

Tiflogia per l'integrazione

Anno XXXVI

1 / 2026



Tifologia per l'integrazione

1/2026 - Anno XXXVI

Direttore Responsabile: Pietro Piscitelli

(Presidente della Fondazione Biblioteca Italiana per Ciechi “Regina Margherita” - ETS).

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

Comitato Scientifico Italiano: Paola Aiello (Università di Salerno), Fabio Bocci (Università di Roma Tre), Maria Elsa Bruni (Università di Chieti), Giuseppe Burgio (Università di Enna, Kore), Roberta Caldin (Università di Bologna), Silvia Ceccacci (Università di Macerata), Lucio Cottini (Università di Urbino), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Ilaria D’Angelo (Università di Macerata), Noemi Del Bianco (Università di Macerata), Diana Carmela Di Gennaro (Università di Salerno), Giuseppe Elia (Università di Bari), Andrea Fiorucci (Università del Salento), Valeria Friso (Università di Bologna), Simona Gatto (Università di Messina), Catia Giaconi (Università di Macerata), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Viviana La Rosa (Università di Enna, Kore), Alessandra Lo Piccolo (Università di Enna, Kore), David Martínez Maireles (Università di Enna, Kore), Anna Maria Murdaca (Università di 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 Sibilio (Università di Salerno), Massimiliano Stramaglia (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), Arianna Taddei (Università degli Studi della Repubblica di San Marino).

Comitato dei referee: Alessia Bevilacqua (Unisalento), Lucia Borsini (Università della Campania, Luigi Vanvitelli), Aldo Caldarelli (Università Giustino Fortunato), Luisa Chiarandà (Università di Enna, Kore), 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 Foggia), Chiara Gentilozzi (Università UniCusano), Angela Lucinio (Università di Roma Tre), Alessandra Marfoggia (Università di Macerata), Damiano Meo (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Marco Righetti (Docente in quiescenza), Tommaso Santilli (Università di Macerata), Arianna Santoro (Università di Macerata), Alessandra M. Straniero (Università della Calabria), Lavinia Pia Vaccaro (Università di Enna, Kore), Michele Zitti (Università della Campania, Luigi Vanvitelli).

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

Le proposte di contributi per la Rivista vanno inviate alle seguenti mail:
stefano.salmeri@unikore.it, cdtinfo@bibciechi.it.

ISSN 2975-0741

Rivista promossa dalla Fondazione Biblioteca Italiana per Ciechi “Regina Margherita” -
ETS, Monza

Scholé è un marchio dell’Editrice Morcelliana

© 2026 Editrice Morcelliana
Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

ISBN 978-88-284-0819-2

Editoriale.
La tiflogia tra formazione,
educazione e istruzione

Editorial.
Typhology Between Training,
Education, and Instruction

Stefano Salmeri

Anche in ambito tiflogico, per una effettiva inclusione, è indispensabile parlare in prospettiva longitudinale di educazione permanente, di formazione continua, ma soprattutto di Progetto di Vita. Se lo si misura secondo i parametri dei normodotati, il Progetto di Vita per la persona con disabilità visive rischia di risultare o eccessivo rispetto alle reali possibilità possedute in atto dall'allievo (se prevale un approccio abilista), o pericolosamente mortificante (se si adottano criteri di tipo svalutativo). Se invece il progetto è elaborato dalla stessa persona con disabilità visiva, a seconda dei livelli di interazione sociale e/o di una più o meno riuscita inclusione, possono in molti casi essere tralasciati o sottovalutati aspetti significativi per garantire una qualità della vita sufficientemente accettabile per la mancanza di un'oggettiva visione d'insieme. Per tale ragione, quando si parla di qualità della vita per le persone con disabilità visive, è indispensabile un'azione di sistema che sia in grado di creare un contesto di accoglienza favorevole per promuovere itinerari di inclusione, a partire da un'azione educativa partecipata e partecipante impegnata a costruire autonomia.

Se infatti alla persona con disabilità si riconosce di essere portatrice di bisogni e di conseguenza (anche se con minore intensità) di diritti, tuttavia generalmente non le viene attribuita la legittima capacità

di desiderare e di essere autonoma nel volere, nello scegliere e nel decidere: i normodotati per lo più (inclusi educatori, insegnanti o genitori) si arrogano la facoltà di decidere per il disabile visivo in nome di un malcelato atteggiamento di superiorità e per un più o meno esplicito sentimento svalutativo nei suoi confronti. Desiderare non è soltanto un eccezionale dispositivo per attivare la tendenza a sognare, è anche strategia epistemica per la formazione, perché è in grado di produrre un superamento in vista della realizzazione di un progetto a cui si tende: una sorta di avverarsi del sé, al di là dello stesso sé. Così anche il disabile visivo può dare effettività al proprio talento e alle proprie potenzialità in un trascendimento dell'*hic et nunc* per dare vita al freiriano *essere di più*. Il trascendimento oltre il sé può determinare una riconfigurazione degli stati mentali in funzione di una prospettiva più saldamente razionale in vista di un'armonica relazione. Desiderare così diventa un ponte verso l'alterità per tracciare meglio sia la direzione sia le finalità degli apprendimenti, perché educare il desiderio aiuta a consolidare la stessa motivazione.

Difficilmente nell'educazione dei disabili visivi si cerca di passare dal *servo arbitrio* al *libero arbitrio*, essendo loro riconosciuto il bisogno di riscatto solo entro certi limiti. Se nell'educare si parte sempre da una situazione di asimmetria, il compito del maestro però è promuovere un percorso di avvicinamento, strategia fondamentale per liberare l'allievo e per guidarlo verso l'autonomia grazie anche a percorsi compensativi, senza indulgere né in misure dispensative né in obiettivi minimi né in ipersemplicizzazioni. Nel rispetto della specificità delle disabilità, chiedere il massimo è il modo più efficace per liberarsi dai condizionamenti esterni, frutto generalmente del pregiudizio. Un buon educatore non deve mai dimenticare che: se, da un lato, c'è una responsabilità oggettiva di natura nomotetica che regola il vivere e le relazioni sociali da un punto di vista esteriore; dall'altro lato, c'è anche una responsabilità soggettiva, di natura non perimetrabile e con carattere illimitato, che non riguarda soltanto il vivere civile, ma fa riferimento all'alterità dell'altro ed ha quindi una dimensione infinita perché etica. Oggi purtroppo un'assenza dilagante di empatia è riscontrabile in tutti i comportamenti nei quali l'altro (soprattutto se differente) è privato di significato, sino

a non riconoscerne il dolore, le umiliazioni, i vissuti di sofferenza. Si dimentica troppe volte infatti che c'è un rapporto inversamente proporzionale tra il valore delle cose e il valore delle persone, prevalendo invece una sorta di aritmetica dell'ipocrisia, per la quale con il trionfo della feticizzazione e l'idolatria del mercato si determina una progressiva perdita del significato dell'uomo in quanto uomo e della relazione.

Il vero educatore sa però che formare è di per sé ascolto dell'alterità, apertura verso il possibile, incontro con il Tu e, in primo luogo, riconoscimento del valore non negoziabile della dignità dell'interlocutore e del suo bisogno di emanciparsi. Tutto questo risulta maggiormente difficile da realizzare nel mondo contemporaneo che, dato l'individualismo sfrenato e autoreferenziale, con le sue logiche competitive ha operato una vera erosione dell'alterità. Come momento non periferico della pedagogia della differenza, la tiflogia aspira a ricucire le distanze e a ricomporre le asimmetrie, rifiutando ricette preconfezionate, procedure standardizzate e tecnicismi didattici, e auspicando invece interventi in grado di favorire la problematizzazione e un approccio criticamente trascendentale, in termini bertiniani, secondo una razionalità dinamicamente pronta ad accogliere il cambiamento in nome di una concezione trasformatrice e mai conformatrice.

Infatti, anche sul terreno della tiflogia, l'ultima utopia è proprio l'educazione, se si vuole evitare che il sapere, la cultura e la scienza si disperdano nei meandri e nei recessi in cui si concentrano il mercato e il potere, epifenomeni di un sistema globale che marginalizza la differenza. Peraltro, quando si evoca la realizzazione di un mondo privo di ostacoli, di barriere e di esclusione, non si intende evidentemente mettere in discussione il concetto di frontiera, perché lo slancio utopico dell'educare pretende di essere profezia del rinnovamento nell'*bic et nunc* proprio grazie all'oltrepassamento del limite attuale. Infatti una frontiera in educazione non è un muro che respinge, ma nietzscheianamente una soglia che dischiude un passaggio verso il possibile. L'ideale tiflogico per un'autentica emancipazione non è un mondo senza frontiere, ma una realtà libertaria e liberata nella quale tutti i limiti siano valorizzati, rispettati e attraversabili, cioè uno spazio oggettivamente esistenziale nel quale il riconoscimento di tutte le differenze si fonda su

un sincero desiderio di mutualità. In un'ottica di *coincidentia oppositorum*, anche rispetto alle disabilità visive, si dovrebbe promuovere un centro demoltiplicato e onnicomprensivo nel quale periferia e margine si possano sovrapporre, assumendo ogni elemento come punto archimedeo mobile per la ricalibrazione di un sistema perennemente *in fieri*. In questa prospettiva anche in ambito tiflogico il maestro non dà istruzioni per l'uso né precetti, ma, aperta una finestra, con l'indice addita l'orizzonte come percorso infinito verso il possibile del decondizionamento.

L'educazione è momento fondativo della stessa cultura, in quanto ne rappresenta una determinazione secondo i criteri propri di un processo dinamico, caratterizzato da meccanismi di intersezionalità e di reciprocità. In un percorso di ricerca e di costante interpretazione, anche il disabile visivo deve saper recuperare in sé stesso la vertigine della lontananza, del disorientamento e dell'estraneità per accedere all'orizzonte del conoscere, dell'interpretare e del comprendere che, per loro natura, hanno carattere aperto. In tal senso essendo dialogo sul piano della differenza, in quanto incontro e scontro con l'alterità, anche la cultura tiflogica ha una coerenza interna in grado di esprimere e di ribadire la sua connotazione educativa, pur nel divenire della tensione in vista del riconoscimento. L'altro è allora sempre fonte di arricchimento e di allargamento dei propri confini, essendo *evento di verità*, per usare una metafora cara a Lévinas.

In tiflogia quindi diventa necessaria una concezione non irenica, ma agonale dell'educare, affinché anche i disabili visivi possano sviluppare un pensiero divergente e un percorso di coscientizzazione in modo da resistere a tutti gli atteggiamenti escludenti e marginalizzanti prodotti dalle logiche competitive e efficientistiche del mondo globale. L'obiettivo di una riflessione impegnata nel decondizionamento è formare personalità disposte a vivere costantemente alla ricerca dell'autonomia. Per la tiflogia così l'educazione deve essere scelta di vita cosciente e responsabile, impegno concreto e critica relazionale, come pratica per il miglioramento, per governare il contingente e per liberarsi, nei limiti del possibile, da tutti i vincoli dettati dalla stessa disabilità. Del resto, anche in tiflogia, un'interpretazione *sub specie educationis* può diventare foucaultinamente parrusia del vero. La differenza

e quindi anche le disabilità visive hanno come statuto la consapevolezza dell'impossibilità di categorizzare il significato e il senso, realtà da precisare e ridefinire in termini problematici, soprattutto se si fa riferimento a bisogni specifici. Infatti il senso della differenza ontologicamente ed epistemologicamente comporta di per sé un differire e un alterare costanti, essendo esposto alla rivedibilità della ricerca, da adottare sempre per garantire il rispetto dell'alterità dell'altro. Come sapere non puramente descrittivo, la tiflogia è anche pratica progettuale e strategia problematica secondo una concezione indagatrice capace di accogliere le sfide del possibile. Spetta quindi all'educare il compito di aprirsi agli orizzonti del senso per promuovere un pensiero agente in grado di far costruire una cultura significativa anche per i disabili visivi. In tal modo in tiflogia va scongiurato ogni riduzionismo educativo che espone alla banalizzazione e alla de-problematizzazione. Infatti la tendenza a considerare l'educazione come pratica o bene privati, da capitalizzare in base alle logiche di mercato, fa emergere il profilo di uno studente/cliente secondo una pericolosa e perniciosa riscrittura in termini efficientistici del *pedagogico* per cercare una massimizzazione di risultati, innescando perverse logiche competitive che determinano una reificazione dello stesso sapere in nome di un'economia della conoscenza.

Pure per la tiflogia la cultura rappresenta il punto di convergenza concettuale in cui si strutturano e consolidano le menti e gli atteggiamenti che orientano e guidano l'immaginazione e una più oggettiva e significativa consapevolezza del contesto di cui i disabili visivi devono diventare parte integrante. In nome di un'ipocrita e falsa uguaglianza formale, indicando come criteri il talento e il merito, il politicamente corretto però disconosce e travisa le differenze, i loro specifici bisogni e le peculiarità individuali e collettive. Esaltare e rispettare le differenze invece significa ricercare e progettare effettivamente l'inclusione, praticabile concretamente solo se si fa appello al principio di equità che permette di intercettare le insidie della standardizzazione. La parola inclusione appare significativamente stimolante sul terreno della riflessione, ma anche sfidante per ciò che concerne l'operatività e l'azione

didattica, non essendo riducibile a semplice tecnicismo e/o a pura protesizzazione.

In tiflogia perciò diventa urgente elaborare e promuovere una teoria strategicamente condivisa, capace di far riconoscere la specificità dei bisogni formativi senza cadere nell'abilismo o in una prospettiva svalutativa. La ricerca tiflopedagogica ambisce a cercare le condizioni trascendentali, logiche e prassiche per tracciare e circoscrivere i criteri e le metodologie della stessa esperienza educativa e formativa, interpretata come relazione e direzione di senso per trasformare le competenze in apprendimenti autogestiti, l'empatia in sincera reciprocità, il comportamento individuale in consapevole autonomia, il sapere e le conoscenze, anche disciplinari, in scelte e decisioni personali e libere.

Per suo statuto epistemico la tiflogia è congegno volto a progettare e indicare le frontiere, a volte anche utopiche, per la crescita e il decondizionamento. In tale direzione è stata concepita, già da Augusto Romagnoli, come strategia capace di assicurare una compensazione sensoriale (grazie ai processi di vicarianza) e una normalizzazione strumentale (attraverso tutte le metodologie educative assistive, a partire dal codice Braille). Così la tiflogia si deve confrontare e misurare con i problemi della vita, sia biologica sia sociale, che, come per chiunque altro, per i disabili visivi si intrecciano nei vissuti del quotidiano spesso gravidi di insidie sin dalla prima infanzia. Infatti, per un'ansia eccessiva di normalizzazione, troppe volte si dimentica che non si educa la disabilità, ma il bambino e che un bambino che ha un limite, anche grave, non è necessariamente deficitario. Un bambino disabile visivo ha bisogno di giocare, per esempio, al pari di un normodotato, ma il compulsivo e parossistico desiderio di normalizzarlo fa dimenticare, a mo' di paradigma, che l'ippoterapia (utile in alcuni casi come pratica riabilitativa) è attività ben diversa dal cavalcare un pony al luna park. Inoltre per la tiflogia è chiaro che la vita artificiale produce soltanto forme e si evolve secondo logiche di organizzazione e riproduzione che hanno per lo più natura simbolica. In nome del *pedagogico* e dell'*educativo* bisogna allora misurarsi con il problema del significato e del senso nel rispetto delle specificità delle disabilità, dal momento che anche per l'evolversi delle dinamiche sociali si creano situazioni sempre più

complesse nell'intrecciarsi del piano della prassi con la dimensione simbolica. La tiflogia perciò si impegna a districarsi all'interno dei rapidi processi di cambiamento per cercare di comprendere e di garantire un sincero riconoscimento alle disabilità visive.

Formare, educare e istruire rappresentano le strutture chiave di ogni azione che la tiflogia considera oggetto specifico della sua indagine. Si tratta di territori della conoscenza che si intrecciano con altri domini della vita sociale, economica e culturale dei singoli, dei gruppi e delle stesse istituzioni, come per qualunque ambito di studio. Formare, educare e istruire sono il motore silenzioso dello sviluppo e del cambiamento e in filigrana e in termini dinamici ne rappresentano l'indispensabile problematicità per garantire anche ai disabili visivi la crescita all'interno del contesto di appartenenza. Inoltre per la tiflogia formare, educare e istruire non sono riconducibili ad una dimensione naturale, ma sono attività artificiali avendo come obiettivi l'umanizzazione, la crescita e lo sviluppo biologico, sociale e culturale. Anche in tiflogia l'indagine sui criteri della formazione dei disabili visivi è *causa cognoscendi* delle specifiche forme logiche derivate dalla ricerca pedagogica; tuttavia la formazione di per sé è allo stesso modo *causa essendi* delle pratiche educative, analizzate e prodotte dalla ricerca stessa. Come ha indicato Margiotta, la formazione è in sé oggetto centrale, unitario e generatore dell'epistemologia pedagogica (e quindi tiflogica), e su tali basi ne rappresenta la vera causa, nonostante i legittimi dubbi rispetto a una sua possibile immediata traduzione in termini educativi e operativi specialmente in riferimento alle assolute specificità delle disabilità visive.

La ricerca tiflogica non si legittima soltanto attraverso i contributi che fornisce alla soluzione dei problemi della prassi educativa, scolastica o extrascolastica, ma è legata anche alla coerenza e alla qualità dell'utilizzo che, sulle sue basi, si fa dei paradigmi che è in grado di attivare in un eventuale dibattito scientifico. In ambito tiflogico, l'indagine educativa non può scaturire da concezioni aprioristicamente determinate, né può basarsi sulla strutturazione di funzioni o ruoli sanzionatori delle pratiche educative, dovendo sollevare domande più che dare risposte, avanzare dubbi piuttosto che formulare soluzioni

affrettate. In termini ermeneutici, anche la tiflogia preferisce spostare il baricentro per analizzare ruoli, funzioni e collocazioni, affinché la ricerca pedagogica si consolidi assumendo il carattere di strumento per convertire, sistematizzare e indagare le esperienze, i vissuti e i problemi dell'educazione in nome di una formazione interpretata come base per accedere alla conoscenza rivelando così la sua peculiarità fondamentale sociale e la sua natura euristica. Per l'approccio bio-psico-sociale il termine euristico indica che c'è soluzione di continuità tra le azioni formative e quelle fisico-biologiche. Tale continuità aiuta a comprendere meglio che le stesse operazioni razionali si sviluppano a partire da attività organiche, senza però identificarsi con ciò da cui hanno avuto origine. Anche per i disabili visivi si deve così parlare di un adattamento di certi mezzi rispetto a determinate conseguenze nell'operare, che avviene più o meno coscientemente sotto la guida di una deliberata intenzionalità, promossa da un coerente intervento educativo.

Come per le scienze dell'educazione e della formazione, anche per la tiflogia, il contesto e il mondo circostante non sono un semplice oggetto, un *obiectum* esterno alla mente che lo ha codificato: la realtà è struttura utilizzabile e attiva, e quindi entra in relazione con il soggetto. Sulla base di tale interazione anche i disabili visivi possono crescere dando forma e concretezza a pensieri e azioni, secondo un intreccio nel quale la realtà può essere agita e co-generata, se si attuano percorsi effettivamente inclusivi. I dispositivi della conoscenza, delle emozioni, del comprendere e del volere sono i fattori che permettono di collegare il soggetto al mondo secondo criteri cooperativi e dialogici in costante divenire. Come sostiene anche Romagnoli, a pensare non è solo il cervello, ma il corpo stesso che si adopera per attivare i processi di coscientizzazione e i percorsi compensativi anche nei disabili visivi: interagendo consapevolmente l'intero corpo modifica sé stesso e l'ambiente circostante, stimolando la strutturazione delle funzioni superiori del pensiero.

I cambiamenti strutturali della contemporaneità coinvolgono anche i disabili visivi. Si è costretti a confrontarsi con un mondo che, per la sua permeabilità e flessibilità, non fa più riferimento a regole condivise e chiare, ma ad ininterrotte negoziazioni di significato, di contratta-

zioni e di continui aggiustamenti, che complicano ulteriormente l'interazione soggetto-contesto per chi ha una disabilità. Le rinnovate forme del conoscere e dell'esperire hanno messo sotto scacco la stessa costruzione identitaria, che si basava sulla contiguità spazio-temporale (già precaria per i disabili visivi), venendo richieste oggi inedite chiavi esplicative per la decodifica e l'accesso ai saperi. La complessità e le irregolarità dei nuovi territori del sapere, strutturalmente fragili, rendono meno immediati e più precari i tradizionali percorsi del conoscere. Per tale ragione la tiflogia non può essere agnostica nella definizione delle finalità o nella precisazione degli obiettivi, né può ridursi a semplice empiria o a banali istruzioni per l'uso (idolatrando i didatticismi e le nuove tecnologie sino a cadere nella protesizzazione), né può diventare sociologismo a buon mercato (enfaticizzando il solo inserimento), né può affidarsi ad interventi occasionali (progetti che producono finanziamenti e visibilità), né può essere esclusivamente concezione astratta e aristocraticamente metafisica disancorata totalmente dalla realtà e dagli effettivi bisogni formativi e culturali. La tiflogia va concepita come intreccio tra più livelli di pertinenza e di azione, interni ed esterni alla scuola, e come confronto tra più variabili da armonizzare e non da giustapporre. Con la differenza non è possibile ridurre il contenuto alla forma, né la forma alla sola istruzione. Non è affatto vero che si può insegnare ogni cosa a tutti allo stesso modo, perché fare parti uguali tra diseguali è assolutamente iniquo.

Avendo nel suo DNA l'*economico*, la società della conoscenza del mondo contemporaneo non si preoccupa né della collettività, né dei singoli soggetti, specialmente se più fragili. Con la sua pervasività, nelle sue strutture portanti la società della conoscenza anche a livello concettuale privilegia un modello tecnocratico nei rapporti interpersonali e nella costruzione del pensiero. Inoltre, operando secondo criteri computazionali (non funzionali per i meno efficienti) e immaginando la complessità in termini centralizzati, la società della conoscenza guarda all'operare e all'essere non facendo riferimento alla processualità e al cambiamento e intervenendo soltanto in forma conservatrice e riproduttiva di modelli fondati sulla selezione e sulla discriminazione dei più fragili.

Avendo chiari tali dati di fatto, la tifologia deve avere la capacità e la forza di confrontarsi con un'inedita versione dell'*educativo*. Alla vecchia *paideia* della scuola come chiostro del sapere oggi si sovrappone una *paideia* sistemica: in altri termini un *pedagogico* che privilegia un paradigma fondato sull'organizzazione delle conoscenze e degli apprendimenti di tipo non lineare, ma prossimale e ricorsivo, che pone ulteriori elementi di criticità per i disabili visivi fondandosi su una conoscenza prevalentemente iconica. Non c'è più un approccio sequenziale e riflessivo, ma uno prossimale-intuitivo; in tal modo la scuola da culla della conoscenza si riconfigura come specchio della realtà. Riflettendo lo specchio rischia però di riprodurre sempre solo sé stessi in un gioco a somma zero, nel quale viene imbrigliata la complessità sino a diventare realtà statica e perciò priva di qualsiasi elemento di problematicità. In rapporto alla differenza, prova della mancanza di un approccio critico è proprio l'abilismo che, in nome di un'insincera affermazione dell'uguaglianza, intercetta tutte le possibili criticità secondo una pratica dell'indifferenza, vera antitesi alla cultura della differenza propria dell'educazione democratica. La pedagogia allora ha l'esigenza di recuperare tre categorie fondamentali: speranza, individualizzazione, cultura.

Un futuro, minaccia e privo di promesse, è l'insidia maggiore del mondo contemporaneo. La tifologia deve quindi elaborare un paradigma educativo che secondo una relazione antropologica si fondi su sapere e conoscere, su autonomia e decondizionamento. Allora è pericoloso e inutile insistere su didatticismo e competenze, sulla sola riabilitazione (in obbedienza a una mai sopita tendenza alla medicalizzazione), essendo il vero fine l'autonomia interpretata come equilibrio tra responsabilità, libertà e coscientizzazione. Per emanciparsi da ogni dipendenza anche i disabili visivi hanno perciò bisogno di futuro e di radici, cioè di sapere, di cultura, di partecipazione attiva e di dialogo.

Perché ci siano riconoscimento e inclusione, la tifologia ha chiaro che alla logica della *mathesis* va affiancata quella della *fronesis* che si occupa non solo dei contenuti e della quantità della conoscenza e dei risultati, ma soprattutto dei bisogni specifici dei singoli soggetti in relazione al benessere bio-psico-sociale, alle specifiche esigenze culturali e all'emotività. In una prospettiva trasformatrice e emancipatrice, la

tiflogia ha l'obbligo di declinare la formazione in termini di strategia progettuale *in fieri* in grado di garantire il diritto di cittadinanza attiva e di partecipazione consapevole, dal momento che l'educazione non si consolida sviluppando algoritmi, o almeno non solo, ma soprattutto organizzando e promuovendo nessi di senso e di significato, reti dinamiche di comunicazione e di interconnessioni tra sistemi simbolici e azioni formative epistemologicamente concepite per far strutturare consapevolezza sia dei limiti sia delle proprie potenzialità.

Bibliografia

- Augé M., *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità* (1992), tr. it. di D. Rolland e C. Milani, Eleuthera, Milano 2010.
- Bertin G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1984.
- Ceppi E., *I minorati della vista. Storia e metodi educativi*, Armando, Roma 1981.
- Ferrari M. - Morandi M., *Pedagogia dell'esclusione/pedagogia dell'inclusione*, Scholé, Brescia 2024.
- Gramigna A., *La mente appassionata. Cognizione ed emozione nei processi di crescita*, Carocci, Roma 2025.
- Margiotta U., *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci, Roma 2015.
- Martino P., *Una vita per la libertà. La pedagogia politica di Jan Patočka*, Anicia, Roma 2025.
- Romagnoli A., *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1973.
- Salmeri S., *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa Multimedia, Rovato-Brescia 2021.
- Id., *Responsabilità educativa a scuola. Strategia per il riconoscimento dell'alterità*, in «Formazione & insegnamento», 1 (2019), pp. 169-180.
- Id., *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Id., *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2013.
- Sandel M.J., *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti* (2020), tr. it. di E. Marchiava e C. Del Bò, Feltrinelli, Milano 2025.
- Vygotskij L.S., *Fondamenti di difettologia* (1933), tr. it. di A. Crainz e V. Benini, Bulzoni, Roma 1986.

Abstract

Helena Mesquita, Rosário Quelhas, *Educação dos cegos em Portugal: Evolução e Desafios*

A educação de pessoas cegas em Portugal reflete a mudança das concepções sociais: do modelo asilar, de caráter assistencial e segregador, ao médico-pedagógico, centrado na reabilitação, até ao educacional, baseado nos direitos e na inclusão. A Constituição de 1976 e o Decreto-Lei 54/2018 consolidaram o paradigma da educação inclusiva, criando escolas de referência e medidas de apoio multinível. Apesar dos avanços, persistem desafios: escassez de recursos humanos e materiais, falta de formação docente e barreiras tecnológicas. O futuro exige investimento em acessibilidade, tecnologias assistivas e formação contínua para garantir a plena participação dos alunos cegos.

Palavras-chave: educação, inclusão, acessibilidade, tecnologias assistivas, formação contínua.

Abstracts

Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto, Letizia Pistone, *Educating with the senses: Outdoor Education and inclusion of visually impaired pupils in multisensory natural contexts*

This paper explores the pedagogical potential of Outdoor Education in relation to the school inclusion of visually impaired pupils. This approach, based on the centrality of the body and sensory experience, configures the natural environment as an alternative and accessible educational space, capable of activating non-visual perceptual channels and promoting forms of active and participatory learning. Through a critical reading of the embodied and multisensory dimensions of the outdoor experience, the article analyzes how educational design in natural contexts can promote autonomy, spatial orientation and socialization in students with visual impairments

Keywords: Outdoor Education, inclusion, visual impairment, embodied cognition, multisensory learning.

Helena Mesquita, Rosário Quelhas, *The Education of Persons with Visual Impairments in Portugal: Evolution and Challenges*

The education of people with visual impairments in Portugal reflects changing social conceptions: from the asylum model, focused on assistance and segregation, to the medical-pedagogical model, centered on rehabilitation, and finally to the educational model, based on rights and inclusion. The 1976 Constitution and Decree-Law 54/2018 consolidated the paradigm of inclusive education, creating reference schools and multi-level support measures. Despite progress, challeng-

es remain: lack of human and material resources, insufficient teacher training, and technological barriers. The future requires investment in accessibility, assistive technologies, and continuous training to ensure full participation of student with visual impairments.

Keywords: education, inclusion, accessibility, assistive technologies, continuing professional development.

Giovanni Petrillo, Diana C. Di Gennaro, *History of the access to reading and writing in visual impairment: from tactile systems to artificial intelligence*

The development of access to reading and writing for people with visual impairments reflects a process of intellectual emancipation shaped by philosophical thought, pedagogical insights and technological innovation. From early tactile experiments to the codification of Braille and the rise of digital and AI-based tools, an inclusive model emerges in which technological mediation fosters autonomy and participation through alternative perceptual pathways.

Keywords: visual impairment, Braille, typhlopedagogy, assistive technologies, accessibility.

Mariagrazia Verbicaro, Patrizia Oliva, *Torbball and visual impairment: an analysis of inclusive potential in lower secondary education*

Adapted sport for people with visual impairment promotes physical wellbeing, autonomy and social inclusion. Torbball, a discipline derived from goalball, constitutes an educational and aggregative tool for blind and partially sighted students. It fosters the development of sensory, motor and relational skills, countering the so-called spatial, psychological and behavioural blindisms. This paper analyses its rules, history and inclusive potential in lower secondary education.

Keywords: Torbball, autonomy, inclusion, visual impairment, adapted sport.

Alessandro Romano, *Storyteller by profession: the tradition of the orbi in Palermo between destiny and existential journey*

This paper examines the tradition of the *orbi* (blind storytellers) in Sicily as an emblematic case of conditional integration, one that recog-

nises the competences and social belonging of people with visual impairment, yet only within a narrow horizon of possibilities which, in the Sicilian context, largely coincided with the profession of the itinerant storyteller. By exploring the role played by the Society of Jesus in the establishment and organisation of the confraternity of the blind in Palermo, together with an analysis of musical and devotional practices, the paper offers a critical inquiry into the relationship between education, disability and social destiny, thereby casting into sharper relief the contemporary significance of self-determination and life planning.

Keywords: blind storytellers, Sicily, destiny, informal education, profession.

Tommaso Daniele, *A decade after the school integration of students with visual impairments*

On 22 May 1986, in Rome, at the headquarters of the Italian Union of the Blind and Partially Sighted (UICI) a press conference was held to denounce delays and dysfunctions in the school integration of students with visual impairments. The event constituted an assessment of the first ten years of their experience in mainstream schools. With clarity, precise recommendations were put forward to ensure that integration would not remain merely a formal declaration, and the right to education for children and young people with visual impairments was emphatically reaffirmed.

Keywords: special school, marginalization, transition, educational process, integration.

Luigi Giunta, *Designing an accessible visitor route at the Fort of Bard: The Exhibition Fernando Botero. Monumental Technique*

At Forte di Bard, the exhibition *Fernando Botero. Tecnica monumentale* (29 November 2025 – 6 April 2026) featured an accessible visitor pathway. In early 2025, the Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti (Aosta Valley section) assumed a leading role in the project *SENSI+ – Technology for Autonomy*. The technology employed, NaviLens, provides effective solutions for individuals with visual impairments and beyond, through instant scanning, content access, and orientation guidance. For

the audio description, the staff of the Forte di Bard adhered to the guidelines developed by Andrea Fiorucci and Antonio Donno.

Keywords: accessibility, museum pathway, tactile support, audio description, NaviLens technology.

Marco Merra, *Geography in the Romagnoli Method*

Geography has been identified by the Italian pedagogue as one of the most important but also the most formative disciplines for the blind. A system of games, educational outings and workshop activities with compensatory tools allows the blind to study this valuable teaching. On the other hand, geography brings significant benefits to the blind, as it develops spatial orientation and functional autonomy, promotes cognitive development, and, like the other subjects of the Romagnoli Method, promotes the social and cognitive integration of the blind.

Keywords: geography, cognitive development, method, integration, education.

Rosaria Spinella, *The Association of Etnean Families of the Hearing Impaired (A.F.A.E.): educational and social inclusion within the Catania Community*

This study explores the history, practices, and perspectives of the Association of Families of the Hearing Impaired of Etna (A.F.A.E.), active in Catania since the 1980s as a groundbreaking initiative in educational and social inclusion. By analyzing the national and international rules, it highlights how the association has translated the principles of citizenship established by Italian legislation and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities into concrete actions, such as after-school activities, theater and music workshops, communication support, and school assistance services. Particular attention is given to the introduction of Logogenia, an innovative methodology for developing written Italian among deaf individuals, and to the collaboration with the cooperative MARE – Social Innovation Laboratory, which has extended inclusion to cultural and museum spaces. The analysis emphasizes the active role of families, the contribution of digital technol-

ogies, and the future perspectives of an educational community able to transform silence into language and fragility into citizenship.

Keywords: educational inclusion, deafness, A.F.A.E., logogenia, assistive technologies, MARELABO cooperative.

Abstract

Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto, Letizia Pistone, *Educare con i sensi: Outdoor Education e inclusione degli alunni ipovedenti nei contesti naturali multisensoriali*

Il contributo esplora le potenzialità pedagogiche dell'*Outdoor Education* in relazione all'inclusione scolastica degli alunni ipovedenti. L'approccio, basato sulla centralità del corpo e dell'esperienza sensoriale, configura l'ambiente naturale come spazio educativo alternativo e accessibile, capace di attivare canali percettivi non visivi e di promuovere forme di apprendimento attivo e partecipativo. Attraverso una lettura critica delle dimensioni *embodied* e multisensoriali dell'esperienza all'aperto, l'articolo analizza come la progettazione didattica in contesti naturali possa favorire l'autonomia, l'orientamento spaziale e la socializzazione negli alunni con disabilità visiva.

Parole chiave: *Outdoor Education*, inclusione, disabilità visiva, *embodied cognition*, apprendimento multisensoriale.

Giovanni Petrillo, Diana C. Di Gennaro, *Storia dell'accesso alla lettura e alla scrittura nella disabilità visiva: dai sistemi tattili all'intelligenza artificiale*

Il percorso di accesso alla lettura e alla scrittura delle persone con disabilità visiva rappresenta un processo di emancipazione intellettuale intrecciato a riflessioni filosofiche, suggestioni pedagogiche e innovazioni tecnologiche. Dalle prime sperimentazioni tattili alla codificazione del sistema Braille, fino alle tecnologie digitali e all'intelligenza artificiale, si afferma un modello inclusivo in cui la mediazione tecno-

logica promuove autonomia e partecipazione attraverso modalità percettive alternative.

Parole chiave: disabilità visiva, Braille, tiflopedagogia, tecnologie assistive, accessibilità.

Mariagrazia Verbicaro, Patrizia Oliva, *Torball e disabilità visiva: un'analisi delle potenzialità inclusive nella scuola secondaria di primo grado*

Lo sport adattato per persone con disabilità visiva promuove benessere fisico, autonomia e inclusione sociale. Il torball, disciplina derivata dal goalball, rappresenta uno strumento educativo e aggregativo per studenti ciechi e ipovedenti; permette di sviluppare competenze sensoriali, motorie e relazionali e contrasta i cosiddetti ciechismi spaziali, psicologici e comportamentali. Il presente contributo ne analizza le regole, la storia e le potenzialità inclusive nella scuola secondaria di primo grado.

Parole chiave: Torball, autonomia, inclusione, disabilità visiva, sport.

Alessandro Romano, *Cantastorie per professione: la tradizione degli orbi a Palermo tra destino e percorso esistenziale*

Il contributo analizza la tradizione degli *orbi* (cantastorie ciechi) in Sicilia come caso emblematico di integrazione condizionata, che riconosce alle persone con disabilità visiva competenze e appartenenza, ma entro un orizzonte ristretto di possibilità, che nel caso siciliano coincideva con la professione del cantastorie ambulante. Attraverso l' esplorazione del ruolo svolto dalla *Compagnia di Gesù* nella costituzione e organizzazione della congregazione dei ciechi a Palermo, e l'analisi delle pratiche musicali e devozionali, il contributo consente di interrogare criticamente il rapporto tra educazione, disabilità e destino sociale, illuminando per contrasto il significato contemporaneo dell'autodeterminazione e del progetto di vita.

Parole chiave: cantastorie ciechi, Sicilia, destino, educazione informale, professione.

Tommaso Daniele, *L'integrazione scolastica dei non vedenti dieci anni dopo*

Il 22 maggio 1986 a Roma nella Sede centrale dell'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti (UICI) si è svolta una Conferenza stampa in cui si denunciavano ritardi e disfunzioni dell'integrazione scolastica di studenti e studentesse con disabilità visiva. Si trattava di un bilancio dei primi dieci anni dell'esperienza nelle scuole comuni. Con lucidità, venivano fornite precise indicazioni perché l'integrazione non fosse soltanto un enunciato e con forza si ribadiva il diritto allo studio per bambini/bambine e ragazzi/ragazze con disabilità visiva.

Parole chiave: scuola speciale, emarginazione, transizione, processo formativo, integrazione.

Luigi Giunta, *Un percorso accessibile al Forte di Bard: la mostra* Fernando Botero. *Tecnica monumentale*

Presso il Forte di Bard la mostra *Fernando Botero. Tecnica monumentale* (29 novembre 2025 - 6 aprile 2026) ha previsto un percorso accessibile. All'inizio del 2025 l'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti valdostana ha assunto il ruolo di capofila per il progetto *SENSI+-Tecnologia per l'autonomia*. La tecnologia utilizzata NaviLens offre soluzioni valide per persone con disabilità visive e non solo attraverso scansioni istantanee, accesso ai contenuti e indicazioni per l'orientamento. Per l'audiodescrizione il personale del Forte di Bard si è uniformato alle linee guida formulate da Andrea Fiorucci e Antonio Donno.

Parole chiave: accessibilità, percorso museale, supporto tattile, audiodescrizione, tecnologia Navilens.

