi F., *Le tre sorelle* (2001), tr. it. di M. Gottardo e M. Morzenti, Sellerio, Palermo 2014.
- Id., *I maestri di tuina* (2008), tr. it. di M. Gottardo e M. Morzenti, Sellerio, Palermo 2012.
- Id., *Women meigeren dou buozai ziji de mangguli* [Ognuno di noi vive nella propria zona d'ombra], intervista di Y. Zhang, «Nanfang zhoumo» [«Southern Weekly»], 7 maggio 2009.
- Peng X., *Bi Feiyu's Fiction. Portraits of the disadvantaged*, in M.D. Gu (ed.), *Routledge Handbook of Modern Chinese Literature*, Routledge, London and New York 2019, pp. 603-614.
- Pesaro N. - Pirazzoli M., *La narrativa cinese del Novecento*, Carocci, Roma 2019.
- Samarani G., *La Cina contemporanea. Dalla fine dell'impero a oggi*, Einaudi, Torino 2017.
- Scarpari M., *Confucianesimo*, Morcelliana, Brescia 2015.
- Schweiger I., *Avant-Garde Fiction. Can Xue, Ma Yuan, Yu Hua and Others*, in M.D. Gu (ed.), *Routledge Handbook of Modern Chinese Literature*, Routledge, London and New York 2019, pp. 477-490.
- Tomassini F. (a cura di), *I quattro libri di Confucio*, UTET, Torino 2005.

# Antologia



# Il processo dell'acquisizione della mobilità per una autonomia del pluriminorato<sup>1</sup>

Enrico Ceppi<sup>2</sup>

## 1. *Per una precisazione terminologica*

Il concetto di autonomia, come analoghi concetti pedagogici, può assumere, e assume di fatto, un significato estremamente ampio e flessibile. Potremmo intendere autonomia come assoluta indipendenza dell'individuo dal resto della società che lo circonda; oppure, come acquisizione di quel comportamento o di quei comportamenti fondamentali, indispensabili per il soddisfacimento dei bisogni primari; o, infine, potremmo ritenere che autonomia significhi capacità di agire nella società, proponendo propri modelli e propri livelli esistenziali.

Riteniamo opportuno ricondurre, sia pur brevemente, il tema della presente relazione al motivo centrale di tutto il Convegno, e cioè alla più ampia problematica della mobilità e della sua acquisizione in presenza della minorazione della vista. Pertanto il concetto stesso di autonomia viene ad essere circoscritto e compreso da quello di mobilità ed

<sup>1</sup> Relazione svolta in occasione della I Conferenza Europea sui problemi della mobilità dei minorati della vista, Tirrenia (PI) 30-31 ottobre-1 novembre 1986. La terminologia usata nel testo è quella adoperata in quegli anni.

<sup>2</sup> Dal 1960 al 1968 è stato docente di Pedagogia tiflogica nel Corso biennale di specializzazione per gli educatori dei minorati della vista di Roma e dal 1965 al 1988 Preside dell'Istituto Statale "Augusto Romagnoli" di Roma. Preside dell'Istituto "Sant'Alessio" di Roma e Presidente della Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi, numerose sono le sue pubblicazioni ancora oggi fondamentali, tra queste: (a cura di), *Minorazione della vista e apprendimento*, sas Editrice Cosmodidattica di Marino Fabbri, Roma 1982; con M.E. Ceppi - R. Chiarelli - A. Passaro, *Il bambino non vedente pluriminorato*, Borla, Roma 1992; *I minorati della vista*, Armando, Roma 1992.

entrambi concorrono in modo diretto o indiretto a definire il più vasto concetto di persona fisica.

A questo punto, anche considerando la brevità del tempo a nostra disposizione, brevità tanto più accentuata dalla vastità dell'argomento, ci limiteremo ad enucleare quelli che a nostro avviso possono definirsi i punti fondamentali dell'intera problematica che vede coinvolti: da una parte, il principio della mobilità con la sua più vasta interpretazione di movimento finalizzato a livelli sociali più evoluti; dall'altra, il concetto di autonomia interpretato, come abbiamo precedentemente sottolineato ed in particolare, nel significato dell'affermazione esistenziale della persona sulla base di un'azione autonoma e consapevole; infine il più vasto concetto di pluriminorazione che potrebbe sembrare contraddittorio, se non addirittura escludente, rispetto agli altri due concetti preliminari.

## *2. La mobilità: un passaggio obbligato per l'autonomia*

La pluriminorazione aggiuntiva allo stato di cecità appare di fatto come una condizione così grave, per gli effetti sulla vita comportamentale del soggetto, da far escludere, spesso nella sua rappresentazione più comune, il concetto di mobilità e di autonomia. Riteniamo tuttavia che un più approfondito esame del concetto di mobilità, e conseguentemente di quello di autonomia, ci potrà condurre a scoprire come, anche per i soggetti pluriminorati con cecità, sia possibile prospettare interventi pedagogici di questo tipo e che, anzi, non solo si possa conseguire qualche successo, ma che questo debba costituire l'obiettivo fondamentale dell'intervento educativo e riabilitativo. Noi ribadiamo che l'intervento più significativo con gli alunni pluriminorati, l'intervento che abbia titolo ad essere definito educativo e non semplicemente riabilitativo, debba proporsi come obiettivo fondamentale proprio l'acquisizione dell'autonomia attraverso la maturazione della mobilità adeguata alle effettive possibilità soggettive e comunque non circoscritta dai pregiudizi o dalle stereotipate barriere dell'impreparazione, dell'insensibilità, dell'improvvisazione.

Da quanto andremo dicendo potremo scoprire che l'autonomia della persona non è una struttura meccanica che costituisce il risultato di determinati fattori fisici predisposti in una sequenza piuttosto che in un'altra, non si realizza come maturazione di dati biologici meccanicamente stimolati o razionalmente pilotati secondo un piano puramente intellettualistico e cerebrale. L'autonomia è qualcosa di assai più complesso, poiché coinvolge l'essere persona di ciascuno di noi, il suo grado di maturare in se stesso e di essere accettato o accolto nell'altro. Cosicché possiamo affermare che l'autonomia non si esaurisce nell'individuo, ma si concretizza nel sociale in cui l'individuo è presente e diviene fattore di personalità, in quanto costituente della persona sociale.

Avevamo tuttavia premesso, al concetto di autonomia, il più vasto principio della mobilità e questo per non circoscriverne il significato umano e il contenuto morale, ma per sottolinearne gli aspetti metodologici che in ultima analisi sono quelli che, ad una rapida sintesi, come la presente si propone di essere, maggiormente interessano.

Il termine di mobilità, mutuato dalla lingua anglosassone, difficilmente può essere compreso nel nostro lessico pedagogico, poiché ci impegna ad una serie di trasferimenti concettuali, non semplici e non sempre leciti. D'altronde non è sempre esatto tradurre mobilità con il termine o l'espressione pedagogica a noi più consueta di movimento finalizzato, poiché nel concetto di mobilità c'è qualcosa di più del movimento finalizzato, c'è un contenuto immaginativo che supera il significato del movimento che può finalizzarsi anche nella sua ripetitività e può limitarsi semplicemente ad una serie consecutiva di gesti.

Crediamo invece che il termine di mobilità possa essere espresso con la piena aderenza al concetto pedagogico e soprattutto con significato metodologico, per lo meno analogo, a quello introdotto nella pedagogia tiflogica da Augusto Romagnoli e che si definisce come orientamento immaginativo-motorio. L'orientamento, così inteso, infatti, non è l'espressione di una capacità statica di relazionarsi con l'ambiente, per meglio vivere in esso, ma è piuttosto l'abilità di operare nell'ambiente, di agire in relazione con la struttura fisica e sociale della realtà dinamica che ci circonda. Sappiamo, e quindi non è il caso di spendervi molte parole, che numerosi stati di ansia derivano proprio

dalla difficoltà di stabilire relazioni chiare ed efficaci con l'ambiente assunto come realtà esistenziale. La difficoltà a relazionarsi con l'ambiente può pertanto generare quella condizione di pluriminorazione di cui ci stiamo occupando. Si va dall'ansia alla nevrosi, dalla nevrosi alla psicosi e quindi alla difficoltà di fissare i propri rapporti con l'ambiente, di muoversi in esso, di costruire giorno dopo giorno, anche con l'aiuto determinante degli altri, aiuto filtrato dalla comprensione e dall'amore, il proprio concetto di sé, di un sé destinato ad esprimersi in relazione allo spazio che la società in effetti gli consentirà per la sua espansione.

### *3. Autonomia e pluriminorazione: il ruolo della cecità*

Intesa la mobilità come orientamento, come collocazione dell'individuo nello spazio e nel tempo, collocazione che si opera attraverso il movimento integrato necessariamente dall'immaginazione, possiamo azzardare anche una definizione più appropriata di autonomia, cercando al tempo stesso di tracciare alcune linee metodologiche per avventurarci a delineare il processo metodologico in presenza della pluriminorazione. Il senso di avventura non ci deriva dalla difficoltà interiore di credere più o meno possibile, più o meno agevole, la realizzazione dell'autonomia per il soggetto pluriminorato, ma ci viene dalla difficoltà intrinseca di definire il concetto stesso di pluriminorazione. Potremmo affermare che in relazione al processo di acquisizione dell'autonomia il concetto di pluriminorazione vari da caso a caso, da soggetto a soggetto, in relazione non solo alle cause che hanno determinato il contemporaneo insorgere di più effetti minoranti, ma anche in relazione alle modalità reattive dell'ambiente alla condizione di pluriminorazione.

Diversa è la condizione di pluriminorato sensoriale del sordo-cieco, ad esempio, nei confronti dell'acquisizione dell'autonomia, da quella del pluriminorato sensomotorio, del cieco spastico, o del pluriminorato cerebroleso, deprivato di alcune funzioni fondamentali del cervello. Abbiamo fatto alcuni esempi macroscopici, in cui la differenza si evidenzia spontaneamente e va a tracciare una ben precisa linea di svilup-



po pedagogico e metodologico, anche attraverso una ben precisa prassi riabilitativa. C'è tuttavia anche nelle tre situazioni precedentemente indicate come emblematiche una costante comune, che potrebbe apparire poco significativa, ma che invece assume valore determinante a tutti i livelli operativi e in tutte le dimensioni valutative: ed è proprio la condizione di cecità. Nel cieco-sordo, nel cieco spastico, nel cieco cerebroleso, e per conseguenza insufficiente mentale o autistico, è pur sempre in evidenza il soggetto cieco, poiché nei confronti dell'acquisizione dell'autonomia, nella formazione della persona sociale anche circoscritta o mutilata, lo stato di cecità gioca un ruolo fondamentale, da cui non possiamo prescindere, pena la perdita di ogni possibilità di successo educativo. L'obiettivo è dunque comune a tutte le condizioni di pluriminorazione, anche se non può essere definita una medesima metodologia e soprattutto non può essere fissato un comune modello di comportamento sociale. Per il conseguimento dell'obiettivo comune i momenti essenziali a livello metodologico sono essenzialmente quattro:

I) acquisizione del sé corporeo attraverso una lenta e minuziosa scoperta dello schema corporeo, della sua funzione soggettiva e della sua relazione esistenziale. Questa prima fase varia da situazione a situazione e può essere più o meno estesa nel tempo, coinvolgendo tecniche educative differenti e processi riabilitativi particolari che tuttavia si centrano sul potenziamento della vitalità del soggetto. In questo processo che, ed è bene ribadirlo, assume la dimensione educativa, l'operatore non può e non deve rimanere estraneo e affermare la propria superiorità nelle condotte della maturazione, ma dovrà lasciarsi coinvolgere, privilegiando il rapporto uno ad uno, perché vi sia nell'alunno la consapevolezza di procedere verso una scoperta graduale non contraddetta da modificazioni strutturali ed affettive;