Marco Merra, *La geografia nel Metodo Romagnoli*

La geografia viene indicata dal pedagogista bolognese come una delle discipline non solo più importanti ma anche più formative in assoluto per i ciechi. Un sistema di giochi, uscite didattiche e attività laboratoriali con strumenti compensativi permette agli studenti con disabilità visiva lo studio di questo prezioso insegnamento. La geografia reca ai ciechi importanti benefici dato che potenzia l'orientamento spaziale e l'autonomia funzionale, favorisce lo sviluppo cognitivo e, come

le altre materie del Metodo Romagnoli, promuove l'integrazione sociale e cognitiva degli studenti con disabilità visiva.

Parole chiave: geografia, sviluppo cognitivo, metodo, integrazione, istruzione.

Rosaria Spinella, *L'Associazione Famiglie Audiolesi Etnei (A.F.A.E.): inclusione educativa e sociale nel territorio catanese*

Si ricostruiscono la storia, le pratiche e le prospettive dell'Associazione Famiglie Audiolesi Etnei (A.F.A.E.), attiva a Catania dagli anni Ottanta, come esperienza pionieristica di inclusione educativa e sociale. Attraverso l'analisi del contesto normativo nazionale e internazionale, si evidenzia come l'associazione abbia tradotto i principi di cittadinanza sanciti dalla legislazione italiana e dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità in azioni concrete: servizio socio-educativo, supporti comunicativi, servizi di assistenza alla comunicazione scolastica, doposcuola specializzato, laboratori teatrali e musicali. Particolare attenzione è dedicata all'introduzione della Logogenia, metodologia innovativa per lo sviluppo dell'italiano scritto per i soggetti sordi, e alla collaborazione con la Cooperativa MARE - Laboratorio di innovazione sociale, che ha esteso l'inclusione anche agli spazi culturali e museali. L'analisi mette in luce il ruolo attivo delle famiglie, la funzione delle tecnologie digitali e le prospettive future di una comunità educante capace di trasformare il silenzio in linguaggio e la fragilità in cittadinanza.

Parole chiave: inclusione scolastica, sordità, A.F.A.E., Logogenia, tecnologie assistive, cooperativa MARELABO.

Studi e Ricerche

Educare con i sensi: *Outdoor Education* e inclusione degli alunni ipovedenti nei contesti naturali multisensoriali¹

Alessandra Lo Piccolo² - Daniela Pasqualetto³ - Letizia Pistone⁴

1. *L'Outdoor Education come paradigma inclusivo*

Negli ultimi anni, si è assistito a una rinnovata attenzione verso approcci pedagogici centrati sull'esperienza incarnata e sulla dimensione corporea del sapere, che hanno riportato in primo piano il rapporto tra infanzia e natura nella riflessione educativa.

In questo contesto si colloca la didattica in natura, nota anche come *Outdoor Education* (OE), paradigma formativo che promuove un'interazione diretta, costante e significativa con gli ambienti naturali⁵. Tale approccio considera lo sviluppo cognitivo, corporeo, emotivo e relazionale come un processo integrato, che trova nella natura un contesto privilegiato di attivazione e crescita.

¹ Il presente saggio è il risultato di un lavoro comune delle autrici, che lo hanno discusso insieme, condividendo appieno forme e contenuti. Tuttavia, la stesura del paragrafo 1 si deve a Letizia Pistone, dei paragrafi 2 e 3 a Daniela Pasqualetto, del paragrafo 4 ad Alessandra Lo Piccolo.

² Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Enna Kore.

³ PhD Student in Processi educativi nei contesti eterogenei e multiculturali, Università degli Studi di Enna Kore.

⁴ PhD Student in Processi educativi nei contesti eterogenei e multiculturali, Università degli Studi di Enna Kore.

⁵ S. Waite (ed.), *Children Learning Outside the Classroom: From Birth to Eleven*, Sage, London 2011; D. Sobel, *Childhood and Nature: Design Principles for Educators*, Stenhouse, Portland 2008.

Le radici epistemologiche dell'OE affondano nelle pedagogie attive del Novecento – in particolare nei contributi di Dewey, Montessori, Freinet e Malaguzzi – che hanno posto al centro del processo educativo l'esperienza concreta, l'autonomia del soggetto e l'apprendimento situato⁶. In epoca contemporanea, questi presupposti teorici trovano una sistematizzazione e un rinnovato impulso nelle esperienze delle *forest schools* nord-europee, che hanno ridefinito l'ambiente esterno non più soltanto come sfondo, bensì come *medium* educativo a pieno titolo.

Sotto il profilo teorico, l'OE si connette alle teorie dell'*embodied cognition*, secondo cui i processi cognitivi sono strettamente legati all'azione, alla percezione e all'interazione con l'ambiente fisico⁷. L'apprendimento è concepito come un processo incarnato, sensoriale e socialmente mediato, nel quale il corpo non è un semplice veicolo dell'azione, ma un co-costruttore del sapere. In tale prospettiva, l'ambiente naturale assume il ruolo di “terzo educatore”, in grado di stimolare l'esplorazione autonoma, la scoperta e la partecipazione attiva.

La letteratura scientifica più recente mette in evidenza come la didattica in natura favorisca non solo lo sviluppo motorio e cognitivo, ma anche il benessere psicofisico, la regolazione emotiva e l'acquisizione di competenze trasversali quali la cooperazione, la resilienza e la creatività. Particolarmente rilevante è il valore inclusivo di questo approccio: la natura, infatti, costituisce un ambiente multimodale e non standardizzato, capace di attivare forme di apprendimento non esclusivamente verbali o simboliche, rispondendo così ai bisogni educativi di una popolazione scolastica sempre più diversificata.

Per gli alunni con disabilità visiva, e in particolare per gli ipovedenti, l'ambiente naturale costituisce una preziosa risorsa didattica e riabilitativa. La possibilità di interagire con materiali vivi - cortecce, sabbia, acqua, pietre, piante – sollecita in modo sinergico i sensi residui e offre stimoli tattili, olfattivi, termici e sonori non riproducibili in con-

⁶ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Garzanti, Milano 1950.

⁷ F. Varela - E. Thompson - E. Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge 1991.

testi scolastici standardizzati. Questi stimoli multisensoriali contribuiscono alla costruzione di mappe cognitive, al miglioramento dell'orientamento spaziale e al rafforzamento della percezione corporea. Le attività *outdoor*, se progettate secondo criteri di accessibilità e di personalizzazione, favoriscono anche lo sviluppo dell'autonomia funzionale, della motivazione intrinseca, del senso di auto-efficacia e della partecipazione sociale. In contesti naturali, ogni interazione può trasformarsi in un'opportunità educativa significativa: il superamento di ostacoli, la gestione dell'imprevisto, il confronto con l'altro e la cooperazione tra pari costituiscono esperienze autentiche di apprendimento situato, profondamente inclusive⁸.

Il presente contributo si propone di analizzare le potenzialità inclusive dell'OE per alunni ipovedenti, con particolare attenzione agli ambienti naturali progettati come contesti multisensoriali. Dopo una ricognizione teorica dei fondamenti pedagogici dell'approccio, verranno presentati esempi di buone pratiche didattiche, con l'obiettivo di delineare un modello educativo capace di coniugare inclusione, corporeità e interazione con il mondo naturale.

2. Disabilità visiva e apprendimento embodied: il ruolo della multisensorialità

L'apprendimento degli studenti con disabilità visiva si fonda primariamente sull'uso e sullo sviluppo dei canali sensoriali residui, oltre che su un'azione consapevole e integrata del corpo nell'interazione con l'ambiente circostante. La teoria dell'*embodied cognition* costituisce un quadro teorico imprescindibile per comprendere come la conoscenza non sia un processo esclusivamente mentale o simbolico, ma emerga dalla continua e dinamica interazione tra corpo, mente e ambiente fisi-

⁸ R. Louv, *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books, Chapel Hill 2005.

co⁹. Questa prospettiva pone l'esperienza corporea e sensoriale al centro del processo di apprendimento, valorizzando il ruolo degli stimoli multisensoriali, che si rivelano particolarmente cruciali per gli studenti ipovedenti e ciechi assoluti.

In contesti educativi tradizionali, la didattica tende a privilegiare modalità prevalentemente visive, limitando così le opportunità di apprendimento per chi presenta limitazioni visive. Al contrario, l'approccio *embodied* sottolinea come le percezioni tattile, uditiva, olfattiva e cinestesica costituiscano canali privilegiati per costruire significati, favorire l'orientamento spaziale e sviluppare competenze cognitive complesse¹⁰. Ad esempio, la percezione tattile delle superfici naturali non è solo uno stimolo sensoriale, ma diventa un'occasione per attivare processi di categorizzazione, memoria e *problem solving*. Parallelamente, la stimolazione uditiva, attraverso suoni naturali o dispositivi acustici, aiuta a creare mappe mentali dello spazio, facilitando l'orientamento e la mobilità autonoma¹¹.

In questo contesto, la natura stessa si configura come un laboratorio multisensoriale, in cui le caratteristiche ambientali offrono molteplici stimoli educativi, che possono essere modulati da interventi didattici mirati, come l'utilizzo di percorsi tattili guidati, l'introduzione di stimoli sonori localizzati e di materiali con texture differenziate che facilitano la discriminazione sensoriale e l'acquisizione di conoscenze scientifiche¹².

L'importanza di un approccio multisensoriale integrato è ampiamente riconosciuta anche nei contesti di riabilitazione visiva, dove l'esperienza sensoriale è funzionale allo sviluppo dell'autonomia persona-

⁹ L. W. Barsalou, *Grounded cognition*, in «Annual Review of Psychology», 59 (2008), pp. 617-645.

¹⁰ A. M. Glenberg, *Embodiment as a unifying perspective for psychology*, in «Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science», 1, 4 (2010), pp. 586-596.

¹¹ A. Gattara - V. Gallese, *Simulazione incarnata, estetica e architettura: un approccio estetico sperimentale*, Firenze University Press, Firenze 2021.

¹² R. Caldin (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*, Erickson, Trento 2006.

le e dell'inclusione scolastica¹³. Studi recenti evidenziano come percorsi di apprendimento basati sull'attivazione corporea e sensoriale contribuiscono significativamente al potenziamento delle abilità di orientamento spaziale, alla strutturazione dell'immagine corporea e al rafforzamento della percezione del sé¹⁴. In particolare, la pratica dell'OE, integrata con strumenti e tecniche multisensoriali, si rivela efficace nel facilitare la costruzione di mappe cognitive flessibili e dinamiche, capaci di supportare la mobilità autonoma e l'interazione sociale.

Un esempio significativo in questa direzione è rappresentato dai giardini sensoriali progettati per persone con disabilità visiva: ambienti educativi intenzionalmente costruiti per stimolare l'interazione sensoriale, il movimento esplorativo e la costruzione di significati attraverso il corpo e i sensi.

Questi giardini incorporano soluzioni e adattamenti mirati per garantire un'esperienza sensoriale positiva. Poiché si tratta di spazi all'aperto, meno controllabili rispetto agli ambienti chiusi, è impossibile eliminare completamente l'imprevedibilità e ridurre al di sotto di un certo limite le stimolazioni sensoriali. Tuttavia, è possibile identificare una serie di criteri di progettazione basati sulle ultime ricerche e sperimentazioni, che si sono concentrate principalmente su spazi verdi associati a scuole e strutture assistenziali¹⁵.

Analoga agli spazi *indoor*, l'organizzazione spaziale dei giardini sensoriali deve essere intuitiva e facile da utilizzare. La disposizione circolare è particolarmente appropriata poiché consente di muoversi a 360° nello spazio circostante. Seppure di tradizione anglosassone, un esempio italiano è il giardino "Helen Keller" di Lecce (Figura 1) intitolato alla scrittrice statunitense, insegnante e attivista per i diritti delle persone con disabilità, cieca e sorda dall'età di 18 mesi.

¹³ M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014.

¹⁴ N. Bruno - F. Pavani - M. Zampini (a cura di), *La percezione multisensoriale*, Il Mulino, Bologna 2010.

¹⁵ V. Vanacore - F. Gomez Paloma, *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*, Anicia, Roma 2020.



Figura 1 - Giardino sensoriale “Hellen Keller”, Lecce¹⁶.

Il giardino offre la possibilità di sperimentare diversi livelli di stimolazione sensoriale e di svolgere varie attività contemporaneamente, adattandosi alle diverse preferenze individuali. La strutturazione degli spazi, tuttavia, non deve significare rigidità, ma deve essere flessibile, costruita in funzione dei bisogni e del livello di sviluppo del singolo bambino e soggetta a modifiche in ogni momento; né deve essere fine a sé stessa, ma rappresentare un mezzo per aiutare una persona a muoversi in autonomia. Questi spazi all'aperto non solo promuovono la sensazione di calma e relax, ma anche lo sviluppo delle abilità motorie, il miglioramento della coordinazione e un senso di connessione con la natura circostante.

Inoltre, gli spazi all'aperto offrono un contesto naturale in cui poter apprendere, sperimentare e sviluppare competenze sociali, come l'interazione con gli altri e la condivisione di esperienze. Nei giardini sensoriali, l'uso del corpo diventa un importante strumento di esplorazione

¹⁶ <https://www.spazioapertosalento.it/news/lorto-botanico-del-salento-diventa-giardino-sensoriale/>.

e di comunicazione con l'ambiente, creando canali comunicativi alternativi a quello visivo¹⁷.

Tali spazi favoriscono il consolidamento di competenze cognitive, affettive e relazionali, offrendo esperienze educative inclusive in grado di valorizzare la pluralità degli stili percettivi e delle modalità di apprendimento.

In sintesi, l'approccio *embodied* alla disabilità visiva si pone al centro della didattica multisensoriale tra corpo, ambiente e conoscenza. L'educazione in natura, se integrata con metodologie e tecnologie sensibili alle diversità sensoriali, si configura come un modello pedagogico innovativo e inclusivo, capace di sostenere lo sviluppo globale degli studenti ipovedenti, promuovendone l'autonomia, la partecipazione e il benessere.

3. *Spazi naturali multisensoriali: progettare per includere*

La progettazione intenzionale degli spazi educativi all'aperto rappresenta un elemento imprescindibile per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità visiva, trasformando l'ambiente naturale in un contesto accessibile, stimolante e pedagogicamente significativo. Per superare la dimensione esclusivamente visiva che spesso caratterizza i contesti educativi formali, è necessario pensare a spazi in cui la multisensorialità diventi criterio guida della progettazione.

In questa prospettiva, l'ambiente naturale può essere trasformato in un laboratorio educativo multisensoriale, grazie all'adozione di soluzioni progettuali accessibili che combinano stimoli tattili, uditivi, olfattivi e propriocettivi¹⁸. Percorsi tattili, segnaletica Braille, dispositivi acustici localizzabili, piante aromatiche e strumenti musicali naturali rappresentano alcune delle strategie concrete che rendono lo spazio *outdoor* non

¹⁷ A. Lo Piccolo - D. Pasqualetto, *Mente-corpo e inclusione*, in «Nuova Secondaria», 2 (2024), pp. 257-265.

¹⁸ J. Lave - E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (1991), tr. it. di G. Lo Iacono, Erickson, Trento 2006.

solo accessibile, ma anche significativo sul piano cognitivo e relazionale. Esperienze europee e nordamericane dimostrano come tali elementi possano essere efficacemente integrati in giardini sensoriali e percorsi natura accessibili (come i *Braille Trails*), valorizzando il corpo come mediatore di conoscenza e promuovendo l'autonomia e la partecipazione attiva.

Dal punto di vista didattico, i laboratori *outdoor* possono essere costruiti intorno a percorsi esperienziali che prevedano l'esplorazione tattile di materiali naturali (foglie, pigne, semi, cortecce), la creazione di narrazioni sensoriali e l'uso di stimoli acustici localizzabili per l'orientamento. Le attività possono includere la realizzazione di mappe tattili dei giardini, l'identificazione di piante tramite odore o consistenza e l'uso di strumenti musicali naturali (come tamburi di tronchi o xilofoni vegetali). L'approccio, coerente con la teoria dell'*embodied cognition*, valorizza l'interazione tra corpo, ambiente e apprendimento, creando connessioni significative tra sensorialità, linguaggio e pensiero astratto¹⁹.

Affinché tali spazi siano realmente inclusivi, è essenziale una progettazione interprofessionale e partecipata, che coinvolga insegnanti curricolari, docenti di sostegno, tifloghi, pedagogisti, educatori ambientali e famiglie. Solo attraverso un lavoro condiviso è possibile progettare percorsi educativi che garantiscano sicurezza, stimolazione sensoriale e finalità didattiche significative²⁰.

A supporto della progettazione didattica multisensoriale per studenti con ipovisione, la seguente griglia sintetizza alcuni degli strumenti più utilizzati, evidenziandone la funzione educativa e le modalità di applicazione in contesti *outdoor*.

¹⁹ F. Gomez Paloma, *Corpo, educazione e società*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

²⁰ T. Booth - M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol 2011.

Educare con i sensi

Strumento multisensoriale	Descrizione	Funzione educativa	Esempio applicativo
Percorsi tattili e pavimentazioni in rilievo	Superfici differenziate (legno, pietra, corteccia, sabbia) su cui camminare	Stimolano la percezione tattile, favoriscono l'orientamento spaziale e la propriocezione	Giardino sensoriale con sentieri in materiali naturali diversi
Segnaletica Braille (in caso di residuo visivo non sufficiente)	Pannelli o targhe con scritte in Braille	Favorisce l'autonomia nella lettura e nella comprensione delle informazioni	Cartellonistica nei <i>Braille Trails</i>
Dispositivi acustici localizzabili	Campanelli, fontane, suoni direzionali posizionati in punti chiave	Supportano l'orientamento spaziale e la localizzazione degli elementi ambientali	Campanelli disposti lungo un percorso per indicare la direzione
Piante aromatiche e officinali	Coltivazioni di specie con profumi intensi e differenziati	Attivano la percezione olfattiva e la memoria sensoriale	Giardino con erbe aromatiche come lavanda, rosmarino e menta
Mappe tattili	Rappresentazioni spaziali in rilievo, con materiali diversi	Aiutano la costruzione di mappe mentali e la pianificazione di percorsi	Mappa tattile del giardino per l'orientamento prima della visita
Materiali naturali da manipolare	Foglie, corteccie, semi, pietre raccolte e utilizzate in laboratori	Favoriscono l'esplorazione tattile e la categorizzazione sensoriale	Laboratori di esplorazione tattile in <i>Outdoor Education</i>
Strumenti musicali naturali	Xilofoni, tamburi e altri strumenti realizzati con materiali naturali	Stimolano la coordinazione motoria e la percezione uditiva	Laboratorio musicale integrato nel giardino sensoriale

Figura 2 – Griglia strumenti didattica multisensoriale in contesti *outdoor*.

Questi strumenti, opportunamente integrati nelle attività didattiche, consentono di potenziare l'apprendimento *embodied*, favorendo la costruzione di conoscenze attraverso l'esperienza diretta e l'attivazione multisensoriale. La progettazione di tali ambienti richiede inoltre un'attenzione particolare alla sicurezza, all'accessibilità fisica e alla personalizzazione delle attività in base alle specifiche esigenze degli alunni.

Inoltre, la pratica educativa all'aperto può essere arricchita mediante l'utilizzo di narrazioni multisensoriali, giochi di ruolo e strategie di *storytelling* esperienziale che stimolano l'immaginazione e il linguaggio, offrendo un'esperienza integrata che coinvolge mente, corpo e ambiente²¹. La sinergia tra risorse naturali, tecnologie adattive e strategie didattiche inclusive rappresenta un modello avanzato di OE in grado di valorizzare pienamente il potenziale degli studenti ipovedenti e di promuovere la loro partecipazione attiva e il benessere complessivo.

Questo tipo di progettazione deve tener conto dei principi della pedagogia dell'accessibilità e del *design for all*, evitando l'adozione esclusiva di approcci compensativi e promuovendo, invece, ambienti abilitanti dove ogni alunno possa sperimentare successo formativo e benessere relazionale. La natura, se resa accessibile, può diventare un dispositivo didattico, capace di rompere le barriere della disabilità e di generare esperienze inclusive, profonde e trasformative.

4. Conclusioni e prospettive di ricerca educativa

L'OE, quando pensata e realizzata in chiave inclusiva, si configura come un paradigma pedagogico capace di trasformare radicalmente le pratiche didattiche, promuovendo ambienti di apprendimento accessibili, multisensoriali e partecipativi.

In tale prospettiva, lo spazio naturale non è semplicemente un "setting" alternativo all'aula, ma un ambiente educativo attivo in grado di

²¹ R. Farné - F. Agostini, *Introduzione - Necessità e scientificità dell'Outdoor Education*, in R. Farné - F. Agostini (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior - Gruppo Spaggiari, Parma 2017, pp. 5-13.

favorire esperienze *embodied* e interazioni significative tra corpo, mente, emozioni e ambiente.

Per gli alunni ipovedenti, l'accesso a contesti naturali progettati secondo criteri di multisensorialità rappresenta un'opportunità pedagogica: essi possono sviluppare competenze esplorative, autonomie funzionali, abilità comunicative e senso di autoefficacia attraverso modalità di apprendimento corporeo, esperienziale e relazionale. L'approccio *out-door* si pone come dispositivo abilitante, non solo perché riduce le barriere percettive, ma perché consente agli studenti con disabilità visiva di costruire saperi, identità e relazioni significative attraverso canali alternativi a quello visivo.

Tuttavia, affinché tali potenzialità si traducano in pratiche educative realmente inclusive, è necessario un ripensamento profondo e sistemico della progettazione didattica e degli spazi scolastici ed extrascolastici, che vada oltre l'adattamento compensativo e accolga i principi dell'*Universal Design For Learning*. Ciò implica anche una rinnovata attenzione alla formazione iniziale e continua dei docenti, che dovrebbero acquisire competenze specifiche.

In tal senso, si aprono numerose prospettive di ricerca educativa, che risultano oggi ancora parzialmente inesplorate, tra queste: lo studio longitudinale dell'efficacia dei dispositivi multisensoriali (percorsi tattili, stimolazioni olfattive, supporti acustici localizzabili, mappe tattili) nel migliorare l'apprendimento, l'orientamento e la partecipazione scolastica degli alunni ipovedenti. Tali strumenti, se progettati in coerenza con i bisogni specifici degli studenti e integrati in una visione pedagogica ecologica e intermodale, potrebbero potenziare significativamente le competenze cognitive, esplorative, orientative e relazionali degli alunni, promuovendone l'accesso attivo e significativo al sapere²².

Infine, è auspicabile che la scuola del futuro non si limiti a garantire l'accesso fisico e didattico ai luoghi dell'istruzione, ma si faccia promotrice di ambienti abilitanti, flessibili e sensibili alla pluralità dei

²² A. Lo Piccolo, *Corpo ed emozioni. Prospettive educative per la valorizzazione delle espressioni personali*, Pensa Editore, Lecce 2012.

corpi e dei linguaggi, in cui ogni alunno, indipendentemente dalla sua condizione, possa sperimentare successo formativo, *agency* e benessere relazionale.

Bibliografia

- Barsalou L.W., *Grounded cognition*, in «Annual Review of Psychology», 59 (2008) pp. 617-645.
- Booth T. - Ainscow M., *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol 2011.
- Bruno N. - Pavani F.- Zampini M. (a cura di), *La percezione multisensoriale*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Caldin R. (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*, Erickson, Trento 2006.
- Farné R. - Agostini F., *Introduzione - Necessità e scientificità dell'Outdoor Education*, in R. Farné - F. Agostini (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior - Gruppo Spaggiari, Parma 2017, pp. 5-13.
- Glenberg A.M., *Embodiment as a unifying perspective for psychology*, in «Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science», 1, 4 (2010), pp. 586-596,
- Gomez Paloma F., *Corpo, educazione e società*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.
- Lave J. - Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (1991), tr. it. di G. Lo Iacono, Erickson, Trento 2006.
- Lo Piccolo A., *Corpo ed emozioni. Prospettive educative per la valorizzazione delle espressioni personali*, Pensa Editore, Lecce 2012.
- Ead. - Pasqualetto D., *Mente-corpo e inclusione*, in «Nuova Secondaria», 2 (2024), pp. 257-265.
- Louv R., *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books, Chapel Hill 2005.
- Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Garzanti, Milano 1950.
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014.
- Sobel D., *Childhood and Nature: Design Principles for Educators*, Stenhouse, Portland 2008.
- Vanacore V. - Gomez Paloma F., *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*, Anicia, Roma 2020.

- Varela F. - Thompson E. - Rosch E., *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge (MA) 1991.
- Waite S. (ed.), *Children Learning Outside the Classroom: From Birth to Eleven*, Sage, London 2011.

Educação dos cegos em Portugal

Evolução e Desafios¹

Helena Mesquita² - Rosário Quelhas³

1. Introdução

A Educação das Pessoas Cegas em Portugal reflete a evolução das conceções sociais sobre a deficiência visual.

Inicialmente centrada em Modelos Assistenciais e de Exclusão teve uma progressiva transição para Modelos mais Educativos e Terapêuticos, sendo o seu atual enfoque nos Direitos, Inclusão e Participação Plena dos cegos.

Este artigo, resultado de uma conferência realizada, em maio de 2025, no Convegno Internazionale do Istituto Statale Augusto Romagnoli, sobre o tema *La Regia Scuola di Metodo per Insegnanti e Maestri Istruttori dei Ciechi*, aborda:

- A evolução histórica da educação de cegos em Portugal.
- Os modelos pedagógicos e respetivos impactos.
- A situação atual e os principais desafios.

¹ Este texto é o resultado comum das autoras que o discutiram em conjunto quer quanto à forma quer ao conteúdo; a redação da Introdução e da Conclusão foi elaborada pelas duas autoras; o ponto 2 é da responsabilidade de Helena Mesquita e o ponto 3 é da responsabilidade de Rosário Quelhas.

² Professora Doutora do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal), Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA - Portugal), International Research Center for Inclusion and Teacher Training (IRCIT- Itália).

³ Docente do Instituto Politécnico de Castelo Branco, International Research Center for Inclusion and Teacher Training (IRCIT- Itália).

2. *Evolução histórica. Modelos históricos de Educação*

A evolução do ensino de deficientes visuais em Portugal pode ser caracterizada por três grandes modelos: o modelo asilar, o modelo médico-pedagógico e o modelo educacional.

O modelo asilar, o mais antigo, focava-se na manutenção e acolhimento, enquanto o modelo médico-pedagógico priorizava a correção dos defeitos e a preparação para a vida, como a formação profissional. O modelo educacional, mais recente, enfatiza a inclusão e a educação como um direito fundamental, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento integral da pessoa.

Em Portugal, por volta de 1822 começa a projetar-se o problema da educação de deficientes no plano da política educativa. No entanto, é de notar que toda e qualquer iniciativa era privada, com uma vertente assistencial, em que o sistema de educação especial se assumia, claramente, separado do sistema regular de ensino⁴. Assim, no ano de 1822, em plena Monarquia, José António Freitas Rego enviou um pedido a D. João VI no sentido de serem educadas as crianças e jovens surdas-mudas do nosso país. O seu pedido foi atendido e em virtude da “falta de estruturas pedagógicas nacionais”, D. João VI contratou um sueco de nome Pedro Aron Borg, para organizar um “Instituto de Surdos-Mudos e Cegos”.

Posteriormente, outros estabelecimentos são criados, nomeadamente os asilos e os institutos, fundamentalmente para o ensino de cegos e surdos. Cada um destes estabelecimentos tinha finalidades distintas: enquanto nos asilos os objetivos se prendiam com a assistência à criança, nos institutos eram fundamentalmente educativas.

Apesar da instrução primária ser gratuita nas escolas públicas e constituir uma «obrigação dos pais de família de enviar os seus filhos às escolas públicas, logo que passem dos 7 anos»⁵, o número de crianças a frequentar a escola era reduzido e as que tinham algum “impedimen-

⁴ R. Fernandes, *Nas Origens do «Ensino Especial»: O Primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos*, in «Educação Especial e Reabilitação», I, 2 (1989), pp. 67-82.

⁵ Reforma do Ensino Primário de Fonseca Magalhães.

to físico ou moral” seriam afastadas, tal como era referido na Reforma do Ensino Primário de Fonseca Magalhães. No entanto, o ensino obrigatório só foi instituído em 1844 com a Reforma de Ensino Primário de Costa Cabral⁶.

A legislação emitida nesta década detinha já algumas referências a escolas e cursos para o ensino de cegos e surdos-mudos, embora «com benefícios fáceis de oferecer no papel»⁷ e pouca concretização na prática. A Lei de 22 de dezembro de 1894 e a de 18 de março de 1897 (Lei da instrução primária, toda ela assente na lei anterior) referem que “Haverá escolas ou cursos destinados ao ensino de cegos e de surdos-mudos” (Decreto n. 1, artigo 12).

A este propósito, e pela mão da iniciativa privada, foram criados, nos finais do Séc. XIX, inícios do Séc. XX, as seguintes instituições: em 1863 o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança (em Castelo de Vide), para cegos idosos, passando, mais tarde, a receber crianças e adolescentes; em 1888, mas agora em Lisboa, por Madame Sigaud, o Asilo-Escola António Feliciano Castilho, para crianças de ambos os sexos (mas que cedo passou a ser só para raparigas); em 1893, um novo instituto foi criado no Porto, O Instituto de Surdos (ainda hoje existe com o nome de Instituto Araújo Porto); em 1900, em Lisboa, José Cândido Branco Rodrigues fundou um Instituto de Cegos, a que foi dado o seu nome; e em 1903 um outro, no Porto, designado por Instituto S. Manuel⁸.

Assim, nos finais do Século XIX, inícios do Século XX, existiam em Portugal dois asilos de cegos, dois institutos de cegos e dois institutos de surdos.

Em síntese, podemos referir que o Modelo Asilar foi uma das primeiras abordagens adotadas em Portugal, em que os deficientes visuais eram segregados em instituições específicas, isoladas do sistema regu-

⁶ Decreto de 20 de setembro de 1844.

⁷ R. Carvalho, *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 1986, p. 629.

⁸ A.M. Bénard da Costa, *Educação Especial*, in M. Silva - M.I. Tamen (eds.), *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 1981, pp. 307-354.

lar de ensino, assente numa visão mais tradicional e segregadora, onde o objetivo era proteger e cuidar, mas também limitava a inclusão social e a convivência com o restante da comunidade escolar. Essas escolas ou asilos funcionavam como espaços exclusivos para o ensino e cuidado dessas crianças, com foco na adaptação às suas deficiências, mas com pouca interação com o ambiente externo, ou com outros sem deficiência.

Primeiro estas instituições desenvolvem-se numa perspetiva meramente assistencial, assumida quer pela Igreja, quer por Instituições de beneficência e, mais tarde, surgem os asilos só para cegos, onde geralmente se ministrava um ensino profissional.

Por fim, a partir de 1889, são fundados alguns Asilos-Escolas por pessoas de boa vontade. A seguir à instrução primária faziam o Curso Geral de Música. O ensino dos cegos apresentava uma forte incidência no domínio da música. Não recebiam aulas de Mobilidade, aprendendo a técnica da bengala uns com os outros⁹.

Com a instauração da Primeira República, a 5 de outubro de 1910, algumas mudanças ocorreram na educação e no ensino. O projeto da República pretendia, fundamentalmente, reformar a mentalidade portuguesa através da instrução e da educação. A revolução das mentalidades assentava profundamente num vasto amor à Pátria e à República, pelo que a instrução militar devia fazer parte integrante da educação cívica e deveria ter o seu início na escola primária. Sem dúvida alguma que poderemos afirmar que a obra mais assinalável da Primeira República foi a reforma da atividade educativa, promovendo a educação popular e o combate ao analfabetismo¹⁰.

No que respeita às crianças com deficiência continuam a sair decretos, embora sem grandes novidades, fazendo referência à obrigatoriedade da escolaridade e, simultaneamente, à dispensa da mesma por parte de «crianças que a inspeção reconheça impossibilitadas por doença,

⁹ M.E.P. Dias, *Ver, não ver e conviver*, Livros SNR n. 6, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lisboa 1995.

¹⁰ R. Carvalho, *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, cit.

ou qualquer defeito orgânico ou mental» e, ainda, à futura criação de escolas especiais para «o tratamento e educação das crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentais ou escolares (ARRIÉRIÉES)» (Decretos n. 2.387 de 1916 e o 2.887 de 1917, emitidos pelo Ministério da Instrução Pública). O desenvolvimento económico e social de um povo só é possível após uma profunda “Reforma das Mentalidades” e foi isso que os republicanos tentaram realizar através da sua obra educativa.

Foi com os principais educadores republicanos que se fez a passagem da pedagogia filosófico-humanista para a psicopedagogia experimental e científica, fundamentada na psicologia infantil e na genética, tendo como referências Montessori e Claparède. O carácter progressivo da pedagogia republicana foi uma realidade. A pedagogia ativa, em oposição a um ensino livresco e humanista, foi fortemente defendida. Introduziu-se a coeducação nos ensinos infantil e primário e lutou-se pela sua extensão ao secundário, laicizou-se a escola, permitiu-se um intenso e forte debate pedagógico entre os professores e outros especialistas. A educação pautou-se pelo «respeito da pessoa do aluno, cuja independência é preciso respeitar»¹¹.

Estes aspetos vieram também a refletir-se no ensino dos cegos. É fundado em Lisboa o Centro Infantil Helen Keller (1955), iniciando a integração sociopedagógica das crianças deficientes visuais em regime de externato. Pela primeira vez em Portugal, estas crianças podem usufruir de educação sem necessitar de recorrer a um internato. Podemos afirmar que em Portugal é este Centro que faz a ponte do Modelo Médico-Pedagógico para o Modelo Educacional, através dos seus fundadores que eram seguidores de Decroly, M^a Montessori, Itard e Seguin, considerados os grandes precursores da Educação Especial¹².

Gostaríamos de destacar que a história do ensino para pessoas com deficiência sempre foi liderada pelos cegos. Foi por meio das respostas educativas e sociais desenvolvidas para eles que surgiram novas etapas, das quais os demais deficientes também passaram a se beneficiar.

¹¹ A. Teodoro, *Perspectivas do Ensino em Portugal*, Cadernos do Professor (2), Porto 1976, p. 33.

¹² M.E.P. Dias, *Ver, não ver e conviver*, cit.

Assim, a evolução do atendimento a crianças deficientes em Portugal¹³:

- iniciou-se pelo atendimento aos cegos e surdos-mudos;
- mais tarde, alarga-se às “crianças anormais”;
- posteriormente, abrange também as crianças com problemas motores.

Em Portugal, a partir de 1973, o Ministério da Educação assume, de uma forma inequívoca, a educação das crianças deficientes, criando departamentos de Educação Especial no Ministério da Educação, definindo como ação prioritária a integração das crianças deficientes (cegos, surdos) nas classes regulares (Decreto-lei 45/1973, de 12 fevereiro)¹⁴.

Na sequência da presente reforma, e com o crescente movimento oriundo de outros países (Noruega, Suécia, Dinamarca, Estados Unidos e Itália, entre outros), tendente a promover a educação das crianças deficientes num meio o menos restritivo possível, parecem estar criadas as condições para a implementação e desenvolvimento da integração escolar das crianças deficientes nas estruturas regulares de ensino.

Em síntese o Modelo médico-pedagógico era mais centrado na reabilitação médica, com ênfase na correção da deficiência e na adaptação às limitações físicas. O Diagnóstico e a correção dos defeitos visuais, com preparação para a vida através da formação profissional era o foco. Caracterizado pela utilização de métodos pedagógicos adaptados às necessidades visuais, com ênfase na aprendizagem de habilidades práticas e de leitura e escrita em Braille.

O modelo, muito mais centrado na parte clínica assentava, essencialmente, a sua ação no problema da criança, na sua deficiência, sem ter em conta as potencialidades a serem desenvolvidas. Assim, as

¹³ H. Mesquita, *Educação Especial Em Portugal No Último Quarto Do Século XX*, 2001, Tese de Doutoramento apresentado a Universidade de Salamanca, Faculdade de Educação. Departamento de Teoria e História da Educação, Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco, <http://hdl.handle.net/10400.11/1506> (Consultado em 23/09/2025).

¹⁴ *Ibidem*.

metas educativas, os objetivos e estratégias, surgem intimamente relacionadas com a deficiência da criança e não com o seu potencial desenvolvimento¹⁵.

Neste contexto, as instituições sentiram a necessidade de formar os seus professores para dar respostas às solicitações criadas por estas crianças. Daí que a formação tenha evoluído no mesmo sentido dos objetivos das instituições: uma formação especializada, muito centrada nas deficiências em causa, tendo por base a perspetiva categorial, assente num modelo mais médico que pedagógico¹⁶. Uma formação realizada na e para as instituições.

Este último Modelo, Modelo educacional, pode-se afirmar, que se inicia, progressivamente, a partir da publicação da Constituição da República Portuguesa em 1976, que definia claramente uma política de integração dos deficientes na escola regular, e posteriores regulamentações¹⁷. A integração escolar iniciou-se no início da década de 1970, à semelhança de outros países ocidentais, e a mudança foi impulsionada pelas transformações políticas e sociais da revolução do 25 de abril de 1974 e pelas influências internacionais Public-Law 94-142 (1975), Relatório Warnock (1978), entre outros¹⁸.

A integração progressiva dos alunos deficientes (cegos, surdos, mentais e motores), no sistema educativo público, começa a ser uma realidade e assume-se claramente a Educação Especial como um campo em mudança, onde encontramos como tendências:

- a intervenção precoce;
- o aconselhamento aos pais/família;
- a integração/normalização;
- a articulação entre as escolas especiais e o ensino regular.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Ead., *Movimento de Integração Escolar em Portugal*, «Revista de Educação Física», V, 2 (2001), pp.10-18.

¹⁸ G. Amatori – H. Mesquita – R. Quelhas, *Special Education for inclusion in Europe: critical issues and comparative perspectives for teachers' education between Italy and Portugal*, in «Education Sciences & Society - Open Access», XI, 1 (2020), pp. 78-89, doi: 10.3280/ess1-2020oa9443.