II) utilizzazione del movimento specifico della struttura corporea per il conseguimento di obiettivi immediati, volti al soddisfacimento di bisogni elementari: l'alimentazione, l'abbigliamento, la pulizia del corpo ed il giuoco. Il processo di acquisizione del movimento non è più sufficiente, in questa seconda fase, se non si riesce a fare emergere una iniziale struttura rappresentativa, già presente nella prima sia pure in modo stereotipato e confuso. Tendere all'oggetto diverso da sé, porre

l'oggetto in relazione con il proprio corpo, per il soddisfacimento di bisogni immediati o primari, comporta una rappresentazione del gesto e la rappresentazione del gesto si ottiene soltanto mediante la prima maturazione dell'attività immaginativa in grado di distinguere lo spazio e di operare su di essa. Non crediamo che sia possibile sostituire la rappresentazione, anche schematica, del gesto attraverso l'operazione immaginativa con la semplice ripetitività meccanica del gesto stesso che indurrebbe ad un comportamento stereotipato ed inconsapevole. In questa seconda fase, tuttavia, assistiamo spesso ad un prevalere della rappresentazione immaginativa avulsa dall'ambiente in cui l'atto viene a circoscriversi tra il soggetto e l'oggetto destinatario dell'azione prescindendo dal dove e dal quando, per riemergere non in relazione alla riproposizione ambientale, ma al ritorno dello stimolo primario che ha motivato il processo apprenditivo;

III) evoluzione immaginativa verso l'ambiente per comprendere, in uno schema più ampio di realtà, il soggetto e l'oggetto in una simultaneità che costituisce il presupposto del pensiero. Il soggetto si muove verso l'oggetto, si rende abile a riconoscere l'oggetto stesso pur da diversi punti di partenza o di collocazione nello spazio. Sono altrettanti livelli di apprendimento che nei casi gravi di pluriminorazione centrata sulla cecità possono comportare anni di paziente lavoro di ricostruzione delle strutture mentali compromesse da danni organici e sensoriali. Come appare evidente da queste prime semplificazioni, nelle tre fasi rapidamente accennate, che peraltro meriterebbero una lunga trattazione per esaurire tutta la possibile metodologia e per consentire di trarre da esse anche le linee di una probabile riabilitazione, il fatto centrale è pur sempre costituito dalla presenza della cecità, che modifica profondamente, alterandolo, il rapporto immaginativo con l'oggetto, ostacola spesso il costituirsi di una rappresentazione permanente dell'oggetto e conseguentemente il realizzarsi di una fondamentale operazione del pensiero;

IV) alla quarta fase purtroppo non tutti i pluriminorati riescono ad arrivare, o se vi giungono, essa si realizza in forma embrionale, labile, soggetta spesso a modificazioni profonde e a profonde regressioni. Si può definire la fase dell'immaginazione attiva, in cui sono presenti, co-

me componenti fondamentali, la comunicazione, nella forma sia della codificazione che della decodificazione del messaggio, e l'interesse per la scoperta autonoma dell'ambiente in operatività, conoscenza ed affettività, che si fondono nell'unico momento dell'apprendimento per una crescita significativa e permanente.

Quando l'alunno cieco-sordo, che ha difficoltà a comunicare con il linguaggio verbale, spontaneamente ricorre al disegno in rilievo per dare l'esatta dimensione della rappresentazione concreta della realtà in cui vive, ha certamente maturato le quattro fasi metodologiche dell'apprendimento riabilitativo e può procedere verso una presenza significativa nella società, anche se le difficoltà permangono, anche se i limiti posti all'autonomia dalla duplice minorazione saranno barriere pronte ad ostacolare il suo inserimento, ma la sua vita interiore potrà arricchirsi di sentimenti, la sua esistenza sociale popolarsi di relazioni e la sua giornata colmarsi di opere concrete. Le barriere che egli incontrerà si attenueranno e noi le sapremo superare oltre il pregiudizio sociale di tutti i giorni accettando la situazione per quello che è, scoprendo il normale al di là ed oltre la differenza o il patologico, trovando ciò che ci accomuna e non ciò che ci divide per inorgoglierci, anche inconsciamente.

#### *4. Conclusioni*

Lo stesso avviene per tutte le altre situazioni emblematiche, molte delle quali avranno necessità per sempre del nostro sostegno e del nostro amore perché la barriera non torni ad essere isolamento o solitudine.

Lo stesso discorso non vale anche per la persona che non vede senza che si ipotizzi il caso della pluriminorazione? Potremmo essere muniti di tutti i sussidi all'avanguardia, potremmo disporre dei mezzi più sofisticati, ma, in un mondo fatto per chi vede, senza la comprensione e l'amicizia degli altri saremo sempre soli e disperatamente privi di autonomia.



La parola a...



# Convegno Internazionale “La Regia Scuola di Metodo per insegnanti e maestri educatori dei ciechi” 1925-2025 Centenario

Anna Buccheri<sup>1</sup>

## *1. Introduzione*

Il Regio Decreto n. 2483 del 1925 istituisce la Regia Scuola di Metodo per insegnanti e maestri istitutori dei ciechi, diretta da Augusto Romagnoli fino alla sua morte nel 1946. Il Convegno Internazionale, organizzato dall'Istituto Statale Augusto Romagnoli di Roma e dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi Roma Tre in collaborazione con l'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti e con il patrocinio della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), ne ha celebrato il Centenario e si è svolto nell'ex palestra dell'Istituto Statale Augusto Romagnoli, il 21 e il 22 maggio 2025.

In entrambe le giornate è stato aperto ai visitatori (con visite guidate) lo spazio espositivo allestito in uno dei padiglioni accanto alla palestra in cui è stato possibile vedere materiali didattici, giochi e foto a documentazione del lavoro svolto dall'Istituto Statale Augusto Romagnoli con i bambini/ragazzi ciechi e con le bambine/ragazze cieche a partire dall'opera di Augusto Romagnoli.

La mattinata del 21 maggio Maria Emilia Bonaccorso, caporedattrice ANSA, ha introdotto la parte istituzionale dei saluti e moderato i lavori.

<sup>1</sup> 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.

Gerardina Fasano, Dirigente dell'Istituto Statale Augusto Romagnoli, ha ringraziato tutti e ha sottolineato il significato storico del Centenario della Scuola di Metodo. Il metodo di Romagnoli rimane infatti sempre attuale, il suo insegnamento parte dalla sua esperienza, sorretta però da un solido sapere scientifico. Per Romagnoli la cultura promuove il pieno sviluppo dei bambini/ragazzi ciechi e bisogna formare gli educatori che poi si troveranno in situazione.

Anna Paola Sabatini, Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale del Lazio, ha fatto un saluto veloce per non togliere tempo ai ricchi interventi previsti e ha espresso apprezzamento per la mostra.

Fabio Bocci, del Direttivo SIPeS, ha portato i saluti del Magnifico Rettore dell'Università Roma Tre, Massimiliano Fiorucci, di Paola Perucchini Direttrice Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, di Barbara De Angelis Delegata del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento e al supporto all'inclusione dell'Università Roma Tre, di Catia Giaconi, Presidente SIPeS. Ha citato il libro *Il messaggio educativo di Augusto Romagnoli*, con la presentazione di Luigi Volpicelli e l'introduzione di Enrico Ceppi<sup>2</sup>.

Mario Barbuto, Presidente Nazionale dell'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti, dopo i saluti, si è soffermato su ciò che la Scuola di Metodo, l'Istituto Romagnoli e Augusto Romagnoli hanno trasmesso: ordine e disciplina, avendo l'obiettivo di formare bambini e ragazzi ciechi perché imparassero a vivere nella società di tutti. Fondamentali rimangono ancora oggi: orientamento, tatto, musica, capacità immaginativa, autonomia, Braille ed emulazione.

Rodolfo Masto, Presidente della Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi, ha ricordato che la Federazione è stata la seconda casa di Romagnoli, la signora Romagnoli è stata Presidente della Federazione. I laboratori hanno lavorato su progetti di Romagnoli, molte carte a rilievo sono state realizzate dalla Federazione su richiesta/indicazioni di Romagnoli.

<sup>2</sup> F. Gatto, *Il messaggio educativo di Augusto Romagnoli*, Peloritana Editrice, Messina 1977.



Pietro Piscitelli, Presidente della Biblioteca Italiana per i Ciechi Regina Margherita (BIC) di Monza, ha portato i saluti di tutto il Consiglio di Amministrazione della BIC, ha menzionato il lavoro di trascrizione in Braille e di produzione dei libri della Biblioteca e ha osservato che Romagnoli sarebbe sicuramente fiero della rete che si è creata per rispondere alle esigenze dei bambini/ragazzi ciechi.

Michele Borra, Vicepresidente Istituto dei Ciechi Francesco Cavazza di Bologna, ha ricordato che Romagnoli ha frequentato proprio l'Istituto dei Ciechi Francesco Cavazza e ha sottolineato che anche oggi insegnanti ed educatori vanno formati con il metodo di Romagnoli adattandolo naturalmente ai tempi dove necessario.

Marina Scarpaci, Tiflogloga, è intervenuta in rappresentanza di Massimo Canu, Direttore generale dell'ASP Sant'Alessio Margherita di Savoia di Roma, rilevando che l'approccio di Romagnoli è ormai radicato nella tradizione e che il Sant'Alessio lavora in quest'ottica offrendo servizi alla persona e agendo con un protocollo per la ricerca con l'Università degli studi Roma Tre che produce anche pubblicazioni.

Franca Ida Rossi, Dirigente Scolastica del liceo Colonna, che dal 1872 si occupa della formazione delle maestre, è l'istituzione più antica di Roma e oggi è anche scuola polo per la scuola in ospedale con due sezioni, in archivio ha trovato il registro dell'a.s. 1964/1965 con i voti di Vincenzo Ciocchetti e di Vincenzo Bizzi, entrambi nomi storici dell'Istituto Statale Augusto Romagnoli.

## *2. La scuola di metodo ed i criteri educativi di Augusto Romagnoli*

La sessione ha previsto cinque relazioni.

Vanessa Roghi, storica, ricercatrice, esperta di storia della scuola, ha esaminato *Il contesto storico, pedagogico e politico-culturale alla nascita della Regia Scuola di Metodo*. Con l'Unità d'Italia, con la Legge Casati del 1859, le Opere pie assicurano assistenza più che fare educazione. Nel 1876 l'Ospizio Margherita di Roma si occupa di cura oftalmica, di educazione, di ricovero. Negli anni 1870-1910 emergono la cultura medica, interdisciplinare, l'opera di Paolo Mantegazza, Giuseppe Sergi e Maria

Montessori, il riconoscimento dell'importanza dell'elemento psicologico. Nel 1906 Romagnoli ha già prodotto degli scritti. La prima guerra mondiale funge da spartiacque. Si fa maggiormente evidente l'analfabetismo. La Riforma Gentile è la cornice in cui nasce l'Istituto Romagnoli, stabilendo peraltro l'obbligo scolastico anche per i ciechi e i sordi (denominati sordomuti). Sono previste le classi differenziali e le scuole speciali. Nel 1932 gli Istituti speciali sono presentati come un successo fascista. La Legge del 1925 istitutrice dell'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia in qualche modo si occupa di persone con caratteristiche diverse, indicate come *fanciulli non nella norma*. Nel 1949 la signora Romagnoli scrive un articolo in cui sostiene che la Scuola di Metodo è una scuola di apprendistato che rende la scuola italiana un po' più giusta per tutti.

Stefano Salmeri, Università di Enna Kore, ha posto l'attenzione sul tema *Augusto Romagnoli tra educazione emendatrice e formazione emancipatrice: la svolta del 1925*. Un percorso pedagogico che renda possibile l'ingresso nella scuola comune in termini di coeducazione è necessario: «Ecco perché non si insisterà mai abbastanza che i bambini ciechi siano accolti piccoli in educazione: allora può verificarsi ciò che a molti fa meraviglia, cioè che i ciechi frequentino con ottimi risultati le scuole comuni, con i ragazzi che hanno la vista»<sup>3</sup>.

Romagnoli intuisce filosoficamente la capacità della mente di sintetizzare le cose. Bisogna valorizzare e comprendere le differenze, da una parte, e agire sulla mentalità di chi lavora con i disabili, dall'altra:

Il mio dovere, l'unica cosa che io potessi fare, fu di cercare come dare l'esempio di una scuola che fosse frutto concreto della nostra esperienza, dove quei tali metodi da tutti lodati, ma ancora da nessuno accettati, si mostrassero anche pratici e s'imponessero all'imitazione. Questa scuola diverrebbe naturalmente come il seminario pedagogico, dove i maestri ciechi potrebbero abilitarsi alla direzione didattica dei loro istituti, e giovani insegnanti vedenti, con un tirocinio opportunamente guidato di vita e d'insegnamento, diverrebbero i nostri occhi intelligenti e fedeli, portando il nostro metodo in tutte le

<sup>3</sup> A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1973, p. 48.

scuole; solo che il Governo, dietro la bontà dei risultati, intervenisse con la sua autorità per obbligare le scuole dei ciechi a servirsi di questo personale tecnico specializzato<sup>4</sup>.

Inoltre non c'è una distinzione netta tra educatori e insegnanti e assistenti:

Mentre negli altri istituti il primo posto spetta al direttore, il secondo ai maestri, il terzo agli assistenti, in un istituto di ciechi è indispensabile sopprimere la distinzione tra assistenti e maestri. Insegnare la lettura, la scrittura e le altre materie dei programmi elementari, che abbisogna sì della conoscenza degli speciali sistemi in uso e di una speciale didattica; ma i sistemi possono apprendersi in pochi giorni da un maestro intelligente, e anche la didattica sarà molto semplificata, quando gli alunni abbiano ricevuta la preparazione pre-scolastica e l'assistenza extra-scolastica indispensabile<sup>5</sup>.

Così Romagnoli nel 1914 avvia un corso in dieci lezioni per formare due educatrici:

Il corso fu inaugurato dal Provveditore agli Studi Comm. Ferruccio Martini, in nome del Direttore Generale dell'Istruzione Primaria, il 26 dicembre 1914. Le tre prime lezioni furono un riepilogo della pedagogia che si insegna nelle scuole normali, secondo le mie vedute, con particolare riferimento al caso nostro; cioè mostrando come una persona bene 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. Quarta e quinta lezione furono un poco di storia dell'educazione nostra, delle principali istituzioni e di alcuni ciechi illustri; nella sesta appagai una legittima curiosità degli uditori, parlando dell'educazione mia e di quella dei miei compagni di collegio. Settima, ottava e nona furono un'esposizione del metodo usato nella scuola dell'Ospizio, in preparazione di una visita sul posto; l'ultima fu dedicata a rispondere alle domande e a riepilogare [...]. Ciò che formò sempre la mia principale cura, fu vigilare che l'insegnamento di ogni materia

<sup>4</sup> *Ibi*, pp. 12-13.

<sup>5</sup> *Ibi*, p. 61.

fosse intimamente collegato a quello delle altre, e ne davo frequenti esempi alle maestre, facendo io medesimo in loro presenza lezioncine alle alunne, con l'apparenza di partecipare occasionalmente alle loro conversazioni<sup>6</sup>.

L'esperienza segna il punto di svolta che porterà nel 1925 alla nascita della Regia Scuola di Metodo per insegnanti e maestri istitutori dei ciechi.

Stéphane Gaillard, Institut National des Jeunes Aveugles, Parigi, ha tracciato, con la relazione *Da centenario a centenario: in Francia Braille is back. I progetti dell'Istituto dei ciechi di Parigi*, il percorso lungo 240 anni dell'Istituto di Parigi e la storia di Braille. Quest'anno le commemorazioni prevedono una due giorni nella biblioteca dell'istituto il 13 e 14 novembre, mentre il 3 dicembre ci sarà un campus di ricerca, il Campus Louis Braille, che vuole avere respiro europeo e si occuperà di formazione per ciechi, bisogni e scuola speciale, preparazione per ciechi ai concorsi amministrativi. Inoltre verranno presentate una ricerca condotta dalla Sorbona e dall'Università di Benevento e, il 2 giugno dell'anno prossimo, 14 startup per l'autonomia e la cultura.

Maria Helena Mezquita e Rosário Quelhas, Instituto Politécnico de Castelo Branco Portugal, con *L'istruzione dei ciechi in Portogallo: evoluzioni e sfide*, hanno offerto un quadro dell'evoluzione storica e della situazione attuale in Portogallo in relazione ai modelli di cura e di educazione, ai diritti, all'inclusione e alla piena partecipazione dei ciechi. L'educazione ha conosciuto in Portogallo tre modelli: asilo, medico-pedagogico, educativo. Il modello asilo (1822-1903) è il periodo degli istituti per ciechi. Con il modello medico-pedagogico (passaggio dalla monarchia alla prima Repubblica), si punta sul Braille e sulle abilità per imparare il Braille. Oggi (a partire dalla Rivoluzione dei garofani, 25 aprile 1974), il primo modello per l'integrazione è quello per ciechi, la formazione per insegnare è rivolta a chi lavora negli Istituti. Negli anni Ottanta cresce l'attenzione per l'integrazione con l'accesso allo studio nella scuola ordinaria anche se si può scegliere tra istituti privati o pubblici. L'educa-

<sup>6</sup> *Ibi*, pp. 149-150, p. 155.

zione speciale per ciechi, sordi e allievi con difficoltà cognitive avviene però in classi separate. La formazione degli insegnanti diventa più ampia. Nel 2025, 6-18 anni è l'età dell'obbligo; i ragazzi sono nelle scuole ordinarie, ci sono ancora le scuole speciali private che però stanno sparendo e il Centro Helen Keller è molto importante. Il Decreto Legge 54/2018 fissa i principi base dell'inclusione: approccio multilivello e progetto di disegno universale (progettazione universale). Servono attrezzature specifiche e insegnanti preparati, più insegnamento del Braille, una valutazione dello studente per capire come agire, promuovere le competenze dello studente in tutte le aree, fornire sostegno agli insegnanti che non hanno una preparazione specifica. Obiettivi futuri in Portogallo sono: rafforzare i rapporti scuola-famiglia-comunità, far conoscere ai ciechi materiali utili, fornire una formazione continua agli insegnanti perché conoscano gli strumenti necessari per la didattica, passare dalla cura all'inclusione e alla partecipazione effettiva, piena e significativa.

Gilda Barone e Angela Lucinio, Istituto Statale Augusto Romagnoli di Roma, hanno presentato la relazione *Dentro la scuola di metodo*, sottolineando che Romagnoli parla di criteri educativi e non di metodo. Nel 1931 alla Conferenza mondiale sul lavoro per i ciechi, partecipano 32 paesi (5 i rappresentanti per l'Italia: Romagnoli, sua moglie, Nicolodi e due accompagnatori). Romagnoli ricorda in quell'occasione tre maestri: il padre, un amico vedente, il maestro che gli insegna il Braille. La coeducazione obbliga l'insegnante a fare riferimento alla dimensione visiva, tattile, uditiva, termica ed estetica, invitando a fungere da collaboratori dei compagni ciechi nell'ottica della cooperazione. Utilizzando tutti i sensi, infatti, ci sono meno fraintendimenti. Il maestro e professore Vincenzo Ciochetti sosteneva: «L'esperienza visiva dà l'impressione al soggetto di essere presente ovunque, quella tattile sfugge a questa illusione e il soggetto non può dimenticare di andare verso il mondo attraverso il suo corpo». I professionisti dell'Istituto Statale Augusto Romagnoli portano avanti l'opera di Romagnoli: Stefania Chiarabini alla scuola dell'infanzia, Gilda Barone alla scuola primaria, Angela Lucinio e Jacopo Balocco alla scuola secondaria di primo e di secondo grado; gli OEPAC (Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione).

### *3. Scuola di metodo: racconti dei luoghi e delle persone*

I racconti dei luoghi e delle persone dei bambini/ragazzi e delle bambine/ragazze che hanno frequentato l'Istituto Romagnoli<sup>7</sup>, moderati dalla Dirigente Fasano, hanno restituito la vita che si svolgeva all'interno dell'Istituto: la vita scolastica, la vita fatta di relazioni tra ragazzi e adulti, studio e gioco che si intersecano e sono momenti di formazione e di crescita. Così in molti ricordano i sussidi didattici usati già all'asilo, gli scarponcini che servivano ad imparare ad allacciare le scarpe, la struttura dell'Istituto che consentiva di muoversi in perfetta autonomia. Tutto era organizzato con questo obiettivo: ghiaia, siepi, aiuole, fontanelle, discese, la pineta; tutto è funzionale a distinguere i vari padiglioni. E poi ci sono: il prato, il campo da calcetto/il campetto di calcio (che veniva fatto misurare con il pallone), la palestra (più ampia di quelle delle scuole del quartiere), la pista da pattinaggio, il campo da basket, la pista da salto in lungo. Si andava in piscina, si faceva corsa campestre con le scuole del quartiere. C'erano corsi di dattilografia e di lingue, attività a progetto: meccanica (montaggio motori auto), falegnameria. Si organizzavano uscite all'aperto e gite, si sciava a Montecatino, si visitavano Musei e scavi, si coltivava l'orto, ci si dedicava all'allevamento dei conigli che si vendevano a fine anno. L'Istituto Romagnoli ha dato la possibilità di scoprire e poi di praticare lo sport: dalla ginnastica artistica agli sci all'atletica alla scherma. C'erano gli strumenti musicali per fare musica, la cucina e la possibilità di fare arte, sperimentando con la creta. L'Istituto Romagnoli ha significato condividere e sviluppare la capacità di essere autonomi nella cura della propria persona e del prendersi cura di altri a partire dal dormitorio (vestirsi e svestirsi), con le bambine più grandi che aiutavano le più piccole finché queste non erano in grado di fare da sole. C'erano tanti giochi ad incastro, le giostre, i go-kart, l'aula di scienze con gli animali imbalsamati. Così alle superiori, frequentate senza insegnante di sostegno, era possibile en-

<sup>7</sup> Ecco i loro nomi: Luisa Bartolucci, Carlo Carletti, Pasquale Di Flaviano, Giuliano Frittelli, Paolo Maggini, Carla Pari, Simonetta Pizzuti, Stefano Salmeri, Niccolò Zeppi.

trare nella squadra di atletica della scuola e che i compagni chiedessero di andare volontari. C'è chi ricorda tutti gli insegnanti, il Preside Enrico Ceppi e le persone che a vario titolo hanno reso possibile acquisire le competenze necessarie per proseguire il proprio cammino di crescita e poter essere ragazzi e ragazze prima e uomini e donne poi, nel mondo, insieme a tutti gli altri: il maestro Vincenzo Ciochetti, il professore Riccardo Pesciarelli per matematica ed educazione scientifica, il professore Leonardo Canora che inventava i giochi come il tiro a segno e predisponendo strumenti come la squadra in legno per tagliare il legno. Una testimonianza "di frontiera" è quella di Mario Ceppi: di frontiera in quanto vedente figlio di un cieco, un bambino che non ha solo abitato in Istituto, ma ha vissuto in Istituto e ha imparato a utilizzare gli altri sensi. C'è un modo diverso di sentire, di ascoltare, di annusare. È come appartenere ad entrambi i mondi, essendo estranei ad entrambi. Altri insegnanti sono stati ricordati: Eugenia Volo, che tra l'altro insegnava a credere in sé stessi e in sé stesse; Isabella Natoli e il suo sussidiario ricco di immagini termoformate, tra cui una tazza fumante che lasciava liberi di immaginare quale bevanda contenesse; Costanzo Capirci, per la musica e la drammatizzazione delle canzoni; Elisa Urbinelli, per il canto e le lezioni individuali di pianoforte. I ricordi più vivi sono legati al Preside (con la P maiuscola), Enrico Ceppi, alla sua capacità di capire le aspirazioni di ognuno, di individuare la cosa giusta per ciascuno, che per molti era un padre che esortava a non stare fermi, perché voleva che bambini e bambine, ragazzi e ragazze si muovessero. Così, all'Istituto Romagnoli si andava in bici e ci si arrampicava sul palo di ferro con la palla in cima, si pattinava (20 ciechi che pattinano insieme: chi cade, chi va di qua e di là, chi sbatte contro la staccionata, niente che non accada ad un qualsiasi bambino che pattina) e poi ci si recava a vedere Roma-Fiorentina (in 8 stipati in una Cinquecento con Vincenzo Bizzi) o al *Rischiatutto* sul pulmino con Giuseppe Pennacchio. Si leggevano libri, tra cui quelli di Salgari. Un altro nome che ritorna alla memoria è quello di Mario Mazzeo, al quale sarà intitolata una scuola a Cisterna di Latina, sua città natale.