Assim, nos anos Oitenta, crianças e jovens, com deficiência e a frequentar a escolaridade obrigatória podem fazê-lo através de 2 tipos de estruturas educativas:

a. Ensino integrado, apoiado por equipas do Ensino Especial do Ministério da Educação;

b. Escolas Especiais, públicas e privadas, sob a responsabilidade dos Ministérios da Assistência Social e da Educação.

Atualmente, as crianças e jovens, com deficiência e em idade de frequentarem a escolaridade obrigatória (6-18 anos), continuam a poder fazê-lo em 2 tipos de estruturas educativas:

c. Educação Inclusiva, com acesso a respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade das crianças e jovens com necessidades especiais, sob a responsabilidade do Ministério da Educação;

d. Escolas Especiais privadas, sob a responsabilidade dos Ministérios do Trabalho, da Solidariedade da Segurança Social e do da Educação.

Modelo Educacional é uma adoção clara de uma política de integração de crianças e adultos deficientes na sociedade. No entanto Portugal tem evoluído cada vez mais no sentido de entender a escola comum como o local mais apropriado para a educação de todos. Essa mudança foi marcada por marcos legais e projetos que visam a integração e o respeito às necessidades específicas de cada aluno.

Atualmente, o foco é na inclusão verdadeira, onde os deficientes visuais têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais estudantes. As escolas adaptam recursos, materiais e metodologias para garantir uma educação de qualidade, promovendo autonomia e participação plena.

Hoje, a educação inclusiva pretende garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e adaptando o ensino às necessidades de cada estudante. Marca uma mudança de mentalidade, reconhecendo que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas também de participação plena na vida escolar.

Como constatamos, nos últimos anos, a educação destas crianças tem conhecido profundas modificações, assistindo-se a um amplo movimento de inclusão nas estruturas regulares de ensino, o que conduz

a profundas alterações no sistema de ensino, nomeadamente na organização das estratégias de intervenção do professor e do seu papel na escola, entre outras¹⁹. Assim, neste contexto a formação de professores passa a ser mais centrada nas necessidades diferenciadas das crianças, mais abrangente e tendo em atenção a valorização da diversidade, de forma a promover uma educação mais justa e equitativa para todos.

3. *Situação atual*

Em Portugal, desde a década de Noventa que tem sido publicada vária legislação importante, já que tem vindo a permitir o acesso de todos à educação e o seu sucesso, bem como a igualdade e equidade de oportunidades, no sentido do desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

O Decreto-Lei 54/2018 é a atual legislação portuguesa que estabelece medidas relacionadas à inclusão e apoio às pessoas com deficiência. Este decreto visa promover a acessibilidade, a igualdade de oportunidades e a participação plena na sociedade, garantindo direitos e apoios específicos para essas pessoas. Os princípios básicos do Decreto-Lei 54/2018 incluem a promoção da inclusão, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade e o respeito pelos direitos das pessoas com deficiência, que tenham acesso a recursos, serviços e oportunidades de participação na sociedade, promovendo uma abordagem de respeito, autonomia e dignidade.

Esta legislação assenta em dois princípios metodológicos importantes²⁰:

¹⁹ H. Mesquita – M.R. Quelhas, *Uma abordagem à formação de professores em educação especial e inclusiva em Portugal*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VI, 1 (2018), pp. 63-74.

²⁰ F. Pereira et al., *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Lisboa 2018, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf (Consultado em 23/09/2025).

– Abordagem Multinível: que é um modelo compreensivo e sistémico, que visa o sucesso de TODOS, através de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, de acordo com a resposta dos alunos às mesmas. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo, por níveis de intervenção, como são organizadas as medidas de suporte à aprendizagem;

– Desenho Universal: que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula, reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

No contexto do Decreto-Lei 54/2018, as escolas têm uma equipa multidisciplinar que determina um conjunto de medidas para promover a inclusão e acessibilidade e que são as Medidas universais, Medidas seletivas e Medidas adicionais:

- Medidas universais: são ações que beneficiam toda a população, independentemente de suas necessidades específicas. O objetivo é criar ambientes, produtos e serviços acessíveis a todos, sem precisar de adaptações especiais;

- Medidas seletivas: são ações direcionadas especificamente para grupos ou indivíduos em situação de risco acrescido de insucesso escolar. Essas medidas oferecem suporte personalizado para garantir que essas pessoas tenham acesso igualitário;

- Medidas adicionais: são intervenções complementares às medidas universais e seletivas, destinadas a atender às necessidades de grupos ou indivíduos que ainda enfrentam dificuldades, mesmo com as ações universais e seletivas. Essas medidas oferecem suporte extra quando necessário. São medidas mais frequentes e intensivas.

No sistema educativo português, as escolas de referência para alunos cegos constituem estruturas especializadas previstas pelo Decreto-Lei n. 54/2018, destinadas a concentrar recursos humanos, materiais e tecnológicos para garantir a acessibilidade e a qualidade do ensino de alunos com deficiência visual (República Portuguesa, 2018). Segundo o

Manual de Apoio à Prática da Direção-Geral da Educação²¹ estas escolas têm como objetivos centrais assegurar a avaliação funcional do aluno, promover a aprendizagem da leitura e escrita em Braille, utilizar tecnologias assistivas e coordenar a articulação entre escolas regulares e instituições especializadas, além de apoiar a formação de docentes e equipas multidisciplinares. As equipas incluem professores especializados em educação para a visão, equipas multidisciplinares de apoio à aprendizagem e à inclusão e recursos tecnológicos específicos, como leitores de ecrã, lupas digitais, impressoras Braille e softwares adaptados²². Apesar do potencial do modelo, persistem desafios relevantes, nomeadamente a centralização de recursos que implica deslocações longas de alunos, escassez de profissionais especializados, atrasos na disponibilização de materiais acessíveis e fragmentação da articulação institucional entre escolas regulares, escolas de referência e instituições externas. Para mitigar estas dificuldades, recomenda-se reforçar a formação inicial e contínua de docentes, desenvolver centros de produção de materiais acessíveis, consolidar o apoio itinerante, criar protocolos formais de articulação institucional e monitorizar o impacto e acessibilidade regionalmente, garantindo que a rede de escolas de referência promova efetivamente a inclusão e a equidade²³.

A inclusão de alunos cegos e com baixa visão na escolaridade regular tem sido um tema central das políticas e práticas educativas internacionais e nacionais. Apesar dos avanços legislativos e da expansão de modelos inclusivos, continuam a persistir barreiras significativas, tanto estruturais como pedagógicas, que comprometem a equidade educativa. Estudos recentes apontam para a necessidade de conjugar políticas públicas, formação docente e inovação tecnológica para que o ideal da educação inclusiva se concretize plenamente²⁴. No mesmo sentido,

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ M. Fanshawe - G. Barton - M. Mandarakas - M. Cain - N. Todd, *Enablers and barriers to equitable participation for students with blindness or low vision in Australian mainstream secondary schools*, in «International Journal of Inclusive Education», XXVIII,

Rosas et al.²⁵ revelam que os alunos cegos em escolas regulares apresentam trajetórias cognitivas e socioemocionais menos consistentes do que os seus pares em escolas especiais, o que sugere que a inclusão, embora positiva, ainda não garante igualdade plena de oportunidades²⁶. Estes estudos apontam para a necessidade de reavaliar os modelos inclusivos, promovendo condições que assegurem não apenas o acesso físico à escola, mas também a participação efetiva e significativa em todas as dimensões do processo educativo.

A análise de relatórios internacionais, políticas nacionais e estudos empíricos recentes evidencia avanços relevantes, mas também lacunas persistentes no processo de inclusão de alunos cegos na escolaridade regular. De acordo com a UNESCO²⁷, apesar dos progressos normativos, persistem desigualdades significativas relacionadas com o financiamento, a produção de materiais acessíveis e a exclusão digital. O relatório recomenda a adoção do Design Universal para a Aprendizagem (DUA) e a promoção de tecnologias inclusivas como eixos centrais das políticas educativas. De forma complementar, os dados da *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*²⁸ revelam disparidades entre países europeus na taxa de inclusão de alunos com deficiência visual, mas evidenciam igualmente uma tendência positiva no reforço da

14 (2024), pp. 3470-3486, doi: 10.1080/13603116.2023.2265915; K.H. Negash - V. Gasa, *Academic Barriers That Prevent the Inclusion of Learners With Visual Impairment in Ethiopian Mainstream Schools*, «SAGE Open», XII, 2 (2022), pp. 1-12, <https://doi.org/10.1177/21582440221089934>.

²⁵ R. Rosas - V. Espinoza - C. Martinez - C. Santa-Cruz, *The paradoxes of inclusion: cognitive and socio-emotional developmental trajectories of deaf and blind primary education students in mainstream and special schools*, «Frontiers in Education», 8 (2023), pp. 1-12, <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1227178>.

²⁶ U. O'Connor - J. McClelland - C. McKeever - K. Saunders - J.-A. Little, *The participatory experiences of pupils with vision impairment in education*, in «British Journal of Visual Impairment», XLIII, 3 (2024), pp. 806-820, doi: 10.1177/02646196241268318.

²⁷ UNESCO, *Global education monitoring report 2023*, 2023, <https://www.unesco.org/gem-report> (Consultado em 23/09/2025).

²⁸ EASNIE, *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2021/2022 School Year Dataset Cross-Country Report*. (P. Drál' - A. Lenárt - A. Lecheval, eds.) Denmark, Odense 2024, <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2020-2021-cross-country-report> (Consultado em 23/09/2025).

recolha de dados sobre presença, participação e sucesso escolar. No contexto europeu, o relatório anual do ICEVI-Europe²⁹ sublinha a insuficiência de formação docente especializada e a necessidade de investimento em tecnologias assistivas. Estes aspetos encontram eco no panorama português tal como revela o relatório Eurydice³⁰ que apresenta o enquadramento legislativo nacional e a implementação de medidas universais, seletivas e adicionais, enquanto o Estado português, através do Conselho de Ministros (2021) destaca, na iniciativa Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025, a prioridade da acessibilidade física e digital nas escolas.

As revisões sistemáticas publicadas nos últimos anos³¹ confirmam a persistência de obstáculos como a falta de materiais adaptados, a insuficiente preparação docente e as barreiras atitudinais, mas apontam também caminhos claros: integração do DUA, investimento em tecnologias assistivas e aposta na formação contínua. De forma convergente, estudos sobre ensino a distância e acessibilidade demonstram como a pandemia de COVID-19 expôs a exclusão digital³², reforçando a necessidade de estabelecer normas universais de acessibilidade digital.

²⁹ ICEVI-Europe, *Annual report 2023. International Council for Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment*, 2023, [https://www.icevi-europe.org/files/annual-reports/2023 ICEVI-Europe Annual Report.pdf](https://www.icevi-europe.org/files/annual-reports/2023%20ICEVI-Europe%20Annual%20Report.pdf) (Consultado em 23/09/2025).

³⁰ Eurydice, *Special education needs provision within mainstream education*, 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/portugal/special-education-needs-provision-within-mainstream-education> (Consultado em 23/09/2025).

³¹ M. Fanshawe - G. Barton - M. Mandarakas - M. Cain - N. Todd, *Enablers and barriers to equitable participation for students with blindness or low vision in Australian mainstream secondary schools*, cit.; T. Firat, *Experiences of students with visual impairments in higher education: barriers and facilitators*, in «British Journal of Special Education», 48 (2021), pp. 301-322, <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12365>; K.H. Negash - V. Gasa, *Academic Barriers That Prevent the Inclusion of Learners With Visual Impairment in Ethiopian Mainstream Schools*, cit.

³² P. Guddad, *Challenges Faced by the Visually Impaired Students during Online Learning: Lessons for Teachers*, in «Dibon Journal of Education», 1, 1 (2025), pp. 1-12. <https://doi.org/10.64169/DJE.6>; H. Kishira - G. Sasaki, *Information and communication technology use by students with disabilities in higher education during the COVID-19 pandemic*, in «Universal Access in the Information Society», 23 (2024), pp. 1723-1737, <https://doi.org/10.1007/s10209-023-00997-w>; L.-K. Möhlen - S. Prummer - O. Barden, *Vul-*

Relatórios regionais de contextos como África e América Latina³³ acrescentam perspetivas comparativas, sublinhando que, apesar de condições estruturais distintas, soluções comunitárias inovadoras e de baixo custo podem inspirar práticas inclusivas no contexto europeu e português.

Entre as perspetivas emergentes, destaca-se a digitalização inclusiva. O projeto cofinanciado, pela União Europeia *Seeing the Invisible, 2022-2024* da Associação Aniridia Europe³⁴ propõe desenvolver soluções tecnológicas adaptadas para alunos com baixa visão, apostando em recursos digitais acessíveis como caminho promissor para reduzir desigualdades no ensino regular. Essa tendência confirma que o futuro da inclusão educativa passará pela combinação entre inovação tecnológica e formação contínua de professores, de modo a garantir que as ferramentas digitais sejam usadas de forma eficaz³⁵.

nerable Students, Inclusion, and Digital Education in the Covid-19 Pandemic: A Qualitative Case Study From Austria, in «Social Inclusion», XI, 1 (2023), pp. 102-112, <https://doi.org/10.17645/si.v11i1.5850>; A. de S.O. Neta - R. de M. do Nascimento - G.M.B. Falcão, *A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19: A Invisibilidade dos Invisíveis*, in «Revista Interações», XVI, 54 (2020), pp. 25-48, <https://doi.org/10.25755/INT.21070>.

³³ M. Maesala - F. Ronél, *Overcoming the Challenges of Including Learners with Visual Impairments Through Teacher Collaborations*, in «Education Sciences», XIV, 11 (2024), pp. 1-16, 1217. doi:10.3390/educsci14111217; UNICEF, *Children with Disabilities in Latin America and the Caribbean: A statistical overview of their well-being*, New York 2024, <https://www.unicef.org/lac/en/reports/seen-counted-included-children-with-disabilities-lac-region> (Consultado em 23/09/2025); Q. Wodon - C. Male - C. Montenegro - A. Nayihouba, *The Challenge Of Inclusive Education In Sub-Saharan Africa The Challenge Of Inclusive Education In Sub-Saharan Africa Background To This Series*, The World Bank, Washington 2018.

³⁴ Aniridia Europe, *A new project has started: SEEING THE INVISIBLE. Inclusive digitalization of low vision students in school education | Aniridia Europe*, 2024, <https://www.aniridia.eu/2022/09/24/a-new-project-has-started-seeing-the-invisible-inclusive-digitalization-of-low-vision-students-in-school-education/> (Consultado em 23/09/2025).

³⁵ S. Ramos - A. Valente De Andrade, *As TIC na educação de alunos cegos e com baixa visão. A perspetiva dos professores das escolas de referência*, in «Revista Portuguesa de Investigação Educacional», XIV, 14 (2014), pp. 153-172.

Em Portugal, o Decreto-Lei n. 54/2018 consagrou o paradigma da educação inclusiva, instituindo as escolas de referência para alunos cegos como estruturas especializadas, tal como referido anteriormente³⁶. Contudo, persistem desafios significativos, como a escassez de profissionais especializados, a centralização excessiva de recursos, que implica deslocações dos alunos, e a demora na disponibilização de materiais acessíveis e confirma que os professores das escolas de referência reconhecem o potencial das tecnologias digitais, mas também assinalam lacunas na formação específica, insuficiência de recursos e dificuldades na articulação entre as escolas regulares e os centros especializados³⁷. Este diagnóstico converge com as conclusões internacionais: sem investimento consistente em formação docente, produção de materiais acessíveis e articulação interinstitucional, a inclusão plena dos alunos cegos continuará comprometida.

No caso português, a inclusão de alunos cegos apresenta especificidades relevantes. A legislação nacional (Decreto-Lei n. 54/2018) e a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025³⁸ definem um quadro normativo robusto que garante o direito à educação inclusiva. Contudo, a prática enfrenta ainda desafios significativos: escassez de professores com formação em Braille e tecnologias assistivas, insuficiência de recursos humanos nas equipas multidisciplinares de apoio à aprendizagem e inclusão e dificuldades na produção atempada de manuais escolares em formatos acessíveis. Paralelamente, a articulação entre escolas regulares e instituições especializadas, como a Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO), revela-se essencial, mas carece de reforço estrutural. Estas fragilidades impactam a equidade e a participação plena dos alunos cegos, exigindo estraté-

³⁶ F. Pereira et al., *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, cit.

³⁷ S. Ramos - A. Valente De Andrade, *As TIC na educação de alunos cegos e com baixa visão. A perspetiva dos professores das escolas de referência*, cit.

³⁸ Resolução do Conselho de Ministros n. 119/2021 (31 de agosto de 2021), *Aprova a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025*, in «Diário da República», 169 (2021), Série I. Presidência do Conselho de Ministros, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/119-2021-170514954> (Consultado em 23/09/2025).

gias futuras que consolidem o papel das escolas enquanto espaços verdadeiramente inclusivos.

4. Conclusão

A análise das investigações mais recentes demonstra que, embora existam avanços significativos nas políticas inclusivas, os alunos cegos continuam a enfrentar barreiras relevantes no ensino regular numa transição: de um paradigma centrado em medidas compensatórias para uma abordagem estruturalmente inclusiva.

Estas barreiras incluem a falta de recursos adaptados, a preparação insuficiente de professores e a desigualdade no acesso a tecnologias assistivas³⁹ mostram que a inclusão efetiva ainda não está garantida. O futuro da inclusão dependerá da capacidade de articular políticas, práticas pedagógicas e inovação tecnológica fomentando o investimento consistente em tecnologias assistivas e normas de acessibilidade digital, o reforço da formação inicial e contínua de professores em práticas inclusivas e no DUA e o envolvimento direto dos alunos com deficiência visual na conceção de políticas e práticas educativas.

No caso português, a legislação inclusiva e a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência representam marcos importantes, mas a sua plena concretização exige garantir recursos humanos especializados, parcerias com instituições de referência e um sistema de acompanhamento que assegure a equidade. O futuro da inclusão em Portugal dependerá da capacidade de traduzir estes princípios em práticas quotidianas, assegurando que cada aluno cego tem acesso não

³⁹ M. Fanshawe - G. Barton - M. Mandarakas - M. Cain - N. Todd, *Enablers and barriers to equitable participation for students with blindness or low vision in Australian mainstream secondary schools*, cit.; K.H. Negash - V. Gasa, *Academic Barriers That Prevent the Inclusion of Learners With Visual Impairment in Ethiopian Mainstream Schools*, cit.; R. Rosas - V. Espinoza - C. Martinez - C. Santa-Cruz, *The paradoxes of inclusion: cognitive and socio-emotional developmental trajectories of deaf and blind primary education students in mainstream and special schools*, cit.

apenas à escola, mas a uma experiência educativa de qualidade, equitativa e significativa.

Em suma, a inclusão de alunos cegos não é apenas um desafio pedagógico, mas também ético e social: implica reconhecer a diversidade como um valor educativo e posicionar os estudantes com deficiência visual como protagonistas do seu percurso. O futuro da inclusão dependerá, assim, da articulação eficaz entre legislação, investigação e prática educativa, apoiada por uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva e colaborativa.

Bibliografia

- Amatori G. - Mesquita H. - Quelhas R., *Special Education for inclusion in Europe: critical issues and comparative perspectives for teachers' education between Italy and Portugal*, in «Education Sciences & Society - Open Access», XI, 1 (2020), pp. 78-89, doi: 10.3280/ess1-2020oa9443.
- Aniridia Europe, *A new project has started: SEEING THE INVISIBLE. Inclusive digitalization of low vision students in school education | Aniridia Europe*, 2024, <https://www.aniridia.eu/2022/09/24/a-new-project-has-started-seeing-the-invisible-inclusive-digitalization-of-low-vision-students-in-school-education/> (Consultado em 23/09/2025).
- Bénard da Costa A.M., *Educação Especial*, in M. Silva - M.I. Tamen (eds.), *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 1981, pp. 307-354.
- Carvalho R., *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 1986.
- Decreto-Lei n. 54/2018 (6 de julho de 2018) *Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa*, «Diário da República», 129 (2018), Série I de 2018-07-06. Ministério da Educação <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html> (Consultado em 23/09/2025).
- Dias M.E.P., *Ver, não ver e conviver*, Livros SNR n. 6, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lisboa 1995.

- EASNIE, *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2021/2022 School Year Dataset Cross-Country Report*. (P. Drál - A. Lenárt - A. Lecheval, eds.) Denmark, Odense 2024, <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2020-2021-cross-country-report> (Consultado em 23/09/2025).
- Eurydice, *Special education needs provision within mainstream education*, 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/portugal/special-education-needs-provision-within-mainstream-education> (Consultado em 23/09/2025).
- Fanshawe M. - Barton G. - Mandarakas M. - Cain M. - Todd N., *Enablers and barriers to equitable participation for students with blindness or low vision in Australian mainstream secondary schools*, in «International Journal of Inclusive Education», XXVIII, 14 (2024), pp. 3470-3486, doi: 10.1080/13603116.2023.2265915.
- Fernandes R., *Nas Origens do «Ensino Especial»: O Primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos*, in «Educação Especial e Reabilitação», 1, 2 (1989), pp. 67-82.
- Firat T., *Experiences of students with visual impairments in higher education: barriers and facilitators*, in «British Journal of Special Education», 48 (2021), pp. 301-322, <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12365>.
- Guddad P., *Challenges Faced by the Visually Impaired Students during Online Learning: Lessons for Teachers*, in «Dibon Journal of Education», I, 1 (2025), pp. 1-12. <https://doi.org/10.64169/DJE.6>.
- ICEVI-Europe, *Annual report 2023. International Council for Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment*, 2023, [https://www.icevi-europe.org/files/annual-reports/2023 ICEVI-Europe Annual Report.pdf](https://www.icevi-europe.org/files/annual-reports/2023%20ICEVI-Europe%20Annual%20Report.pdf) (Consultado em 23/09/2025).
- Kishira H. - Sasaki G., *Information and communication technology use by students with disabilities in higher education during the COVID-19 pandemic*, in «Universal Access in the Information Society», 23 (2024), pp. 1723-1737, <https://doi.org/10.1007/s10209-023-00997-w>.
- Maesala M. - Ronél F., *Overcoming the Challenges of Including Learners with Visual Impairments Through Teacher Collaborations*, in «Education Sciences», XIV, 11 (2024), pp. 1-16, 1217. doi:10.3390/educsci14111217.
- Mesquita H., *Educação Especial Em Portugal No Último Quarto Do Século XX*, 2001, Tese de Doutoramento apresentado a Universidade de Salamanca, Faculdade de Educação. Departamento de Teoria e História da Educação, Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco, <http://hdl.handle.net/10400.11/1506>, (Consultado em 23/09/2025).

- Ead., *Movimento de Integração Escolar em Portugal*, in «Revista de Educação Física», V, 2 (2001), pp.10-18.
- Ead. – M.R. Quelhas M.R., *Uma abordagem à formação de professores em educação especial e inclusiva em Portugal*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VI, 1 (2018), pp. 63-74.
- Möhlen L.-K. - Prummer S. - Barden O., *Vulnerable Students, Inclusion, and Digital Education in the Covid-19 Pandemic: A Qualitative Case Study From Austria*, in «Social Inclusion», XI, 1 (2023), pp. 102-112, <https://doi.org/10.17645/si.v11i1.5850>.
- Negash K.H. - Gasa V., *Academic Barriers That Prevent the Inclusion of Learners With Visual Impairment in Ethiopian Mainstream Schools*, «SAGE Open», XII, 2 (2022), pp. 1-12, <https://doi.org/10.1177/21582440221089934>.
- Neta A. de S.O. - Nascimento R. de M. do – Falcão G.M.B., *A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19: A Invisibilidade dos Invisíveis*, in «Revista Interações», XVI, 54 (2020), pp. 25-48, <https://doi.org/10.25755/INT.21070>.
- O'Connor U.- McClelland J.- McKeever C.- Saunders K.- Little J.-A., *The participatory experiences of pupils with vision impairment in education*, in «British Journal of Visual Impairment», XLIII, 3 (2024), pp. 806-820, doi: 10.1177/02646196241268318.
- Pereira F. et al., *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Lisboa 2018, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf (Consultado em 23/09/2025).
- Ramos S. - Valente De Andrade A., *As TIC na educação de alunos cegos e com baixa visão. A perspetiva dos professores das escolas de referência*, in «Revista Portuguesa de Investigação Educacional», XIV, 14 (2014), pp. 153-172.
- Resolução do Conselho de Ministros n. 119/2021 (31 de agosto de 2021), *Aprova a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025*, in «Diário da República», 169 (2021), Série I. Presidência do Conselho de Ministros, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/119-2021-170514954> (Consultado em 23/09/2025).
- Rosas R. - Espinoza V. - Martinez C. - Santa-Cruz C., *The paradoxes of inclusion: cognitive and socio-emotional developmental trajectories of deaf and blind primary education students in mainstream and special schools*, «Frontiers in Education», 8 (2023), pp. 1-12, <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1227178>.
- Teodoro A., *Perspectivas do Ensino em Portugal*, Cadernos do Professor (2), Porto 1976.

- UNESCO, *Global education monitoring report 2023*, 2023, <https://www.unesco.org/gem-report>, (Consultado em 23/09/2025).
- UNICEF, *Children with Disabilities in Latin America and the Caribbean: A statistical overview of their well-being*, New York 2024, <https://www.unicef.org/lac/en/reports/seen-counted-included-children-with-disabilities-lac-region> (Consultado em 23/09/2025).
- Wodon Q. - Male C. - Montenegro C. - Nayihouba A., *The Challenge Of Inclusive Education In Sub-Saharan Africa The Challenge Of Inclusive Education In Sub-Saharan Africa Background To This Series*, The World Bank, Washington 2018.

Storia dell'accesso alla lettura e alla scrittura nella disabilità visiva: dai sistemi tattili all'intelligenza artificiale¹

Giovanni Petrillo² - Diana C. Di Gennaro³

1. Introduzione

La storia dell'accesso alla lettura e alla scrittura delle persone con disabilità visiva è un percorso di emancipazione intellettuale che si snoda tra tecniche tattili, dibattiti filosofici sulla percezione e innovazioni tecnologiche, in una progressiva ricerca di sistemi volti a garantire un accesso al sapere completo e autonomo. Questo percorso storico è segnato da secoli di esclusione e marginalizzazione sociale delle persone con disabilità visiva. Infatti, sebbene le istituzioni per le persone con cecità e ipovisione siano state tra le prime ad essere fondate, e nonostante figure storiche e mitologiche come Omero, Democrito, Didimo di Alessandria ed Eusebio da Cesarea siano state fin dall'antichità rappresentazioni di sapienza, i primi tentativi puramente concettuali di fornire un metodo di codifica della lettura alle persone con disabilità visiva risalgono solo al XVII secolo⁴. Nello specifico, il gesuita bresciano Fran-

¹ Il presente saggio è il risultato di un lavoro comune degli autori, che lo hanno discusso insieme, condividendo appieno forme e contenuti. Tuttavia, Giovanni Petrillo è l'autore del lavoro, Diana C. Di Gennaro è responsabile scientifico del lavoro.

² Dottorando di Ricerca in *Educational and Social Research: Society and teaching Learning Studies* (curriculum *Didactics, Special Pedagogy and Technology for Inclusive Education*), Università degli Studi di Salerno.

³ Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno.

⁴ M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carocci, Roma 2024.

cesco Lana de' Terzi anticipò l'idea di un codice tattile non visivo, proponendo un sistema di nodi e fili intrecciati⁵. Nello stesso periodo, in Francia, il tipografo Pierre Moreau elaborò un metodo di lettura basato sulle lettere mobili⁶. Parallelamente, la disabilità visiva in ambito filosofico animò un dibattito epistemologico relativo alle percezioni sensoriali, che vide tra i suoi protagonisti figure di spicco come Molyneux, Locke, Voltaire, Berkeley⁷ e Leibniz. Questo scambio di idee e pensieri filosofici culminò in pieno Illuminismo nelle riflessioni del sensista Condillac e di Denis Diderot. Il primo pose l'accento sul tatto, inteso come senso primario nella conoscenza della spazialità; il secondo, con la *Lettera sui ciechi ad uso di coloro che vedono* del 1749, evidenziò l'importanza della struttura cognitiva e delle modalità differenti di accesso al sapere attraverso i sensi residui⁸. Nel XVIII secolo Valentin Haüy, fondatore nel 1784 della prima scuola per ciechi, utilizzò un sistema di stampa a caratteri latini in rilievo⁹. Tuttavia, bisognerà aspettare fino al 1824 per assistere alla vera innovazione con Louis Braille, allievo della scuola di Haüy, il quale, adattando il codice notturno militare di Charles Barbier alla disabilità visiva, elaborò il sistema di lettura e di scrittura che da lui prende il nome¹⁰. Il XIX secolo è lo scenario storico che ha visto nascere anche il *Moon Type* in Inghilterra. La tecnica, ideata da William Moon, era basata sulla percezione tattile dei caratteri latini semplificati. Questa strategia si rivelò efficace e utile a tutte le persone diventate cieche o ipovedenti in età adulta¹¹. Successivamente, nella seconda metà

⁵ F. Lana de' Terzi, *Prodromo, ovvero saggio di alcune invenzioni nuove premesso all'arte maestra*, Rizzardi, Milano s.d.

⁶ P. Moreau, *Nouvel alphabet pour apprendre promptement aux enfans à lire & écrire*, Hachette Livre BNF, Paris 2017.

⁷ G. Berkeley, *An essay towards a new theory of vision* (1709), Pepyat, Dublin 1948.

⁸ M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*, cit.

⁹ S. Gatto, *I 'primordi' dell'educazione dei ciechi*, in «Quaderni di intercultura», VII (2015), pp. 68-73.

¹⁰ J. Jiménez - J. Olea - J. Torres - I. Alonso - D. Harder - K. Fischer, *Biography of Louis Braille and invention of the Braille alphabet*, in «Survey of Ophthalmology», LIV, 1 (2009), pp. 142-149.

¹¹ W. Moon, *Light for the blind: a history of the origin and success of Moon's system of reading (embossed in various languages) for the blind*, Longmans & Company, London 1877.

del 1800 negli USA, nacquero il *New York Point* (ideato da William Bell Wait, 1868) e l'*American Braille* (ideato da Joel W. Smith, 1878). Questa serie di sistemi culminò in quella che negli Stati Uniti fu definita la “Guerra dei Punti”¹². L'espressione metaforica andava a rappresentare la ricerca del metodo di lettura e di scrittura più efficace ed appropriato per le persone con disabilità visiva. Tale esigenza trova una risposta più ampia e meccanizzata con l'invenzione delle macchine da scrivere. Infatti, la Hall Braille Writer, nel 1892, rappresentò una grande svolta tecnologica per le persone con cecità o ipovisione. La macchina, elaborata da Frank Haven Hall, è tra le prime macchine da scrivere Braille riconosciute¹³. Sette anni dopo, nel 1899, fu l'inventore Oscar Picht a migliorare questa invenzione, attraverso la scrittura Braille più veloce e semplice e l'ideazione di un registratore di strisce Braille¹⁴. Si arrivò al 1950, quando in Inghilterra nacque, ad opera di David Abraham, la Perkins Brail-ler, la macchina che standardizzò la scrittura Braille meccanica¹⁵. La crescente innovazione tecnica a cavallo tra XIX e XX secolo sottolinea come lo sviluppo tecnologico abbia rappresentato, nel corso della storia, un'opportunità di accesso al sapere autonomo per le persone con disabilità visiva, il cui percorso evolutivo trova piena realizzazione nelle moderne tecnologie¹⁶. Infatti, la società contemporanea offre una vasta gamma di dispositivi e strumenti informatici e digitali che consentono un'accessibilità alla lettura e alla scrittura agevole e indipendente, in risposta ai bisogni e alle esigenze educative delle persone con disabilità

¹² F.A. Koestler, *The Unseen Minority: a social history of Blindness in the United States*, American Foundation for the Blind, New York 2004; E.B. Tewksbury, *In Favor of New York Point*, in «Journal of Visual Impairment & Blindness», III, 2 (1909), pp. 74-85.

¹³ W.B. Hendrickson, *The three lives of Frank H. Hall*, in «Journal of the Illinois State Historical Society (1908-1984)», XLIX, 3 (1956), pp. 271-293.

¹⁴ J. Puttkammer, *Mecklenburg-Vorpommern. 100 berühmte Köpfe*, Sutton Verlag GmbH, Erfurt 2011.

¹⁵ K. French, *Perkins School for the Blind*, Arcadia Publishing, Atlanta 2004.

¹⁶ R. Manduchi - S. Kurniawan (eds.), *Assistive technology for blindness and low vision*, CRC Press, Boca Raton 2018; R. Andrich - G. Pilati, *Le tecnologie assistive nel progetto di autonomia della persona con disabilità. Suggestioni di buona prassi*, in «Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone», 2 (2009), pp. 9-27.

visiva¹⁷. Alla luce di queste riflessioni, l'obiettivo del seguente contributo è stimolare una possibile riflessione relativa all'emancipazione intellettuale delle persone con disabilità visiva, attraverso l'analisi dell'evoluzione delle strategie e dei dispositivi tecnologici, dai primi codici tattili all'intelligenza artificiale.

2. Riflessioni filosofiche e educative: dall'esclusione alla tiflopedagogia

La storia dell'educazione alla lettura e alla scrittura delle persone con disabilità visiva non è una narrazione lineare, bensì un percorso lungo e complesso, caratterizzato da secoli di esclusione, riflessioni e innovazioni. Nel corso della storia, la disabilità visiva è stata interpretata attraverso lenti culturali e religiose, determinando un'ambivalenza che, se da un lato elevava le persone con deficit visivo a figure simboliche, dall'altro ne negava di fatto la piena capacità intellettuale¹⁸. Ne è un esempio la cultura greca in età classica, dove questa visione dualistica era evidente in personaggi mitologici come Omero e Tiresia, che venivano idealizzati proprio in virtù della perdita della vista. Tuttavia, la realtà della maggior parte delle persone con disabilità visiva era legata alla mendicizia o alla marginalizzazione sociale¹⁹. Nonostante rari esempi di erudizione, come quello di Didimo il Cieco, capo della scuola catechetica di Alessandria nel IV secolo d.C., non esisteva un approccio educativo strutturato. Infatti, l'accesso alla lettura e alla scrittura rimaneva precluso, relegando la persona con disabilità visiva al margine della società intellettuale e la disabilità visiva a una condizione di pietà

¹⁷ A. Fiorucci - A. Bevilacqua, *Intelligenza artificiale e disabilità visiva. Come i nuovi sistemi intervengono nei processi educativi e inclusivi. Scenari e criticità*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXIV, 2 (2024), pp. 27-40; A.M. Cook - J.M. Polgar, *Essentials of assistive technologies*, Elsevier Health Sciences, Amsterdam 2011.

¹⁸ M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, cit.

¹⁹ S. Ugolini, *L'atteggiamento della cultura greco-romana nei confronti della disabilità. Agli antipodi della nostra 'inclusione'?*, in «Dossier Scuola e Amministrazione», 1 (2014), pp. 3-25.

assistenziale²⁰. La vera svolta non fu inizialmente pratica, ma filosofica, e scaturì dal fervore empirista e razionalista dell'Europa illuminista. Il primo stimolo cruciale in ambito epistemologico fu il celebre problema di Molyneux, un esperimento mentale sottoposto dall'irlandese William Molyneux a John Locke nel 1688 e poi diffuso nell'opera *Saggio sull'intelletto umano*. Il quesito chiedeva se un cieco dalla nascita, che avesse imparato con il tatto a distinguere una sfera da un cubo, potesse riconoscerli immediatamente con la sola percezione visiva una volta acquisita la vista. La risposta negativa di Locke, in linea con il suo empirismo, postulava la non trasferibilità automatica delle percezioni tra i sensi e sottolineava la necessità dell'esperienza per associare le percezioni tattili alle nuove percezioni visive²¹. Il dibattito sulla natura della conoscenza e dei sensi alimentò una vasta controversia, alla quale parteciparono i maggiori pensatori dell'epoca, come Gottfried Wilhelm Leibniz, che su basi razionaliste era propenso a credere a una corrispondenza logica e intrinseca tra le diverse percezioni sensoriali²². La discussione si scontrò ben presto con un caso clinico reale: quello di Cheselden nel 1728, chirurgo inglese che operò un ragazzo cieco dalla nascita, il quale, pur avendo recuperato la vista, non fu in grado di riconoscere a primo sguardo gli oggetti noti al tatto, fornendo un supporto empirico alla tesi di Locke²³. L'eco di queste riflessioni si diffuse rapidamente, trovando spazio nelle opere di intellettuali come Voltaire²⁴, nelle sue *Lettere filosofiche*, e Denis Diderot. Quest'ultimo, con il suo saggio *Lettera sui ciechi ad uso di coloro che vedono* del 1749, utilizzò la figura del cieco, citando anche il celebre matematico Nicholas Saunderson, docente di matematica a Cambridge, per condurre una riflessione sensista e morale, sostenen-

²⁰ M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, cit.

²¹ J. Locke, *Saggio sull'intelletto umano* (1689), a cura di G. Saitta, Zanichelli, Bologna 1943.

²² G.W. Leibniz, *Nuovi saggi sull'intelletto umano* (1705), tr. it. di E. Cecchi, Lampi di Stampa, Assago 1999.

²³ M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, cit.