*4. Tavola rotonda: l'importanza dell'insegnamento e del laboratorio sulle disabilità sensoriali visive nel Corso di Specializzazione per le attività di sostegno. Punti di forza e di criticità*

La Tavola Rotonda del 22 maggio mattina ha impegnato i Direttori dei Corsi di Specializzazione per le attività del sostegno Angela Magnanini (Università del Foro Italico), Gianluca Amatori (Università Europea), Riccardo Mancini (Link Campus), Salvatore Patera (Università Internazionale), coordinati da Fabio Bocci (Università Roma Tre), che è partito dalla considerazione che la formazione dell'insegnante non può essere svincolata da una visione di scuola. Sono state quindi poste alcune domande-stimolo. Si assiste attualmente ad una dialettica sull'insegnante di sostegno e la specializzazione con formazione separata (classe di concorso) oppure cattedra inclusiva (idea dinamica): «Da dove nascono le due visioni?, Cosa comporta l'adesione all'una o all'altra prospettiva?, Che tipo di risposta un Corso di Specializzazione può dare?».

Patera ricorda le premesse dell'agire quotidiano, la povertà educativa e la povertà educante come povertà di prospettiva. C'è una deriva trasmissiva: *skill* (tecnica) contro agire competente. L'insegnante di sostegno è deputato ad aiutare/sostenere e su questo bisogna lavorare.

Magnanini rileva la precarietà dei rapporti scuola/università segnati da un dialogo discontinuo e da un procedere autonomo. La scuola unitaria e laica si fa carico dell'educazione di tutti con un team che agisce per il futuro degli alunni che vivranno in una società sempre più complessa.

Amatori riconosce che le domande sono sempre valide, anche se non sono nuove, e che la dialettica insegnante specializzato (approccio riparativo)/insegnante generalista (paradigma trasformativo) si pone in chiave longitudinale. L'inclusione è un atto politico, ma è mancata la visione dell'insegnante e della scuola in evoluzione. È prevalsa una mentalità legata al mercato: servono e presto insegnanti, essendoci tanti studenti H. L'esperienza viene riconosciuta come esperienza automaticamente virtuosa (se hai insegnato almeno tre anni, sconto sulla



formazione). Il tirocinio rimane l'unico momento di dialogo tra scuola e università.

Mancini precisa che non servono solo gli strumenti, ma anche le competenze e cita Delors: *saper fare/saper essere*. In quest'ottica emerge il valore del tempo in educazione e nella formazione. Educazione e pace sono connesse. Non c'è pace senza educazione alla pace. Ne deriva l'importanza della cultura che è anche cultura dei valori.

Bocci ricorre alla metafora del giorno della marmotta per indicare: il sovraccarico cognitivo dei compiti per casa, con la questione della valutazione che si risolve nella dicotomia voto sì/voto no; l'inclusione; la difficoltà del riconoscimento degli esiti della ricerca. Parafrasando quindi il titolo di un racconto di Carver<sup>8</sup> pone la domanda «Di che cosa parliamo, quando parliamo di inclusione?». E quindi: «Come coniugare universalismo e specificità nei Corsi TFA?».

Patera punta su contesto capacitante, intenzionalità educativa, condizioni di contesto e strutturali, mappe concettuali che sono utili laddove si lavori su una dimensione calda (prospettiva di speranza) più che su una fredda (cognitiva e metacognitiva), perché apprendere è partecipare.

Magnanini sottolinea che il tempo deve essere un tempo di qualità. All'Università del Foro Italico si lavora sulla specificità delle attività motorie. INNOVALAB è un progetto europeo che prevede la formazione per i docenti a tutti i livelli, anche universitario.

Amatori indica un'altra deriva: pensare che la formazione debba essere assoluta, finalizzata alla costruzione di un insegnante pronto a tutto, capace di gestire ogni situazione in ambito scolastico. Al contrario, non c'è l'insegnante onnisciente. La domanda dell'insegnante *Cosa faccio, ora?* è invece il punto di partenza.

Mancini riconosce l'importanza del potenziamento motivazionale e propone gli OFA, di "sporcarsi le mani" e un cambiamento di paradigma nella didattica per le disabilità sensoriali.

<sup>8</sup> R. Carver, *Di che cosa parliamo quando parliamo d'amore?* (1981), tr. it. di R. Duranti, Einaudi, Torino 2015.

A conclusione della tavola rotonda, Bocci rilancia la questione della formazione di chi forma, essendo obiettivo dell'educazione portare la pace, essere sempre grvida, e ricorda che per Giovanni Genovesi una scienza è tale non per le risposte che dà, ma per le domande che pone<sup>9</sup>.

### 5. *Da genitori a genitori. Il dono della testimonianza*

Nella seconda parte della mattinata Roberta Caldin, Università di Bologna, è intervenuta sul tema *Da genitori a genitori. Il dono della testimonianza*, partendo dal concetto di delega che contiene un paradosso: indica l'affidamento di una persona, ma la persona va restituita a sé stessa, al suo contesto (famiglia, sorelle/fratelli). La delega infatti non è una proprietà<sup>10</sup>. La famiglia è il decisore ultimo dell'approccio che si adotta. I genitori vedono il proprio figlio in difficoltà, ma anche sé stessi e rinunciano alla vita sociale. Sono perciò importanti le storie di vita come testimonianza<sup>11</sup>. In Marocco le persone cieche stanno davanti alle moschee a chiedere l'elemosina essendo considerate le più sfortunate del mondo (lo stesso avviene in India). I bambini sono vissuti come isole, non somigliano a nessun familiare. Bisogna invece trovare le somiglianze per ricondurli all'interno della famiglia, con spirito di appartenenza.

### 6. *Le buone pratiche delle scuole, la ricerca*

Nel pomeriggio del 22 maggio, i lavori sono stati coordinati dalla Dirigente dell'Istituto Romagnoli, Gerardina Fasano, alla quale sono toccate anche le conclusioni del Convegno.

<sup>9</sup> G. Genovesi, *Educazione come conoscenza*, in «Ricerche pedagogiche», LIV, 216-217 (2020), pp. 5-27.

<sup>10</sup> A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia per tutti (disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.

<sup>11</sup> R. Caldin (a cura di), *Da genitori a genitori. Esperienze e indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo*, Erickson, Trento 2015.

Le sperimentazioni delle scuole presentate sono state le seguenti: *L'esperienza di un percorso d'inclusione - Un mondo accessibile: esperienze tattilissime*, IC Don Roberto Sardelli, Roma, classe IV B (docenti Michela Aletti, M.R. Verulo, T. Losurdo, A. Bassi e F. Passarelli); *Laboratori individuali - Progetti* (docenti Gilda Barone e Stefania Chiarabini); *Esperienze scolastiche con la matematica* (docente Agostino Perna); *Galleria della memoria* (docente Federica Calandro); *PCTO Ostia Antica per Tutti*, IIS via di Saponara, Roma (docenti Stefania Correnti e Sonia Cappellini); *PC-TO Banca d'Italia* (docenti Fabrizio Marini e Paolo Leonardi); *Le parole possono*, IC Piazza Filattiera 84, Roma (docenti Francesca De Amicis e Claudia Falconi); *Spazi di didattica co-gestita: insegnare il Braille agli adolescenti vedenti*, Liceo De Sanctis, Roma (docenti Sabrina Oppedisano e Cristina Minore); *Educazione immaginativa e lettura dei testi letterari* (docente Angela Lucinio)<sup>12</sup>.

## Bibliografia

- Caldin R. (a cura di), *Da genitori a genitori. Esperienze e indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo*, Erickson, Trento 2015.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia per tutti (disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.
- Carver R., *Di che cosa parliamo quando parliamo d'amore?* (1981), tr. it. di R. Duranti, Einaudi, Torino 2015.
- Gatto F., *Il messaggio educativo di Augusto Romagnoli*, Peloritana Editrice, Messina 1977.
- Genovesi G., *Educazione come conoscenza*, in «Ricerche pedagogiche», LIV, 216-217 (2020), pp. 5-27.
- Lucinio A., *Dall'educabilità dell'immaginazione alla condivisione degli immaginari*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXIV, 2 (2024), pp. 91-119.
- Romagnoli A., *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1973.

<sup>12</sup> A. Lucinio, *Dall'educabilità dell'immaginazione alla condivisione degli immaginari*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXIV, 2 (2024), pp. 91-119.



# La versatilità del metodo Augusto Romagnoli

Cinzia Coluzzi<sup>1</sup>

## *1. Introduzione*

Nel corso di quest'anno, in occasione del centenario dalla fondazione della "Scuola di Metodo per insegnanti e maestri istitutori dei ciechi", si è detto e letto molto su Augusto Romagnoli, figura di rilievo per la tiflopedagogia italiana, in particolar modo sull'importanza che il suo metodo e la sua scuola hanno avuto nel favorire l'autonomia e l'inclusione nell'ambito scolastico sia degli studenti sia degli insegnanti ciechi e ipovedenti.

Sono Cinzia Coluzzi, un'insegnante di sostegno non vedente. Ho accettato di scrivere questo articolo per dare il mio contributo, raccontando la mia esperienza come insegnante formata presso la Scuola di Metodo Augusto Romagnoli.

## *2. Una scelta sofferta, un percorso illuminante*

Il mio diploma risale al 1993 quando, due anni prima con esitazione, decisi di diventare insegnante di sostegno per studenti con disabilità visive nella scuola statale secondaria di secondo grado. Ero inserita in una classe formata da sessanta studenti, tra i quali ero l'unica non vedente. Sono stata sempre inclusa all'interno del gruppo classe e con alcuni dei miei compagni ho instaurato legami di amicizia significativi.

<sup>1</sup> Insegnante di sostegno.

Durante le ore di lezione di scrittura del Braille, mentre gli altri si esercitavano con la dattilobracille o la tavoletta, io mi dedicavo alla scrittura in nero, con penna e quaderno a righe. È stato uno scambio che ha lasciato a ciascuno una competenza del tutto nuova, due diversi modi di scrivere che ci hanno avvicinato ogni giorno di più. Così come le ore dedicate al movimento ad occhi chiusi, per tutti i partecipanti sono state occasioni per imparare la percezione dello spazio e la propriocettività; le ore di disegno a rilievo e le esperienze tattili, al buio, hanno aiutato i miei compagni di classe a comprendere le difficoltà di chi vive senza vedere.

Eppure per me l'iscrizione al corso fu una scelta molto combattuta, poiché agli inizi non ero affatto convinta che il mio supporto potesse essere valido per un alunno non vedente, avendo io gli stessi limiti. Il corso di studi, durato due anni, fu terreno di conflitti interni. Ricordo ancora come alcuni insegnanti, ad esempio il docente di psicologia, nello spiegare il comportamento o le strategie proprie di un cieco nato, di fatto metteva a nudo i miei stessi problemi di fronte al resto della classe.

Dubbi e perplessità sulla correttezza della mia scelta furono presenti in tutto il corso di studi, tanto è vero che scrissi una tesi sperimentale dal titolo *L'insegnante di sostegno non vedente: storia e problematiche*, parte della quale fu anche a suo tempo pubblicata<sup>2</sup>.

Nonostante i conflitti personali vissuti in quel periodo, o forse proprio grazie a questi, la Scuola di Metodo Augusto Romagnoli mi ha fornito le basi e i fondamenti su cui ancora oggi è strutturata la mia attività lavorativa e mi ha insegnato qualcosa in più di me stessa: ad accettare alcune difficoltà proprie del limite visivo e a considerare quello stesso limite come una tra le altre peculiarità che mi appartengono.

<sup>2</sup> C. Coluzzi, *L'insegnante di sostegno non vedente*, in «Tiflogia per l'integrazione», IV, 1 (1994), pp. 12-13.

### *3. Nuovi strumenti e metodologie consolidate*

Poi, nel corso del tempo sono cambiate diverse cose, così come il mio lavoro e la mia esperienza nel contesto scuola; è cambiata la normativa: si è passati da un concetto di inserimento ad un'idea di integrazione, per giungere oggi a parlare di processo di inclusione, nel quale viene considerata la persona con le sue caratteristiche all'interno dell'ambiente in cui svolge le proprie attività, che sia la classe o la società nella sua interezza; sono cambiati gli strumenti a disposizione dello studente e del docente. In aggiunta a quanto si poteva utilizzare intorno agli anni Novanta (barre Braille, cartine a rilievo, dattilobrilleanze, ecc.) l'avvento dell'informatica ha portato all'introduzione di tecnologie assistive, libri digitali, audiolibri, screen-reader, nonché social network e tutto ciò che Internet può offrire. Non si può sottovalutare l'enorme impatto sulla velocità di comunicazione e sull'autonomia che c'è stato a scuola, ma anche nella vita, con l'utilizzo degli smartphone come strumenti comunicativi istantanei; non ultimo è cambiata la quantità di immagini e di video intorno a noi che mette in difficoltà chi non vede, gli stessi ciechi che hanno necessità di vivere delle esperienze concrete per rappresentarsi al meglio le immagini a loro sconosciute.

### *4. Conclusioni*

Quanto scritto potrebbe far pensare che quella Scuola di Metodo potrebbe oggi non avere più senso, invece i suoi principi, i suoi punti cardine, quali la tempestività e la precocità, rappresentano ancora i paradigmi essenziali dell'intervento con una persona con disabilità visiva e risultano essere efficaci anche per studenti con bisogni comunicativi complessi (CAA e LIS) e con disturbi di comportamento (ADHD e DOP).

Come insegnante di sostegno ho supportato, nel loro percorso scolastico e fino al conseguimento del diploma, non solo studenti con disabilità sensoriali, ma, soprattutto nell'ultimo decennio, studenti con diverse disabilità riscontrando che, nonostante i bisogni siano indivi-

duali, le basi del mio approccio provengono dal sapere trasmesso dalla Scuola di Metodo Augusto Romagnoli, dove i miei insegnanti pedagogisti/psicologi quali Mario Mazzeo<sup>3</sup>, Vincenzo Bizzi<sup>4</sup> e Riccardo Chiarelli<sup>5</sup> hanno scritto importanti volumi dando il proprio valore aggiunto alle idee lungimiranti di Romagnoli.

Ciascuno di loro mi ha insegnato ad avere maggiore sicurezza e a scardinare i pregiudizi radicati nella cultura; dal secondo ho appreso che l'osservazione e la relazione empatica con lo studente rappresentano i passi fondamentali da compiere per percorrere insieme il cammino dell'inclusione; infine, il professore Chiarelli mi ha insegnato a conoscere meglio e a convivere, all'interno di un contesto professionale, con la mia disabilità visiva in un momento in cui non sapevo che ruolo avesse sulla mia personalità.

Credo che chiunque aspiri ad essere un insegnante di sostegno debba avvicinarsi alla lettura delle teorie di questi pionieri che ad oggi per me rappresentano una guida e una sicurezza che mi accompagnano anno dopo anno nelle mie esperienze lavorative. Quelle stesse letture, sempre attuali, hanno rimosso quei dubbi e quelle perplessità che si erano insinuati all'inizio del mio percorso che continua da più di trenta anni.

## Bibliografia

Bizzi V., *Presupposti pedagogici*, in A. Quatraro (a cura di), *Immagini da toccare: proposte metodologiche per la realizzazione e fruizione di illustrazioni tattili*, Biblioteca Italiana per i Ciechi Regina Margherita, Monza 2004, pp. 9-22.

<sup>3</sup> M. Mazzeo, *Orizzonti della cecità. Piacere d'esistere, confronto con il limite, integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2023.

<sup>4</sup> V. Bizzi, *Presupposti pedagogici*, in A. Quatraro (a cura di), *Immagini da toccare: proposte metodologiche per la realizzazione e fruizione di illustrazioni tattili*, Biblioteca Italiana per i Ciechi Regina Margherita, Monza 2004, pp. 9-22.

<sup>5</sup> R. Chiarelli, *Il perturbante evocato dalla cecità*, in «Rivista di psicoanalisi», LXX, 2 (2024), pp. 375-392.



Chiarelli R., *Il perturbante evocato dalla cecità*, in «Rivista di psicoanalisi», LXX, 2 (2024), pp. 375-392.

Coluzzi C., *L'insegnante di sostegno non vedente*, in «Tiflogia per l'integrazione», IV, 1 (1994), pp. 12-13.

Mazzeo M., *Orizzonti della cecità. Piacere d'esistere, confronto con il limite, integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2023.



# Il nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI), un altro passo verso l'inclusione<sup>1</sup>

Chiara D'Angelo<sup>2</sup> - Chiara Savarino<sup>3</sup>

## 1. Introduzione

Il passaggio dal vecchio al nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI) rappresenta non soltanto una riforma procedurale, ma una vera e propria trasformazione paradigmatica nel modo di concepire l'inclusione scolastica. Lo strumento richiama le istituzioni scolastiche a un cambio di mentalità puntando sulla collaborazione, sull'osservazione condivisa e sulla corresponsabilità educativa. Il nuovo PEI non è soltanto un documento, ma è un patto educativo individualizzato, che intende garantire ad ogni alunno con disabilità il diritto ad apprendere e a partecipare pienamente alla vita scolastica.

L'unicità dello studente con disabilità definisce un percorso formativo necessariamente personalizzato, che non può essere stabilito *a priori* e deve costruirsi progressivamente in risposta a esigenze educative, didattiche, sanitarie e sociali specifiche. Tale complessità richiede un superamento degli approcci standardizzati e impone all'istituzione scolastica un ruolo attivo di ricerca e sperimentazione, orientato all'indivi-

<sup>1</sup> 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 4 si deve a Chiara Savarino, dei paragrafi 2 e 3 a Chiara D'Angelo.

<sup>2</sup> Insegnante di scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo "Giuseppe Micheli" di Parma.

<sup>3</sup> Insegnante di scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo "Vitaliano Brancati" di Catania.

duazione di strategie realmente efficaci e rispondenti ai bisogni individuali di ogni alunno.

È perciò necessario un approccio educativo flessibile e progressivo, per cui la scuola ha un ruolo attivo nella progettazione di strategie mirate e personalizzate, e risulta importante la documentazione strutturata dell'*iter* di integrazione tramite strumenti quali Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale e Piano Educativo Individualizzato.

Il PEI ha subito un'evoluzione normativa e metodologica fino alla recente riforma che ha introdotto un modello più articolato e condiviso a livello nazionale, ponendo l'accento sulla corresponsabilità educativa e sulla multidimensionalità dell'intervento.

Il curriculum inclusivo e il PEI su base ICF sono strumenti che, se progettati in modo partecipato e adattabile, possono concretamente garantire pari opportunità per tutti, concorrendo al miglioramento della scuola, chiamata quotidianamente ad affrontare le molteplici differenze che la popolano e la arricchiscono. Infatti, la qualità dell'inclusione riflette la qualità della scuola.

In una società democratica, promuovere lo sviluppo della persona significa incrementare il senso di cittadinanza che, in un contesto di vita associata e partecipativa, consente di esprimersi e di realizzarsi in modo autonomo, nel rispetto dei propri limiti e delle proprie capacità personali non determinate attraverso verità preconfezionate. Se interpretate in modo non dogmatico o tecnicistico, e partendo da un'attenta osservazione dell'allievo, la didattica individualizzata ha l'obiettivo di superare gli ostacoli che impediscono l'identificazione dell'alterità e il rispetto delle differenze individuali.

Una scuola democratica vede i più fragili non come una debolezza/criticità, ma come una risorsa impegnandosi a costruire nuovi orizzonti di significato, aperti al dialogo e al confronto, garantendo pari opportunità perché anche l'allievo con disabilità visiva è soggetto irripetibile, irriducibile e inviolabile.

## *2. Dal paradigma dell'esclusione al principio dell'integrazione*

A scuola oggi il paradigma dell'inclusione è imprescindibile per costruire una società capace di garantire a tutti/e la possibilità di partecipare democraticamente e attivamente, contribuendo allo sviluppo della comunità di appartenenza. L'inclusione è il principio ispiratore delle società che sono in grado di proiettarsi verso il futuro. Tuttavia, rappresenta il risultato di un lungo e complesso processo normativo e sociale che si può riassumere in cinque fasi.

Nel 1859, con l'entrata in vigore della Legge Casati, viene introdotto per la prima volta un ordinamento scolastico unitario, che sancisce l'obbligo di istituire, in ogni Comune del Regno, le prime due classi della scuola elementare. Tuttavia, per gli alunni con disabilità, la normativa esclude l'inserimento nelle classi comuni, essendo ritenuti ineducabili a causa di deficit di natura cognitiva e/o psichica.

Nel 1923 si apre una fase di separazione nel sistema scolastico italiano, avviata dalla Riforma promossa da Giovanni Gentile. Con l'emanazione del Regio Decreto n. 3126 del 1923 viene formalmente introdotta l'istituzione delle cosiddette scuole speciali, destinate esclusivamente agli alunni ciechi e sordomuti (come allora venivano denominati), ai quali viene esteso per la prima volta l'obbligo scolastico. Successivamente, con il Regio Decreto n. 577 del 1928, attraverso la redazione del Testo Unico sull'istruzione<sup>4</sup>, si sancisce anche la creazione delle classi differenziali per gli alunni con disabilità psichica, segnando così un ulteriore consolidamento del modello educativo segregante<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Il Regio Decreto n. 577 del 1928 rappresenta uno dei primi Testi Unici in Italia, regolamentando in modo organico l'organizzazione dei cicli scolastici, la gestione delle istituzioni e del personale, e le modalità di accesso e di valutazione degli studenti, e prevedendo l'istituzione di strutture differenziate come le classi per alunni con difficoltà psichiche.

<sup>5</sup> M. Pavone, *L'inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014.

Un cambiamento di rilevante portata, che rispetta i principi dell'articolo 3 della Costituzione italiana<sup>6</sup>, lo ha determinato la Legge n. 118 del 1971, che stabilisce l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni. Tuttavia, restano esclusi gli alunni con disabilità sensoriali, per i quali l'inserimento nelle classi ordinarie avviene in seguito: per i ciechi con la Legge n. 360 del 1976 e per i sordi con la Legge n. 517 del 1977. In particolare, la Legge n. 517 promuove il principio dell'integrazione scolastica mediante interventi individualizzati promossi dall'insegnante specializzato.

Gli educatori scolastici dell'epoca non dispongono però di una preparazione adeguata per accogliere gli allievi con disabilità, anche perché il livello di riflessione epistemologica non consente ancora una distinzione chiara e necessaria tra menomazione, disabilità e handicap. Inoltre, gli insegnanti non sono pronti a gestire dinamiche di gruppo che richiedono risposte educative differenziate e modalità comunicative diversificate. La scuola italiana si trova dunque a fronteggiare un'esperienza nuova e per molti aspetti destabilizzante. La mancanza di un approccio collegiale e coordinato rende difficile rispondere in modo efficace e personalizzato ai bisogni reali dello studente. Le esperienze maturate in quel periodo, insieme alle successive analisi e valutazioni, spingono la scuola italiana a riflettere maggiormente sul bisogno di rivedere e ampliare il concetto di integrazione.

A partire dagli anni Ottanta, la scuola di base compie un salto qualitativo significativo: l'obiettivo diventa valorizzare da un punto di vista relazionale, didattico e culturale la presenza dell'alunno con disabilità nel gruppo dei pari. I programmi ministeriali dell'epoca contribuiscono ad alimentare un profondo cambiamento culturale e sociale, con ricadute concrete sugli alunni con certificazione. L'offerta formativa si ar-

<sup>6</sup> Art. 3: Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

ricchisce e qualifica progressivamente, l'accoglienza nelle classi diventa più efficace e anche gli studenti con difficoltà cognitive possono vivere un'esperienza più autentica. L'isolamento si supera gradualmente grazie a proposte didattiche condivise e inclusive, in cui ogni studente, anche quello con maggiori difficoltà, può trovare stimoli motivazionali e contenuti più rispondenti alle proprie capacità. Gli insegnanti acquisiscono maggiore consapevolezza rispetto al significato e al valore pedagogico dell'integrazione, iniziando a conoscere meglio le caratteristiche degli alunni con disabilità. Parallelamente, prende avvio una collaborazione più strutturata tra la scuola e i servizi socio-sanitari del territorio, elemento imprescindibile per garantire un percorso scolastico efficace. Anche le famiglie iniziano a svolgere un ruolo più attivo, rivendicando con maggiore forza il diritto dei propri figli a vivere pienamente l'esperienza scolastica all'interno del gruppo classe in un contesto realmente integrato<sup>7</sup>.