²⁴ F. Voltaire, *Lettere filosofiche* (1733), a cura di A. Gurrado, Rusconi Libri, Santarcangelo di Romagna 2019.

do che il tatto fosse il senso privilegiato della conoscenza²⁵, in linea con le riflessioni di Étienne Bonnot de Condillac nel suo *Trattato delle sensazioni*, dove il tatto viene inteso come il senso primario per la conoscenza spaziale²⁶. Fu in questo clima intellettuale che nacquero i primi tentativi pratici di istituzionalizzazione. La figura pionieristica fu il francese Valentin Haüy, che, mosso dalla filantropia illuminista, fondò a Parigi nel 1784 il primo istituto per giovani ciechi²⁷. Questo evento storico diede il via, a cavallo tra il XVIII e il XIX secolo, alla fondazione di numerosi istituti per ciechi in Europa: a Vienna nel 1804, a Berlino nel 1806 e in Russia a San Pietroburgo nel 1819. In Italia, invece, il primo centro per ciechi fu istituito nel 1818 a Napoli²⁸. Tuttavia, bisognerà attendere la fine del XIX secolo per un'iniziale e concreta emancipazione culturale e intellettuale delle persone con disabilità visiva, attraverso figure di rottura come Helen Keller, che a livello globale rappresentò la dimostrazione pratica del potenziale inesplorato delle persone con disabilità sensoriale, segnando una svolta sostanziale che contribuì a determinare la ridefinizione sia dei metodi sia delle aspettative in ambito educativo. La sua esperienza non solo sfidò le limitazioni percepite dalla società, ma fornì un riferimento teorico e morale per un approccio innovativo all'istruzione²⁹. In questo processo di ridefinizione culturale si colloca anche il contributo di Pierre Villey, intellettuale e storico cieco, che elaborò una critica radicale alla concezione deficitaria della cecità, rivendicando la piena identità intellettuale e formativa delle persone con disabilità visiva³⁰. Parallelamente, in Italia, Augusto Romagnoli superò la visione pietistica e assistenziale che caratterizzava gli istituti per ciechi.

²⁵ D. Diderot, *Lettera sui ciechi ad uso di coloro che vedono* (1749), a cura di M.B. Savorelli, La Nuova Italia, Scandicci 1963.

²⁶ É. Bonnot de Condillac, *Trattato delle sensazioni* (1754), a cura di P. Salvucci, Laterza, Bari 1970.

²⁷ G. Siragusa, *Con gli occhi del passato. Didattica della storia e disabilità visiva*, in «Didattica della Storia - Journal of Research and Didactics of History», IV, 1 (2022), pp. 27-52.

²⁸ M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, cit.

²⁹ H. Keller, *The Story of My Life*, Lebooks Editore, São Paulo 2024.

³⁰ S. Gatto, *I 'primordi' dell'educazione dei ciechi*, cit.

L'insegnante bolognese, attraverso l'istituzione della Regia Scuola di Metodo per gli Educatori dei Ciechi (1925) e con l'opera *Ragazzi ciechi* (1924), promosse una vera e propria rivoluzione tiflopedagogica. Romagnoli lottò per l'equiparazione intellettuale tra ciechi e vedenti, sostenendo che le potenzialità delle persone con disabilità visiva dovessero essere coltivate attraverso una didattica che non si limitasse alla sostituzione della vista con il tatto, ma che promuovesse lo sviluppo totale della persona, enfatizzando l'importanza del gioco, dell'attività fisica e della socializzazione, al fine di superare l'isolamento³¹. Questa visione innovativa trovò un fertile terreno di sviluppo nel lavoro di Enrico Ceppi, pedagogista attivo nel contesto dell'Istituto Romagnoli di Roma³². Ceppi contribuì agli studi di tiflopedagogia attraverso un'attenta riflessione relativa ai processi di apprendimento delle persone con disabilità visiva, valorizzando il ruolo delle attività percettive alternative, e nello sviluppo cognitivo e immaginativo, e sottolineando l'importanza del tatto nei processi di apprendimento³³.

3. La nascita dei codici tattili: dal rilievo al Braille come strumento di emancipazione

L'emancipazione intellettuale e culturale delle persone con disabilità visiva, pur sostenuta da sfide pedagogiche e dibattiti filosofici, rimase a lungo un'aspirazione puramente teorica a causa dell'assenza di uno strumento tecnico e pratico in grado di rendere autonomo il processo di lettura e di scrittura. Le prime proposte risalgono al XVII secolo. Nello specifico, nel 1670 il gesuita bresciano Francesco Lana de' Terzi

³¹ A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, Armando Editore, Roma 2002.

³² S. Salmeri, *Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia*, in «Gli Argonauti. Rivista di Studi Storico-Educativi e Pedagogici», I, 1 (2021), pp. 109-118.

³³ E. Ceppi, *I minorati della vista. Storia e metodi delle scuole speciali*, Armando Editore, Roma 1992; R. Caldin - E. Polato, *Toccare, conoscere, rappresentare. Dal tatto alle immagini tattili. Il pensiero di Montessori, Munari, Romagnoli, Ceppi*, in «Italian Journal Of Special Education For Inclusion», XI, 1 (2023), pp. 93-102.

ideò un alfabeto composto da nodi e linee in rilievo su materiali rigidi. Sebbene la sua fosse una proposta unicamente teorica, prefigurò l'idea che la lettura per i ciechi dovesse passare necessariamente attraverso la percezione tattile³⁴.

Il primo passo pratico e istituzionalizzato fu compiuto dal francese Valentin Haüy, che alla fine del Settecento introdusse i caratteri a rilievo. Il sistema prevedeva la stampa di caratteri latini standard in un formato ampio e in rilievo. Nonostante la loro importanza storica come primo vero strumento didattico, questi caratteri avevano limiti strutturali relativi alla lentezza della lettura e all'impossibilità della scrittura³⁵. La vera svolta avvenne quando l'attenzione si spostò dalle linee continue ai punti discreti. Il ponte tra le prime tecniche in rilievo e il rivoluzionario metodo Braille fu l'ideazione del capitano di artiglieria francese Charles Barbier, che nel 1819 creò, per scopi militari, un metodo di scrittura a punti in rilievo³⁶. Il codice, utilizzato dai soldati francesi per comunicare al buio, fu modificato e portato nell'ambito della disabilità visiva da Louis Braille che, nel 1824, attraverso la sua nuova strategia di lettura e di scrittura, segnò una svolta fondamentale nell'accesso alla conoscenza delle persone con disabilità visiva³⁷. Braille rielaborò la tecnica creata da Charles Barbier, riducendo la cella a soli sei punti disposti su tre righe e due colonne. Questa configurazione si adattava perfettamente all'anatomia del polpastrello, consentendo una percezione istantanea e rapida del carattere. Con le sue 63 combinazioni possibili, il Braille poteva rappresentare lettere, punteggiatura e simboli specifici, conferendo per la prima volta alle persone con cecità o ipovisione la possibilità di un accesso autonomo alla lettura e alla scrittura, attraverso l'utilizzo del

³⁴ M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, cit.

³⁵ Z. Weygand, *The blind in French society from the Middle Ages to the century of Louis Braille*, Stanford University Press, Redwood City 2020.

³⁶ S. Gatto, *I 'primordi' dell'educazione dei ciechi*, cit.

³⁷ J. Bryant, *Six Dots: A Story of Young Louis Braille*, Knopf Books for Young Readers, Ebook 2016; M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, cit.

punteruolo e della tavoletta³⁸. Parallelamente, e in risposta alle difficoltà di apprendimento del Braille da parte delle persone che avevano perso la vista in età adulta, il dottor William Moon sviluppò in Inghilterra il *Moon Type* nel 1845. Questo sistema utilizzava linee e curve in rilievo e semplificate che assomigliavano, seppure in forma stilizzata, alle lettere dell'alfabeto latino. Il *Moon Type* fu ideato per velocizzare e facilitare il processo di lettura e scrittura delle persone con disabilità visiva acquisita³⁹, non riuscendo tuttavia a diventare lo standard primario a causa del suo ingombro e della difficoltà di scrittura autonoma⁴⁰. A tal proposito, risulta rilevante sottolineare che, nonostante l'evidente efficacia del Braille, la sua adozione fu ostacolata, specialmente negli Stati Uniti, dalla cosiddetta "Guerra dei Punti"⁴¹. I direttori degli istituti americani si divisero infatti tra il Braille e sistemi concorrenti, come il *New York Point* promosso da William Bell Wait nel 1868 e l'*American Braille* ideato da Joel W. Smith nel 1878. La competizione creò una notevole confusione didattica che durò fino al 1917, anno in cui fu decretata la scelta definitiva e quasi universale del sistema Braille⁴². La tecnica elaborata nel 1824 da Louis Braille è ancora oggi considerata la svolta nell'emancipazione intellettuale delle persone con disabilità visiva⁴³. Tuttavia, nonostante la sua efficacia tattile, la produzione di libri e documenti in Braille per decenni è rimasta un processo artigianale e costoso, limitando la quantità di informazioni accessibili. La necessità di una diffusione più ampia e immediata del sapere aprì la strada a una nuova era, quella delle innovazioni tecnologiche e informatiche.

³⁸ J. Jiménez - J. Olea - J. Torres - I. Alonso - D. Harder - K. Fischer, *Biography of Louis Braille and invention of the Braille alphabet*, cit.

³⁹ W. Moon, *Light for the blind: a history of the origin and success of Moon's system of reading (embossed in various languages) for the blind*, cit.

⁴⁰ G. Farrell, *The story of blindness*, Harvard University Press, Cambridge 1956.

⁴¹ F.A. Koestler, *The Unseen Minority: a social history of Blindness in the United States*, cit.

⁴² W.I. Scandlin, *In Favor of American Braille*, in «Journal of Visual Impairment & Blindness», III, 1 (1909), pp. 32-46; E.B. Tewksbury, *In Favor of New York Point*, cit.

⁴³ M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, cit.

4. *La funzione vicariante delle tecnologie assistive: dalla meccanizzazione alla mediazione digitale*

L'esigenza di superare le barriere nella scrittura e nella lettura delle persone con disabilità visiva affonda le radici in un periodo antecedente all'adozione di un codice tattile standard, toccando una sua prima fondamentale tappa con l'opera del conte Pellegrino Turri, che, già nel 1808, realizzò un'invenzione pionieristica, considerata tra i primi prototipi di macchina da scrivere in assoluto. L'italiano ideò il complesso dispositivo per consentire alla sua amica, la contessa Carolina Fantoni da Fivizzano, divenuta cieca, di scrivere missive private e leggibili⁴⁴. Sebbene il meccanismo non utilizzasse ancora il codice Braille, inventato sedici anni dopo, ma caratteri in rilievo, l'idea di un'interfaccia meccanica che convertisse l'azione in un'impressione sulla carta, spesso tramite l'uso di carta carbone, rappresentò un primo tentativo tecnologico che avrebbe guidato le invenzioni successive⁴⁵. In seguito, l'attenzione si spostò sulla meccanizzazione della scrittura dattilografica. Il salto di qualità si ebbe con la creazione delle prime macchine da scrivere specificamente progettate per il Braille, note come dattilobrilles. Cronologicamente, tra i primi modelli di rilievo si distingue la macchina di Frank Haven Hall del 1890, sovrintendente scolastico americano, che sviluppò un dispositivo capace di scrivere da sinistra a destra su una striscia di carta, superando la lentezza della tavoletta e del punteruolo⁴⁶. Parallelamente, l'inventore tedesco Oskar Picht contribuì alla diffusione di macchine Braille che consentivano, attraverso l'uso di sei tasti, uno per ogni punto Braille, di formare un carattere completo con una singola pressione simultanea, ottimizzando drasticamente la velocità di scrittura⁴⁷. L'innovazione fu perfezionata e resa universale dalla Perkins Brail-

⁴⁴ D.S. Wershler-Henry, *The iron whim. A fragmented history of typewriting*, Cornell University Press, Ithaca 2007.

⁴⁵ M.H. Adler, *The writing machine. A history of the typewriter*, Routledge, London 2023.

⁴⁶ W.B. Hendrickson, *The three lives of Frank H. Hall*, cit.

⁴⁷ J. Puttkammer, *Mecklenburg-Vorpommern. 100 berühmte Köpfe*, cit.

ler, introdotta nel 1951 dalla *Perkins School for the Blind*. Con la sua robustezza e la tastiera ergonomica a sei tasti centrali, divenne la macchina da scrivere Braille per eccellenza, adottata nelle scuole e negli uffici di tutto il mondo⁴⁸. Nonostante l'enorme progresso che le dattilobrilles hanno garantito nel corso del tempo, il vero punto di svolta è rappresentato dall'elettronica e dall'informatica, che caratterizzano l'era contemporanea. Un esempio di tale evoluzione è l'informatizzazione del Braille a otto punti, necessario per codificare l'ampia gamma di 256 caratteri richiesti dai linguaggi di programmazione e dai sistemi operativi⁴⁹. A tal proposito, è rilevante sottolineare l'importanza di altre tecnologie come i lettori di schermo, o *screen reader*: Software *open source* come NVDA (*Non Visual Desktop Access*) e sistemi integrati come *VoiceOver* di Apple o *TalkBack* di Android che non si limitano a leggere il testo, ma analizzano la struttura profonda del contenuto digitale, come le gerarchie di intestazione, i pulsanti e i link⁵⁰. Questa modalità sensoriale alternativa è offerta anche dalla sintesi vocale (*text to speech*), che converte il testo in una voce elettronica ad alta velocità, e da hardware come il display Braille che, grazie a elementi piezoelettrici, riesce ad alzare e abbassare dinamicamente file di puntini in rilievo, restituendo il testo in tempo reale, riga per riga, man mano che l'utente naviga al computer. Questi strumenti hanno liberato il Braille dal vincolo della carta, consentendo l'accesso istantaneo a libri, e-mail, pagine web e documenti di ogni tipo⁵¹. Parallelamente, l'evoluzione tecnologica ha portato alla creazione dei Brail-

⁴⁸ M.R. Dilla, *Aproximación a las máquinas de escritura braille de la colección del Museo Tipológico de la ONCE*, in «RED Visual. Revista Especializada en Discapacidad Visual», 85 (2025), pp. 37-64.

⁴⁹ A. Martos - G. Kouroupetroglou - V. Argyropoulos, *8-dot braille code for complex Nemeth symbols*, in G. Kouroupetroglou (ed.), *Enabling Access for Persons with Visual Impairment*, National and Kapodistrian University of Athens, Athens 2015, pp. 115-119.

⁵⁰ R. Manduchi - S. Kurniawan (eds.), *Assistive technology for blindness and low vision*, cit.; S. Kirboyun Tipi, *How Screen Readers Impact the Academic Works of College and Graduate Students with Visual Impairments*, in «Sakarya University Journal of Education», XIII, 3 (2023), pp. 416-434.

⁵¹ L.P. Matheson, *Current Developments in Refreshable Braille Display Technology*, «Resna Annual Conference», New Orleans 2009; S. Besio, *Tecnologie assistive per la disabilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2005

le *notetaker*, dispositivi compatibili con tastiere Braille e con funzionalità di agenda che hanno sostituito taccuini e quaderni, permettendo la scrittura, la modifica e l'archiviazione di documenti in formato digitale portatile⁵². Per l'ipovisione, invece, sono stati sviluppati potenti videoingranditori elettronici che non solo ingrandiscono il testo a schermo, ma consentono una personalizzazione estrema di contrasto, colori e font, fino all'inversione cromatica per ridurre l'affaticamento visivo⁵³. Oggi, l'apice dell'innovazione è rappresentato dall'intelligenza artificiale. I sistemi di riconoscimento ottico dei caratteri (OCR) consentono agli utenti di scansionare documenti cartacei, etichette o insegne e, grazie all'IA, di convertirli in testo digitale in pochi secondi. Applicazioni avanzate come Microsoft *Seeing AI* utilizzano la fotocamera dello smartphone per descrivere scene, identificare prodotti, leggere testi brevi come le scritte sui cartelli stradali o i prezzi dei prodotti, e persino riconoscere banconote e persone, trasformando il mondo visibile in informazioni audio fruibili⁵⁴. Inoltre, la diffusione degli assistenti vocali e del riconoscimento vocale ha agevolato ulteriormente il processo di scrittura, permettendo di dettare intere sezioni di testo, inviare messaggi o impartire comandi al computer senza l'uso di tastiere o mouse⁵⁵. In questo scenario di progressiva mediazione tecnologica, si collocano anche gli *smart glasses*, dispositivi indossabili che integrano sensori ottici, elaborazione digitale e restituzione audio delle informazioni ambientali. Tali strumenti consentono una riorganizzazione funzionale dell'esperienza percettiva, trasformando elementi visivi complessi in descrizioni verbali strutturate e contestualizzate⁵⁶. In questo quadro, la

⁵² R. Manduchi - S. Kurniawan (eds.), *Assistive technology for blindness and low vision*, cit.

⁵³ A.M. Cook - J.M. Polgar, *Essentials of assistive technologies*, cit.

⁵⁴ A. Fiorucci - A. Bevilacqua, *Intelligenza artificiale e disabilità visiva. Come i nuovi sistemi intervengono nei processi educativi e inclusivi. Scenari e criticità*, cit.

⁵⁵ R. Manduchi - S. Kurniawan (eds.), *Assistive technology for blindness and low vision*, cit.

⁵⁶ I. Tokmurziyev - M.A. Cabrera - M.H. Khan - Y. Mahmoud - L. Moreno - D. Tsetserukou, *LLM-Glasses. GenAI-driven Glasses with Haptic Feedback for Navigation of Visually Impaired People*, in «HRI Companion '26: Companion Proceedings of the 21st

rilevanza di tali tecnologie potrebbe inserirsi in una più ampia prospettiva vicariante, non limitandosi semplicemente alla compensazione sensoriale, ma consentendo di raggiungere le medesime finalità informative e operative, attraverso modalità alternative di accesso al contenuto, in linea con il concetto teorizzato dal neurofisiologo Alain Berthoz⁵⁷. In tal senso, la mediazione tecnologica potrebbe assumere il ruolo di facilitatrice dei processi di lettura e scrittura, sostenendo l'autonomia della persona con disabilità visiva.

5. Conclusioni

L'analisi condotta rileva come il lungo e significativo percorso storico dell'accesso alla conoscenza delle persone con disabilità visiva rappresenti l'espressione profonda di una società che impara progressivamente a valorizzare le differenze delle esperienze sensoriali umane. L'evoluzione della scrittura e della lettura in questo contesto rappresenta la storia dell'emancipazione intellettuale delle persone con disabilità visiva, basata sull'utilizzo di modalità percettive alternative, dalle prime fondamentali riflessioni sull'educazione, che hanno posto l'accento sulla ricchezza del senso del tatto, alla codificazione universale del Braille⁵⁸. Infatti, il codice tattile, insieme ai primi strumenti meccanici che lo hanno supportato, ha legittimato una modalità di apprendimento e di espressione intrinsecamente differente, offrendo una chiave di accesso propria e non mediata alla letto-scrittura. Questo principio di valorizzazione si è ulteriormente amplificato con l'avvento della rivoluzio-

ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction», 2026, pp. 994-998, <https://doi.org/10.1145/3776734.3794543>; Y. Rajesh - K. Bhaskar - K.A. Dinakar - T.K. Devi - M. Priyanga, *AI Enhanced Arduino Based Customized Smart Glasses for Blind People Integrated with Speech Synthesis*, in «International Conference on Cognitive Computing and Cyber Physical Systems», Springer Nature Switzerland, Cham 2024, pp. 317-331.

⁵⁷ A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi* (2013), tr. it. di S. Ferraresi, Codice, Torino 2015.

⁵⁸ M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, cit.; G. Si-ragusa, *Con gli occhi del passato. Didattica della storia e disabilità visiva*, cit.

ne digitale. La transizione all'era dell'informazione elettronica ha posto nuove sfide, ma ha anche creato gli strumenti per una concreta inclusione⁵⁹. I lettori di schermo e i display Braille non sono semplici ausili, ma fungono da sofisticati traduttori che consentono alle diverse modalità di percezione tattile e uditiva di accedere allo stesso contenuto complesso del mondo digitale, permettendo ad ognuno di interagire con il sapere attraverso il canale che gli è più congeniale e pienamente sviluppato⁶⁰. È proprio in questa possibilità di scelta della modalità più funzionale di interazione con il testo, sia essa la lettura veloce tramite sintesi vocale o quella più lenta e meditativa dettata dai puntini Braille dinamici, che si evidenzia la funzione vicariante delle tecnologie assistive contemporanee, che consentono di sostituire un processo con un altro per il raggiungimento del medesimo obiettivo. Risulta infine rilevante sottolineare il ruolo cruciale che l'intelligenza artificiale assume in ambito educativo e didattico nel mondo contemporaneo. Essa, infatti, non si limita a leggere un testo, ma può descrivere contenuti visivi non strutturati, fornendo informazioni che arricchiscono l'esperienza sensoriale alternativa⁶¹. L'utilizzo consapevole di software basati sull'intelligenza artificiale potrebbe così consentire un approccio multisensoriale in grado di espandere l'orizzonte informativo. In questa prospettiva, il percorso di emancipazione intellettuale delle persone con disabilità visiva, attraverso la storia dell'accesso alla lettura e alla scrittura, potrebbe stimolare una riflessione sull'evoluzione della percezione culturale e intellettuale della disabilità visiva, passando dal buio dell'esclusione a un'autonomia di letto-scrittura consentita dalle moderne tecnologie assistive, attraverso un impegno etico e sociale fondato sulla valorizzazione delle differenze in un'ottica inclusiva.

⁵⁹ R. Andrich - G. Pilati, *Le tecnologie assistive nel progetto di autonomia della persona con disabilità. Suggestimenti di buona prassi*, cit.

⁶⁰ S. Kirboyun Tipi, *How Screen Readers Impact the Academic Works of College and Graduate Students with Visual Impairments*, cit.

⁶¹ A. Fiorucci - A. Bevilacqua, *Intelligenza artificiale e disabilità visiva. Come i nuovi sistemi intervengono nei processi educativi e inclusivi. Scenari e criticità*, cit.

Bibliografia

- Adler M.H., *The writing machine. A history of the typewriter*, Routledge, London 2023.
- Andrich R. - Pilati G., *Le tecnologie assistive nel progetto di autonomia della persona con disabilità. Suggestimenti di buona prassi*, in «Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone», 2 (2009), pp. 9-27.
- Berkeley G., *An essay towards a new theory of vision* (1709), Pemyat, Dublin 1948.
- Berthoz A., *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi* (2013), tr. it. di S. Ferraresi, Codice, Torino 2015.
- Besio S., *Tecnologie assistive per la disabilità*, Pensa Multimedia, Lecce 2005.
- Bryant J., *Six Dots: A Story of Young Louis Braille*, Knopf Books for Young Readers, Ebook 2016.
- Caldin, R. - Polato, E., *Toccare, conoscere, rappresentare. Dal tatto alle immagini tattili. Il pensiero di Montessori, Munari, Romagnoli, Ceppi*, in «Italian Journal Of Special Education For Inclusion», XI, 1 (2023), pp. 93-102.
- Ceppi E., *I minorati della vista. Storia e metodi delle scuole speciali*, Armando Editore, Roma 1992.
- Condillac Bonnot de É., *Trattato delle sensazioni* (1754), a cura di P. Salvucci, Laterza, Bari 1970.
- Cook A.M. - Polgar J.M., *Essentials of assistive technologies*, Elsevier Health Sciences, Amsterdam 2011.
- Diderot D., *Lettera sui ciechi ad uso di coloro che vedono* (1749), a cura di M.B. Savorelli, La Nuova Italia, Scandicci 1963.
- Dilla M.R., *Aproximación a las máquinas de escritura braille de la colección del Museo Tifológico de la ONCE*, in «RED Visual. Revista Especializada en Discapacidad Visual», 85 (2025), pp. 37-64.
- Farrell G., *The story of blindness*, Harvard University Press, Cambridge 1956.
- Fiorucci A. - Bevilacqua A., *Intelligenza artificiale e disabilità visiva. Come i nuovi sistemi intervengono nei processi educativi e inclusivi. Scenari e criticità*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXIV, 2 (2024), pp. 27-40.
- French K., *Perkins School for the Blind*, Arcadia Publishing, Atlanta 2004.
- Gatto S., *I 'primordi' dell'educazione dei ciechi*, in «Quaderni di intercultura», VII (2015), pp. 68-73.
- Hendrickson W.B., *The three lives of Frank H. Hall*, in «Journal of the Illinois State Historical Society (1908-1984)», XLIX, 3 (1956), pp. 271-293.

- Jiménez J. - Olea J. - Torres J. - Alonso I. - Harder D. - Fischer K., *Biography of Louis Braille and invention of the Braille alphabet*, in «Survey of Ophthalmology», LIV, 1 (2009), pp. 142-149.
- Johar A. - Sharma N., *Hellen Keller Voicing the Disabled*, in «A Multidisciplinary Research Journal St. Xavier's College Jaipur», 3 (2024), pp. 1-12.
- Keller H., *The Story of My Life*, Lebooks Editora, São Paulo 2024.
- Kirboyun Tipi S., *How Screen Readers Impact the Academic Works of College and Graduate Students with Visual Impairments*, in «Sakarya University Journal of Education», XIII, 3 (2023), pp. 416-434.
- Koestler F.A., *The Unseen Minority: a social history of Blindness in the United States*, American Foundation for the Blind, New York 2004.
- Lana de' Terzi F., *Prodromo, ovvero saggio di alcune invenzioni nuove premesso all'arte maestra*, Rizzardi, Milano s.d.
- Leibniz G.W., *Nuovi saggi sull'intelletto umano* (1705), tr. it. di E. Cecchi, Lampi di Stampa, Assago 1999.
- Locke J., *Saggio sull'intelletto umano* (1689), a cura di G. Saitta, Zanichelli, Bologna 1943.
- Manduchi R. - Kurniawan S. (eds.), *Assistive technology for blindness and low vision*, CRC Press, Boca Raton 2018.
- Martos A. - Kouroupetroglou G. - Argyropoulos V., *8-dot braille code for complex Nemeth symbols*, in G. Kouroupetroglou (ed.), *Enabling Access for Persons with Visual Impairment*, National and Kapodistrian University of Athens, Athens 2015, pp. 115-119.
- Matheson L.P., *Current Developments in Refreshable Braille Display Technology*, in «Resna Annual Conference», New Orleans 2009.
- Moon W., *Light for the blind: a history of the origin and success of Moon's system of reading (embossed in various languages) for the blind*, Longmans & Company, London 1877.
- Moreau P., *Nouvel alphabet pour apprendre promptement aux enfans à lire & écrire*, Hachette Livre BNF, Paris 2017.
- Puttkammer J., *Mecklemburg-Vorpommern. 100 berühmte Köpfe*, Sutton Verlag GmbH, Erfurt 2011.
- Rajesh Y. - Bhaskar K. - Dinakar K.A. - Devi T.K. - Priyanga M., *AI Enhanced Arduino Based Customized Smart Glasses for Blind People Integrated with Speech Synthesis*, in «International Conference on Cognitive Computing and Cyber Physical Systems», Springer Nature Switzerland, Cham 2024, pp. 317-331.
- Romagnoli A., *Ragazzi ciechi*, Armando Editore, Roma 2002.

- Salmeri S., *Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia*, in «Gli Argonauti. Rivista di Studi Storico-Educativi e Pedagogici», I, 1 (2021), pp. 109-118.
- Scandlin W.I., *In Favor of American Braille*, in «Journal of Visual Impairment & Blindness», III, 1 (1909), pp. 32-46.
- Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carocci, Roma 2024.
- Siragusa G., *Con gli occhi del passato. Didattica della storia e disabilità visiva*, in «Didattica Della Storia - Journal of Research and Didactics of History», IV, 1 (2022), pp. 27-52.
- Tewksbury E.B., *In Favor of New York Point*, in «Journal of Visual Impairment & Blindness», III, 2 (1909), pp. 74-85.
- Tokmurziyev I. - Cabrera M.A. - Khan M.H. - Mahmoud Y. - Moreno L. - Tsetserukou D., *LLM-Glasses. GenAI-driven Glasses with Haptic Feedback for Navigation of Visually Impaired People*, in «HRI Companion '26: Companion Proceedings of the 21st ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction», 2026, pp. 994-998, <https://doi.org/10.1145/3776734.3794543>.
- Ugolini S., *L'atteggiamento della cultura greco-romana nei confronti della disabilità. Agli antipodi della nostra 'inclusione'?*, in «i Dossier Scuola e Amministrazione», 1 (2014), pp. 3-25.
- Voltaire F., *Lettere filosofiche* (1733), a cura di A. Gurrado, Rusconi Libri, Santarcangelo di Romagna 2019.
- Wershler-Henry D.S., *The iron whim. A fragmented history of typewriting*, Cornell University Press, Ithaca 2007.
- Weygand Z., *The blind in French society from the Middle Ages to the century of Louis Braille*, Stanford University Press, Redwood City 2020.

Torball e disabilità visiva: un'analisi delle potenzialità inclusive nella scuola secondaria di primo grado¹

Mariagrazia Verbicaro² - Patrizia Oliva³

1. Introduzione

La disabilità visiva è una delle realtà sensoriali più studiate nell'ambito della pedagogia speciale e delle scienze motorie adattate, per le implicazioni profonde che esercita sullo sviluppo cognitivo, relazionale e motorio dell'individuo⁴.

La cecità, sia essa congenita o acquisita, non si riduce alla mera perdita di una funzione percettiva, ma ridisegna l'intera struttura esperienziale della persona, modificando le modalità di costruzione dello spazio, del sé corporeo e della relazione con l'altro⁵ e la letteratura scientifica ha progressivamente riconosciuto nello sport adattato uno strumento privilegiato di intervento educativo, terapeutico e sociale⁶.

¹ Il presente saggio è il risultato di un lavoro comune delle autrici, che lo hanno discusso insieme, condividendo appieno forme e contenuti. Tuttavia, la stesura dei paragrafi 2, 3 e 4 si deve a Mariagrazia Verbicaro, quella dei paragrafi 1 e 5 a Patrizia Oliva.

² PhD Student, Dipartimento DIMED, Università degli Studi di Messina.

³ Professoressa Associata, Dipartimento di Scienze della Salute, Università "Magna Graecia" di Catanzaro.

⁴ M. Zanobini - M.C. Usai - C. Barzaghi - C. Lepri, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, Franco Angeli, Milano 2005.

⁵ M. Mazzeo, *Orizzonti della cecità. Piacere d'esistere, confronto con il limite, integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2023.

⁶ M. Drabeni - L. Eid, *L'attività fisica adattata per i disabili*, Libreria dello Sport, Milano 2008; L. Bertini, *Attività sportive adattate*, Calzetti Mariucci, Perugia 2005.

Chiarelli ha mostrato che la cecità evoca in chi la osserva dall'esterno una risposta perturbante che rende necessario un lavoro esplicito di decostruzione degli stereotipi⁷.

Il torball, derivato dal goalball, sport riabilitativo nato nel secondo dopoguerra tedesco, ha sviluppato nel tempo tratti propri che lo rendono più accessibile, flessibile e adatto a contesti scolastici eterogenei rispetto alla disciplina madre⁸. La sua meccanica, fondata interamente sulla percezione uditiva e tattile, con l'obbligo della benda per tutti i giocatori, produce un livellamento sensoriale che, in classe, assume un valore simbolico e pedagogico di primo piano. Lo studente vedente sperimenta temporaneamente la realtà percettiva del compagno con disabilità visiva, attivando processi empatici difficilmente replicabili attraverso la sola didattica frontale⁹.

Il presente contributo si propone di analizzare il torball quale percorso inclusivo nella scuola secondaria di primo grado, articolando l'analisi sulla disabilità visiva e il suo impatto sullo sviluppo psico-fisico, sulla storia e le regole del torball nel panorama dello sport paralimpico italiano e internazionale e sulle strategie operative per l'inclusione scolastica attraverso questa disciplina. L'obiettivo è, dunque, quello di offrire una cornice teorica e pratica entro cui insegnanti, educatori e figure di supporto possano orientare scelte didattiche consapevoli, nel rispetto della Legge 104/1992 e dei principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.

⁷ R. Chiarelli, *Il perturbante evocato dalla cecità*, in «Rivista di psicoanalisi», LXX, 2 (2024), pp. 375-392.

⁸ P. Moisè, *Il Torball. Didattica, tecnica, tattica e preparazione fisica*, Nuova Prhomos, Città di Castello 2015; A.R. Pezzella - S. Iovino, *Metodologie di allenamento e didattica speciale del Torball*, Filo Refe, Milano 2017.

⁹ L. Donini - A. D'Andria - D. Nocerino, *Sport per tutti: il Torball*, Filo Refe, Milano 2018.

2. Cecità e disabilità visiva: eziologia, epidemiologia e sport adattato

La cecità designa la perdita totale o parziale della funzione visiva, di origine congenita o acquisita a seguito di patologie quali glaucoma, cataratta, degenerazione maculare, retinite pigmentosa, retinopatia diabetica o lesioni al nervo ottico¹⁰.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità distingue tra bassa visione e cecità assoluta, ricordando che la maggior parte dei soggetti con perdita acquisita conserva una residua capacità percettiva. A livello globale, circa 285 milioni di persone presentano deficit visivi, di cui 39 milioni sono in stato di cecità totale e 246 milioni con visione ridotta, con una marcata prevalenza nei paesi a basso e medio reddito¹¹.

L'impatto sulla vita quotidiana investe la mobilità, la comunicazione, l'accesso al lavoro e la partecipazione sociale; tuttavia, tecnologie assistive quali lettori di schermo, bastone bianco, cani guida e adattamenti ambientali consentono livelli significativi di autonomia¹². La ricerca farmacologica e lo sviluppo degli impianti retinici aprono prospettive inedite per il rallentamento o il parziale recupero della funzione visiva.

La disabilità visiva non si esaurisce nella sua dimensione clinica: genera ricadute profonde sull'elaborazione spaziale, sull'immagine corporea e sulla costruzione identitaria¹³. Lo sport adattato in questo contesto rappresenta una leva di integrazione, autonomia e benessere, a condizione che le discipline siano progettate in coerenza con le specificità percettive e motorie dei praticanti¹⁴.

Atletica leggera, goalball, judo, nuoto, torball e ciclismo tandem rappresentano alcune delle discipline accessibili alle persone con disabilità visiva, ciascuna richiede competenze fisiche, sensoriali e cognitive pe-

¹⁰ M. Zanobini - M.C. Usai - C. Barzaghi - C. Lepri, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, cit.

¹¹ *Ibidem*.

¹² M. Drabeni - L. Eid, *L'attività fisica adattata per i disabili*, cit.

¹³ M. Zanobini - M.C. Usai - C. Barzaghi - C. Lepri, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, cit.

¹⁴ L. Bertini, *Attività sportive adattate*, cit.; M. Drabeni - L. Eid, *L'attività fisica adattata per i disabili*, cit.

culiari. La promozione efficace dello sport per persone con disabilità visiva presuppone la conoscenza del sistema paralimpico, dei criteri di classificazione degli atleti in base al residuo visivo e delle metodologie di insegnamento adattato, incluse le figure di supporto e le modifiche regolamentari e strumentali previste dalla normativa internazionale¹⁵.

La classificazione funzionale degli atleti con disabilità visiva adottata dall'*International Blind Sport Federation* (IBSA) prevede tre categorie, B1, B2 e B3, distinte in base al residuo visivo certificato: la categoria B1 comprende i ciechi assoluti o con percezione luminosa non funzionale; la B2 i soggetti con acuità visiva inferiore a 2/60 o campo visivo inferiore a 5°; la B3 quelli con acuità compresa tra 2/60 e 6/60 o campo visivo tra 5° e 20°¹⁶. Questa tassonomia impone all'insegnante di educazione fisica adattata una lettura differenziata delle potenzialità e dei limiti di ciascun praticante, orientando le scelte metodologiche in termini di distanze, intensità degli stimoli sonori e grado di autonomia atteso. La conoscenza della classificazione funzionale è, pertanto, requisito indispensabile per qualsiasi progettazione didattica inclusiva che coinvolga studenti con disabilità visiva, a prescindere dalla disciplina sportiva prescelta¹⁷.

Sul versante psicologico, la ricerca ha documentato che l'esperienza della cecità acquisita in età adulta attraversa fasi elaborative paragonabili ai processi di lutto, con oscillazioni tra accettazione e rifiuto della nuova identità corporea che interferiscono direttamente con la disponibilità ad esporsi a contesti sportivi pubblici¹⁸. Nei soggetti con cecità congenita, invece, l'assenza di memoria visiva non elimina la pressione sociale a conformarsi a schemi motori e comportamentali modellati sulla norma vedente, generando quella forma di ciechismo comportamentale che Mazzeo descrive quale risposta adattiva disfunzionale

¹⁵ A.R. Pezzella - S. Iovino, *Metodologie di allenamento e didattica speciale del Torball*, cit.

¹⁶ F. Garofalo, *Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per non vedenti*, Dispensa della Facoltà di Scienze Motorie e Sportive, Università degli Studi di Palermo 2008.

¹⁷ L. Bertini, *Attività sportive adattate*, cit.

¹⁸ M. Zanobini - M.C. Usai - C. Barzaghi - C. Lepri, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, cit.

all'ambiente¹⁹. La pratica sportiva regolare, e il torball in particolare, agisce su entrambi i profili: nel soggetto con cecità acquisita riduce l'evitamento motorio e ricostruisce la fiducia nel corpo agente, mentre in quello con cecità congenita fornisce un contesto in cui le proprie strategie percettive non costituiscono deviazione dalla norma, bensì competenza tecnica valorizzata²⁰.

3. Torball: origini, regolamento e funzione inclusiva

Il torball deriva dal goalball, sport nato in Germania nel 1946, inizialmente denominato rollerball, per sostenere la riabilitazione dei veterani di guerra con disabilità visiva²¹. Diffusosi in Europa negli anni Sessanta, fu introdotto in Italia poco prima degli anni Settanta dal Gruppo Sportivo Non Vedenti di Bolzano, da qui si propagò progressivamente a Padova, Roma e Modena. Nell'approssimarsi degli anni Ottanta, la convenzione tra l'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti e il Centro Sportivo Italiano pose le fondamenta della Federazione Italiana Ciechi Sportivi; i primi campionati mondiali di goalball si tennero in Austria nel 1978²².

Il torball, letteralmente «palla ruotante», si distingue dal goalball per il campo ridotto, il pallone più leggero e un minore ricorso alla selezione atletica, caratteristiche che hanno favorito l'accesso al movimento femminile e a fasce di praticanti con capacità motorie eterogenee²³. A livello internazionale la disciplina resta circoscritta a cinque paesi del Sud Europa e non ha ancora ottenuto il riconoscimento paralimpico, nonostante le istanze promosse dall'Italia presso l'IBSA; a livello nazionale è regolata dalla Federazione Italiana Sport Paralimpici per Ipove-

¹⁹ M. Mazzeo, *Orizzonti della cecità. Piacere d'esistere, confronto con il limite, integrazione scolastica*, cit.

²⁰ L. Donini - A. D'Andria - D. Nocerino, *Sport per tutti: il Torball*, cit.