Il processo evolutivo trova un consolidamento normativo fondamentale con la Legge n. 104 del 1992, una delle pietre miliari della legislazione italiana in materia di disabilità. Si afferma, per la prima volta in modo organico, il diritto all'integrazione scolastica, lavorativa e sociale delle persone con disabilità, riconosciute titolari di diritti e non più semplicemente soggetti da assistere. In ambito scolastico, la legge sancisce il principio dell'inclusione nella scuola comune come norma e non più come eccezione, promuovendo un approccio educativo centrato sulla personalizzazione dell'insegnamento, sull'individualizzazione degli obiettivi formativi e sulla valorizzazione delle potenzialità di ciascun alunno.

Il concetto di integrazione va ben oltre la mera collocazione degli alunni nelle classi comuni, implicando un ripensamento complessivo dell'organizzazione scolastica che richiede all'istituzione scolastica di attuare trasformazioni, sia strutturali sia metodologiche, al fine di evitare che l'inclusione si traduca in un processo di assimilazione unidirezionale, privo di un reale adattamento reciproco, all'interno del contesto educativo e formativo.

<sup>7</sup> L. d'Alonzo, *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholé, Brescia 2020.

### *3. Verso il nuovo PEI: strumento fondamentale in una prospettiva bio-psico-sociale*

L'unicità dello studente con disabilità configura un percorso formativo mai definibile *a priori*, che deve essere costruito progressivamente in base a specifiche esigenze di natura educativa, didattica, sanitaria e sociale, che richiedono risposte sempre diverse e al di fuori di approcci standardizzati. Il processo di integrazione sollecita l'istituzione scolastica ad assumere un ruolo attivo di ricerca, finalizzato all'individuazione e alla realizzazione di strategie realmente rispondenti ai bisogni individuali degli alunni.

In questa prospettiva, la Legge-quadro n. 104 del 1992 sottolinea la valenza della documentazione dell'*iter*, orientato alla piena integrazione scolastica degli alunni con disabilità, che prevede l'uso di strumenti specifici consolidati: la Diagnosi Funzionale, il Profilo Dinamico Funzionale e il Piano Educativo Individualizzato, che presuppongono interventi di verifica e di aggiornamento costanti.

La Diagnosi Funzionale fornisce la descrizione della compromissione dello stato psico-fisico del minore al momento dell'accesso alla struttura sanitaria e le conseguenze dell'eventuale patologia sul piano cognitivo, comportamentale e affettivo; è certificata dagli specialisti della Sanità.

Il Profilo Dinamico Funzionale viene redatto dopo la Diagnosi Funzionale e ha lo scopo di delineare il potenziale evolutivo dell'alunno con disabilità, nel breve e nel medio termine, sulla base delle competenze che lo studente mostra di possedere dopo un primo periodo di inserimento scolastico. La stesura è affidata all'équipe multidisciplinare in collaborazione con i docenti curricolari e gli insegnanti di sostegno, sulla base della loro osservazione diretta e dell'esperienza professionale, e con il coinvolgimento attivo della famiglia dell'alunno. Il documento costituisce una guida per la progettazione dell'intervento, individuando i bisogni dello studente e le sue risorse, ed evidenziando le strategie utili per attivarli e valorizzarli.

Il Piano Educativo Individualizzato: «è il cuore vitale della progettazione scolastica in prospettiva integrativa. La sfida di un'accoglienza



positiva dell'allievo con disabilità nella scuola passa attraverso l'impegno a costruire, con il PEI, un percorso che renda significativa la permanenza nell'ambito dell'istruzione e, in specie, nel gruppo classe»<sup>8</sup>.

Il PEI è il documento nel quale: «vengono descritti gli interventi equilibrati ed integrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione»<sup>9</sup>.

Il documento contiene i progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione, specifici per la disabilità, le difficoltà e le potenzialità dell'alunno e ricomprende anche forme di integrazione tra attività scolastiche e attività extrascolastiche. Per queste ragioni deve essere redatto dai docenti curricolari e di sostegno e dagli specialisti della Sanità, con la collaborazione della famiglia.

Il Piano Educativo Individualizzato indica le fasi fondamentali della conoscenza dell'alunno e dell'intervento progettuale, partendo dall'individuazione delle capacità per fissare gli obiettivi possibili, per orientare le attività, le risorse e i metodi più efficaci, e per la valutazione dei traguardi raggiunti dall'allievo. La redazione del PEI è il risultato di un percorso di ricerca condivisa che ha lo scopo di adeguare le unità di lavoro svolte in classe ai traguardi individualizzati, garantendo la piena partecipazione dell'alunno alla vita di classe.

Il PEI ha subito un'importante evoluzione normativa e concettuale, culminata con l'emanazione del Decreto Interministeriale n. 182 del 2020, attuativo dell'articolo 7 del Decreto Legislativo n. 66 del 2017, che ne ha ridefinito profondamente le modalità di redazione e di attuazione.

Il vecchio modello di PEI, anche se fondato su principi inclusivi già sanciti dalla Legge n. 104 del 1992, si configurava come uno strumento essenzialmente tecnico, centrato sulle patologie certificate. La sua redazione era affidata principalmente al docente di sostegno. Inoltre, il modello di PEI variava sensibilmente da istituto a istituto, mancando un

<sup>8</sup> M. Pavone, *L'inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*, cit., p. 189.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

modello nazionale e una compiuta connessione tra obiettivi educativi e risorse assegnate. Di contro, con l'entrata in vigore della nuova normativa, il Ministero ha fornito uno schema unificato a livello nazionale, con quattro modelli diversi a seconda dell'ordine di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado).

Con l'adozione del nuovo PEI, si afferma un altro principio fondamentale della progettazione didattica: la corresponsabilità educativa, che richiede una stretta condivisione e co-progettazione da parte del team docente. Le figure di riferimento in ambito educativo e sanitario, in collaborazione con la famiglia, sono invitate a mettere a disposizione professionalità, conoscenze e risorse per avere una visione globale della situazione al fine di permettere l'individuazione di percorsi educativo-didattici finalizzati al raggiungimento degli obiettivi definiti all'interno del documento.

Particolare rilievo è dato quindi al Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLO), che diventa l'organo collegiale preposto alla redazione, alla verifica e all'aggiornamento del PEI. Nell'ecosistema GLO è garantita la partecipazione attiva e corresponsabile di tutte le figure educative, cliniche e familiari coinvolte, in un'ottica complessa e multidimensionale, nei tempi e nelle modalità stabilite dal D.lgs. n. 66 del 2017<sup>10</sup>.

Scuola, famiglia e servizi hanno il compito di realizzare un progetto educativo condiviso per la crescita degli alunni, al fine di individuare la differenza tra la situazione iniziale (livello di competenze, difficoltà, punti di forza) e gli obiettivi che si vogliono raggiungere rispetto alle quattro dimensioni considerate, monitorando il percorso per valutare i progressi e apportare modifiche, se necessario. Gli alunni sono a tutti gli effetti attivi decisori del loro percorso formativo su scelte e desideri<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> D. Ianes – S. Cramerotti – F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica: i modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Erickson, Trento 2021.

<sup>11</sup> Id. (a cura di), *Costruire il nuovo PEI alla primaria. Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate*, Erickson, Trento 2021.

Le disposizioni di legge degli ultimi anni hanno introdotto l'idea di un PEI fondato sulla prospettiva bio-psico-sociale del funzionamento umano. Tale visione rimanda alle sperimentazioni messe in atto già a partire dal 2008 che riconoscono la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF), nella sua versione specifica per l'infanzia e l'adolescenza, come principio teorico per la stesura della documentazione necessaria nell'*iter* di integrazione scolastica. La prospettiva bio-psico-sociale mette in evidenza come il funzionamento umano derivi dall'interazione articolata e dinamica di elementi propri della persona (biologici e innati) e fattori ambientali. L'approccio propone una visione relazionale del funzionamento umano con implicazioni rilevanti per la progettazione del PEI. Pertanto, per comprendere appieno l'alunno con disabilità, non è sufficiente limitarsi ad un'analisi clinica; è invece essenziale considerare anche i diversi punti di vista delle persone che interagiscono con lui nei vari contesti di vita, valorizzando le dimensioni del funzionamento personale, delle capacità residue e dell'interazione tra persona e contesto. L'obiettivo non è più solo quello di sopperire ad un bisogno, ma è quello di costruire un ambiente formativo accessibile e responsivo, capace di rimuovere le barriere e di attivare facilitatori per l'apprendimento.

Il modello del nuovo PEI prevede la compilazione di una sezione non strutturata che definisce le azioni da intraprendere al fine di realizzare un apprendimento inclusivo attraverso un approccio pedagogico validato dalla ricerca scientifica conosciuto come *Universal Design for Learning* (UDL). L'UDL prevede l'implementazione di un curriculum accessibile a tutti in maniera efficace, che tiene conto dei seguenti presupposti cardine: rappresentazione, azione ed espressione, coinvolgimento.

Una delle innovazioni più rilevanti introdotte dal nuovo modello è la quantificazione delle misure di sostegno, operata sulla base del Profilo di Funzionamento dell'alunno, che include non solo le ore di sostegno didattico, ma anche l'assistenza alla comunicazione e all'autonomia e l'eventuale presenza di figure professionali aggiuntive. Nell'apposita sezione si richiede al GLO di descrivere come viene organizzato il progetto di inclusione definito nel PEI, focalizzando l'attenzione sull'utilizzo delle risorse assegnate in seguito ad una precisa ed esatta

definizione delle esigenze di sostegno didattico e delle altre figure professionali. Risulta così evidente la coerenza tra progettazione educativa e risorse effettivamente disponibili, dato che rende il PEI uno strumento non solo didattico, ma anche gestionale e organizzativo.

Anche il processo di valutazione dell'alunno è stato oggetto di revisione. Nel vecchio PEI la valutazione non era ben integrata nel processo di valutazione scolastica. Nel nuovo PEI si definiscono con attenzione obiettivi e criteri di valutazione, specificando quando sono diversi da quelli indicati per la classe e avendo cura, pertanto, di personalizzare le modalità di verifica che può essere attuata attraverso i processi di facilitazione e di semplificazione del compito. Tali risorse non vanno necessariamente esercitate in ogni ambito; è il PEI a fornire il giusto orientamento e ad indicare le aree che richiedono una personalizzazione. Si garantiscono così maggiore chiarezza, equità e trasparenza nei processi valutativi.

Il nuovo PEI, rispetto al precedente, consta di quattro dimensioni che prendono in considerazione aspetti specifici: la dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione; la dimensione della comunicazione e del linguaggio; la dimensione dell'autonomia e dell'orientamento; la dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento. Si vuole quindi realizzare un più ampio progetto di inclusione in cui si attivano le risorse di cui lo studente ha realmente bisogno, infatti: «il PEI non è un documento statico, ma un progetto dinamico, in continua evoluzione, che accompagna passo passo lo studente nel suo percorso scolastico senza dimenticarci di guardare sempre nella dimensione della sua vita adulta»<sup>12</sup>.

È di fondamentale importanza tenere presente che queste dimensioni sono interconnesse tra loro secondo una direzione circolare continua e che tutti gli elementi sono perciò collocati sullo stesso piano, al fine di garantire l'applicazione di un approccio bio-psico-sociale funzionale ed efficace nella progettazione educativo-didattica.

<sup>12</sup> Id. (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica: i modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, cit., pp. 43-44.

Attraverso l'individualizzazione tutti gli allievi raggiungono gli stessi obiettivi e gli stessi risultati di apprendimento, seguendo ove necessario percorsi differenti e rispettosi delle situazioni di partenza, perché: «l'educazione ha la possibilità di modificare attraverso le sue scelte il “destino” dei singoli soggetti e di combattere l'esclusione e qualsiasi meccanismo di inferiorizzazione e marginalizzazione dei più deboli»<sup>13</sup>.

In tal senso, un'inclusione reale dovrebbe essere in grado di garantire il successo formativo di tutti gli alunni, anche di quelli con disabilità visiva, costruendo una consapevole partecipazione, una solidale condivisione e una sincera relazione in un ambiente inclusivo.

Nell'ambito della disabilità visiva, ed in particolare dell'accesso alla parola scritta, di fondamentale importanza è il codice Braille.

Uno degli aspetti più rilevanti del Braille è il suo impatto sull'istruzione. Fino alla sua invenzione, le persone con disabilità visive avevano un accesso limitato ai testi scritti, il che ostacolava gravemente il loro processo educativo e didattico. Il Braille ha segnato una vera e propria rivoluzione, consentendo l'alfabetizzazione delle persone cieche e offrendo loro la possibilità di imparare a leggere e a scrivere. Grazie al Braille, le persone con disabilità visive possono accedere a risorse educative che, altrimenti, sarebbero inaccessibili.

Il codice ha contribuito all'inclusione e all'autonomia delle persone cieche. L'accesso alla lettura e alla scrittura ha permesso loro di proseguire gli studi, favorendo la partecipazione attiva nella vita quotidiana.

In Italia, l'accesso all'alfabeto Braille nelle scuole è garantito dalla legge, ma la diffusione effettiva del Braille tra gli studenti non vedenti è influenzata da diversi fattori, tra cui l'accesso alle risorse, la formazione degli insegnanti e l'uso delle tecnologie.

Diverse organizzazioni, come l'Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti (UICI), lavorano attivamente per promuovere l'insegnamento del Braille e l'adozione di tecnologie assistive in ambito scolastico.

<sup>13</sup> S. Salmeri, *Editoriale*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXIII, 2 (2023), pp. 3-11, p. 5.

Inoltre, il vero docente non è chi detta dei modelli da seguire, ma chi sa interagire con la classe, che è composta da tanti bambini, ciascuno dei quali è portatore di un proprio patrimonio personale. Pertanto: «il percorso riabilitativo che segue un bambino con disabilità visiva è lungo e, a volte, pieno di ostacoli; questo però non lo scoraggia se al suo fianco sa di avere persone su cui fare affidamento»<sup>14</sup>.

#### 4. Conclusioni

Il lungo percorso evolutivo dell'inclusione scolastica in Italia rappresenta non solo una conquista normativa, ma soprattutto un cambiamento culturale e pedagogico che ha trasformato profondamente il concetto di educazione. Dalle prime forme di esclusione istituzionalizzata fino all'attuale modello inclusivo fondato sul principio della valorizzazione delle diversità, la scuola italiana ha vissuto tappe fondamentali che ne hanno ridisegnato identità e ruolo sociale. Il processo non è stato lineare né privo di ostacoli e ha richiesto un costante ripensamento delle pratiche educative, delle strutture organizzative e delle relazioni tra scuola, famiglie e servizi. La Legge n. 104 del 1992 è stata uno spartiacque, affermando per la prima volta in modo sistematico il diritto all'integrazione scolastica, lavorativa e sociale delle persone con disabilità. La recente riforma del PEI, attuata con il Decreto Interministeriale n. 182 del 2020, ha segnato una nuova fase, introducendo un modello fondato sulla prospettiva bio-psico-sociale del funzionamento umano. Il PEI è oggi più che mai uno strumento necessario per una buona integrazione scolastica, realizzando il diritto all'individualizzazione e alla flessibilità dei percorsi educativi e didattici.

Per gli studenti con disabilità visive, in particolare, il PEI non si limita a individuare e prevedere interventi puramente riabilitativi o clinici, ma si concentra sulla valorizzazione delle potenzialità, quali le capa-

<sup>14</sup> A. Lo Piccolo - D. Pasqualetto - M. Muscarà, *Sviluppo e potenziamento della percezione multisensoriale attraverso gli ausili tecnologici: un'indagine rivolta ai genitori di figli con disabilità visiva*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXIV, 2 (2024), pp. 41-57, p. 45.

cià visive residue per gli ipovedenti o i sensi vicarianti, come il tatto e l'udito. Il PEI prevede l'adozione di strumenti e di strategie didattiche accessibili (testi digitali e software di sintesi vocale) e specifici (Braille e materiali tattili), garantendo così un percorso educativo personalizzato ed inclusivo. Fondamentale è anche il potenziamento dell'autonomia e delle abilità di orientamento spaziale, essenziali per la vita quotidiana dello studente con disabilità visive. Il PEI coinvolge specialisti come tiflogologi e assistenti alla comunicazione, e promuove una stretta collaborazione tra scuola, famiglia e figure professionali per costruire un progetto educativo che risponda alle esigenze specifiche dell'alunno/a. Inoltre, nel nuovo PEI sono indicati obiettivi didattici personalizzati, che tengono conto delle modalità di apprendimento e delle strategie di verifica più adatte per garantire pari opportunità per il conseguimento del successo scolastico:

Le strategie didattiche che consentono a un alunno con disabilità visiva di vivere un percorso di apprendimento accessibile e inclusivo devono partire dall'esperienza, che non nasce dal “vedere”, ma dal fare diretto, quindi dall'azione. Per questo motivo, fin dalla scuola dell'infanzia, è compito degli insegnanti progettare itinerari didattici in grado di sostenere gli alunni rinforzando la loro autostima, la motivazione alla conoscenza e alla sperimentazione<sup>15</sup>.

Una didattica inclusiva con gli alunni con disabilità visive è un'esigenza quotidiana in ambito scolastico e richiede una progettazione accessibile e una considerazione attenta delle esigenze individuali degli studenti. Riconoscere la specificità della disabilità visiva significa stimolare il bisogno di autonomia dello studente rendendolo protagonista del suo apprendimento e artefice del suo percorso di crescita. Un alunno con disabilità visiva ha bisogno soprattutto di percepire che l'ambiente scolastico è capace di modificarsi a seconda dei suoi bisogni e della sua specificità e deve essere aiutato a conoscere sé stesso e le pro-

<sup>15</sup> F. Buccini, *Percezione tattile e disabilità visiva: un'esperienza con i docenti del corso di formazione per le attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 15, 25 (2023), pp. 586-607, pp. 592-593.

prie potenzialità. Così facendo, potrà integrarsi nel gruppo classe divenendo consapevole del suo apprendimento.

Il nuovo PEI rappresenta in questa prospettiva uno strumento fondamentale per garantire agli studenti con disabilità visive un percorso educativo realmente inclusivo, capace di valorizzarne le potenzialità e di promuovere la loro piena partecipazione scolastica e sociale, utilizzando materiali didattici specifici e tecnologie assistive.

## Bibliografia

- Bonfigliuoli C. - Pinelli M. - Lavis E., *Disabilità visiva: teoria e pratica nell'educazione per alunni non vedenti e ipovedenti*, Erickson, Trento 2010.
- Buccini F., *Percezione tattile e disabilità visiva: un'esperienza con i docenti del corso di formazione per le attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 15, 25 (2023), pp. 586-607.
- Collacchioni L. - Marchetti A., *L'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali: dalla normativa alla relazione educativa*, Aracne, Roma 2013.
- Cottini L., *Curricolo inclusivo e PEI come strumenti per l'inclusione scolastica di qualità*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXIII, 2 (2023), pp. 23-34.
- Id., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.
- Id., *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*, Erickson, Trento 2016.
- d'Alonzo L., *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholé, Brescia 2020.
- Gaspari P., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione: le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma 2021.
- Ead. - Sandri P., *Inclusione e diversità: teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Ianes D. - Cramerotti S. - Fogarolo F. (a cura di), *Costruire il nuovo PEI alla primaria. Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate*, Erickson, Trento 2021.
- Id. (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica: i modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, Erickson, Trento 2021.
- Ianes D. - Cramerotti S., *Il piano educativo individualizzato: progetto di vita*, Erickson, Trento 2009.



- Lo Piccolo A. - Pasqualetto D. – Muscarà M., *Sviluppo e potenziamento della percezione multisensoriale attraverso gli ausili tecnologici: un'indagine rivolta ai genitori di figli con disabilità visiva*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXIV, 2 (2024), pp. 41-57.
- Lo Piccolo A., *Fragilità e inclusione: nuovi scenari d'intervento psico-educativo a favore delle relazioni di cura*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.
- Pavone M., *L'inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano 2014.
- Rizzo A.L. - Traversetti M., *Il PEI su base ICF per la disabilità visiva: aspetti culturali, metodologici e operativi*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXV, 1 (2025), pp. 53-75.
- Romagnoli A., *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 2002.
- Salmeri S., *Editoriale*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXIII, 2 (2023), pp. 3-11.
- Id., *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.
- Scapin C. - Da Re F., *Didattica per competenze e inclusione: dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson, Trento 2014.



## Recensione

Andrea Fiorucci, *Passi da funambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica per l'inclusione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024

Il volume pone l'attenzione sui servizi di Assistenza Educativa Scolastica (AES), attivi su tutto il territorio nazionale con disomogeneità organizzative e strutturali, ma anche con carenze di natura epistemologico-culturale. Gli assistenti educativi scolastici sono figure indispensabili per promuovere una cultura dell'inclusione, che come si legge nella *Prefazione* di Stefania Pinnelli e Francesca Baccassino: «implica un processo costante, sistemico, pervasivo» (p. 11).

Nell'*Introduzione* si precisa che: l'AES è un servizio e svolge una funzione di natura assistenzialistica; l'assistenza risponde a bisogni immediati, legati a necessità pratiche o di supporto alla quotidianità degli alunni con disabilità; l'educazione ha un compito formativo, agendo su dimensioni complesse, interpretative e di lunga durata. La differenza tra assistenza ed educazione è sostanziale ed è più volte ribadita nel volume. L'educatore diventa allora potenziale punto d'incontro capace di armonizzare l'assistenza con una dimensione educativa più ampia e integrata.

A partire da tali premesse, l'Autore conduce una rigorosa argomentazione supportata sia dalla letteratura scientifica sia da due ricerche esplorative. La prima, sulle percezioni e sulle autovalutazioni di 456 operatori attivi nelle province di Brindisi, Taranto e Lecce, indaga le seguenti aree: convinzioni e credenze sul ruolo professionale, emozioni

nella cura educativa, coinvolgimento attivo nelle attività educative, percezione delle competenze sugli strumenti di osservazione, percezione delle competenze nelle strategie di intervento. La seconda, condotta dalla SIPEs a livello nazionale nel 2023, esplora le pratiche ritenute più efficaci per promuovere un ambiente scolastico inclusivo, coinvolgendo un campione di 2842 insegnanti curricolari e di sostegno

Nel Capitolo 1, l'AES è definita supporto socio-educativo e assistenziale al diritto allo studio degli alunni con specifiche necessità educative e/o totale o parziale riduzione dell'autonomia, come prevedono la Legge 104/1992 e la Legge Regionale 31/1980. A scuola il servizio concorre a promuovere lo sviluppo delle competenze personali e sociali degli allievi con disabilità, offrendo loro opportunità di apprendimento e di crescita in un contesto formativo e relazionale opportunamente organizzato. L'accostamento dei due termini "assistenza" e "educativa" risulta però ossimorico: l'educazione forma e trasforma; l'assistenza spesso promuove un processo di parcellizzazione della persona legittimando relazioni di cura riconducibili ad un'interpretazione nosografico-assistenzialistica della disabilità. La prospettiva deve essere invece quella della *cura educativa*, in cui aspetti assistivi ed educativi si integrano.