²¹ P. Moisè, *Il Torball*, cit.

²² A.R. Pezzella - S. Iovino, *Metodologie di allenamento e didattica speciale del Torball*, cit.

²³ L. Donini - A. D'Andria - D. Nocerino, *Sport per tutti: il Torball*, cit.

denti e Ciechi (FISPIC) e organizzata dal Comitato Italiano Paralimpico (CIP) su tre divisioni maschili (A, B, C) e una femminile (A).

La mancata inclusione del torball nel programma paralimpico ufficiale non ne riduce la rilevanza sul piano della pedagogia speciale e dello sport adattato scolastico; al contrario, la sua collocazione al di fuori del circuito agonistico di alto livello lo rende strutturalmente più adatto a contesti educativi, nei quali la *performance* competitiva non costituisce l'obiettivo primario e la partecipazione inclusiva prevale sulla selezione atletica²⁴. Questa caratteristica distingue il torball dal goalball anche sul piano didattico: laddove quest'ultimo richiede una preparazione fisica e tecnica che ne limita l'accessibilità immediata in classe, il torball consente un avvio operativo in tempi brevi, con materiali reperibili e regole apprendibili in una singola sessione²⁵.

Il campo misura 16×7 m ed è suddiviso in tre zone: due aree di difesa-attacco da 6×7 m ciascuna e una zona neutra centrale da 4×7 m; in quest'ultima sono tese tre cordicelle trasversali munite di campanelli sonori a 40 cm dal suolo, come ostacolo acustico regolamentare. La porta occupa l'intera larghezza di 7 m per un'altezza di 1,20 m; tre tappetini orientativi antistanti costituiscono il riferimento tattile primario per il posizionamento dei giocatori. Questi ultimi disputano la partita in postura inginocchiata con benda oculare obbligatoria, requisito che azzerà le abilità visive residue e garantisce equità competitiva indipendentemente dal grado di ipovisione. La palla in gomma da 500 g contiene sonagli metallici che ne consentono il tracciamento uditivo in tempo reale. La partita si articola in due tempi da 5 minuti effettivi; ogni tiro deve transitare sotto le cordicelle, pena l'espulsione temporanea del giocatore; al raggiungimento del terzo fallo collettivo è assegnato un rigore alla squadra avversaria.

La pratica del torball attiva processi di sviluppo psico-fisico documentati: migliora la coordinazione motoria intersegmentale, affina gli schemi di movimento e incrementa la velocità di esecuzione; l'assen-

²⁴ P. Moisé, *Il Torball*, cit.

²⁵ *Ibidem*.

za di input visivi durante il gioco potenzia selettivamente l'attenzione uditiva e tattile, consolidando la sicurezza percettiva del praticante non vedente e riducendo le manifestazioni di ciechismo spaziale²⁶. A livello relazionale, la struttura cooperativa del gioco rafforza la fiducia reciproca tra compagni di squadra, il rispetto delle regole e il senso di appartenenza al gruppo, tutti indicatori di integrazione sociale misurabili nel contesto scolastico²⁷.

Il silenzio che regna nei palazzetti durante le partite di torball, osservato anche dal pubblico per consentire agli atleti il pieno utilizzo del canale uditivo, rappresenta una forma di partecipazione collettiva che modifica la percezione dello spazio da parte dei giocatori e segnala agli spettatori vedenti la centralità dell'udito quale canale cognitivo primario, invertendo temporaneamente la gerarchia sensoriale dominante nella cultura visiva occidentale²⁸. La difficoltà di seguire il gioco senza stimoli visivi immediati rende percepibile la complessità della navigazione uditivo-spaziale che il praticante con disabilità visiva padroneggia quotidianamente²⁹. Portare una classe a seguire una partita di torball, prima ancora di giocarla, costituisce un intervento didattico autonomamente valido, capace di generare una ristrutturazione cognitiva delle rappresentazioni della cecità più efficace di qualsiasi descrizione verbale.

Tra le leggi che disciplinano lo sport per ciechi in Italia, la più rilevante è la Legge 91/1981, che regola i rapporti tra società e sportivi professionisti e dilettanti; la struttura istituzionale che regola il torball in Italia garantisce un quadro organizzativo stabile entro cui la disciplina può essere promossa, certificata e inserita in progetti scolastici con continuità e legittimazione formale.

²⁶ M. Mazzeo, *Orizzonti della cecità*, cit.

²⁷ R. Chiarelli, *Il perturbante evocato dalla cecità*, cit.

²⁸ 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.

²⁹ L. Donini - A. D'Andria - D. Nocerino, *Sport per tutti: il Torball*, cit.

4. Torball e inclusione scolastica: strategie operative nella scuola secondaria di primo grado

Il torball costituisce uno dei pochi sport adattati strutturalmente compatibili con la didattica ordinaria: la semplicità dell'allestimento, l'assenza di attrezzature costose e la regola della benda obbligatoria per tutti i giocatori ne fanno uno strumento applicabile in qualsiasi palestra scolastica senza modifiche infrastrutturali significative. L'inserimento della disciplina in un percorso curricolare di educazione fisica inclusiva richiede una progettazione specifica, che non si esaurisca nella sola esecuzione del gioco, ma investa la preparazione cognitiva ed emotiva dell'intero gruppo classe.

La fase preparatoria è determinante: prima di scendere in campo è necessario dedicare almeno una sessione alla presentazione della disabilità visiva nei suoi aspetti percettivi, motori e relazionali, avvalendosi ove possibile della testimonianza diretta di atleti o studenti con disabilità visiva³⁰. L'esposizione preliminare agisce sulle rappresentazioni implicite della disabilità che, se non elaborate, rischiano di tradursi in atteggiamenti paternalistici o, al contrario, in una competitività mal calibrata durante il gioco³¹. Gli adattamenti regolamentari, avvisi sonori direzionali, segnali tattili sul pavimento, etichettature in Braille dei riferimenti spaziali chiave, vanno presentati alla classe quale parte integrante del regolamento condiviso, evitando qualsiasi meccanismo di stigmatizzazione implicita³².

Un protocollo operativo efficace prevede una sequenza articolata in almeno quattro fasi distinte. Nella prima, di natura esplorativa, gli studenti sperimentano individualmente la locomozione bendata in uno spazio delimitato, al fine di familiarizzare con la navigazione uditiva e propriocettiva prima di qualsiasi interazione di gioco³³. Nella seconda fase, di tipo cooperativo, vengono introdotti esercizi a coppie in cui

³⁰ R. Chiarelli, *Il perturbante evocato dalla cecità*, cit.

³¹ A.R. Pezzella - S. Iovino, *Metodologie di allenamento e didattica speciale del Torball*, cit.

³² M. Drabeni - L. Eid, *L'attività fisica adattata per i disabili*, cit.

³³ L. Donini - A. D'Andria - D. Nocerino, *Sport per tutti: il Torball*, cit.

un componente guida verbalmente l'altro bendato verso un obiettivo sonoro: si attiva così la dimensione relazionale del torball prima che emerga la componente competitiva, riducendo il rischio che la pressione agonistica comprometta la qualità dell'interazione inclusiva³⁴. Nella terza fase si introduce il gioco nella sua forma semplificata, con squadre miste e regole progressivamente complete. Nella quarta e ultima fase, infine, si passa al formato regolamentare integrale, con rotazione dei ruoli e arbitraggio condotto dagli studenti stessi a turno, pratica che sviluppa la capacità di osservazione analitica del gioco e consolida la comprensione delle sue logiche percettive³⁵. La progressione non è opzionale: saltare le fasi esplorative e cooperative per accedere direttamente al gioco competitivo è la causa più frequente del fallimento degli interventi inclusivi basati su sport adattati nei contesti scolastici³⁶.

Durante il gioco, la rotazione sistematica dei ruoli (portiere, difensore, attaccante) garantisce che ogni studente, vedente o con disabilità visiva, attraversi l'intera gamma delle responsabilità tattiche, producendo un doppio effetto documentato: da un lato, si sviluppa negli studenti vedenti una comprensione *embodied* della navigazione uditivo-tattile; dall'altro, si consente all'alunno con disabilità visiva di essere percepito dai compagni non soltanto quale destinatario di supporto, ma quale portatore di competenze percettive specifiche e tecnicamente rilevanti per la squadra³⁷.

La figura del compagno-guida, che offre indicazioni verbali sul posizionamento e sull'orientamento spaziale, va strutturata con ruoli espliciti e turnanti, evitando che si cristallizzi in una relazione asimmetrica stabile.

La sessione post-gioco di *debriefing* collettivo è la fase metodologicamente più trascurata, ma tra le più produttive. Attraverso la narrazione guidata delle esperienze vissute, con attenzione esplicita al vissuto

³⁴ P. Moisé, *Il Torball*, cit.

³⁵ F. Garofalo, *Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per non vedenti*, cit.

³⁶ M. Drabeni - L. Eid, *L'attività fisica adattata per i disabili*, cit.

³⁷ M. Zanobini - M.C. Usai - C. Barzaghi - C. Lepri, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, cit.

dell'alunno con disabilità visiva, si attivano processi metacognitivi che consolidano l'apprendimento emotivo e sociale prodotto dal gioco³⁸. Attività di *follow-up*, quali incontri con esperti di tecnologie assistive, visite a istituti specializzati o laboratori di produzione tattile, ampliano il perimetro dell'esperienza oltre la palestra, radicando la sensibilizzazione in un progetto educativo continuativo.

Un aspetto spesso sottovalutato nella progettazione di percorsi inclusivi attraverso il torball riguarda il ruolo dell'insegnante di educazione fisica, da cui dipende in misura significativa l'efficacia dell'intervento. Il docente deve saper leggere in tempo reale le dinamiche relazionali che emergono durante il gioco, tensioni competitive, esclusioni implicite, sovraccarico del compagno con disabilità visiva e intervenire con aggiustamenti procedurali mirati senza interrompere il flusso dell'attività³⁹. La competenza non è spontanea, ma richiede una formazione specifica nell'ambito delle scienze motorie adattate e una familiarità con i principali strumenti osservativi disponibili per la valutazione qualitativa dell'inclusione in contesti sportivi⁴⁰. Il coinvolgimento della FISPIC nella formazione dei docenti scolastici rappresenta in questo senso una risorsa istituzionale ancora largamente sottoutilizzata, la cui attivazione sistematica potrebbe innalzare significativamente la qualità e la replicabilità degli interventi inclusivi basati sul torball nelle scuole secondarie di primo grado italiane⁴¹.

La struttura istituzionale che regola il torball in Italia, articolata tra FISPIC a livello nazionale e IBSA a livello internazionale, garantisce un quadro organizzativo stabile entro cui la disciplina può essere promossa, certificata e inserita in progetti scolastici con continuità e legittimazione formale.

³⁸ L. Bertini, *Attività sportive adattate*, cit.

³⁹ F. Garofalo, *Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per non vedenti*, cit.

⁴⁰ A.R. Pezzella - S. Iovino, *Metodologie di allenamento e didattica speciale del Torball*, cit.

⁴¹ M. Drabeni - L. Eid, *L'attività fisica adattata per i disabili*, cit.; L. Bertini, *Attività sportive adattate*, cit.

5. Conclusioni

La letteratura esaminata converge nell'identificare lo sport adatto quale agente di trasformazione psico-fisica e sociale per le persone con disabilità visiva, ben oltre la dimensione meramente riabilitativa⁴². La pratica sportiva regolare migliora la qualità della vita degli atleti con disabilità in modo misurabile, agendo simultaneamente sulla coordinazione motoria, sull'autostima e sulla capacità di partecipazione sociale; costituisce al tempo stesso uno strumento educativo per chi la disabilità non la vive in prima persona, attivando processi di decentramento prospettico difficilmente replicabili attraverso altri dispositivi didattici⁴³.

La meccanica percettiva del torball, interamente fondata sull'udito e sul tatto, con azzeramento obbligatorio della funzione visiva per tutti i partecipanti, non limita la pratica ai soli studenti con disabilità visiva, ma la trasforma in uno strumento di apprendimento esperienziale condiviso. L'alunno vedente che indossa la benda non simula la cecità: attraversa temporaneamente una riorganizzazione percettiva che rende tangibile, e non soltanto enunciabile, la realtà del compagno con disabilità visiva⁴⁴. È questo spostamento esperienziale a produrre empatia autentica e a incidere sulle rappresentazioni sociali della disabilità che Chiarelli individua quale ostacolo profondo all'inclusione reale⁴⁵.

I tre ciechismi descritti da Mazzeo, spaziale, psicologico e comportamentale, non si superano attraverso interventi compensativi isolati, bensì mediante esposizione continuativa a contesti in cui la disabilità visiva non è deficit da correggere, ma variabile da integrare nella progettazione dell'attività⁴⁶. Il torball offre un ambiente regolamentato in cui le competenze uditive e propriocettive del praticante con disabilità

⁴² M. Zanobini - M.C. Usai - C. Barzaghi - C. Lepri, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, cit.

⁴³ P. Moisè, *Il Torball*, cit.; A.R. Pezzella - S. Iovino, *Metodologie di allenamento e didattica speciale del Torball*, cit.

⁴⁴ L. Donini - A. D'Andria - D. Nocerino, *Sport per tutti: il Torball*, cit.

⁴⁵ R. Chiarelli, *Il perturbante evocato dalla cecità*, cit.

⁴⁶ M. Mazzeo, *Orizzonti della cecità*, cit.

visiva costituiscono una risorsa tecnica riconoscibile e valorizzabile dai compagni vedenti⁴⁷. Marcel Mauss⁴⁸ definiva la pratica sportiva «un fatto sociale totale», intendendo con ciò un fenomeno che attraversa simultaneamente la dimensione corporea, relazionale e culturale di una comunità; il torball esemplifica questa totalità con precisione, poiché modifica non soltanto le competenze motorie dei praticanti, ma le loro categorie percettive e i loro schemi di attribuzione del valore⁴⁹.

La ricerca futura è chiamata a quantificare con rigore metodologico in quale misura l'esposizione prolungata al torball modifichi gli atteggiamenti degli studenti vedenti verso la disabilità visiva e a identificare quali variabili di intervento risultino determinanti per massimizzare l'effetto inclusivo. A tal fine, disegni sperimentali longitudinali appaiono necessari, capaci di rilevare la qualità delle relazioni interpersonali e la trasformazione misurabile degli stereotipi associati alla disabilità visiva. Il torball non esaurisce la complessità dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità visiva, né si propone quale risposta univoca a dinamiche che richiedono interventi sistemici e plurali.

Nel panorama dell'educazione fisica adattata rappresenta uno strumento di rara efficacia operativa, pratico, accessibile e replicabile in contesti eterogenei, capace di restituire all'inclusione la sua dimensione corporea ed esperienziale, prima ancora che normativa o solo dichiarata⁵⁰.

Bibliografia

Bertini L., *Attività sportive adattate*, Calzetti Mariucci, Perugia 2005.

⁴⁷ D. Spinelli, *Psicologia dello sport e del movimento umano*, Zanichelli, Bologna 2002.

⁴⁸ M. Mauss, *Saggio sul dono* (1924), tr. it. di F. Zannino, Einaudi, Torino 1965.

⁴⁹ M. Zanobini - M.C. Usai - C. Barzaghi - C. Lepri, *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, cit.

⁵⁰ M. Drabeni - L. Eid, *L'attività fisica adattata per i disabili*, cit.; M. Mazzeo, *Origini della cecità*, cit.

- 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.
- Chiarelli R., *Il perturbante evocato dalla cecità*, in «Rivista di psicoanalisi», LXX, 2 (2024), pp. 375-392.
- Donini L. - D'Andria A. - Nocerino D., *Sport per tutti: il Torball*, Filo Refe, Milano 2018.
- Drabeni M. - Eid L., *L'attività fisica adattata per i disabili*, Libreria dello Sport, Milano 2008.
- Garofalo F., *Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per non vedenti*, Dispensa della Facoltà di Scienze Motorie e Sportive, Università degli Studi di Palermo 2008.
- Mauss M., *Saggio sul dono* (1924), tr. it. di F. Zannino, Einaudi, Torino 1965.
- Mazzeo M., *Orizzonti della cecità. Piacere d'esistere, confronto con il limite, integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2023.
- Moisè P., *Il Torball. Didattica, tecnica, tattica e preparazione fisica*, Nuova Prhomos, Città di Castello 2015.
- Pezzella A.R. - Iovino S., *Metodologie di allenamento e didattica speciale del Torball*, Filo Refe, Milano 2017.
- Spinelli D., *Psicologia dello sport e del movimento umano*, Zanichelli, Bologna 2002.
- Zanobini M. - Usai M.C. - Barzaghi C. - Lepri C., *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, Franco Angeli, Milano 2005.

La disabilità visiva e i linguaggi delle arti

Cantastorie per professione: la tradizione degli *orbi* a Palermo tra destino e percorso esistenziale

Alessandro Romano¹

1. Introduzione

La vicenda degli *orbi* in Sicilia rappresenta un esempio singolare nella storia sociale della disabilità visiva. Cantastorie, musicisti ambulanti, interpreti di novene, *triumfi* e repertori devozionali, essi non abitano la sola periferia della cultura popolare, non hanno attraversato solamente gli spazi dell'intimità, quelli della dimensione domestica, ma hanno occupato anche quelli più esposti: la strada, la soglia delle abitazioni, la festa, il lutto, la devozione. Gli *orbi* e i cantastorie in Sicilia non vedono, ma si mostrano, e tuttavia tale visibilità esige una forma di cautela interpretativa. Infatti, che la cecità abbia trovato una collocazione socialmente riconosciuta in seno alla tradizione popolare siciliana non significa, di per sé, che sia stata pensata entro un orizzonte di libertà.

È in questo spazio fecondo che lo sguardo pedagogico intende non solamente e semplicisticamente descrivere ciò che gli *orbi* facevano in Sicilia, ma interrogarsi sulle condizioni che rendevano possibile il loro diventare *cantastorie per professione*. La letteratura demologica ed etnomusicologica ha mostrato la ricchezza dei repertori, la funzione rituale della musica e il ruolo degli *orbi* nella trasmissione dei contenuti devozionali. Meno indagato resta il nesso tra tale tradizione e i processi di formazione che la sostenevano. Nel caso palermitano, infatti, la disabilità visiva è assunta entro una trama di apprendimenti, appartenenze

¹ Professore Associato di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Enna "Kore".

e regolazioni che non si limita ad offrire sostentamento, ma definisce ruoli, modelli di condotta e possibilità di riconoscimento. La congregazione dei ciechi, il rapporto con la *Compagnia di Gesù*, la codificazione dei repertori e la trasmissione del mestiere mostrano che la tradizione degli *orbi* non fu un fenomeno spontaneo, bensì una pratica socialmente organizzata. Emerge una forma di integrazione condizionata: efficace nel produrre appartenenza e competenza, ma inscritta entro un orizzonte ristretto di possibilità. Per questa ragione, il caso degli *orbi* consente di interrogare criticamente il rapporto tra educazione, disabilità visiva e destino, illuminando oggi, per contrasto, il significato dell'autodeterminazione e del progetto di vita.

2. *La Compagnia di Gesù e la congregazione dei ciechi a Palermo*

All'interno dello scenario tracciato dalle azioni della Controriforma, su proposta di Ignazio di Loyola e per volere di Papa Paolo III, nel 1540 fu fondato l'ordine religioso con il nome di *Compagnia di Gesù*, il cui compito fu sin dall'inizio quello di occuparsi delle anime e della diffusione della fede. Al di là di ogni giudizio di valore sulle conseguenze delle azioni promosse dalla *Compagnia*, appare evidente che il rigore della Controriforma, unitamente all'azione capillare svolta dai Gesuiti negli anni successivi alla loro costituzione in ordine religioso, abbia cambiato incontrovertibilmente la storia dell'Occidente, compresa la Sicilia. È nell'isola, infatti, che il progetto pedagogico gesuita prende forma con l'apertura nel 1548 del primo collegio nella città di Messina. Fin dai primi anni dall'istituzione dell'ordine, dunque, i Gesuiti si impegnarono nella fondazione di scuole e collegi, concepiti come luoghi in cui la dimensione religiosa incontrava la formazione umana e culturale, a beneficio tanto dei novizi quanto degli studenti esterni.

A partire dal Seicento, nel quartiere dell'Albergheria a Palermo e in particolare nell'area di Casa Professa, la *Compagnia di Gesù* promosse la nascita di numerose confraternite destinate a diverse categorie sociali e professionali – mercanti, maestri, operai e artigiani, etc. – tra le quali si colloca anche quella dei ciechi che, per iniziativa e sotto la guida

dei padri gesuiti, nel 1661 si associarono in una congregazione dedicata all'Immacolata Concezione².

Nel progetto gesuita della formazione integrale della persona, la musica svolgeva un ruolo particolarmente importante perché rappresentava uno strumento di divulgazione di straordinaria efficacia: «Essa veniva impiegata per trasmettere valori e verità spirituali in modo profondo e immediato [...]. La musica, pertanto, è stata uno degli strumenti maggiormente impiegati dai Gesuiti nella loro opera di catechizzazione»³. L'incontro tra Gesuiti e ciechi rappresenta un tassello particolarmente importante di una più ampia tradizione sonora in cui la dimensione poetico-musicale della devozione popolare era spesso mediata da figure specializzate, cantastorie e strumentisti, cantori e suonatori noti come *orbi*, appellativo legato al fatto che, in molti casi, si trattava di persone prive della vista. La nascita della congregazione dei ciechi e la protezione dei Gesuiti, se da una parte garantirono agli *orbi* il riconoscimento sociale ed economico come classe professionale di cantori e suonatori ambulanti, dall'altra assicurarono un processo di controllo dei testi e del repertorio musicale che, spesso, era appositamente scritto dai Gesuiti⁴.

Le alterne vicende della *Compagna di Gesù*, compreso lo scioglimento nel 1773 per volere di Papa Clemente XIV, accompagnarono le sorti della congregazione dei ciechi di Palermo, che continuò ad occupare negli anni successivi l'area di Casa Professa. A partire dagli anni Venti dell'Ottocento, tutte le congregazioni furono chiamate a riformulare e presentare nuovamente i propri Capitoli per ottenere il permesso regio; l'iter dello Statuto della congregazione dei ciechi di Palermo si concluse

² E. Guggino, *I canti degli orbi*. 1. *I cantastorie ciechi a Palermo*, Archivio delle Tradizioni popolari siciliane, Folkstudio, Palermo 1980.

³ G. Giordano, *I Gesuiti e l'opera di catechesi in musica nella Palermo del Seicento*, in «Los Sacramentales, insignias de las Órdenes Religiosas», Fraternidad Seglar de los Siervos de María, Siviglia, 2024, pp. 253-264, p. 253.

⁴ S. Bonanzinga, *Riti musicali del cordoglio in Sicilia*, in «Archivio Antropologico Mediterraneo», XII, 16 (2014), pp. 113-156.

con l'approvazione ufficiale da parte di Francesco I, avvenuta il 31 ottobre 1828⁵. Nello specifico:

Lo statuto comprende nove Capitoli [...] Nel primo capitolo si stabiliscono le regole per l'ingresso dei fratelli nella congregazione. I requisiti richiesti erano: che fossero ciechi, ad eccezione di quattro oltre il Preposto, di santi costumi, che sapessero suonare uno strumento [...] coloro che sapevano solo suonare (e non cantare o comporre versi, sembrerebbe sottinteso), erano obbligati a pagare per la loro ammissione una somma di tari 4 e grani 2 ogni settimana⁶.

L'approvazione dello Statuto – che definiva prescrizioni e obblighi dei confrati, ma anche benefici di cui essi potevano godere (ad esempio, l'assistenza in caso di malattia e il pagamento delle spese per i funerali) – determinò un progressivo affrancamento dai Gesuiti. Testimonianze dettagliate consentono di rilevare una pratica radicata e riconoscibile, inserita nei contesti della vita sociale e religiosa in Sicilia nel corso del Settecento/Ottocento e stabilmente ancora fino agli anni Settanta e Ottanta del Novecento: «Questi musicisti ambulanti furono particolarmente attivi nella capillare diffusione di componimenti devozionali in siciliano di provenienza ecclesiastica»⁷, favorendo lo sviluppo della tradizione degli *orbi* in Sicilia non come fenomeno spontaneo, ma come pratica inscritta in un sistema di relazioni sociali e culturali fortemente codificate e orientate.

3. *La tradizione degli orbi*

Un'ampia letteratura ci informa della presenza in Sicilia della classe professionale di cantori e suonatori detti *orbi*. Con tale termine si designano in Sicilia cantastorie ciechi ambulanti, che venivano avviati all'apprendimento del canto e della musica quale principale risorsa di sostentamento. Già nel Settecento, il Marchese di Villabianca dedi-

⁵ E. Guggino, *I canti e la magia. Percorsi di una ricerca*, Sellerio, Palermo 2004.

⁶ Ead., *I canti degli orbi*. 1. *I cantastorie ciechi a Palermo*, cit., p. 14.

⁷ S. Bonanzinga, *Riti musicali del cordoglio in Sicilia*, cit., p. 122.

ca una puntuale descrizione ai cantastorie ciechi, che a Palermo ebbero un ruolo centrale nella diffusione delle novene, dei *triumfi* (canti religiosi) e delle cronache cittadine:

Li poveri orbi e ciechi di tutti due occhi, che come è notissimo, soglion invece col mestiere di cantare e recitare per le strade orazioni sacre e profane e sopra tutto improvisar poesie nelle feste plebee in onore de' Santi, che fuori de' tempj nelle piazze e contrade espongonsi della città, son l'istessi poeti popolari appellati *Cyclici Poetae*, che fecero figura presso gli antichi in Italia a' tempi antichi de' Greci e de' Romani⁸.

Con maggior vigore a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, l'interesse per gli studi demologici e le tradizioni popolari crebbe significativamente in Italia. A fronte dell'eterogeneità territoriale, si avvertiva la necessità di contribuire al tratteggio di una cultura unitaria, che nel popolo – secondo un'ideologia marcatamente romantica – trovava la più autentica e genuina espressione. All'interno di tale contesto la spinta che riceve la ricerca folklorica in Sicilia è l'esito della volontà dell'isola di: «farsi conoscere per quello che era, al di là delle sue condizioni materiali, cioè nel patrimonio di valori di civiltà e di cultura, di cui si sentiva legittimamente in possesso»⁹. A tale periodo, e cioè alla seconda metà dell'Ottocento, è da ricondurre l'importante lavoro di raccolta e annotazione di Giuseppe Pitre che, offrendo un contributo importante allo studio dei canti e della poesia popolare, scrive:

I sonatori di violino in Sicilia sono quasi tutti ciechi, e perciò chiamati per antonomasia *orbi*. Dire *orbu*, e dire *sunaturi* o *ninariddaru*, è lo stesso. L'orbo, nato o divenuto tale nei primi suoi anni, non sapendo che cosa fare per vivere, impara da fanciullo a suonare, e non solo a suonare, ma anche a cantare, giacché

⁸ F.M. Emanuele Gaetani (Marchese di Villabianca), *Opuscoli palermitani*, Tomo XIV, f. 36 (Poeti orbi), Biblioteca Comunale di Palermo, ms. QqE 90.

⁹ A. Pagliaro, *Forma e tradizione*, Flaccovio, Palermo 1972, p. 276.

egli è ad un tempo sonatore e cantatore, sebbene non tutti i cantatori siano sonatori¹⁰.

Nel caso degli *orbi*, la disabilità visiva viene rielaborata all'interno di un contesto comunitario popolare che ne valorizza le potenzialità personali, che diventavano competenze strategiche, strumentalmente impiegate dai Gesuiti per l'azione di catechesi. Gli *orbi*, infatti, si distinguono per una straordinaria capacità di rielaborazione narrativa e poetica, tanto da essere descritti come di buona memoria: «V'è una classe di popolani, ciechi i più, poeti o che han sentimento per la poesia, e dotati di bella memoria; che han capo, leggi e statuti propri in Palermo; e questi si addicono sin da giovinetti al mestiere del canto e della musica»¹¹.

La dimensione performativa costituisce un elemento centrale della tradizione dei cantastorie ciechi. Gli *orbi* sono infatti presenti in una molteplicità di contesti – feste religiose, celebrazioni popolari, spazi domestici – e vengono descritti come capaci di animare momenti conviviali, accompagnare riti di passaggio e contribuire alla costruzione di un immaginario condiviso.

Il repertorio musicale degli *orbi* si presenta come estremamente articolato e stratificato, comprendendo in modo particolare testi sacri – quali novene, tridui e storie agiografiche. Il rapporto tra oralità e scrittura, produzione colta e rielaborazione popolare, concorre a costruire un repertorio condiviso, continuamente ridefinito attraverso pratiche di trasmissione, uso e reinterpretazione. Infatti: «gran parte dei canti religiosi degli *orbi* è opera di autore culto o semiculto»¹², spesso riconducibile alla tradizione agiografica ed ecclesiastica. Tuttavia, tali con-

¹⁰ G. Pitrè, *Usi e costumi, credenze e pregiudizi del popolo siciliano*, vol I, in «Biblioteca delle Tradizioni Siciliane», vol. XIV, Libreria L. Pedone Lauriel di Carlo Clausen, Palermo 1889, p. 345.

¹¹ S. Salomone Marino, *La Baronessa di Carini: leggenda storica popolare del sec. XVI in poesia siciliana*, Tipografia del Giornale di Sicilia, Palermo 1870, p. 14.

¹² E. Guggino, *I canti degli orbi*. 3. *I quaderni di Zu Rusulinu*, Archivio delle tradizioni popolari siciliane, Folkstudio, Palermo 1988 (con trascrizioni musicali a cura di G. Garofalo e G. Pennino), p. 11.

tenuti sono talvolta rielaborati affinché possano risultare accessibili al contesto popolare, attraverso un processo di selezione e adattamento consapevole.

Un ruolo rilevante è svolto dalla circolazione dei libretti a stampa, che costituiscono uno strumento di diffusione e, al contempo, di controllo dei contenuti, favorendo una più ampia alfabetizzazione e contribuendo a stabilizzare alcuni repertori, pur senza eliminarne del tutto la variabilità. Parallelamente, la trasmissione manoscritta e l'uso di quaderni personali testimoniano pratiche di appropriazione individuale del sapere, spesso legate a contesti di bassa scolarizzazione, in cui la scrittura si intreccia strettamente con la memoria e con l'apprendimento del mestiere¹³.

In ambito devozionale, particolare rilievo assumono testi come la *Storia di Santa Rosalia* o il *Viaggiu dulurusu*, composti in versi dialettali e diffusi attraverso la performance itinerante degli *orbi*, che li eseguivano per le strade e nelle abitazioni, accompagnandosi prevalentemente con strumenti a corda, come il violino. Al riguardo, scrive Giuseppe Pitrè: «I violinisti (*sunatura*) aprono lo spettacolo co' soliti pezzi del loro solito repertorio; ma il violino un poco alla volta va scomparendo dall'*opra*, soppiantato dall'*organetto*»¹⁴.

Gli *orbi* sostavano dinanzi alle abitazioni o alle edicole votive per eseguire canti sacri in cambio di offerte, instaurando una relazione diretta e reciproca con la comunità. Essi sono condotti: «a mano da un ragazzo qualunque, che ad ogni sonata trova sempre con chi baloccarsi a fare a pari e caffo, a far meglio al muro, alle buche, a' cinque sassi a ripigliare. In certe occasioni all'orbo si associa un sonatore di *citarruni*, cioè di violoncello, o un pifferaio e un cantatore»¹⁵.

All'interno della tradizione dei cantastorie ciechi di Sicilia particolarmente significative risultano le pratiche legate alle novene e ai *triumfi*. Tali forme espressive si svolgevano in casa, ma potevano essere eseguite anche all'esterno, sulla soglia dell'abitazione, lungo la strada o anco-

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ G. Pitrè, *Usi e costumi, credenze e pregiudizi del popolo siciliano*, cit., pp. 127-128.

¹⁵ *Ibi*, p. 346.

ra in prossimità di un'edicola votiva, assumendo così una valenza comunitaria che favoriva la partecipazione del vicinato e del quartiere¹⁶. Con specifico riferimento ai *triumfi*, Elsa Guggino riporta che: «Un *triumfu* è una festa di ringraziamento in onore di un santo o della Vergine o di Cristo, per grazia ricevuta. Esso si celebra di norma nella data in cui ricorre la festa del santo o nei giorni immediatamente prossimi»¹⁷. Centrale nella configurazione simbolica del *triumfu* è l'allestimento dell'altare con l'immagine sacra, luci e fiori. In posizione rivolta verso l'immagine sacra, si collocavano i musicisti, spesso in numero non inferiore a tre o quattro.

Prima che gli *orbi* inizino a suonare si celebra la messa e/o si accende l'incenso [...] Il *triumfu* si apre con un brano musicale dal ritmo allegro. Poi viene cantata la storia del santo, tessuta di miracoli. La storia stessa si chiama *triumfu* [...] Il canto sacro, però, è interrotto da pause durante le quali si offre ai suonatori da bere, e inoltre, fra un miracolo e l'altro, si intrecciano alla storia vari intermezzi musicali¹⁸.

Il repertorio degli *orbi* non si esauriva con le novene e i *triumfi*: la loro presenza era tradizionalmente attestata anche in occasione degli eventi festivi connessi alla celebrazione della morte. Essi, infatti, dietro compenso partecipavano alla commemorazione dei defunti eseguendo rosari, novene o orazioni:

Il contenuto dei testi rimanda a specifici modelli cristiano-cattolici, affatto distanti dagli stereotipi verbali riscontrati nei lamenti funebri [...] attraverso toccanti monologhi in cui il trapassato si rivolge direttamente al suffragante implorando precì e buone azioni a fine di attenuare le proprie pene nel “fuoco transitorio” del Purgatorio¹⁹.

¹⁶ G. Garofalo, *Le novene del Natale*, in «Nuove Effemeridi», X, 40 (1997), pp. 25-41.

¹⁷ E. Guggino, *I triumfi degli orbi*, in «Nuove Effemeridi», cit., pp. 50-61, p. 52.

¹⁸ *Ibi*, pp. 52-53.

¹⁹ S. Bonanzinga, *Il canto di tradizione orale in Sicilia*, in «Nuove Effemeridi», cit., pp. 2-24, p. 13.

Al di là di taluni speciosi timori secondo cui gli uomini e le donne sarebbero costantemente esposti alla perdita dell'identità, alla scomparsa di tratti delle loro società, alla dissipazione della *cultura* – peraltro come se fosse agevole delimitare contenuti e confini di quest'ultima – è noto che la materia folklorica non è costituita da inerti reperti del passato, ma che sia essa stessa esposta a transizioni, trasformazioni, re-interpretazioni, cioè soggetta all'azione mutevole e capricciosa del tempo e delle persone che nel tempo abitano e agiscono. Ne consegue che i profondi mutamenti socioculturali hanno determinato una progressiva ridefinizione della tradizione degli *orbi*, che tuttavia è rimasta viva fino agli anni Settanta e Ottanta nel XX secolo grazie agli ultimi cantastorie ciechi attivi nei principali centri dell'isola. Oggi, la tradizione dei cantastorie ciechi in Sicilia popola, in alcuni casi, il ricordo degli anziani e le pagine dei demologi, il cui lavoro, tutt'altro che nostalgico, rammenta che le tradizioni:

Se non più vivono, significa, nella maggior parte dei casi, che tali saperi non sono più adeguati a mutate condizioni di vita. E se tali condizioni di vita coniugavano povertà e sopraffazioni, che bene sia accolta la “morte del folklore”. Purché non si vada nel mondo nuovo come viandanti senza storia e memoria, ma con consapevole orgoglio di un inalienabile bene tramandato per generazioni, che oggi può e deve misurarsi in dialogo con un presente diverso, è vero, ma senza lasciarsene sopraffare²⁰.

Dal punto di vista pedagogico speciale, appare opportuno segnalare che la scomparsa della tradizione degli *orbi* coincide temporalmente con il sorgere di una cultura dell'integrazione, un “umanesimo della disabilità”, che a partire dalla fine degli anni Settanta del secolo scorso ha contribuito a ridefinire l'orizzonte delle possibilità, escludendo che per le persone con disabilità possa esserci una sola traiettoria esistenziale determinata dalla stessa disabilità e che nel caso degli *orbi* in Sicilia poteva e doveva essere la professione del cantastorie. Dal momento che, ricordano Pasqualotto e Lascioli:

²⁰ E. Guggino, *I canti e la magia. Percorsi di una ricerca*, cit., p. 413.

Il progetto di vita può essere considerato come concretizzazione del diritto, di chi convive con una disabilità, di esprimere opzioni e istanze personali, di potere prendere posizione sulla propria vita e, di conseguenza, di dare consistenza a un percorso biografico dignitoso e originale, pur in presenza di una menomazione più o meno invalidante²¹

è ragionevole ritenere che, nel caso dei ciechi, la “morte del folklore” sia l’esito congiunto della destrutturazione delle ideologie cristiano-cattoliche – con la conseguente emancipazione dall’influenza della Compagnia di Gesù – e dell’affermazione di inediti modelli socio-culturali, che hanno favorito il diritto alla soggettività, attraverso l’esercizio dell’autodeterminazione anche per i ciechi in Sicilia.

4. Il destino dei ciechi tra processi di inculturazione e apprendistato

La tradizione degli *orbi* in Sicilia si configura come un fenomeno culturale di lunga durata, nel quale marginalità sociale, disabilità e formazione si intrecciano, dando luogo a una pratica peculiare di educazione informale intenzionalmente orientata.

È noto che la musica interviene nelle diverse società in situazioni e con funzioni differenti. Con specifico riferimento ai contesti di tradizione orale, la produzione e l’impiego dei generi musicali non rispondono quasi mai a una funzione estetica, che è spesso posta in secondo piano, ma deve obbedire a principi di creazione collettiva e di censura preventiva da parte della società che li adotta. L’ordine musicale serve a sincronizzare e socializzare le condotte individuali, ribadendo norme di comportamento²². In tal senso, i cantastorie ciechi in Sicilia contribuiscono ad operare una selezione dei contenuti coerente con l’orizzonte culturale e religioso della comunità, fino a configurarsi come mediatori nella trasmissione di norme e significati condivisi.

²¹ L. Pasqualotto – A. Lascioli (a cura di), *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*, Carocci editore, Roma 2025, p. 57.

²² A.P. Merriam, *Antropologia della musica* (1964), tr. it. di E. Di Piazza, Sellerio, Palermo 2004.

Dal momento che la tradizione dei cantastorie ciechi in Sicilia si caratterizza per l'intersezione di musica, ritualità e processi di inculturazione, non sorprende che furono proprio:

i Gesuiti di Palermo a fondare una Scuola di musica per ciechi, affidata alla direzione del sacerdote Giovanni Carollo [...] Questi compose peraltro numerosi testi da affidare agli *orbi*, alcuni dei quali ancora utilizzati dagli ultimi cantastorie di Palermo che fino agli anni Ottanta del Novecento operavano in continuità con una nobile e antica tradizione²³.

L'intervento dei Gesuiti si innesta in modo strategico, non limitandosi a sostenere una pratica esistente, ma orientandola e riorganizzandola entro una più ampia azione di governo delle coscienze. Attraverso l'istituzione della scuola, la selezione dei canti, la produzione di testi devozionali in dialetto e la regolazione delle occasioni performative, i Gesuiti incanalano l'oralità popolare entro forme culturalmente legittimate e coerenti dal punto di vista cristiano-cattolico, rafforzando il ruolo degli *orbi* come agenti che contribuiscono a orientare e stabilizzare i significati, i valori e le rappresentazioni condivise all'interno della comunità. Infatti:

Leggendo i manoscritti si avverte spesso, senza difficoltà, una originaria stesura colta o semi colta, per il linguaggio usato, i contenuti, le soluzioni adottate nella trascrizione del dialetto. Di contro sono evidenti rimaneggiamenti subiti dai testi nel corso delle varie ricopiatura o trascrizioni sotto dettatura, da parte di persone di scarsa scolarità²⁴.

La formazione degli *orbi* si fondava sul modello dell'apprendistato, inteso – secondo Moscato – come «forma strutturale del processo educativo» e fondato sull'inserimento diretto in una situazione operativa reale, entro cui apprendimento, addestramento e socializzazione si

²³ G. Giordano, *I Gesuiti e l'opera di catechesi in musica nella Palermo del Seicento*, cit., p. 258.

²⁴ E. Guggino, *I canti degli orbi*. 2. *I quaderni di Zu Rusulinu*, Archivio delle tradizioni popolari siciliane, Folkstudio, Palermo 1981, p. 8.

sviluppano simultaneamente. Nell'apprendistato, infatti, il sapere si costruisce attraverso la partecipazione ad un contesto produttivo e simbolico, in cui l'apprendista è progressivamente chiamato a interiorizzare non solo abilità tecniche, ma anche norme, valori e modelli di condotta²⁵. I cantastorie ciechi in Sicilia apprendono il mestiere all'interno di una comunità di pratica²⁶, attraverso un coinvolgimento diretto nelle *performance* e nei contesti rituali, in un processo in cui il canto e la narrazione diventano al tempo stesso oggetto e mezzo della formazione. Tuttavia, ciò che rende questo caso pedagogicamente problematico è il fatto che tale apprendistato non si sviluppa come una delle possibili traiettorie di formazione, ma come una delle poche, se non l'unica, disponibili. Dal punto di vista educativo, ma in modo incautamente ingenuo, si potrebbe affermare che all'interno della tradizione dei cantastorie ciechi in Sicilia la disabilità visiva è riorganizzata entro un sistema di pratiche sociali che rende effettivamente esercitabili specifiche capacità – quali la memoria, la competenza narrativa e la musicalità performativa. Tuttavia, come suggerisce il *capability approach*²⁷, l'impiego delle capacità personali deve essere, in ogni caso, una scelta libera, individualmente agita e non subita, quale esito dell'azione autodeterminata e autodirezionata della persona, che consapevolmente opera da progettista e da protagonista della propria vita. Infatti, nel caso degli *orbi* in Sicilia, il mestiere del cantastorie ambulante non implicava una piena libertà di scelta tra alternative plurali, ma si iscrive entro un orizzonte di possibilità limitato, nel quale il repertorio di opzioni disponibili risulta fortemente vincolato dal contesto socio-economico e dalle aspettative sociali e culturali.

²⁵ M.T. Moscato, *Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale*, in «CQIIA Rivista», VI, 16 (2019), pp. 52-76.

²⁶ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), tr. it. di R. Merlini, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

²⁷ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà* (1999), tr. it. di G. Rigamonti, Mondadori, Milano 2000.

5. Conclusioni

La tradizione dei cantastorie ciechi in Sicilia rappresenta un caso particolarmente rilevante per il suo valore pedagogico speciale oltreché demologico, dal momento che cecità, povertà, appartenenza, formazione al mestiere, disciplinamento religioso e riconoscimento pubblico si tengono insieme in una relazione stretta che, se bene osservata, consente di sottrarre la vicenda degli *orbi* in Sicilia a una duplice semplificazione interpretativa: da un lato, quella folkloristica, che tende a ridurla a residuo pittoresco della cultura popolare; dall'altro, quella compensativa, che rischia di leggere l'abilità musicale e narrativa dei cantastorie ciechi come esito lineare di una spontanea "valorizzazione" delle persone con disabilità visiva.

La riflessione condotta ha permesso di fare luce su due aspetti particolarmente significativi: il primo, riferibile alla funzione svolta dalla *Compagnia di Gesù*, non semplicemente come istituto di assistenza o di tutela, ma come soggetto capace di organizzare pedagogicamente una tradizione, inscrivendola entro una più ampia logica di inculturazione religiosa; il secondo, riconducibile alla possibilità di leggere la tradizione degli *orbi* come una forma storicamente situata di educazione informale intenzionalmente orientata.

In primo luogo, la fondazione della congregazione dei ciechi, l'istituzione della scuola di musica, la scrittura e la selezione dei testi, il presidio delle occasioni performative non rappresentano elementi marginali, bensì gli indicatori di un intervento intenzionale sulla formazione degli *orbi* e, per loro tramite, sull'immaginario devozionale delle classi popolari. Ne consegue che l'attività esercitata dai cantastorie ciechi non può essere intesa neppure come semplice azione di mediazione. Essa si colloca piuttosto in uno spazio di intersezione tra trasmissione culturale, regolazione simbolica e pedagogia civile. Da tale prospettiva, gli *orbi* appaiono come soggetti contemporaneamente formati e impiegati in un sistema di riproduzione di significati, entro il quale la musica, la parola e il rito diventano strumenti di orientamento morale e religioso.

In secondo luogo, con riferimento alla formazione dei cantastorie ciechi, essa non si realizza in termini occasionali o puramente imita-

tivi, ma si struttura attraverso pratiche di apprendistato, modalità di trasmissione intergenerazionale, dispositivi statutari, regole di accesso, criteri di riconoscimento e forme di controllo dei repertori. In altri termini, ci si trova dinanzi ad un processo formativo che non coincide con una pratica che si svolge in un contesto di apprendimento formale, ma che possiede una propria intenzionalità educativa, una precisa direzione assiologica e una marcata funzione di socializzazione professionale. In tal senso, il riferimento al modello dell'apprendistato permette di descrivere un percorso educativo-formativo in cui la persona apprende facendo, interiorizza codici, assume ruoli, acquisisce appartenenza e costruisce, entro i limiti del proprio contesto, una forma di identità sociale riconoscibile.

All'interno del quadro interpretativo offerto dalla prospettiva pedagogica speciale, la tradizione degli *orbi* in Sicilia documenta una stagione nella quale la cecità viene socialmente tradotta in funzione: non vi è traccia del diritto all'autodeterminazione, ma la disabilità visiva è risignificata entro un repertorio di possibilità ristretto, socialmente codificato e culturalmente legittimato. Il fatto che gli *orbi* fossero una categoria professionalmente riconosciuta, dotata di statuti, protezioni e forme di sostegno, non equivale di per sé a una piena emancipazione della persona cieca. Piuttosto, si potrebbe affermare che quella tradizione rende visibile una forma storica di integrazione condizionata. Infatti, nonostante essa offra spazi di appartenenza, di competenza e di sopravvivenza, tali spazi risultano definiti da aspettative sociali e culturali esterne al soggetto, e dunque scarsamente negoziabili. In questo senso, la tradizione degli *orbi* mostra con particolare chiarezza la distanza che separa una logica di valorizzazione funzionale delle capacità da una prospettiva autenticamente inclusiva fondata sulla libertà di scelta, sulla pluralizzazione dei percorsi esistenziali e sulla autorialità del progetto di vita.

In questa direzione, la progressiva dissoluzione della tradizione degli *orbi* non può essere interpretata semplicisticamente come una perdita, ma come l'effetto di un mutamento più ampio che rende tale sapere demologico non più idoneo e riguarda le possibilità stesse di destinazione e di esistenza delle persone cieche. Se in passato il canto e la pra-

tica musicale rappresentavano spesso una traiettoria quasi obbligata, una delle poche vie socialmente riconosciute e praticabili, oggi la situazione appare differente. A partire dalla fine del Novecento si sono progressivamente aperti spazi inediti di partecipazione sociale, formativa e professionale. Ciò che un tempo si offriva come destino segnato tende a riconfigurarsi in termini di scelta tra molteplici possibilità, entro percorsi di autodeterminazione e progettualità personali che ampliano significativamente il ventaglio delle opportunità.

Bibliografia

- Bonanzinga S., *Il canto di tradizione orale in Sicilia*, in «Nuove Effemeridi», X, 40 (1997), pp. 2-24.
- Id., *Riti musicali del cordoglio in Sicilia*, in «Archivio Antropologico Mediterraneo», XII, 16 (2014), pp. 113-156.
- Emanuele Gaetani F.M. (Marchese di Villabianca), *Opuscoli palermitani*, Tomo XIV, f. 36 (Poeti orbi), Biblioteca Comunale di Palermo, ms. QqE 90.
- Garofalo G., *Le novene del Natale*, in «Nuove Effemeridi», X, 40 (1997), pp. 25-41.
- Giordano G., *La vicenda degli orbi di Palermo*, in «Le Biblioteche dei Gesuiti. Trecento anni di libri e cultura nella storia della Sicilia», Assessorato dei Beni culturali e dell'Identità siciliana, Palermo, 2014, pp. 30-31.
- Id., *I Gesuiti e l'opera di catechesi in musica nella Palermo del Seicento*, in «Los Sacramentales, insignias de las Órdenes Religiosas», Fraternidad Seglar de los Siervos de María, Siviglia, 2024, pp. 253-264.
- Guggino E., *I canti degli orbi. 1. I cantastorie ciechi a Palermo*, Archivio delle Tradizioni popolari siciliane, Folkstudio, Palermo 1980.
- Ead., *I canti degli orbi. 2. I quaderni di Zu Rusulinu*, Archivio delle tradizioni popolari siciliane, Folkstudio, Palermo 1981.
- Ead., *I canti degli orbi. 3. I quaderni di Zu Rusulinu*, Archivio delle tradizioni popolari siciliane, Folkstudio, Palermo 1988 (con trascrizioni musicali a cura di G. Garofalo e G. Pennino).
- Ead., *I trionfi degli orbi*, in «Nuove Effemeridi», X, 40 (1997), pp. 50-61.
- Ead., *I canti e la magia. Percorsi di una ricerca*, Sellerio, Palermo 2004.
- Merriam A.P., *Antropologia della musica* (1964), tr. it. di E. Di Piazza, Sellerio, Palermo 2004.

- Moscato M.T., *Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale*, in «CQIIA Rivista», VI, 16 (2019), pp. 52-76.
- Pagliari A., *Forma e tradizione*, Flaccovio, Palermo 1972.
- Pasqualotto L. - Lascioli A. (a cura di), *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*, Carocci editore, Roma 2025.
- Pitrè G., *Usi e costumi, credenze e pregiudizi del popolo siciliano*, vol I, in «Biblioteca delle Tradizioni Siciliane», vol. XIV, Libreria L. Pedone Lauriel di Carlo Clausen, Palermo 1889.
- Salomone Marino S., *La Baronessa di Carini: leggenda storica popolare del sec. XVI in poesia siciliana*, Tipografia del Giornale di Sicilia, Palermo 1870.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà* (1999), tr. it. di G. Rigamonti, Mondadori, Milano 2000.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), tr. it. di R. Merlini, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

Antologia

L'integrazione scolastica dei non vedenti dieci anni dopo¹

Tommaso Daniele²

1. Introduzione

La Legge dell'11 maggio 1976, n. 360, sancì che l'educazione dei non vedenti potesse avvenire oltre che nella scuola speciale anche in quella comune.

Tale principio detto della opzionalità fu recepito pienamente dalla successiva Legge del 4 agosto 1977, n. 517, che agli artt. 2 e 7 disciplina ulteriormente la materia.

La pedagogia che ha ispirato il legislatore muoveva dalla considerazione che la scuola speciale non era più in grado di garantire la socializzazione dell'alunno non vedente, componente questa essenziale per lo sviluppo armonico ed integrale della personalità del discente.

L'esasperazione polemica degli aspetti negativi della scuola speciale ha fatto sì che essa venisse definita *emarginante, segregante e ghettizzante*.

¹ Pubblicato in «Corriere dei Ciechi», 22, 20 giugno (1986), pp. 2-3. Intervento tenuto in occasione della Conferenza stampa svoltasi presso i locali della Sede Centrale dell'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti, Roma 22 maggio 1986. La terminologia usata nel testo è quella adoperata in quegli anni.

² Cieco di guerra, professore di Storia e Filosofia, ha ricoperto diverse cariche prestigiose ed è stato Presidente Nazionale UICI dal 1986 al 2014. A lui si devono tra l'altro: l'istituzione del Premio Braille nel 1987, dell'I.Ri.Fo.R (Istituto per la Ricerca, la Formazione e la Riabilitazione) nel 1991 e dell'U.N.I.Vo.C. (Unione Nazionale Italiana Volontari Pro-Ciechi) nel 1992; la Legge del 3 agosto 2007, n. 126, istitutiva della Giornata Nazionale del Braille

Al di là delle varie posizioni pedagogiche, tutte opinabili, l'Unione Italiana dei Ciechi³ salutò come una conquista la nuova normativa e nel Convegno di Montecatini⁴, pur senza rinnegare il passato, scelse di favorire l'integrazione scolastica e di collaborare con le strutture pubbliche affinché essa avvenisse nelle condizioni più idonee possibili e senza che gli alunni non vedenti pagassero lo scotto dell'impreparazione della scuola a realizzare un tale progetto innovativo.

2. *Il punto della situazione*

Tutte le leggi, per essere concretamente attuate, hanno bisogno di un periodo di transizione e per noi era abbastanza scontato che anche la normativa riguardante l'inserimento scolastico avesse bisogno di un periodo di acclimatemento.

Abbiamo tollerato, quindi, i ritardi e le disfunzioni degli Enti preposti all'attuazione della legge, pagando il prezzo altissimo di situazioni difficili e talvolta drammatiche, che vedevano l'alunno non vedente consegnato "all'aula" in balia di sé stesso e dell'ignoranza altrui. A dieci anni di distanza, però, riteniamo doveroso fare il punto della situazione ed incalzare il Governo, il Parlamento, il Ministero della Pubblica Istruzione, le Sovrintendenze Regionali, le Amministrazioni Provinciali e Comunali, le USL, per denunciare le cose che avrebbero dovuto e potuto fare e che invece non hanno fatto, provocando "guasti" nel processo formativo di alcuni alunni non vedenti e in qualche caso sfiducia nel concetto stesso di integrazione con la conseguenza di romantici e anacronistici innamoramenti del passato. L'integrazione scolastica è segno di civiltà giuridica, morale, pedagogica, sociale ed umana, ha scritto il professore Banchetti recentemente in un documento consegnato alla stampa e noi ci sentiamo di sottoscrivere pienamente tale asserzione.

³ L'Unione Italiana dei Ciechi è diventata Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipo-vedenti nel 2006 durante il mandato del Presidente Daniele.

⁴ Il Convegno Nazionale *L'inserimento del bambino non vedente nella famiglia, nella scuola e nella società* si è svolto a Montecatini (PT) nei giorni 29-30-31 ottobre 1979.

Tentare di tornare indietro significherebbe andare contro la storia. L'integrazione scolastica è una scelta di vita operata dalla maggior parte dei paesi europei e nel mondo; tuttavia essa si attua, come dice Bruno Ciari, solo attraverso gli opportuni servizi, senza i quali rimane puro, velleitario inserimento, che è realtà statica.

Ci pare superfluo sottolineare in questa sede che l'alunno non vedente in classe deve sentirsi parte attiva di una comunità viva. Deve cioè realizzare il sentimento di appartenenza ad un gruppo, sentirsi parte di esso.

Abbastanza pacifico ci sembra che l'inserimento rappresenti soltanto il primo momento dell'integrazione scolastica che deve essere intesa come processo dinamico e dialettico.

Affinché tale processo formativo possa realizzarsi è necessario che la scuola rimuova tutti i condizionamenti legati alla cecità. A giudicare dalle informazioni pervenute alla Presidenza Nazionale da molte Sezioni provinciali di ogni parte d'Italia, tali condizionamenti non sono stati affatto rimossi e in qualche caso si può affermare di essere ancora all'anno zero.

Vengono segnalate l'insufficienza di insegnanti di sostegno specializzati, la mancanza di libri di testo in Braille e di altro materiale didattico speciale, l'inesistenza di qualsiasi collegamento tra gli Enti preposti a fornire servizi ed assistenza scolastica, e l'elenco potrebbe continuare; ci limitiamo qui ad affermare che tali preoccupanti messaggi hanno indotto la Dirigenza Nazionale dell'Unione Italiana Ciechi a convocare d'urgenza una Conferenza stampa per denunciare all'opinione pubblica, e in particolare alle autorità politiche e sindacali, le carenze di carattere legislativo ed amministrativo in materia di integrazione scolastica.

3. Le motivazioni della Conferenza stampa

Tale Conferenza ha avuto luogo a Roma il 22 maggio u.s. presso la sede dell'Unione Italiana dei Ciechi ed ha richiamato l'attenzione dei mass-media, televisione, radio e una folta rappresentanza della stampa.

Abbiamo sostenuto la necessità:

– che il Parlamento approvi, in tempi brevi, la legge-quadro di iniziativa del Sen. Vella in materia di istruzione dei non vedenti, che prevede la creazione di centri regionali a servizio e a supporto dell'integrazione scolastica;

– che il Ministero della Pubblica Istruzione emani provvedimenti per consentire la mobilità dei docenti specializzati da una provincia all'altra;

– che lo stesso Ministero favorisca la creazione di strutture locali, per il coordinamento dei servizi offerti in materia di assistenza scolastica dalle Provincie, dai Comuni e dalle USL.

Abbiamo consegnato agli intervenuti un documento che riassume in 22 punti le carenze di cui si è sin qui fatto cenno. La stampa ha raccolto dalla nostra denuncia i casi limite, generalizzandoli, affermando ad esempio che tutti gli alunni non vedenti inseriti nella scuola comune "sono emarginati", che molti conseguono il diploma di scuola media senza conoscere gli strumenti di lettura e scrittura e cose simili.

4. Concludendo

Noi non intendiamo avallare tali generalizzazioni ed esasperazioni; ci corre l'obbligo di dichiarare che, in alcune regioni d'Italia, l'integrazione scolastica viene attuata seriamente e abbiamo notizia di alunni perfettamente integrati ed adeguatamente assistiti dalle strutture pubbliche. Riteniamo, però, di dover affermare con altrettanta forza che a dieci anni di distanza dalla Legge dell'11 maggio 1976, n. 360, tutti gli alunni non vedenti hanno diritto a quella assistenza che invece è privilegio di pochi.

Non è più sopportabile che il Governo e il Parlamento italiano continuino a dedicare così poche risorse e poche energie ai problemi degli handicappati.

È questo il senso della protesta che si leva da ogni parte d'Italia e di cui noi ci facciamo portavoce; pretendiamo che anche per i non vedenti il diritto allo studio sia una realtà concreta e non una mera enunciazione.

La parola a...

Un percorso accessibile al Forte di Bard: la mostra *Fernando Botero. Tecnica monumentale*

Luigi Giunta¹

1. Introduzione

Mostrare un quadro ad un cieco può apparire, di primo acchito, un ossimoro. Se invece si assumono a supporto i sensi vicarianti, segnatamente tatto e udito, l'obiettivo risulta subito meno irraggiungibile.

Quando, all'inizio del 2025, la Sezione valdostana dell'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti ha assunto il ruolo di capofila per la realizzazione del progetto *SENSI+-Tecnologia per l'autonomia*² tra i principali siti di interesse culturale, storico e architettonico, il Forte di Bard è stato uno degli spazi prescelti per l'installazione di una nuova tecnologia informatica che consente una piena accessibilità dei luoghi pubblici a tutte le persone con disabilità.

Sin dall'avvio delle interlocuzioni con i responsabili dell'Associazione Forte di Bard, nell'autunno del 2025, accanto alla piena condivisione dell'idea progettuale, ci è stata avanzata la proposta di collaborare alla realizzazione di un progetto sperimentale pensato per rendere fruibile a persone con disabilità visiva la mostra temporanea dedicata all'artista colombiano Fernando Botero³, la cui inaugurazione era prevista per

¹ Presidente Consiglio Regionale Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti Valle d'Aosta.

² <http://www.sensivalledaosta.it> (Consultato il 20/03/2026).

³ Dal 29 novembre 2025 al 6 aprile 2026 il Forte di Bard ha ospitato un importante progetto espositivo dedicato a Fernando Botero (1932-2023), realizzato in collaborazione con 24 Ore Cultura e la Fernando Botero Foundation. La mostra, curata da Cecilia Braschi e intitolata *Fernando Botero. Tecnica monumentale*, ripercorre l'intera

il 29 novembre 2025. La richiesta, ovviamente, è stata accolta con entusiasmo, pur nella consapevolezza delle difficoltà connesse all'esperimento e ai tempi rapidi di realizzazione.

La tecnologia NaviLens⁴, frutto di una sinergia tra l'Università spagnola di Alicante e una start-up iberica, permette di intercettare attraverso lo smartphone informazioni di orientamento e contenuti culturali del luogo in cui è installata, informazioni e contenuti che possono essere automaticamente tradotti in quaranta lingue, così da assicurarne la piena fruizione ai visitatori stranieri.

Per garantire il migliore degli standard qualitativi possibili, l'audio-descrizione, curata dal personale del Forte di Bard, è stata uniformata alle linee guida tracciate da Andrea Fiorucci e Antonio Donno⁵.

carriera del maestro colombiano, valorizzando la complementarità tra pittura, scultura e disegno e approfondendo le ragioni delle sue scelte stilistiche dalle prime prove degli anni Quaranta del Novecento fino alle ultime opere realizzate a Monaco tra il 2019 e il 2023.

⁴ La tecnologia NaviLens ha caratteristiche molto specifiche che la rendono una soluzione particolarmente accessibile per persone con disabilità, pur risultando uno strumento utile anche ad un pubblico più ampio. I codici QR che utilizzano la tecnologia NaviLens sono simili ai comuni codici che sempre più spesso si trovano in diversi contesti o su prodotti commerciali, disponendo, nondimeno, di specifiche peculiarità: permettono scansioni istantanee, anche a diversi metri di distanza (fino a 27, a seconda delle dimensioni del codice), non richiedono la messa a fuoco e sono rilevabili anche da angolazioni molto ampie (fino a 160°), oppure in movimento o con poca luce; permettono di accedere ai contenuti e, nello stesso tempo, di ottenere indicazioni per l'orientamento (collocazione e distanza del codice dal visitatore che viene così guidato sino al luogo esatto della sua installazione). La tecnologia NaviLens è fruibile utilizzando due specifiche App: NaviLens e NaviLens Go. La prima è stata progettata prevalentemente per persone con disabilità visive, mentre la seconda consente di inserire contenuti con differenti linguaggi. Tali informazioni possono essere veicolate: attraverso la voce, per persone cieche o ipovedenti; con video in Lingua Italiana dei Segni, per persone sorde; in Comunicazione Aumentativa Alternativa e in Lettura facilitata, per le persone con disabilità cognitivo-relazionale. Si realizza così una quanto più ampia possibile accessibilità degli spazi, <http://www.navilens.com> (Consultato il 20/03/2026).

⁵ A. Fiorucci - A. Donno, *La disabilità visiva e i linguaggi delle arti. Accessibilità dell'arte pittorica e disabilità visiva. Approcci e protocolli descrittivi a confronto*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXV, 1 (2025), pp. 95-113; Id., *Descrivere l'arte pittorica per la disabilità visiva*.

La sola installazione dei codici NaviLens, è risultato immediatamente evidente, non sarebbe stata sufficiente a garantire una piena fruizione dei contenuti della mostra: all'audiodescrizione delle opere andava necessariamente affiancata una sinergica esperienza tattile.

La sperimentazione⁶ ha così portato alla realizzazione di sei pannelli tattilo-visivi in grado di restituire gli elementi principali delle opere selezionate. Ogni pannello è accompagnato da didascalie in Braille e dal codice NaviLens, accessibile tramite due App gratuite, che consente di approfondire facilmente contenuti e contesto. Ai sei pannelli si aggiunge una scultura riprodotta in 3D per permetterne una più agevole ed efficace esplorazione tattile.

2. *Il Forte di Bard, cenni storici*

I primi insediamenti umani nella gola di Bard risalgono al periodo neolitico e datano al II millennio a.C. Le prime tracce di cultura materiale sono incisioni rupestri e cospicue sulle rocce levigate ai piedi del Forte, che documentano rituali propiziatori. A questo proposito va ricordato lo Scivolo delle Donne, una particolare lustratura allungata, prodottasi nel corso dei secoli mediante la curiosa pratica legata alla fertilità femminile, che consisteva nello scivolare sedute lungo la roccia in pendio.

Lo stretto passaggio tra la Dora Baltea e lo strapiombo roccioso costituisce da sempre un percorso obbligato per entrare in Valle d'Aosta. Il tracciato della strada, tagliato in gran parte nella roccia, risale all'epoca romana. La via Consolare delle Gallie, costruita dopo la sottomissio-

Dalla comparazione dei modelli descrittivi allo sviluppo di un protocollo di audiodescrizione integrato, in «L'integrazione scolastica e sociale», 24, 4 (2025), pp. 9-36.

⁶ Il progetto è stato sviluppato da un Gruppo di lavoro composto dai referenti del Forte di Bard e da Dieci Occhi (Valentina Lungo, Tattile Book Designer, ed Enrico Delmastro, Graphic Designer), in collaborazione con la Sezione valdostana dell'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti e con la Cooperativa sociale C'era l'Acca nell'ambito del progetto *SENSI+ - Tecnologia per l'autonomia* promosso dall'Assessorato regionale alla sanità, salute e politiche sociali.

ne definitiva dei Salassi (25 a. C.), e che da *Eporedia* (Ivrea) raggiungeva i valichi dell'*Alpis Graia* (Piccolo San Bernardo) e dell'*Alpis Poenina* (Gran San Bernardo), conserva in questo tratto imponenti resti archeologici: strutture di sostegno formate da poderosi blocchi lapidei, un ponte-viadotto, il ponte sul torrente Albard.



Foto 1 - Forte di Bard⁷.

L'episodio militare più noto, di cui il Forte è stato teatro, è però l'assedio del 1800. All'alba del 14 maggio di quell'anno, i 40.000 uomini dell'*Armée de réserve* di Napoleone guidati dal generale Berthier varcano le Alpi attraverso il Gran San Bernardo per sorprendere l'esercito austro-piemontese che occupava la Pianura Padana. L'avanzata prosegue speditamente fino a Bard, dove è arrestata dalla guarnigione delle truppe austriache a presidio della fortezza. Napoleone attraversa il

⁷ Foto di Gianfranco Roselli.

Colle nella notte tra il 19 e il 20 maggio. È già a conoscenza della battuta d'arresto che il suo esercito sta fronteggiando ai piedi del Forte. Il 25 maggio è a Verrès, dove alloggia presso la Prevostura di Saint-Gilles. Intanto, i suoi generali organizzano il superamento di Bard: parte dell'esercito aggira l'ostacolo scalando le alture sulla destra orografica (ovest - Hône), un'altra parte attraversa Albard per poi ricongiungersi e proseguire verso Pont-Saint-Martin. Il 21 e il 22 maggio ha luogo l'assalto del borgo e la guarnigione si ritira nel Forte. La porta occidentale del borgo (Cullett, presso Casa Nicole) viene presa d'assalto. Dal Forte partono i colpi che centrano anche l'edificio, che ancora oggi porta i segni della battaglia. Il comandante del Forte, il capitano Stockard von Bernkopf, non si dà per vinto e resiste all'assedio dei francesi⁸.

3. L'itinerario della mostra

Il percorso inizia sin dall'ingresso della mostra, dove un pannello stampato anche in Braille introduce alle diverse sezioni tematiche. In ciascuna sezione è stata inserita la riproduzione tattile di un'opera ritenuta rappresentativa del tema trattato.

Spiegano Valentina Lungo ed Enrico Delmastro:

Per noi progettisti, poter contribuire alla diffusione e alla conoscenza accessibile di opere d'arte tanto importanti e iconiche rappresenta un grande onore e anche una grande responsabilità. Infatti, non si tratta di riprodurre in modo fedele l'opera in questione semplicemente seguendone i contorni, ma di renderla comprensibile. Per raggiungere questo risultato le strade da percorrere sono molteplici ed è quindi necessario fare delle scelte: questo vuol dire che inevitabilmente la trasposizione tattile è frutto di un'interpretazione. E qui sta il senso di responsabilità che ci deve accompagnare in tutto il percorso progettuale: un'interpretazione è un processo complesso e delicato, che necessita di conoscenze profonde in diversi campi. Per la mostra dedicata a Botero è stato quindi fondamentale affrontare questo processo insieme ai responsabili del museo, ai curatori della mostra, agli autori dei testi di accompagnamento,

⁸ <http://www.fortedibard.it> (Consultato il 20/03/2026).

e non da ultimo ai tifloghi, in modo da riuscire a rendere con efficacia la versione tattile delle opere pittoriche selezionate.

L'intuizione dello staff del museo di arricchire la mostra con un percorso tattile è risultata molto azzeccata, in quanto lo stile che caratterizza l'arte di Botero è particolarmente adatto ad essere leggibile anche da persone con disabilità visive grazie alle sue forme ben definite, piene, dai contorni chiusi e dai colori forti e vivaci.

Su ogni tavola è stata stampata la trasposizione tattile dell'opera leggermente semplificata, mantenendo gli elementi ritenuti importanti e caratterizzanti e scegliendo di omettere alcuni dettagli che avrebbero potuto generare confusione o complicare la lettura dell'opera nel suo insieme.

Grazie alla tecnica di stampa utilizzata, che consente di depositare sul supporto quantità diverse di inchiostro, si sono potute sfruttare le diverse altezze ottenute per differenziare i vari elementi che compongono il dipinto. La soluzione è stata particolarmente utile per far capire meglio la profondità e la distribuzione tra primo e secondo piano dei soggetti presenti. Inoltre, con l'aggiunta di *texture* differenti, si sono volute mettere in evidenza zone diverse, come ad esempio un cambio di colore o la foggia di un abito.

Si è anche scelto di accostare alla composizione pittorica completa il soggetto principale, rappresentato isolato. La soluzione è parsa interessante soprattutto per due motivi: aiuta a familiarizzare con le tipiche forme "boteriane" in maniera più immediata; il modo in cui è stato rappresentato e la frase che lo accompagna stimolano il coinvolgimento anche dei visitatori più piccoli, diventando gioco e scoperta dell'opera dal particolare al suo insieme.



Foto 2 - *Autoritratto con arcangelo*, 2015, Olio su tela 167 × 99 cm⁹.

Si riporta di seguito l'audiodescrizione che il visitatore cieco può ascoltare con il suo smartphone e l'App NaviLens, mentre esplora con le dita il pannello che riproduce l'*Autoritratto con arcangelo*:

⁹ Foto di Marisa Jans/Archivi Forte di Bard.

Vi trovate all'interno della prima sezione della mostra, dedicata alle prime sperimentazioni artistiche di Fernando Botero. Il titolo del dipinto che apre la sezione è *Autoritratto con arcangelo*, realizzato da Fernando Botero nel 2015. L'orientamento dell'opera è verticale e la tecnica utilizzata è l'olio su tela. I soggetti principali dell'opera sono due. Partendo dall'alto, un arcangelo dipinto nudo dalle fattezze femminili si solleva alle spalle dell'artista. L'autore si è autoritratto nell'atto di dipingere una tela, posizionata verticalmente su un cavalletto disposto nella parte destra del dipinto. Con la mano destra tiene un pennello, con la sinistra sostiene la tavolozza con i colori. Botero indossa degli occhiali tondi da vista, una camicia, dei pantaloni con bretelle e delle scarpe. Sul pavimento sono presenti due grossi pennelli e due fogli, uno bianco e l'altro rosso, con il disegno di un profilo umano. La scena è ambientata nell'angolo di una sala anonima, con pareti spoglie e pavimento in legno. I colori utilizzati sono pieni e intensi, tanto che l'insieme risulta privo di ombreggiature. La caratteristica che contraddistingue le persone raffigurate da Botero è l'uso di volumi che ne esaltano i corpi. In effetti, le proporzioni sono deformate rispetto alla realtà e Botero e l'arcangelo occupano la maggior parte dello spazio visivo. Botero non è influenzato soltanto dal passato, ma anche dagli stili più contemporanei: è alla costante ricerca di nuovi modelli di arte monumentale che ritrova a New York, nelle tele degli espressionisti astratti e delle avanguardie di inizio Novecento, primo tra tutti il cubismo di Picasso.

Quella che segue è l'audiodescrizione di *Leda e il cigno*:

Il titolo del dipinto è *Leda e il cigno*, realizzato da Fernando Botero nel 2018. L'orientamento dell'opera è orizzontale e la tecnica utilizzata è l'olio su tela. In mostra, l'opera è collocata all'interno della sezione numero 3 intitolata *Il nudo, classico e moderno*. La rappresentazione del nudo è un tema ricorrente nel mondo della storia dell'arte; a Botero il disegno del nudo femminile permette di esaltare lo studio dei corpi e di normalizzare la percezione dei volumi. Il tema dell'opera è ripreso dalla mitologia greca e consiste nella leggenda di Leda e il cigno. Il mito narra la storia di Leda, principessa di Sparta, che è stata sedotta dal dio Zeus trasformato in cigno. Botero ha deciso di rappresentare tale vicenda adattandola a un ambiente casalingo contemporaneo. I soggetti sono distesi su un letto disfatto, disposto lungo la parete di fondo che si conclude a destra con un varco d'accesso. Da questa apertura è visibile un piccolo cerchio di luce in alto e si intravede il pavimento in legno della stanza. La principessa è

raffigurata priva di indumenti; l'unico accessorio che indossa è un orologio sul polso destro. Il personaggio di Leda avvolge il corpo del cigno con la mano sinistra, intenta ad abbracciarlo. Le zampe del cigno premono sul ventre della donna, mentre l'animale, con le ali spiegate, rivolge lo sguardo verso il viso della principessa. Per questa tela, Botero ha utilizzato colori tenui e caldi per l'ambiente e per il corpo della principessa, mentre il bianco del cigno risulta più brillante rispetto a tutto il resto. Le proporzioni di Leda e il cigno vengono esaltate dall'artista, conferendo loro centralità ed importanza rispetto allo sfondo: di fatto, il letto viene dipinto più piccolo rispetto alla grandezza di entrambi i soggetti, generando una visione sproporzionata dell'insieme. Il focus principale per Botero è l'esaltazione della sensualità femminile, senza mai sfociare nella volgarità, ma enfatizzandone le forme e mettendone in risalto la voluminosità.



Foto 3 - *Leda e il cigno*, 2018, Olio su tela, 136 x 99 cm¹⁰.

¹⁰ Foto di Marisa Jans/Archivi Forte di Bard.

4. *Per concludere*

Vorrei concludere questa breve illustrazione di un progetto che, per la sua semplice complessità, potrebbe costituire il primo esperimento di una prassi espositiva inclusiva da diffondere e da consolidare nello spazio e nel tempo con il racconto - o piuttosto gli appunti a caldo - della visita alla mostra di un amico cieco.

Le parole, semplici ed essenziali, quasi delle pennellate asciutte, sono quelle di Luca Casella che ha visitato la mostra il 26 dicembre scorso:

Un caro amico, Simone, mi ha proposto di visitare la mostra di Fernando Botero, al Forte di Bard, per testare un progetto avviato da poco più di un mese. Ero curioso. Era giorno di festa, pertanto il mondo aveva deciso di andare a visitare quella meraviglia di Forte. Entrati, come suggerito, ho attivato l'App NaviLens per poter fruire delle didascalie. La connessione del mio smartphone è praticamente assente, mi presta il suo Simone che è connesso in rete. All'inizio mi sento un elefante che deve mirare una formica a 20 metri di distanza. Ascolto la spiegazione semplice e concisa ed allora inizio a ispezionare il plastico davanti a me. Gradualmente dentro di me si formano immagini sempre più chiare e dettagliate. Noto i vari soggetti del quadro e mi viene quasi da gridare un *Urrà* così forte che sarebbe echeggiato in tutto l'edificio. Il pannello è suddiviso in due sezioni: a destra viene rappresentato un particolare del quadro e a sinistra l'opera completa. *A posteriori*, il mio consiglio è di visionare prima a destra il particolare e poi godersi la meraviglia del tutto. Dove la prospettiva impone di avere un soggetto in secondo piano, lo spessore delle linee è più sottile: ecco visualizzata anche la profondità. Sicuramente il culmine dell'emozione è stato il momento in cui ho avuto sotto le dita la riproduzione in 3D dell'uccello della pace: in un istante ho percepito cosa ha creato Botero. A visita ultimata, mi sono sentito esaltato, con dentro la voglia di continuare a vedere tutte le opere in mostra. Mi rendo conto che non ho abbastanza parole per descrivere ciò che il mio animo ha percepito e, comunque, non renderebbero ciò che ho vissuto. L'arte induce a porti domande e a farti cercare la tua risposta, che non sempre trovi. L'arte è l'espressione massima della ricerca dello scopo vero della vita, dove ogni individuo può trovare la risposta in qualsiasi particolare.