Nel Capitolo 2, si osserva che l'AES nel tempo ha assunto funzioni di sostegno all'autonomia personale e sociale degli alunni con disabilità e svantaggio attraverso azioni di facilitazione della relazione con insegnanti e gruppo classe, di sostegno emotivo e relazionale, di rinforzo, di adattamento e supporto ai processi apprenditivi ed educativi per una valorizzazione delle risorse e delle potenzialità. Da un punto di vista normativo, il Disegno di Legge 236/2022 cerca di definire funzioni e percorsi formativi delle figure coinvolte nell'AES e ne propone la statalizzazione, e comunque le norme esistenti non fanno riferimento ad una qualifica, ma ad un servizio, che quindi potrebbe essere espletato da diversi professionisti. L'educatore è perciò: «una figura di *sistema nei sistemi*, uno specialista della complessità» (p. 62) e, in prospettiva bio-psico-sociale, un facilitatore di competenze educative trasversali riguardanti il piano personale (gestione delle emozioni, auto-

stima, motivazione) e il piano sociale (comunicazione, cooperazione, partecipazione).

Nel Capitolo 3, si ribadisce che la figura educativa deve essere una e avere natura educativa, come prevede la Legge Iori 205/2017. Sul territorio nazionale si registra invece una vasta eterogeneità di: profili, requisiti di accesso, percorsi formativi e di aggiornamento professionale, condizioni contrattuali, modalità di svolgimento delle attività a scuola. L'identità personale legata all'esperienza lavorativa è variegata e comprende aspetti occupazionali, vocazionali e professionali. Il sé professionale nei servizi di supporto educativo risulta quindi un costrutto dinamico e multidimensionale; inoltre, nelle professioni educative, la percezione del sé e l'autoconsapevolezza di ruolo influenzano l'efficacia lavorativa e il benessere psicologico. L'indagine su 456 figure educative di AES delle province di Brindisi, Taranto e Lecce ha analizzato gli aspetti che incidono significativamente sulla capacità dei professionisti dell'educazione di rispondere alle esigenze educative in contesti spesso complessi e dinamici, caratterizzati da incertezza e problematicità, utilizzando la batteria *EdAsCo profile*. La somministrazione dei questionari è durata un anno. Ogni partecipante ha compilato il questionario in modo autonomo e anonimo in media in 45 minuti. L'elaborazione dei dati è stata effettuata con il pacchetto statistico SPSS 29.0. per Windows.

Nel Capitolo 4, si parte dai seguenti presupposti: le credenze e le emozioni degli educatori (ED) e degli assistenti alla comunicazione (AC) ne influenzano l'approccio professionale e la qualità del supporto educativo; possono includere idee e aspettative sul potenziale di sviluppo degli alunni, sull'efficacia delle strategie educative adottate e sull'importanza della loro funzione nel processo di inclusione; si fondano su esperienze pregresse, formazione ricevuta, stereotipi e cliché. L'analisi dei dati della ricerca sul territorio pugliese rivela un profondo bisogno di riforma e rivalutazione delle figure educative a scuola. Statalizzazione, valorizzazione economica e maggiore definizione dei ruoli appaiono essenziali per il futuro della professione. In generale è alta la frequenza di emozioni positive, valori significativi indicano che ED e AC provano soddisfazione e gioia nel proprio lavoro. Emozioni posi-

tive con grande ricorrenza sono allegria, entusiasmo e gioia; quelle negative, come antipatia e delusione, si attestano su valori molto bassi; la rassegnazione sembra indicare una certa consapevolezza delle difficoltà legate al ruolo, senza però compromettere il benessere generale. La frequenza intermedia della commozione indica probabilmente momenti in cui le esperienze vissute possono generare una risposta emotiva profonda.

Nel Capitolo 5, si esamina il contesto scuola, in cui il lavoro d'équipe e la collaborazione interprofessionale sono fondamentali per un'educazione globale. Una richiesta complessa (il bisogno) dovrebbe ricevere una risposta complessa (il lavoro di cura): «Nel lavoro educativo [...] riconoscere la complessità significa accettare che la persona non può essere ridotta a una somma di difficoltà o di esigenze» (p. 132). La triangolazione dei punti di vista e il pluralismo metodologico infatti rafforzano la capacità di affrontare la complessità e il PEI, essendo piano di progettazione educativa co-partecipata, permette a famiglia, insegnanti, unità di valutazione multidisciplinare, specialisti privati e alunno con disabilità di condividere prospettive, aspettative e intenti secondo il principio di corresponsabilità educativa. Il coinvolgimento di ED e di AC nella condivisione degli obiettivi didattico-educativi e nella partecipazione al Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) è alto e relativamente omogeneo. Qualche variazione si registra a livello di condivisione e di redazione del PEI e di programmazione individualizzata. Nei rapporti con il Dirigente Scolastico e le figure specialistiche (terapisti, OSS, psicologi) il grado di coinvolgimento cala significativamente. La partecipazione attiva nei processi educativi e di programmazione risulta centrale per la costruzione del coinvolgimento percepito.

Nel Capitolo 6, si assume che: la competenza didattica consiste nell'abilità dell'educatore di adattare le strategie al contesto e alle esigenze specifiche degli alunni; l'osservazione è fondamentale per l'efficacia dei processi inclusivi; l'ICF può essere strumento di osservazione strutturata, valutando i Bisogni Educativi Speciali come risultato delle interazioni tra alunno e ambiente. Nel contesto delle strategie didattiche per l'inclusione, dalla ricerca SIPEs emerge una significativa differenza nelle percezioni di competenza professionale: ED e AC si

dichiarano competenti su strumenti osservativi di natura esperienziale (diario riflessivo e diario di bordo), ma mostrano lacune nei metodi osservativi più strutturati (check list e griglie per l'osservazione dei contesti su base ICF). Le competenze più elevate degli ED sono: attivazione delle risorse tra compagni, *problem solving*, rinforzi positivi, educazione alla prosocialità, strategie di autoregolazione emotiva. Le percezioni di competenza degli AC sono leggermente inferiori nel *problem solving*, nell'uso di mediatori didattici, nell'attivazione delle risorse tra i compagni. Entrambi i gruppi mostrano buone competenze nelle strategie di potenziamento della memoria e di autoregolazione emotiva. L'estinzione di comportamenti problematici e il training per le abilità di studio hanno discreti livelli di competenza percepita. Sono particolarmente bassi i valori di competenza percepita degli AC in alcune strategie di osservazione e tecnologie assistive: CAA, *token economy*, utilizzo di software specifici, TIC. Il livello di competenza non è molto alto in entrambi i gruppi negli approcci comportamentali: *prompting*, *fading*, *chaining*, *modeling*. Altri dati decisamente bassi riguardano: *storytelling*, utilizzo di WebQuest, doppia stimolazione e gestione del *locus of control*. Le differenze potrebbero derivare da percorsi formativi non del tutto rispondenti alle esigenze di contesto o alla pratica specifica in ambienti educativi inclusivi.

Nelle Conclusioni, la metafora del funambolo si rivela congruente con le tesi proposte. La fune del funambolo è: «*la fune che collega, che si trasforma in rete. [...] In questa rete, la pedagogia speciale [...] lavora per integrare la dimensione educativa con le specificità dei territori, [...] infatti, si occupa anche di esplorare quegli spazi "interstiziali" tra discipline e settori che offrono nuove possibilità di intervento e di sostegno*» (p. 199, p. 200). Nella prassi operativa permane una divisione tra AC, che operano con gli alunni con disabilità sensoriale e/o bisogni complessi, e ED socio-culturali, che assicurano un supporto più ampio ad alunni con diverse tipologie di disabilità. Come funamboli, l'AC e l'ED si trovano in equilibrio incerto tra educazione e assistenza, adattamento alle esigenze dell'alunno e dialogo con l'ambiente scolastico e sociale, sospesi tra servizio extrascolastico e *ad personam*. Formazione continua, supporto supervisionale e autoconsapevolezza potrebbero allora «agire

come contrappesi» (p. 203). La fune però rappresenta anche la rotta e così la prospettiva di evolvere diventando educatore inclusivo potrebbe essere una soluzione: «L'educatore inclusivo non sarebbe solo un supporto per l'alunno, ma anche un mediatore che agisce a livello sistemico, costruendo ponti tra i vari attori coinvolti – insegnanti, famiglia, comunità scolastica – e promuovendo una cultura di inclusione autentica» (p. 204). Occorre perciò una formazione-aggiornamento: «che accolga le tensioni e le contrapposizioni che si generano all'interno del dialogo tra educazione e assistenza, tra educazione e didattica, tra intervento globale e speciale» (p. 206).

In conclusione, come sottolinea Catia Giaconi, nella *Postfazione*: «le riflessioni presentate ci invitano a considerare l'Assistenza Educativa Scolastica non solo come un insieme di pratiche e metodologie, ma come un processo dinamico che richiede sensibilità, adattamento e, soprattutto, un impegno collettivo» (p. 212).

La ricca e articolata bibliografia è costruita tenendo conto della letteratura sia nazionale sia internazionale.

*Anna Buccheri*



# Sommario

<i>Editoriale. La tiflopedagogia come prassi formativa per valorizzare i talenti</i> di Stefano Salmeri	3
Abstracts	15
Abstract	21

## *Studi e Ricerche*

Luigi d'Alonzo - Antonella Semerano <i>"Mettiti nei miei panni": buona pratica di role taking per l'educazione inclusiva in ambito universitario</i>	29
Donatella Fantozzi - Jessica Converti <i>Parlare con tutti, parlare di tutti. La forza inclusiva della Comunicazione Aumentativa e Alternativa nei percorsi educativi e nei progetti scolastici senza barriere</i>	47
Elias Kourkoutas - Valeria Friso <i>Promoting Resilience and Inclusive Teaching Practices in Greek and Italian Schools</i>	67
Nicolina Pastena <i>Dall'oculocentrismo all'embodied education: verso un nuovo paradigma inclusivo per la disabilità visiva</i>	87

## Sommario

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

Alessandro Tosco

*Dove la vista tace e il tatto parla: lettura critica del romanzo I maestri di tuina di Bi Feiyu*

103

### *Antologia*

Enrico Ceppi

*Il processo dell'acquisizione della mobilità per una autonomia del pluriminorato*

123

### *La parola a...*

Anna Buccheri

*Convegno Internazionale "La Regia Scuola di Metodo per insegnanti e maestri educatori dei ciechi" 1925-2025 Centenario*

133

Cinzia Coluzzi

*La versatilità del metodo Augusto Romagnoli*

147

Chiara D'Angelo - Chiara Savarino

*Il nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI), un altro passo verso l'inclusione*

153

### *Recensioni*

Andrea Fiorucci

*Passi da funambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica per l'inclusione, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, di Anna Buccheri*

169



## EDITORIALE

**Stefano Salmeri**, La tiflopedagogia come prassi formativa per valorizzare i talenti

## STUDI E RICERCHE

- **Luigi d'Alonzo - Antonella Semerano**, "Mettiti nei miei panni": buona pratica di *role taking* per l'educazione inclusiva in ambito universitario
- **Donatella Fantozzi - Jessica Converti**, Parlare con tutti, parlare di tutti. La forza inclusiva della Comunicazione Aumentativa e Alternativa nei percorsi educativi e nei progetti scolastici senza barriere
- **Elias Kourkoutas - Valeria Friso**, Promoting Resilience and Inclusive Teaching Practices in Greek and Italian Schools
- **Nicolina Pastena**, Dall'oculocentrismo all'*embodied education*: verso un nuovo paradigma inclusivo per la disabilità visiva

## LA DISABILITÀ VISIVA E I LINGUAGGI DELLE ARTI

- **Alessandro Tosco**, La disabilità visiva e i linguaggi delle arti. Dove la vista tace e il tatto parla: lettura critica del romanzo *I maestri di tuina* di Bi Feiyu

## ANTOLOGIA

- **Enrico Ceppi**, Il processo dell'acquisizione della mobilità per una autonomia del pluriminorato

## LA PAROLA A...

- **Anna Buccheri**, Convegno Internazionale "La Regia Scuola di Metodo per insegnanti e maestri educatori dei ciechi" 1925-2025 Centenario
- **Cinzia Coluzzi**, La versatilità del metodo Augusto Romagnoli
- **Chiara D'Angelo - Chiara Savarino**, Il nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI), un altro passo verso l'inclusione

## RECENSIONI

- **Andrea Fiorucci**, *Passi da funambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica per l'inclusione* (A. Buccheri, Pensa MultiMedia, 2024)

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



9 788828 407843

**Scholé**

€ 18,00