Come si legge nel Comunicato stampa dell'Associazione Forte di Bard che annuncia l'apertura della mostra: «Questa iniziativa rappresenta un punto di svolta: apre nuovi spazi all'accessibilità museale e pone le basi per un percorso destinato a crescere con forza nei prossimi anni».

Bibliografia

A. Fiorucci - A. Donno, *Descrivere l'arte pittorica per la disabilità visiva. Dalla comparazione dei modelli descrittivi allo sviluppo di un protocollo di audiodescrizione integrato*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 24, 4 (2025), pp. 9-36.

Id., *La disabilità visiva e i linguaggi delle arti. Accessibilità dell'arte pittorica e disabilità visiva. Approcci e protocolli descrittivi a confronto*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXV, 1 (2025), pp. 95-113.

<http://www.fortedibard.it> (consultato il 20 marzo 2026).

<http://www.navilens.com> (consultato il 20 marzo 2026).

<http://www.sensivalledaosta.it> (consultato il 20 marzo 2026).

La geografia nel Metodo Romagnoli

Marco Merra¹

1. *Le finalità della geografia*

*Son io che il cielo abbraccio,
o dall'interno mi riassorbe l'universo in sé?*
Giosuè Carducci

Nel Metodo per l'educazione e l'istruzione di bambini con disabilità visiva ideato da Augusto Romagnoli compare una disciplina che stupisce in particolar modo per la sua presenza nel piano di studi: la geografia. In un contesto in cui si era soliti impartire ai ciechi l'alfabetizzazione di base, l'avviamento professionale e tutt'al più lo studio della musica, l'educatore bolognese si contraddistingue per la proposta di insegnamenti originali e innovativi come l'educazione senso-motoria, il disegno, la geometria e appunto la geografia.

All'epoca era già difficile immaginare che i ciechi potessero imparare a scrivere, leggere e far di conto, figuriamoci localizzare e conoscere le caratteristiche di città, laghi, fiumi e montagne. Romagnoli ha avuto il merito non soltanto di aver reso possibile lo studio della geografia, ma anche di aver dimostrato quanto questa disciplina potesse risultare utile e benefica per il corpo e lo spirito degli studenti con disabilità visiva.

¹ Corsista Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, Scuola Secondaria di II grado, Link Campus University, Roma.

La geografia non era solo una delle discipline da inserire nel piano di studi, ma addirittura era una delle più importanti per l'educazione dei ciechi. Già dal 1908 nell'articolo *Gli insegnamenti più importanti nella scuola elementare per i ciechi* Romagnoli indica questa materia come una necessità imprescindibile per l'istruzione tiflopedagogica: «Tenendo per base i programmi comuni, le materie alle quali occorre dare maggiore sviluppo sono, secondo i criteri suesposti la geometria in primo luogo, poi la geografia e gli elementi delle scienze fisiche e naturali»².

Questa particolare disciplina non è stata inserita solo in quanto presente nei piani di studi tradizionali a scuola, ma risponde a precisi obiettivi, coerenti con la metodologia e le finalità del Metodo Romagnoli.

Se pensiamo infatti alla concezione della cecità che Romagnoli aveva, lo studio della geografia è utile per ristabilire il legame tra anima e corpo e per fornire ai ciechi alcuni degli strumenti per diventare autonomi e indipendenti, quindi per favorire la loro integrazione nella società. Dato che, per lui, sia vedenti che persone con disabilità visiva godono dell'unità sostanziale anima-corpo e queste ultime differiscono dai primi solo nel modo di percepire e immaginare, lo scopo della geografia “speciale” coincideva sostanzialmente con quello della geografia comune, cioè grossomodo conoscere, riconoscere e localizzare strutture ed elementi territoriali come città, catene montuose, coste, regioni, nazioni e continenti.

Eppure, la “geografia per ciechi” ha obiettivi ben precisi per l'istruzione e la formazione degli studenti con disabilità visiva. Innanzitutto sviluppa l'autonomia funzionale e l'orientamento: «muoversi e orientarsi agevolmente tanto nel mondo fisico quanto in quello morale – infatti – dev'essere l'obiettivo dell'educazione dei ciechi»³. Essi devono imparare a raggiungere un punto B partendo da un punto A e devono servirsi della topografia e dell'urbanistica della città in cui vivono per orientarsi. In riferimento alle consuete gite per Roma Romagnoli scri-

² A. Romagnoli, *Gli insegnamenti più importanti nella scuola elementare per i ciechi*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXIX, 3 (2019), pp. 163-180, p. 167.

³ Id., *L'ammaestramento dei ciechi della guerra agli educatori degli altri ciechi*, in Id., *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi editrice, Firenze 1944, pp. 143-146.

veva: «prima di uscire le interessate studiavano ben bene il percorso da fare; si segnavano i loro bravi punti di riferimento, valendosi delle descrizioni lette sul libro di testo o udite da noi: una fontana, un giardino, una piazzetta», per poi domandare loro «qual è la via più breve per andare dall'Ospizio a piazza del Popolo, e da questa a S. Giovanni?»⁴. Proprio per orientarsi e farsi un'idea dell'urbanistica di Roma partendo da piazza del Popolo Romagnoli consigliò alle sue bambine di trasportare idealmente la piazza sul loro palmo:

dalla piazza si partono vie in cinque direzioni e vi si giunge dalla grande via Flaminia che può essere al polso. Divaricando il pollice si pensa alla direzione di ovest, ossia alle vie che conducono a S. Pietro; l'indice indica la via di Ripetta che continuando si inoltra nel quartiere del Rinascimento, dove peraltro sono ancora le vestigie dell'antica Roma con il Pantheon; il dito medio dà la direzione della via principale ossia del Corso che porta a piazza Venezia, all'Altare della Patria e ha il massimo punto di importanza nel Campidoglio; l'anulare è la via del Babuino con la piazza di Spagna e il traforo del Quirinale; il mignolo tenuto un po' alto riporta al Pincio, alla Trinità dei Monti, a S. Maria Maggiore e alla stazione Termini ecc.⁵.

Con questo semplice espediente una persona con disabilità visiva che si trovi a piazza del Popolo rivolta verso via del Corso può facilmente localizzare nella sua mappa mentale alcuni dei punti di riferimento più rappresentativi di Roma, nonché le strade per arrivarci.

In secondo luogo la geografia permette di collegare una sensazione ad un preciso luogo fisico:

se al dolce soffio della brezza che mi carezza il volto, la mia immaginazione accorre subito alla sua origine; gli alti monti pieni di echi e di silenzi e la marina sonante dagli acri odori di alghe salmastre me ne renderanno più soave la

⁴ Id., *Ragazzi ciechi*, Zanichelli, Bologna 1924, p. 105.

⁵ E. Romagnoli Coletta, *L'insegnamento della geografia nelle classi elementari dei ciechi*, in «Tifologia per l'integrazione», XXX, 2 (2020), pp. 104-111, p. 109.

carezza; ma se non so da qual parte quel venticello spira, è ignoto amico di cui non comprendo il linguaggio⁶.

Se la natura, *amica* ma *ignota*, comunica con un linguaggio incomprendibile, la chiave per decifrare quel linguaggio è la geografia. Con lo studio di questa disciplina insomma i ciechi riescono a connettere l'anima non solo al corpo, ma anche alla realtà esterna. Senza questa connessione tra anima e mondo esterno la mente del cieco rimarrebbe chiusa in sé stessa e il cieco non potrebbe mai davvero vivere in armonia con ciò che lo circonda. La segregazione delle persone con disabilità visiva infatti non è solo fisica, ma anche cognitiva.

Inoltre la geografia serve a sviluppare nei ciechi le facoltà di immaginazione e rappresentazione. La geografia «coopera a farci costruire un ampio orizzonte immaginativo, che rimuove il denso muro di tenebre, nel quale veramente un cieco incolto è chiuso e seppellito»⁷. Per rendere loro accessibili le strutture territoriali da studiare si può ricorrere a un procedimento analogico, attribuendo cioè ad alcuni elementi geografici forme di oggetti tratti dall'esperienza quotidiana. Così la penisola italiana può essere immaginata come uno stivale, la Sardegna come l'impronta di un piede e il porto di Messina come una falce⁸. E una volta fatta esperienza di tali forme, figure e visioni, gli studenti con disabilità visiva avranno queste immagini a disposizione nel loro archivio cognitivo.

Ancora, studiando la conformazione e le caratteristiche dei luoghi in cui si vive e che si esplorano, si finisce per godersi di più: «ciò che guasta [...] è la monotonia, l'uniformità», bisogna «scuotere i ciechi dall'indifferenza per le forme e per i luoghi nei quali vivono»⁹.

⁶ A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, cit., pp. 107-108.

⁷ *Ibi*, p. 107.

⁸ Id., *Gli insegnamenti più importanti*, cit., p. 171. Proprio per la loro forma nell'antichità Messina era chiamata *Zancle*, cioè "falce", e la Sardegna anche *Ichnusa/Ichnussa*, cioè "impronta".

⁹ Id., *Ragazzi ciechi*, cit., p. 203.

La geografia è pensata anche per acquisire e potenziare conoscenze interdisciplinari. Scrive Romagnoli: «è anche ovvio rilevare l'utilità della geografia per le innumerevoli e dilettevoli notizie intorno ai vari usi, costumi, caratteri topografici, etnici, metereologici, fisici, ecc.»¹⁰. La geometria ad esempio va a braccetto con la geografia. Studiando i territori non solo nello spazio, ma anche nel tempo, la geografia si intreccia alla storia. La materia serve anche ad allenare l'educazione estetica. Facendo conoscenza di diversi tipi di paesaggi, territori e ambienti infatti i ciechi finiranno per apprezzarne alcuni più di altri: essi hanno così la possibilità di esplorare i loro gusti paesaggistici e naturalistici.

Infine, tra i benefici dello studio della geografia vi è anche quello di favorire lo sviluppo cognitivo dei bambini e dei ragazzi ciechi. Infatti studio cartografico, disegno, giochi a tema geografico e uscite didattiche promuovono un costante esercizio delle facoltà cognitive, allontanando ancora di più il rischio di ulteriori disabilità intellettive. Insomma la geografia arricchisce il patrimonio culturale e cognitivo degli studenti.

2. La didattica della geografia

Se il fine della geografia “speciale” era grossomodo lo stesso di quella per i vedenti, ciò che cambiava erano i mezzi. Non era il cosa, quindi, ma il come. Romagnoli parte dal presupposto che non è possibile insegnare a studenti con disabilità visiva la geografia con gli stessi strumenti adottati per i vedenti. Nella didattica di questa materia infatti emergono alcune delle problematiche di apprendimento legate alla cecità: impossibilità di utilizzare materiale ordinario; possibile difficoltà nell'immaginazione e nella rappresentazione spaziale e geometrica; tempistiche diverse da quelle dei vedenti.

In particolare l'assenza della vista potrebbe rappresentare un ostacolo non di poco conto in quanto la geografia si avvale principalmente di strumenti visivi quali mappe, cartine e atlanti. Per di più si tratta di

¹⁰ Id., *Gli insegnamenti più importanti*, cit., p. 171.

un insegnamento decisamente teorico che prevede oltre che immaginazione anche concentrazione, memoria organizzata, attenzione ai dettagli e autonomia nello studio.

Per rendere possibile agli studenti con disabilità visiva lo studio della geografia è necessario innanzitutto fornire loro un'adeguata preparazione e i dovuti prerequisiti. Prima di studiare geografia è necessario che gli studenti con disabilità visiva abbiano preso confidenza con il mondo esterno e conoscano le figure geometriche di base. Per questo precedono la geografia materie come educazione senso-motoria, modellistica, disegno e soprattutto geometria. Il primo approccio con la disciplina consiste in esercizi di orientamento cardinale nello spazio come indicare con la mano una data direzione e saper dire dove sorge e tramonta il sole¹¹. Poi gli studenti con disabilità visiva devono disegnare e riprodurre in scala palazzi, edifici e piazze affinché siano pronti ad approcciarsi ad elementi geografici più complessi come città, coste, vallate e quindi procedere con la geometria. Infatti la geografia è:

il primo naturale campo di applicazione delle conoscenze geometriche elementari acquistate: le forme triangolari, poligonali, frastagliate dei continenti, il prospetto in piano della terza dimensione nei rilievi delle montagne, i vari complessi di curve e di angoli nei corsi dei fiumi, i rapporti dei punti nei gruppi delle città sono insieme facili e dilettevoli¹².

Sulla base di questa preparazione si possono definitivamente consolidare le nozioni fin qui apprese e il nascente interesse verso la geografia.

Le fondamenta metodologiche della disciplina geografica, coerenti col Metodo Romagnoli, sono: l'alternanza tra lezioni teoriche e pratiche, l'utilizzo di strumenti e materiali stimolanti, il gioco come metodo didattico.

Per lo studio della geografia Romagnoli alterna la teoria con la pratica: non solo lezioni frontali, nozionistiche e in aula, ma attività laboratoriali, giochi all'aria aperta e uscite fuoriporta. Se un approccio

¹¹ E. Romagnoli Coletta, *L'insegnamento della geografia*, cit., p. 106.

¹² A. Romagnoli, *Gli insegnamenti più importanti*, cit., pp. 170-171.

puramente teorico rischierebbe di riempire la testa degli studenti con disabilità visiva di una serie di nozioni e saperi decontestualizzati e inutili, allo stesso tempo un approccio puramente pratico produrrebbe una conoscenza approssimativa e inconsistente (la geografia serve innanzitutto a conoscere gli elementi del territorio).

Per le lezioni frontali e le attività laboratoriali è indispensabile l'utilizzo di tutta una serie di strumenti e materiali compensativi, soprattutto nell'ambito della cartografia. Si tratta di cartine, mappe, atlanti, piantine, mappamondi e plastici geografici o topografici, tutti in rilievo. La cartografia in rilievo consente rappresentazioni simboliche tridimensionali che proiettano cioè su scala ridotta un territorio in lunghezza, larghezza e spessore. La decodifica degli elementi rappresentati in queste cartine per studenti con disabilità visiva non potendo avvenire per via visiva avviene quindi per via tattile.

Lo studio cartografico può essere un valido strumento per conoscere luoghi e territori che lo studente con disabilità visiva non può né vedere né toccare, ma può percepire e immaginare.

Le cartine contengono dati spaziali che permettono di localizzare elementi geografici attraverso simboli in rilievo codificati. A differenza dei segni grafici del linguaggio però, che non hanno alcuna somiglianza fisica con la parola a cui si riferiscono essendo convenzionali, i simboli delle cartine geografiche, speciali e non, hanno spesso (ma non sempre) attinenza con ciò che rappresentano¹³. Così Romagnoli rappresenta i fiumi con dei nastri e i monti con vertebre, cordigliere o scaglioni¹⁴. Inoltre, in riferimento ad una cartina di Roma:

il Lungotevere era individuato da due linee parallele [...]; le mura erano segnate da due linee molto vicine a punti fitti; i giardini e le ville erano spazi pieni di punti sparsi; le piazze, spazi chiusi da una linea che ne disegnava la forma; le strade, linee semplici; la strada ferrata, brevi linee verticali [...]. Insomma

¹³ Y. Hatwell, *La lettura tattile di cartine e disegni in rilievo da parte dei ciechi* (2001), tr. it. di D. Caselli, in «Tiflogia per l'integrazione», XVII, 2 (2007), pp. 2-3.

¹⁴ A. Romagnoli, *Gli insegnamenti più importanti*, cit., p. 171.

un complesso di segni convenzionali, non senza qualche analogia peraltro, affinché l'intuizione vi trovasse appiglio¹⁵.

Per rendere più dettagliate le carte geografiche in rilievo occorre, secondo Romagnoli, affiancare ad esse registri cartacei con inventario e descrizioni delle località rappresentate nelle mappe. In tal modo lo studente con disabilità visiva dopo aver esplorato il territorio con le dita potrà approfondire e rendere più dettagliate le sue rappresentazioni tattili.

Oltre a questi materiali tradizionali Romagnoli ne propone alcuni alternativi quali una «tavoletta traforata in uso per le operazioni aritmetiche» con la quale «si praticavano non solo le figure geometriche elementari, ma schemi geografici, disegni di casine, alberi [...] e via dicendo»¹⁶, oppure gli scacchi, utilizzati per formare immagini geografiche. Per concludere, bisogna ricordare che nella didattica della geografia non vi è sempre e solo bisogno di materiali specifici per studenti con disabilità visiva, dato che anche plastici del suolo possono essere utilizzati senza problemi¹⁷.

Tra le attività laboratoriali ritenute da Romagnoli più importanti vi è il disegno geografico. L'attività segue idealmente lo studio cartografico in quanto è solo con la riproduzione e la rielaborazione attiva che si fissano mentalmente forme, angoli e linee, quindi città, regioni e paesi:

Abituando il cieco a toccare e a rappresentarsi le immagini secondo le leggi della comune prospettiva, s'arriverà al vantaggio sommo di poter surrogare a dirittura col disegno gli oggetti che non potrà direttamente toccare. E dato che questi sono tanti e potenzialmente infiniti, non sarà dunque tanto più necessario educare lui alla percezione del disegno?¹⁸.

Fondamentale per lo studio della geografia sono i giochi. Questi, soprattutto in gruppo e all'aria aperta, insieme alle escursioni risultano tra

¹⁵ Id., *Ragazzi ciechi*, cit., pp.104-105.

¹⁶ Id., *Gli insegnamenti più importanti*, cit., p. 175.

¹⁷ E. Romagnoli Coletta, *L'insegnamento della geografia*, cit., p. 111.

¹⁸ A. Romagnoli, *Gli insegnamenti più importanti*, cit., p. 172.

le attività più pratiche e dinamiche della didattica della geografia. Vi è, ad esempio, il gioco del tramvai, concepito in un giardino quadrangolare del Casale di S. Pio V, chiamato il “giardino della croce” perché tagliato appunto a croce da due viali rettilinei ortogonali coperti di ghiaia e delimitati da siepi. All'estremità di questo giardino vi è un vialetto che corre lungo i lati del quadrato e che Romagnoli chiama la “circonvallazione del giardino”. Nel gioco, ognuna delle estremità della croce (le 4 entrate del giardino, cioè) diventa una stazione tramviaria di Roma: a nord la stazione di piazza del Popolo; a ovest quella di S. Pietro; a sud del Colosseo e a est di Termini. Al centro del giardino, dove l'incrocio dei viali forma un cerchio, vi è la stazione di piazza Venezia¹⁹. Ogni studente interpreta un tram e lo scopo del gioco è transitare da una stazione all'altra camminando in autonomia. L'insegnante con il fischietto detta i tempi di percorrenza dei mezzi fino al raggiungimento della destinazione.

L'obiettivo didattico del gioco è sviluppare l'orientamento e l'autonomia motoria degli studenti con disabilità visiva. Inoltre l'attribuzione ideale di alcune piazze di Roma alle varie zone del giardino del Casale stimola l'immaginazione geografica dei partecipanti al gioco. Peraltro, per rendere la rete tramviaria più completa, si poteva usufruire anche del viale di circonvallazione del giardino dando così una prima idea, anche se rudimentale, della topografia di Roma. Effettivamente i due viali ortogonali disegnavano nel giardino quattro quadranti che dividevano il centro storico dell'Urbe in altrettanti quartieri attorno a piazza Venezia. Questo semplice gioco può aiutare gli studenti con disabilità visiva a immaginare in modo approssimativo, ma significativo, la suddivisione topografica e amministrativa della città di Roma.

Poi vi è il gioco delle città, che consiste nel dare ad ogni alunna il nome di una città, invitando poi tutte le alunne a posizionarsi l'una in relazione all'altra rispettando la collocazione delle stesse città sulla carta geografica. Anche qui, come nel gioco del tramvai, sono gli studen-

¹⁹ Nella rete tramviaria romana degli anni Dieci piazza Venezia era effettivamente uno degli snodi del traffico.

ti che con il loro corpo compongono e animano la mappa. L'elemento di decodifica di questa singolare rappresentazione geografica è la relazione spaziale tra un partecipante e l'altro, relazione che in assenza della vista si manifesta con la voce dei partecipanti. Per giocare infatti gli studenti devono far conoscere ai compagni la loro ubicazione con la voce, la scia sonora prodotta dai giocatori disegna dei «quadri acustici»²⁰. Se poi i partecipanti si trasformano da città in treni, ecco che correndo da una parte all'altra del Casale di S. Pio V la loro mente viaggia per tutta l'Italia.

Un'ultima, ma essenziale, strategia ideata da Romagnoli per lo studio della geografia sono le uscite didattiche che prevedono gite, escursioni o anche semplici passeggiate fuori dall'istituto. Queste uscite, infatti, accompagnano o seguono lo studio cartografico, le attività laboratoriali e i giochi all'aria aperta: «ciò che si tocca anima il desiderio di visitarlo»²¹. Le uscite servono per fare esperienza concreta di tutte le conoscenze e le nozioni apprese con la teoria nonché per combattere la segregazione negli istituti:

Quello che noi dobbiamo curare invece è il rapporto con la natura: meno descrizioni e più passeggiate con inviti all'osservazione. Nessun plastico potrà dare l'idea di un monte come una piccola escursione [...]: o una sosta sulla riva del mare; o una passeggiata lungo il fiume [...]. Lo studio della geografia sarà così per il fanciullo che non vede pieno di interesse umano e non un arido elenco di nomi e misure²².

Se infatti la geografia non venisse “praticata” con gite ed escursioni, tutte le nozioni apprese dagli studenti sarebbero vaghe e vuote di significato, nonché decisamente inutili. Le uscite didattiche di Romagnoli andavano da semplici gite urbane in giro per Roma a vere e pro-

²⁰ A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, cit., p. 198.

²¹ Id., *Relazione alla Conferenza Mondiale sulla Cecità*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXII, 2 (2016), pp. 120-128, p. 126.

²² E. Romagnoli Coletta, *L'insegnamento della geografia*, cit., p. 111.

prie escursioni montane, come ad esempio sul monte Tuscolo (670 m s.l.m.) presso Frascati²³.

Oltre a far apprendere le caratteristiche e la conformazione del pianeta, il ruolo della geografia nel Metodo Romagnoli sta tutto qui nell'ardente: «desiderio di tentare l'ignoto, misurare le proprie forze, debellare la sventura»²⁴.

Bibliografia

- Alliegro M., *L'educazione dei ciechi. Storia, concetti, metodi*, Armando Editore, Roma 1991.
- De Robertis S., *La storia della scuola «speciale». Problemi educativi e didattici*, Cacucci, Bari 2011.
- Ferri O., *Il pensiero pedagogico di Augusto Romagnoli in Introduzione all'educazione dei ciechi*, T.E.T., Genova 1966.
- Gatto F., *Il messaggio educativo di Augusto Romagnoli*, Peloritana Editrice, Messina 1977.
- Hatwell Y., *La lettura tattile di cartine e disegni in rilievo da parte dei ciechi* (2001), tr. it. di D. Caselli, in «Tiflogia per l'integrazione», XVII, 2 (2007), pp. 2-16.
- Henri P., *La vita dei ciechi* (1944), a cura di E. Tioli, Biblioteca Italiana per i Ciechi, Monza 2000.
- Rapisarda G., *Breve storia della Tiflogia*, Erickson, Trento 2024.
- Romagnoli A., *Dopo undici mesi di esperienza nella direzione di Villa Aldobrandini*, Tip. Dell'Unione, Roma 1918.
- Id., *Ragazzi ciechi*, Zanichelli, Bologna 1924.
- Id., *Pagine vissute di un educatore cieco*, Unione Italiana Ciechi editrice, Firenze 1944.
- Id., *Dei mezzi per rendere l'educazione dei ciechi praticamente utile*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXIV, 2 (2014), pp. 30-45.
- Id., *In navigazione*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXVI, 2 (2016), pp. 117-119.

²³ A. Romagnoli, *Dopo undici mesi di esperienza nella direzione di Villa Aldobrandini*, Tip. Dell'Unione, Roma 1918, p. 17.

²⁴ *Ibidem*.

- Id., *Relazione alla Conferenza Mondiale sulla Cecità*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXII, 2 (2016), pp. 120-128.
- Id., *Gli insegnamenti più importanti nella scuola elementare per i ciechi*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXIX, 3 (2019), pp. 163-180.
- Romagnoli Coletta E., *Il disegno nella scuola elementare dei ciechi*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXII, 4 (2012), pp. 32-43.
- Ead., *L'insegnamento della geografia nelle classi elementari dei ciechi*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXX, 2 (2020), pp. 104-111.
- Volpicelli M., *Augusto Romagnoli e l'educazione dei ciechi in Italia*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXIII, 2 (2023), pp. 71-83.

L'Associazione Famiglie Audiolesi Etnei (A.F.A.E.): inclusione educativa e sociale nel territorio catanese

Rosaria Spinella¹

1. *Origini, contesto storico e quadro normativo*

Il silenzio è la forma più perfetta della comunicazione²

Questo pensiero di Blaise Pascal coglie un paradosso che ancora oggi interroga l'educazione e le scienze sociali: il silenzio non come vuoto, ma come forma compiuta di comunicazione. Proprio a partire da questa consapevolezza, alcune famiglie catanesi negli anni Ottanta hanno dato vita all'Associazione Famiglie Audiolesi Etnei (A.F.A.E.), trasformando l'isolamento in relazione, il silenzio in linguaggio, la mancanza in partecipazione, non come gesto di assistenzialismo, ma come atto di cittadinanza attiva e di resistenza civile.

L'Associazione Famiglie Audiolesi Etnei (A.F.A.E.) nasce nel 1985 a Catania, in un contesto storico e culturale di grande trasformazione per le politiche educative italiane. In quegli anni si era appena concluso un decennio di svolta, che aveva segnato la progressiva chiusura delle scuole speciali e l'avvio di una stagione di inclusione scolastica che avrebbe reso l'Italia un caso unico a livello internazionale. L'associazione dell'A.F.A.E. si colloca dunque in un orizzonte di speranza e di in-

¹ Docente specializzata in didattica inclusiva e docente nei percorsi di specializzazione per il sostegno (IFA), consulente per l'accessibilità dei luoghi di cultura (MARE - Laboratorio di innovazione sociale), Vicepresidente A.F.A.E.

² B. Pascal, *Pensieri* (1670), a cura di L. Valentini, BUR, Milano 1994, p. 112.

novazione pedagogica, ma anche di difficoltà pratiche e resistenze sociali, che spingevano le famiglie a unirsi per affrontare insieme le sfide educative e comunicative poste dalla sordità infantile e giovanile.

Già con la Legge 4 agosto 1977, n. 517³, il legislatore italiano aveva introdotto principi fondamentali: l'abolizione delle classi differenziali, l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni, la valorizzazione del lavoro didattico collegiale. Tuttavia, l'applicazione concreta della norma richiedeva risorse, competenze e sostegni che spesso non erano disponibili. Le famiglie si trovarono quindi nella necessità di costituire associazioni di mutuo aiuto per garantire ai propri figli il diritto a un'educazione dignitosa e realmente accessibile.

La Legge 5 febbraio 1992, n. 104⁴ consolidò questo percorso, definendo una cornice organica di diritti e strumenti: l'insegnante di sostegno, il Piano Educativo Individualizzato, l'integrazione tra scuola, famiglia, enti locali e servizi sanitari.

Proprio in questi anni l'A.F.A.E. avviò una strutturazione organica dei propri servizi, in particolare l'assistenza alla comunicazione e i centri socio-educativi, garantendo l'accompagnamento dei minori sordi nelle scuole comuni del territorio etneo e offrendo, in orario pomeridiano, attività di sostegno presso le diverse sedi operative. In tali contesti operava un'équipe multidisciplinare composta da professionisti altamente specializzati.

Negli anni successivi, altre norme hanno arricchito il quadro: la Legge 8 ottobre 2010, n. 170, che ha introdotto una disciplina apposita per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento⁵, segnando un passo ulteriore verso la personalizzazione didattica; la Legge 13 luglio 2015, n. 107 ("Buona Scuola"), che ha rilanciato la centralità della formazione

³ Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 224, 18 agosto 1977.

⁴ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 39, 17 febbraio 1992.

⁵ Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 244, 18 ottobre 2010.

dei docenti e della progettazione inclusiva⁶; la Legge 21 maggio 2021, n. 69, che ha riconosciuto ufficialmente la Lingua dei Segni Italiana (LIS) e la Lingua dei Segni Tattile (LIST)⁷. Non meno importante è stata la Legge 24 giugno 2010, n. 107, che ha riconosciuto la sordocecità come disabilità specifica, non riducibile alla somma di cecità e sordità⁸.

Sul piano internazionale, la svolta più rilevante è rappresentata dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (New York, 2006), ratificata in Italia con la Legge 3 marzo 2009, n. 18⁹. La Convenzione sancisce il diritto all'inclusione scolastica e sociale come parte integrante dei diritti umani fondamentali e afferma che l'educazione deve essere inclusiva a tutti i livelli e lungo tutto l'arco della vita, sottolineando la necessità di garantire accomodamenti ragionevoli, accessibilità e sostegni personalizzati.

Come ha scritto Andrea Canevaro, padre della pedagogia speciale italiana: «l'inclusione non è un gesto di benevolenza ma un diritto di cittadinanza, che riguarda l'intera comunità educativa»¹⁰. Questo principio, così semplice e radicale, ha guidato l'impegno delle famiglie etnee che fondarono l'A.F.A.E.: non rivendicare un trattamento particolare, ma affermare un diritto comune, quello di ogni bambino a crescere, apprendere e vivere in una società aperta.

Fabio Bocci ha osservato che il modello italiano di inclusione è un *unicum* nel panorama internazionale e deriva da una tradizione culturale e politica nella quale la scuola è il luogo privilegiato per l'esercizio

⁶ Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 162, 15 luglio 2015.

⁷ Legge 21 maggio 2021, n. 69, art. 34 ter, *Misure per il riconoscimento della lingua dei segni italiana e della lingua dei segni tattile italiana*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 120, 21 maggio 2021.

⁸ Legge 24 giugno 2010, n. 107, *Misure per il riconoscimento dei diritti delle persone sordocieche*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 161, 13 luglio 2010.

⁹ Legge 3 marzo 2009, n. 18, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 61, 14 marzo 2009.

¹⁰ A. Canevaro, *Pedagogia speciale*, Carocci, Roma 2007, p. 45.

della cittadinanza¹¹. Tale unicità, tuttavia, non è priva di contraddizioni: mancanza di risorse, differenze territoriali, resistenze culturali. È proprio in questa tensione che l'A.F.A.E. si è inserita, costruendo una rete locale capace di tradurre i principi normativi in pratiche concrete di sostegno educativo e sociale.

2. Missione educativa e ruolo delle famiglie nel territorio etneo

La missione educativa dell'A.F.A.E. si fonda su una visione integrata della sordità: non semplice disabilità sensoriale, ma condizione che investe la comunicazione, la cognizione, la socialità e l'identità culturale. Per questo l'associazione ha sempre posto al centro la famiglia, intesa come prima comunità educante, nucleo affettivo e sociale nel quale il bambino cresce e si forma. In tal senso, le famiglie non sono destinatarie passive di servizi, ma co-protagoniste di percorsi educativi, alate delle istituzioni scolastiche e partner dei servizi sanitari e sociali.

Nel territorio etneo, caratterizzato da forti contrasti socio-economici, la scelta ha assunto una valenza particolare. A Catania e nei comuni limitrofi, molte famiglie hanno dovuto affrontare la carenza di risorse pubbliche, l'insufficienza di operatori formati e la persistenza di pregiudizi culturali. L'A.F.A.E., attraverso un'azione quotidiana di sostegno e accompagnamento, ha permesso a decine di bambini e ragazzi sordi di superare l'isolamento e di inserirsi nei contesti scolastici e comunitari.

Un esempio significativo è il servizio socio-educativo pomeridiano, attivo dal 1987: ogni giorno, bambini e adolescenti si incontrano in spazi dedicati per svolgere compiti, attività di potenziamento linguistico, laboratori espressivi. Qui la comunicazione avviene in LIS e in italiano scritto, favorendo un bilinguismo che non è solo strumento compensativo, ma anche valorizzazione identitaria.

In alcuni quartieri periferici di Catania, l'associazione ha promosso laboratori teatrali e creativi, nei quali i bambini sordi hanno potuto la-

¹¹ F. Bocci, *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Guerini Scientifica, Milano 2021.

vorare insieme ai coetanei udenti, utilizzando la LIS come linguaggio scenico. Questi progetti hanno avuto una ricaduta culturale importante, contribuendo a sensibilizzare la cittadinanza e a superare stereotipi radicati. Non meno rilevanti sono i laboratori musicali vibro-acustici, che permettono ai bambini di percepire il ritmo attraverso le vibrazioni corporee, mostrando che l'arte e la musica possono diventare esperienze inclusive anche per chi non sente.

Le attività organizzate nel periodo estivo, tra cui i soggiorni promossi dall'associazione, hanno costituito occasioni significative di socializzazione, autonomia e scoperta, nelle quali la dimensione comunitaria ha favorito apprendimenti trasversali e processi di crescita personale. L'esperienza degli scambi internazionali, inoltre, testimonia la capacità dell'A.F.A.E. di aprirsi a reti più ampie, offrendo ai giovani opportunità di confronto interculturale e di arricchimento personale.

Dal punto di vista pedagogico, tali esperienze confermano quanto sostenuto da Dario Ianes: «la famiglia è il primo contesto inclusivo, il luogo in cui si impara a essere cittadini, ed è solo rafforzando la sua capacità educativa che si costruisce vera inclusione»¹². Infatti le tecnologie assistive e i linguaggi alternativi risultano efficaci se sono condivisi con i genitori e con gli ambienti quotidiani. In altre parole, l'inclusione non si riduce ad un insieme di tecniche, ma è un processo di corresponsabilità che intreccia competenze professionali e risorse affettive.

L'impegno dell'A.F.A.E. nel territorio etneo si manifesta quindi come azione educativa e politica insieme: da un lato, accompagna i bambini e i ragazzi nel percorso scolastico e sociale; dall'altro, promuove una cultura dell'inclusione che sfida i confini della marginalità e restituisce dignità e protagonismo alle famiglie. In questo senso, l'associazione è non solo un centro di servizi, ma anche un luogo simbolico, in cui i genitori trovano ascolto, sostegno e la possibilità di trasformare la fragilità in forza comunitaria.

¹² D. Ianes, *Diritto al pieno apprendimento*, Erickson, Trento 2015, pp. 12-13.

3. *Servizi, laboratori e metodologie inclusive*

Il ventaglio dei servizi offerti dall'A.F.A.E. si è progressivamente ampliato, rispondendo ai bisogni emergenti delle famiglie e adattandosi alle innovazioni pedagogiche e tecnologiche. Non si tratta solo di fornire supporti, ma di costruire un ecosistema educativo capace di integrare scuola, famiglia e territorio.

Tra i servizi storici va ricordato il doposcuola specializzato, che accompagna bambini e adolescenti nello svolgimento dei compiti e nel potenziamento delle competenze linguistiche e cognitive. Particolare attenzione è rivolta all'acquisizione della lingua italiana scritta e alla conoscenza della LIS, nella prospettiva del bilinguismo, ormai riconosciuto come strategia educativa efficace. La LIS non è considerata un mero strumento di compensazione, ma un elemento culturale e identitario, capace di valorizzare le risorse espressive e relazionali delle persone sorde.

Il servizio A.S.A.C.O.M. (Assistenti alla Comunicazione) rappresenta un altro pilastro fondamentale. Grazie alla presenza di operatori formati, i bambini e i ragazzi possono usufruire di mediazioni comunicative durante le lezioni scolastiche, evitando situazioni di isolamento e marginalizzazione. Il servizio è oggi riconosciuto e finanziato attraverso bandi regionali e progetti europei, come l'Avviso 7/2023 PR FSE Sicilia 2021/2027.

Molto rilevanti sono i laboratori espressivi e artistici, che spaziano dal teatro alla musica, dalle arti visive alla Logogenia¹³. I laboratori teatrali in LIS hanno permesso ai ragazzi di realizzare spettacoli aperti al pubblico, trasformando la Lingua dei Segni in linguaggio scenico universale e strumento di sensibilizzazione culturale. I laboratori musicali vibro-acustici, basati sulla percezione delle vibrazioni attraverso il corpo, hanno reso accessibile l'esperienza musicale ai bambini sordi, creando spazi di emozione condivisa e di scoperta estetica.

¹³ Logogenia, *La comprensione dell'italiano*, <http://logogenia.it/pubblicazioni/la-comprensione-dellitaliano/> (Consultato il 16/09/2025).

L'associazione promuove inoltre progetti di inclusione scolastica innovativa, come l'uso della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), del PECS (*Picture Exchange Communication System*) e delle tecnologie assistive digitali. Queste metodologie, se integrate in contesti didattici flessibili, potenziano le competenze cognitive e relazionali dei bambini, consentendo loro di esprimere bisogni, desideri e pensieri in modo sempre più autonomo.

Come osserva Lucio Cottini: «la didattica speciale non è un'aggiunta alla didattica comune, ma ne rappresenta una componente essenziale, perché rende la scuola capace di accogliere tutti»¹⁴. Inoltre i linguaggi visivi e tattili non sono accessori, ma sono strumenti cognitivi ed emotivi che ampliano le capacità sia di apprendimento sia di relazione. L'esperienza dell'A.F.A.E. dimostra concretamente come la combinazione di strumenti tecnologici, linguaggi visivi e sostegno relazionale possa costruire un ambiente educativo realmente inclusivo.

4. *Governance, stakeholder e impatto sociale*

L'A.F.A.E. non è soltanto un centro di servizi, ma un attore del Terzo Settore che ha saputo tessere alleanze e costruire reti di partenariato. Gli *stakeholder* coinvolti sono numerosi: famiglie, scuole, università, enti locali, distretti socio-sanitari, Regione Siciliana, Ministeri competenti, enti di ricerca come il CNR, associazioni del volontariato, fino ai media e ai fornitori di tecnologie.

La *governance* dell'associazione si ispira a principi di partecipazione, trasparenza e corresponsabilità. Le famiglie sono parte attiva nelle decisioni, contribuendo alla definizione dei progetti e delle priorità educative. L'associazione redige un bilancio sociale, pur non essendo obbligata, come segno di impegno etico e di trasparenza verso soci e istituzioni.

Sul piano istituzionale, l'A.F.A.E. è iscritta al Registro Unico del Terzo Settore, che le garantisce riconoscimento e possibilità di accede-

¹⁴ L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2014, p. 11.

re a finanziamenti pubblici. Attraverso bandi europei e regionali, come il citato Avviso 7/2023 PR FSE Sicilia, l'associazione ha formato nuovi operatori specializzati, ampliando così la propria capacità di risposta ai bisogni del territorio.

Il lavoro dell'A.F.A.E. può essere letto anche alla luce degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. In particolare, l'associazione contribuisce all'Obiettivo 4 (*Istruzione di qualità*), all'Obiettivo 10 (*Riduzione delle disuguaglianze*) e all'Obiettivo 17 (*Partnership per gli obiettivi*). Non si tratta soltanto di fornire sostegni individuali, ma di trasformare il contesto sociale in senso inclusivo, rafforzando i legami comunitari e riducendo le barriere.

Come ricorda la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006, ratificata in Italia con la Legge 3 marzo 2009, n. 18, l'inclusione scolastica e sociale è un diritto umano fondamentale. Inoltre, l'inclusione non si realizza solo nelle aule scolastiche, ma si misura sulla capacità di un territorio di farsi comunità educante. L'esperienza dell'A.F.A.E., radicata nel tessuto etneo, è una dimostrazione concreta di questa prospettiva: la scuola, la famiglia, le istituzioni e il mondo del volontariato cooperano per costruire una società più giusta e accogliente.

5. Sordocecità, prospettive internazionali e buone pratiche pedagogiche

Sebbene non segua stabilmente persone con sordocecità, l'A.F.A.E. ha sempre riconosciuto la complessità peculiare di questa doppia disabilità, riservandole attenzione specifica e attivando forme di supporto ogniqualvolta si sia presentata la necessità, in coerenza con i principi di inclusione e tutela della persona.

La sordocecità, infatti, non può essere ridotta alla somma di due disabilità sensoriali: si tratta di una dimensione qualitativamente nuova, che richiede approcci metodologici specifici. Tecniche come la comunicazione tattile, l'uso di oggetti-segno, il metodo Lorm, il Braille tattile e le esperienze multisensoriali rappresentano strumenti indispensabili per favorire la comunicazione e l'autonomia.

Sul piano internazionale, associazioni come *Deafblind UK* o la *World Federation of the Deafblind* hanno sviluppato modelli di intervento che coniugano sostegno educativo, servizi residenziali e *advocacy* politica. In Italia, la Lega del Filo d'Oro costituisce un punto di riferimento storico e innovativo, capace di coniugare ricerca, servizi e sensibilizzazione pubblica.

L'UNESCO, nelle *Linee guida per l'inclusione* del 2017, ribadisce che la qualità dell'educazione si misura dalla capacità di accogliere la diversità. L'OMS, nel *World Report on Hearing* del 2021, ha stimato che oltre 430 milioni di persone vivono con disabilità uditive e che entro il 2050 saranno circa 700 milioni.

Come ha sostenuto Andrea Canevaro l'inclusione non è mai data una volta per tutte, essendo un processo che va costruito giorno dopo giorno, ponendo attenzione ai contesti, alle persone e alle relazioni¹⁵. Questa prospettiva richiama la responsabilità non solo delle istituzioni, ma anche della società civile e delle famiglie, nel continuare a costruire percorsi di accoglienza e partecipazione.

6. *Le esperienze della Cooperativa MARE - Laboratorio di innovazione sociale*

Nel panorama catanese, accanto all'A.F.A.E., si distingue la Cooperativa MARE - Laboratorio di innovazione sociale. Nata come realtà impegnata a ripensare i servizi culturali ed educativi in un'ottica di inclusione e partecipazione, MARE opera attraverso un approccio multidisciplinare che coniuga *Design For All*, accessibilità culturale e processi di co-progettazione comunitaria. Come si legge nella presentazione ufficiale, la cooperativa: «progetta e realizza servizi culturali accessibili, coinvolgendo le comunità locali in percorsi partecipativi e inclusivi»¹⁶.

¹⁵ Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) (a cura di), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*, Erickson, Trento 2024.

¹⁶ MARE - Laboratorio di innovazione sociale, <http://www.marelabo.it/> (Consultato il 16/09/2025).

L'esperienza di MARE è significativa perché porta l'inclusione oltre i confini scolastici, collocandola nei luoghi della cultura e della vita cittadina. La cooperativa ha sviluppato progetti in musei, biblioteche e spazi pubblici, adottando soluzioni che tengono conto delle diverse forme di disabilità sensoriale e cognitiva. In tal modo, si promuove un modello di cittadinanza attiva e culturale che integra pienamente persone con Bisogni Educativi Speciali.

Tra i progetti più rilevanti si segnalano: i percorsi museali accessibili, realizzati con strategie di comunicazione multisensoriale e supporti digitali, e le attività laboratoriali per bambini e ragazzi con disabilità, che trasformano i luoghi della cultura in spazi educativi condivisi. Queste esperienze mostrano come l'accessibilità non sia un'aggiunta, ma un criterio progettuale originario, che riguarda l'intera collettività.

Dal punto di vista pedagogico, MARE si avvicina al concetto di "comunità educante allargata", valorizzando le pratiche di educazione non formale e di apprendimento esperienziale. La cooperativa contribuisce così a costruire un ecosistema di inclusione che integra scuola, famiglia e territorio, rafforzando le reti già attivate da associazioni come l'A.F.A.E.

In questo percorso si inserisce il mio contributo come insegnante di sostegno, docente di didattica speciale, Vicepresidente dell'A.F.A.E. e consulente per la rete di MARE. Tale apporto, di carattere prevalentemente scientifico e progettuale, riguarda la definizione di metodologie inclusive, la formazione degli operatori e la progettazione di interventi educativi e culturali orientati all'accessibilità. Il ruolo è svolto in continuità con l'impegno pluriennale per l'inclusione educativa e sociale, in ambito sia associativo che cooperativo¹⁷.

¹⁷ R. Spinella, Intervento in MARE - Laboratorio di innovazione sociale, <http://www.youtube.com/watch?v=ZTtYIPZODy0> (Consultato il 16/09/2025).

7. Confronti internazionali e prospettive future

Per comprendere appieno il valore dell'esperienza dell'A.F.A.E. e delle realtà collegate, è utile collocarle in un quadro comparativo internazionale. Nei Paesi anglosassoni, ad esempio, il modello prevalente è quello delle scuole speciali e dei programmi individualizzati separati, con una presenza limitata di inclusione nelle classi comuni. Al contrario, il modello italiano - pur con le sue criticità - è considerato un *unicum* per la radicalità dell'inclusione, riconosciuta a livello di sistema.

Booth e Ainscow¹⁸ hanno sottolineato che l'inclusione non si riduce a inserire studenti con disabilità nelle scuole, ma implica una revisione complessiva della cultura, delle politiche e delle pratiche scolastiche. In questo senso, l'esperienza dell'A.F.A.E. mostra come sia possibile tradurre i principi internazionali in pratiche concrete, capaci di rispondere alle esigenze delle famiglie e di costruire alleanze territoriali.

Le prospettive future dovranno affrontare sfide cruciali: la formazione continua dei docenti, l'uso critico delle tecnologie digitali, la riduzione delle disparità territoriali. Inoltre, occorrerà rafforzare la dimensione interculturale, dato che sempre più famiglie sorde in Sicilia provengono da contesti migratori, portando con sé lingue e culture differenti.

8. Tecnologie digitali e accessibilità

Le tecnologie assistive e digitali stanno rivoluzionando le possibilità di inclusione. Software di riconoscimento vocale, sottotitolazione automatica, applicazioni di traduzione in LIS, piattaforme di *e-learning* accessibili: tutti questi strumenti rappresentano una risorsa preziosa per ridurre le barriere comunicative. Naturalmente non va dimenticato che le tecnologie da sole non bastano, in quanto vanno inserite in un progetto pedagogico condiviso.

¹⁸ T. Booth - M. Ainscow, *Index for Inclusion*, CSIE, Bristol 2002.

Nello specifico, nel contesto dell'A.F.A.E., le tecnologie sono utilizzate non solo come ausili, ma come strumenti di relazione e di apprendimento collaborativo. L'uso di tablet con applicazioni di CAA, la sperimentazione di ambienti immersivi e la produzione di materiali multimediali in LIS dimostrano come la tecnologia possa diventare un fattore abilitante, se integrata con l'accompagnamento educativo.

9. La voce delle famiglie

Un elemento che accomuna l'esperienza dell'A.F.A.E. e della cooperativa MARE è il riconoscimento del ruolo attivo delle famiglie. Non si tratta di semplici beneficiari, ma di protagonisti della co-progettazione educativa. Le testimonianze raccolte negli anni mostrano come i genitori abbiano trovato nell'associazione uno spazio di ascolto e di *empowerment*, capace di trasformare la solitudine in partecipazione comunitaria.

La centralità della famiglia si lega a una visione di cittadinanza attiva: i genitori non solo difendono i diritti dei propri figli, ma contribuiscono a ridefinire il senso stesso di inclusione nella società locale. Si tratta di un processo in cui l'inclusione implica che nessuno venga lasciato indietro e che tutti partecipino a costruire la comunità.

10. Conclusioni

L'esperienza dell'A.F.A.E., intrecciata con altre realtà territoriali come la cooperativa MARE e arricchita da approcci metodologici come la Logogenia, dimostra che l'inclusione è un processo complesso e multidimensionale, che richiede risorse e competenze, ma soprattutto alleanze tra famiglie, scuole, istituzioni e società civile. L'inclusione non è mai un traguardo raggiunto una volta per tutte, ma un percorso in divenire, che deve adattarsi ai cambiamenti sociali, culturali e tecnologici.

Guardando al futuro, la sfida sarà quella di consolidare i risultati ottenuti e di aprirsi a nuove forme di collaborazione, senza perdere di vi-

sta la dimensione umana e comunitaria che costituisce la vera forza di queste esperienze. È in questa prospettiva che l'A.F.A.E. continua ad operare, testimoniando come l'impegno locale possa diventare modello di riferimento nazionale e internazionale.

Bibliografia

- Bocci F., *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Guerini Scientifica, Milano 2021.
- Booth T. - Ainscow M., *Index for Inclusion*, CSIE, Bristol 2002.
- Canevaro A., *Pedagogia speciale*, Carocci, Roma 2007.
- Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2014.
- Ianes D., *Diritto al pieno apprendimento*, Erickson, Trento 2015.
- Logogenia, *La comprensione dell'italiano*, <http://logogenia.it/pubblicazioni/la-comprensione-dellitaliano/> (Consultato il 16/09/2025).
- MARE – Laboratorio di innovazione sociale, <http://www.marelabo.it/> (Consultato il 16/09/2025).
- Pascal B., *Pensieri (1670)*, a cura di L. Valentini, BUR, Milano 1994.
- Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) (a cura di), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*, Erickson, Trento 2024.
- Spinella R., Intervento in MARE - Laboratorio di innovazione sociale, <http://www.youtube.com/watch?v=ZTtYIPZODy0> (Consultato il 16/09/2025).

Recensione

Marisa Pavone - Enrico Dolza - Elisabetta Grande - Alessandro Monchietto, *Vedere, sentire con tutto il corpo. Indicazioni pedagogico-didattiche per le disabilità sensoriali nella scuola*, Mondadori Università, Milano 2025

Il volume, di cui Marisa Pavone ha curato, tra l'altro, con Alessandro Monchietto gli aspetti scientifici e redazionali, si pone l'obiettivo di coniugare preparazione specialistica sulle disabilità sensoriali in ottica educativa e capacità di fare inclusione secondo il modello dell'*Universal Design for Learning*. In perfetta coerenza e nel rispetto dell'assunto *Niente su di noi, senza di noi*, inoltre, il gruppo di ricerca comprende due persone con disabilità visiva e un componente della comunità Sorda, offrendo un approccio e una prospettiva basati su esperienza quotidiana della disabilità e competenza di ricercatori di settore. Destinatari privilegiati del libro sono scuola ed extrascuola dall'infanzia alla secondaria di primo grado.

Il volume si apre con l'*Introduzione* di Marisa Pavone che avverte:

Nei confronti della disabilità sensoriale, in particolare, persiste il rischio di oscillazioni tra riduzionismi opposti. Da un lato, l'enfasi sulla «clinicizzazione» del disturbo della vista e dell'udito; con la conseguenza di considerare il soggetto come «speciale» e il Piano Educativo Individualizzato come percorso rigido e separato, perdendo di vista sia la dimensione prospettica, sia quella inclusiva. Il rischio opposto è la sottovalutazione della specificità del disturbo e del suo impatto sulla personalità dell'allievo, ritenendo che le

difficoltà sensoriali non siano più da considerarsi, a scuola, fra le più impegnative, in quanto riconducibili ad azioni meccanicamente compensative sul piano linguistico, metodologico e tecnologico (p. XIV).

Nella Parte prima, *Il quadro*, curata da Marisa Pavone, tranne la sezione dedicata alla disabilità uditiva di cui è autore Enrico Dolza, si esaminano le tematiche che fanno da sfondo alla cecità/ipovisione e alla sordità/ipoacusia nella società dei diritti e della comunicazione multimediale, caratterizzata da un forte sviluppo tecnologico.

Nel Capitolo 1 *La disabilità sensoriale nel contesto socioculturale* si sottolinea che è importante per genitori e insegnanti conoscere gli aspetti clinici, ma soprattutto la scuola deve evitare il rischio di collegare personalità e potenzialità dell'allievo alla severità della disabilità sensoriale e di considerare gli elementi relazionali, sociali, cognitivi e culturali come conseguenze. Si osserva che le difficoltà dei bambini con disabilità uditiva, soprattutto profonda o severa, nell'apprendimento della lingua verbale orale e scritta, sono oggi ridotte da protesi acustiche personalizzate o dall'innesto precoce dell'impianto cocleare. La ricerca della competenza verbale non può però prevalere sull'istanza educativa. D'altra parte per intere comunità essere sordi è un fattore di diversità positivo riconoscendosi come etnia minoritaria in possesso di cultura, lingua, interazioni sociali, rituali, letteratura, arti. Sul piano comunicativo si ribadisce che il bambino sordo deve acquisire due lingue: la Lingua dei Segni della comunità dei Sordi come prima lingua, se la perdita uditiva è severa, e la lingua verbale orale e scritta come secondo canale comunicativo. Per quanto riguarda il minore cieco si parte dal dato che si tende a considerarlo un soggetto depotenziato, avendo difficoltà nello svolgimento di molte attività accessibili ai vedenti, o un vedente senza la vista, insomma: «Si interpretano i vissuti e le esigenze di chi ha problemi di vista secondo l'ottica di chi non ne ha» (p. 15). Va ribadito allora che traguardi raggiunti dallo studente e grado di inclusione a scuola e nella società dipendono dal funzionamento del ragazzo e dal contesto (relazioni, risorse professionali e strumentali, strategie). Peraltro quando si parla di ipovisione e ipoacusia, emergono differenze sostanziali riguardanti le caratteristiche e la severità della disabilità. Le disabilità senso-

riali possono inoltre avere eziologie congenite o acquisite e in questo caso assumono importanza le esperienze visive e uditive pregresse ed esistenziali in generale. Infine per i bambini e le persone con disabilità sensoriali comunicazione e linguaggio sono fondamentali per esercitare la libertà di espressione e di opinione e l'accesso all'informazione.

Nel Capitolo 2 *Disabilità sensoriali e progettualità della famiglia* si parte dal presupposto che il minore è capace di dare, oltre che di ricevere, e perciò va sostenuto perché possa esprimere potenzialità e abilità, tenendo conto che la riabilitazione sensoriale non esaurisce il recupero personale: «La disabilità è infatti un concetto relazionale, risultante dall'interazione dinamica, pluridirezionale e complessa, tra il funzionamento personale e i fattori contestuali» (p. 34). L'allievo con disabilità visiva attraverso l'educazione non verbale (paralinguistica, cinestetica, prossemica, aptica) impara ad evitare formulazioni non adeguate al contenuto dei messaggi e a sintonizzare la gestualità con l'espressione spontanea di emozioni e sentimenti. Inoltre sarebbe opportuno parlare di ipovisioni perché:

La vera domanda da porsi non è *quanto* vede, ma *come* e *che cosa* vede [...] Riguardo all'ipovedente, l'orientamento è di privilegiare l'utilizzo del residuo visivo, con le modalità e nella misura in cui lo usa il normo-vedente. La tentazione della «normalizzazione» è assai rassicurante e desiderabile per gli adulti; specularmente, anche il bambino si impegna a dimostrare le proprie capacità visive - vere o esaltate - e tende a confrontarsi con un modello di normalità che potrebbe essere inarrivabile (p. 39).

Vanno invece affinate le percezioni tattile, uditiva, olfattiva. L'adattamento della corteccia cerebrale avviene infatti attraverso esperienze adeguate e guidate. In questo senso sono fondamentali il contesto educativo e la capacità di genitori e insegnanti di guidare il bambino a cercare, esplorare e dare senso al mondo sviluppando modalità conoscitive, curiosità, sicurezza e comportamenti autonomi mediante l'interazione verbale (spiegazioni, suggerimenti, domande, confronti, conferme): «Lo studio della cecità supporta l'idea che deficit periferici, pur molto svantaggiosi, non impediscono lo sviluppo di meccanismi di al-

to livello, come quelli che servono alla genesi di rappresentazioni mentali, o che mediano la conoscenza spaziale» (p. 41). Con i sordi l'oralità va supportata da elementi visivi, immagini e scrittura (sottotitolazione, uso della lavagna, presentazioni con rimandi iconici). Inoltre una corretta articolazione delle labbra consente la labiolettura e la gestualità co-verbale supporta la comprensione generale del messaggio. Per le persone sorde segnanti sono fondamentali la relazione e la comunicazione anche con altre persone segnanti, udenti o sorde. In ogni caso, maturare la consapevolezza della disabilità del figlio consente alla famiglia di individuare risorse e di reagire in modo costruttivo e non passivo o rinunciatario e sono necessarie figure professionali che stabiliscano una relazione di aiuto continua, assicurando sicurezza e sostegno, a partire dalla diagnosi: «l'indicatore più affidabile dell'accettazione del disturbo uditivo, da parte dei genitori udenti e del bambino stesso, è rappresentato dall'atto della protesizzazione acustica, che sancisce l'*oggettivizzazione sociale* del deficit» (p. 55). Infine l'abilitazione/riabilitazione sensoriale infantile è prassi multidimensionale (medica, psicologica, educativa, assistenziale, tecnologica) che comporta impegno, condivisione e valutazione partecipata degli obiettivi per tutti gli attori coinvolti.

Nel Capitolo 3 *L'inclusione a scuola tra «normalità» e «specialità»* si rileva che la qualità inclusiva della scuola si misura dalla capacità del contesto di trasformarsi nell'ottica dell'accessibilità di spazi e infrastrutture, di fruibilità di curricoli e comunicazioni, della didattica e dell'organizzazione per rispondere alle differenti esigenze senza identificare nessuno come *speciale*. In un contesto inclusivo, l'alunno con disabilità sensoriale ha diritto a risposte didattico-metodologiche e strumentali competenti, adeguate ai suoi bisogni specifici in un clima relazionale e comunicativo di co-educazione con i compagni e in uno scenario progettuale e programmatico differenziato e flessibile. Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria in particolare l'impostazione curricolare meno rigida e lo spazio riservato alle attività esplorative, pratiche e ludiche favoriscono gli scambi comunicativi e la diversificazione delle prassi e dei linguaggi. Il contributo del bambino con disabilità sensoriali può essere così valorizzato e raccordato al lavoro dei compagni: «buone prasse

si comuni potrebbero diventare patrimonio esperienziale e culturale dell'intera comunità, confluendo ad arricchire la progettualità di istituto» (p. 68). Nella vita di classe, infatti, niente può essere lasciato al caso: «In una scuola che vuole promuovere accoglienza, partecipazione e successo formativo, occorre prevedere l'adattamento degli ambienti di apprendimento e degli strumenti e tecnologie alla varietà dei profili degli studenti» (p. 77). Differenziare la didattica significa allora creare ambienti di apprendimento in cui gli allievi nello stesso spazio e tempo interagiscono con contenuti diversi, elaborano in modi diversi il proprio processo di acquisizione della conoscenza e creano prodotti diversi. L'insegnante è quindi un ricercatore che raccoglie dati, si pone domande, cerca soluzioni attraverso l'osservazione continua degli alunni e della propria pratica didattica, formulando ipotesi e scegliendo la possibilità più adeguata alla situazione, valutando l'efficacia della pratica e apportando modifiche quando serve.

La Parte seconda, *Conoscere e accompagnare la persona con disabilità uditiva e visiva*, si focalizza sulla conoscenza della personalità del soggetto con disabilità sensoriale ponendo l'attenzione sugli aspetti eziologico-clinici e psico-pedagogici.

Nel Capitolo 1 *Disabilità uditive e sordità*, curato da Enrico Dolza, si precisa che: «Il termine «sordo», pur nella sua apparente durezza, dal punto di vista linguistico non esprime invece inferiorità, ma più semplicemente, una realtà altra, diversa sì, ma non necessariamente peggiore» (p. 112). *Sordo* con la S maiuscola indica invece il gruppo di coloro che non considerano la sordità una malattia o una lesione, ma una diversità attraverso cui si può produrre cultura. La convenzione nata negli Stati Uniti è espressa dalle parole *Deaf* e *Deafness*, che hanno connotazione positiva esprimendo il senso di un'identità. Input ridotto, ritardi, processo di apprendimento invece che processo di acquisizione possono comportare criticità e fragilità acquisizionali nella produzione/comprendimento della lingua orale e scritta della persona sorda e una competenza linguistica estremamente diversificata. I docenti di classe dovrebbero quindi individuare facilitatori (testi supportati da immagini, strumenti multimediali accessibili e sottotitolati) supportando l'allievo nella comprensione di testi che presentano barriere (frasi troppo lun-

ghe con un lessico a bassa frequenza d'uso e ricco di tecnicismi, strutture sintattiche complesse, quali il soggetto posto alla fine della frase). La verbalità può venire affiancata da altre forme comunicative (gesto, disegno, mimo, espressione corporea). Infatti la multimodalità supporta l'apprendimento di una comunicazione efficace e le differenti abilità dell'allievo sordo. Un altro dato importante è che si può essere sordi in due modi: in senso *biologico*, dimensione clinico-diagnostica; in senso *sociale*, dimensione identitaria. I sostenitori del modello sociale sottolineano la natura culturale della sordità che diventa disabilità quando è immersa in un mondo di udenti che privilegiano gli aspetti fonocentrici: «Si tratta pertanto di una disabilità socialmente costruita da un ambiente progettato inaccessibile per le persone sorde e in cui l'impianto cocleare è visto nell'ottica dell'eliminazione della diversità» (p. 147). Così, da una parte, il termine *Deafhood* esprime la completa accettazione della propria sordità e la piena consapevolezza di far parte di una cultura che possiede propri valori, luoghi di incontro, una produzione letteraria ed estetica e una lingua; dall'altra, l'Audismo è invece la forma di abilismo che attua la discriminazione nei confronti della comunità Sorda. Molto utili sono le indicazioni su sordità e apprendimento delle discipline: italiano, lingua inglese, matematica (a cura di Carola Manolino), musica, arte e immagine.

Il Capitolo 2, *Disabilità visive*, è a cura di Elisabetta Grande e Alessandro Monchietto, e di Valter Scafia per gli strumenti compensativi, le tecnologie e la musica. Solo conoscendo e sperimentando direttamente un oggetto e vivendo lo spazio come fonte di nuove scoperte, il bambino con disabilità visiva sviluppa curiosità. Se invece viene lasciato a sé stesso troppo a lungo, può manifestare atteggiamenti di chiusura. Più il bambino viene incoraggiato a fare esperienze, più sarà capace di esprimere bisogni, vissuti, emozioni. Inoltre: «L'atto di salire e scendere le scale è importante ai fini dello sviluppo cognitivo, permettendo di interiorizzare una rappresentazione mentale accurata dello spazio verticale circostante» (p. 177). Il bambino infatti, sperimentando disequilibri posturali (la discesa da uno scivolo, il movimento di una giostra, il salire e scendere dell'ascensore) o le variazioni di direzione di un'auto o di un pullman, può strutturare i concetti di alto-basso, verticale-oriz-

zontale, ripido-piano, circolare-lineare. Lo sviluppo dello schema corporeo e delle relazioni topologiche fra gli oggetti costituisce peraltro la base per l'apprendimento delle competenze di lettura e scrittura in Braille. Insomma: «il corpo diventa la finestra conoscitiva sul mondo» (p. 181). La capacità di operare con concetti astratti è invece essenziale per l'apprendimento di discipline come la geografia e la storia. L'uso di canali multisensoriali e la manipolazione di oggetti diventano peraltro familiari anche agli altri studenti che a volte sperimentano gli stessi approcci di esplorazione e conoscenza. La disabilità visiva inoltre non comporta compromissioni a livello cognitivo: «gli alunni ciechi e ipovedenti necessitano esclusivamente di strumenti e ausili che consentono la fruizione dei contenuti di apprendimento, oltre che di adattamenti rispetto alle caratteristiche delle verifiche proposte in classe e di tempi aggiuntivi» (p. 195). Per quanto riguarda l'inclusione sociale e l'accessibilità culturale, sono centrali per la promozione della partecipazione attiva e dell'apprendimento permanente. In particolare, le persone con disabilità visiva fruiscono di percorsi tattili, audiodescrizioni, schede in rilievo e strumenti multimediali progettati secondo i principi dell'*Universal Design* e del *Design for All*. Infine per l'apprendimento della matematica (parte curata da Carola Manolino), si dimostra che la cecità di per sé non agisce da impedimento. Le mani si rivelano infatti un valido sostituto per gli occhi perché la matematica implica la manipolazione di rappresentazioni e informazioni spaziali. L'uso del tatto costringe a un controllo concettuale favorendo un corretto ragionamento geometrico. L'algebra per esempio si basa prevalentemente sulla capacità di riconoscere strutture: individuare regolarità, cogliere equivalenze, identificare relazioni tra diverse rappresentazioni. Tale riconoscimento non è un semplice esercizio visivo, ma un processo cognitivo complesso che permette di astrarre, generalizzare e costruire significati matematici. La visione di insieme consente di andare oltre il calcolo e di sviluppare flessibilità nel ragionamento rendendo possibile il passaggio dal particolare al generale. La percezione uditiva, poco esplorata per elaborare strutture matematiche, trova un supporto nelle tecnologie digitali (calcolatrice musicale, software *Audiofunctions*). L'apprendimento della pro-

spettiva invece avviene non per via percettiva, ma cognitiva, quando l'allunno acquisisce il pensiero astratto, verso la fine della scuola primaria.

Nel Capitolo 3, *Le disabilità sensoriali complesse*, a cura di Enrico Dolza, il termine complessa si riferisce all'associazione di una delle due disabilità sensoriali con altre disabilità di tipo neurologico, intellettivo o motorio, o al caso in cui sordità e cecità coesistono. In questi casi bisogna adottare una programmazione differenziata da quella della classe, ricercando però e mantenendo un aggancio in modo che l'allievo sperimenti comunque il clima emotivo, i prodotti elaborati, l'impegno del fare e il sentirsi parte della comunità scolastica. Sindromi piuttosto diffuse sono: la sindrome di Usher, la sindrome di Charge e la sindrome di Waardenburg.

La Parte terza, *Strategie di collaborazione per una didattica individualizzata e inclusiva*, si sofferma anzitutto sulle prassi didattiche quotidiane in aula.

Il Capitolo 1 *Buone pratiche di integrazione tra PEI e programmazione di classe* è curato da Moira Sannipoli. Il PEI è una risorsa in quanto individua gli obiettivi legati al progetto di vita della persona, favorisce la socializzazione nei differenti contesti, certifica le competenze acquisite e spendibili per il futuro, e perciò: «è necessario introdurre un avvicinamento reciproco, sistematico, fra progettazioni, tra persona e contesto, in un'ottica di fecondazione e cambiamento reciproci» (p. 257). Modulare i sostegni e le mediazioni è essenziale per una progettazione inclusiva. Il primo livello di adattamento è la sostituzione: modificare l'input per la spiegazione/comprendimento o l'output per la verifica e la valutazione (Braille, registrazione audio testi, testo con caratteri ingranditi, LIS, sottotitolatura, possibilità di scrivere con il computer, quesiti a risposta multipla). Forme di facilitazione sono tempi, modalità e spazi particolari. Si può quindi procedere alla scomposizione in nuclei fondanti dei contenuti. Di fronte a particolari complessità è possibile la partecipazione alla cultura del compito attraverso cui l'allievo percepisce che le consegne destinate all'intero gruppo classe non gli sono totalmente estranee: «L'inclusione scolastica non può essere costruita esclusivamente introducendo delle azioni didattiche rivolte a facilitare apprendimenti e relazioni di bambini e alunni con disabilità. La capa-

cità di allargare lo sguardo sposta l'attenzione sulla necessità di rendere inclusivi i contesti, le proposte, le posture» (p. 261). In questo senso l'*Universal Design for Learning* (accessibilità come valore in sé per l'intera collettività che apprende) e la differenziazione didattica (porre al centro della proposta didattica attività educative plurali secondo una responsabilità collettiva che crea un circolo co-evolutivo generativo) interpreta la diversità e le differenze di ognuno come stili, cognizioni, motivazioni, interessi e talenti, in grado di ribaltare la prospettiva.

Nel Capitolo 2 *Il lavoro di rete e la cogestione del PEI*, a cura di Enrico Dolza e Elisabetta Grande, gli obiettivi della rete sono così individuati: fornire una risposta unitaria a un problema complesso; favorire l'integrazione tra diversi ruoli; condividere conoscenze ed esperienze; radicare l'azione dei servizi sul territorio. In particolare viene esaminato il ruolo dell'ASACOM con il minore con disabilità sensoriale, anche in riferimento alla scuola di ogni ordine e grado e in ambiti quali tirocini, PCTO, viaggi di istruzione e uscite didattiche, e nel contesto extrascolastico. Fondamentali risultano: il rapporto con i servizi sociali e sanitari; la figura del tiflogogo (nelle due specializzazioni di tifloinformatico e tiflopedagogista) per il percorso scolastico dell'allievo con disabilità visiva.

Il Capitolo 3 *Esempi di progettazione di percorsi didattici inclusivi* è a cura di Elisabetta Grande, Alessandro Monchietto e Silvia Portigliatti. Si tratta di tre proposte. La prima, *Kaori e il seme dell'onestà. Una fiaba da vedere e da toccare*, riguarda una sezione di scuola dell'infanzia con un bambino di 5 anni con cecità congenita assoluta. La sperimentazione diretta e la manipolazione della realtà si rivelano strumenti indispensabili per ampliare il repertorio di esperienze e conoscenze. L'approccio promuove l'integrazione sinergica delle capacità senso-percettive rinforzando i processi di apprendimento, memorizzazione e concettualizzazione. L'approccio tridimensionale e tattile facilita la comprensione e la memorizzazione di strutture complesse contribuendo all'apprendimento spaziale e concettuale. La seconda, *Un tuffo nel mare: alla scoperta del mondo marino fra fantasia e realtà*, è rivolta ad una seconda di scuola primaria con una bambina sorda, figlia di genitori sordi, che comunica con LIS e lingua italiana orale e scritta. Tra gli obiettivi c'è l'accrescimento

del grado di consapevolezza attraverso momenti dedicati alla condivisione e alla sensibilizzazione sulle tematiche della sordità, favorendo la creazione di un ambiente di classe empatico e rispettoso delle diversità. L'uso combinato di immagini, parole e stimoli multisensoriali rafforza gli apprendimenti a livello cognitivo, emotivo e immaginativo. I libri *pop-up* avendo caratteristiche tridimensionali offrono un'ulteriore modalità di lettura particolarmente efficace per gli alunni con sordità, dando la possibilità di interagire con le immagini manipolandole in più modalità (aprire, chiudere, sollevare, abbassare, ruotare). La terza, *Viaggio nella Grecia: dall'antichità ai giorni nostri*, è strutturata per una seconda di scuola secondaria di primo grado con un alunno con cecità assoluta congenita, un alunno sordo con impianto cocleare dall'età di 1 anno che utilizza un approccio oralista, due allievi con DSA e tre allievi provenienti da contesti socio-economico-linguistici svantaggiati. Si procede utilizzando la strategia delle stazioni di apprendimento e il modello della differenziazione didattica: le prime prevedono una serie di postazioni, ciascuna identificata da un titolo e una consegna, caratterizzandosi per flessibilità e dinamicità, e consentendo agli alunni di affrontare tematiche e sviluppare competenze attraverso percorsi diversificati che coinvolgono vari linguaggi, sensi e modalità di apprendimento; la seconda promuove una didattica centrata sull'alunno, considerato protagonista attivo del proprio apprendimento, e si fonda su attività rispettose delle esigenze degli allievi, utilizzo di gruppi flessibili, monitoraggio e revisione continui dell'azione di insegnamento/apprendimento.

Nella Parte quarta, un'antologia di brani di Georgina Kleege, John M. Hull, Erik Weihenmayer (per la cecità), di Oliver Sacks, Emmanuelle Laborit, Paddy Ladd (per la sordità), di Helen A. Keller (per la sordo-cecità) e di Guglielmo Trentin (per le tecnologie per l'inclusione degli allievi con disabilità sensoriali) offre un approccio *dall'interno* per una migliore comprensione delle vicende esistenziali di chi non vede o non sente. In particolare, nel brano di Georgina Kleege, *Il Cieco Ipotesico e la condizione di cecità*, la cecità non è interpretata come una mancanza di visione, ma come una diversa modalità di percezione del mondo, tesi fondante del volume anche per la sordità.

Box di approfondimento supportano con informazioni, chiarimenti e precisazioni ogni capitolo delle prime tre parti del volume insieme ad ampi riferimenti bibliografici alla letteratura nazionale e internazionale concorrendo a dare una visione completa ed esaustiva degli studi di settore. In calce al volume l'Indice dei nomi risulta decisamente utile per una rilettura e una revisione.

Il volume è quindi un prezioso strumento di studio e di lavoro in quanto le indicazioni teoriche, fondate su chiari modelli e riferimenti, trovano concretezza e realizzazione in esempi di azione pratica in situazione educativa, non tralasciando però mai aspetti fondamentali del quotidiano come quelli socio-culturali.

Anna Buccheri

Sommario

<i>Editoriale. La tiflogia tra formazione, educazione e istruzione</i> di Stefano Salmeri	3
Abstract	15
Abstracts	17
Abstract	23

Studi e Ricerche

Alessandra Lo Piccolo - Daniela Pasqualetto - Letizia Pistone <i>Educare con i sensi: Outdoor Education e inclusione degli alunni ipovedenti nei contesti naturali multisensoriali</i>	29
Helena Mesquita - Rosário Quelhas <i>Educação dos cegos em Portugal. Evolução e Desafios</i>	43
Giovanni Petrillo - Diana C. Di Gennaro <i>Storia dell'accesso alla lettura e alla scrittura nella disabilità visiva: dai sistemi tattili all'intelligenza artificiale</i>	63
Mariagrazia Verbicaro - Patrizia Oliva <i>Torball e disabilità visiva: un'analisi delle potenzialità inclusive nella scuola secondaria di primo grado</i>	81

Sommario

La disabilità visiva e i linguaggi delle arti

- Alessandro Romano
Cantastorie per professione: la tradizione degli orbi a Palermo tra destino e percorso esistenziale 97

Antologia

- Tommaso Daniele
L'integrazione scolastica dei non vedenti dieci anni dopo 115

La parola a...

- Luigi Giunta
Un percorso accessibile al Forte di Bard: la mostra Fernando Botero. Tecnica monumentale 121

- Marco Merra
La geografia nel Metodo Romagnoli 133

- Rosaria Spinella
L'Associazione Famiglie Audiolesi Etnei (A.F.A.E.): inclusione educativa e sociale nel territorio catanese 145

Recensione

- Marisa Pavone - Enrico Dolza - Elisabetta Grande -
Alessandro Monchietto
Vedere, sentire con tutto il corpo. Indicazioni pedagogico-didattiche per le disabilità sensoriali nella scuola, Mondadori Università, Milano 2025, Anna Buccheri 159

EDITORIALE

Stefano Salmeri, La tiflogia tra formazione, educazione e istruzione

STUDI E RICERCHE

- **Alessandra Lo Piccolo - Daniela Pasqualetto - Letizia Pistone**, Educare con i sensi: Outdoor Education e inclusione degli alunni ipovedenti nei contesti naturali multisensoriali
- **Helena Mesquita - Rosário Quelhas**, Educação dos cegos em Portugal. Evolução e Desafios
- **Giovanni Petrillo - Diana C. Di Gennaro**, Storia dell'accesso alla lettura e alla scrittura nella disabilità visiva: dai sistemi tattili all'intelligenza artificiale
- **Mariagrazia Verbicaro - Patrizia Oliva**, Torball e disabilità visiva: un'analisi delle potenzialità inclusive nella scuola secondaria di primo grado

LA DISABILITÀ VISIVA E I LINGUAGGI DELLE ARTI

- **Alessandro Romano**, Cantastorie per professione: la tradizione degli orbi a Palermo tra destino e percorso esistenziale

ANTOLOGIA

- **Tommaso Daniele**, L'integrazione scolastica dei non vedenti dieci anni dopo

LA PAROLA A...

- **Luigi Giunta**, Un percorso accessibile al Forte di Bard: la mostra Fernando Botero. Tecnica monumentale
- **Marco Merra**, La geografia nel Metodo Romagnoli
- **Rosaria Spinella**, L'Associazione Famiglie Audiolesi Etnei (A.F.A.E.): inclusione educativa e sociale nel territorio catanese

RECENSIONI

- **Marisa Pavone - Enrico Dolza - Elisabetta Grande - Alessandro Monchietto**, Vedere, sentire con tutto il corpo. Indicazioni pedagogico-didattiche per le disabilità sensoriali nella scuola (Anna Buccheri, Mondadori Università, 2025)

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



9 788828 408192

Scholé

€ 19,00