

1, Tiflologia per l'integrazione

**Rivista pedagogica
e didattica per l'educazione
dei minorati della vista**

Sommario

EDITORIALE

Il programma nazionale di promozione
delle eccellenze per gli studenti delle scuole
secondarie superiori

Pietro Piscitelli 2

PEDAGOGIA

Educazione e pedagogia sperimentale

Orfeo Ferri 4

DIDATTICA

Considerazioni preliminari ad una didattica
del Braille

Vincenzo Bizzi 14

SVILUPPO COGNITIVO

La strutturazione del campo percettivo in rapporto
all'educazione immaginativa-motoria

Enrico Ceppi 23

Elementi mitiganti l'aspetto perturbante
della cecità

Nicoletta Grassi 29

CLASSICI DELLA TIFLOLOGIA

Educazione estetica dei ciechi. L'architettura

Elena Romagnoli Coletta 38

Una visita al Pantheon

Orfeo Ferri 59

Tiflogia per l'integrazione

trimestrale edito dalla Biblioteca Italiana
per i Ciechi "Regina Margherita" Onlus
con il contributo dell'Unione Italiana
dei Ciechi e degli Ipoovedenti
e della Federazione Nazionale
delle Istituzioni pro Ciechi

Anno 25 - Nr. 1 gennaio/marzo 2015

Reg. Trib. Roma n. 00667/90
del 14/11/90 - ISSN: 1825-1374

Direttore Responsabile
Pietro Piscitelli

Comitato di Redazione
Giancarlo Abba, Vincenzo Bizzi,
Pietro Piscitelli, Antonio Quattraro

Segreteria di Redazione
Daniela Apicerni, Francesco Giacanelli,
Giusi Piccolino

Direzione e Redazione
Biblioteca Italiana per i Ciechi
"Regina Margherita" Onlus
Centro di Documentazione Tiflogica
Via della Fontanella di Borghese, 23
00186 Roma
Tel. 06.68219820 - Fax 06.68136227
E-mail: cdtinfo@bibciechi.it

Amministrazione
Biblioteca Italiana per i Ciechi
"Regina Margherita" Onlus
Via G. Ferrari, 5/A - 20900 Monza (MB)
Tel. 039.283271

Impaginazione, grafica e stampa
STILGRAFICA SRL
Via Ignazio Pettinengo 31/33
00159 Roma - Tel. 0643588200

Abbonamento € 15,00
da versare sul c.c.p. n. 00853200
intestato a: Biblioteca Italiana per i Ciechi
"Regina Margherita" Onlus
Via G. Ferrari, 5/A - 20900 Monza
(indicando la causale del versamento)

Gli articoli firmati esprimono l'opinione
dell'autore, che non coincide
necessariamente con la linea della redazione

Finito di stampare: marzo 2015



ASSOCIATO ALL'USPI
UNIONE STAMPA
PERIODICA ITALIANA

Il programma nazionale di promozione delle eccellenze per gli studenti delle scuole secondarie superiori

Con D.M. del 6 agosto 2014 e con la successiva circolare n. 50 del 27 novembre 2014, il Ministro della Pubblica Istruzione ha definito il programma nazionale di promozione delle eccellenze per l'anno scolastico attualmente in corso con il riconoscimento di incentivi per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado che raggiungono risultati elevati nelle competizioni nazionali e che conseguano la votazione di 100 e lode agli esami di Stato.

Questi gli incentivi riconosciuti:

- benefit ed accreditamenti per l'accesso a biblioteche, musei, istituti e luoghi della cultura;
- ammissione a tirocini formativi;
- partecipazione ad iniziative formative organizzate da centri scientifici nazionali con destinazione rivolta alla qualità della formazione scolastica;
- viaggi di istruzione e visite presso centri specialistici;
- benefici di tipo economico;
- altre forme di incentivo.

Si tratta di benefici non assoggettati ad alcun regime fiscale in quanto essi perseguono la finalità di interesse generale di stimolare ed accrescere

in senso ampio l'interesse degli studenti al conseguimento di un più elevato livello di formazione culturale e professionale, come ha avuto modo di precisare anche l'Agenzia delle Entrate.

Naturalmente, al fine di sviluppare la promozione ed il sostegno attivo delle eccellenze e di rafforzare il valore educativo, scientifico, e culturale che scaturisce da processi virtuosi di confronto e di competizione con al-

tre realtà scolastiche, nazionali ed internazionali, e per stimolare la crescita culturale degli studenti impegnati alla fine dell'anno scolastico negli esami di Stato, è indispensabile che le istituzioni scolastiche sappiano coinvolgere i propri studenti in percorsi di studio di elevata qualità ed offrire loro occasioni per approfondire la preparazione individuale.

Il direttore responsabile,
prof. Pietro Piscitelli

Educazione e pedagogia sperimentale*

Orfeo Ferri

Il nesso che pone in stretta relazione l'educazione e la pedagogia sperimentale è soprattutto un manifesto carattere pratico che presenta nelle sue linee generali la pedagogia intesa quale scienza della persona umana, scienza dell'uomo e per l'uomo. Pure tenuto nella debita considerazione tale comune denominatore, è però necessario anzi tutto distinguere, da una parte, i fini, i valori dello spirito sovrordinati a qualunque esperienza ed sperimentazione, valori e fini che l'educatore propone da raggiungere al fanciullo; dall'altra, i risultati dell'esperimentazione (psicologia applicata, pedagogia sperimentale), dai quali non possiamo dedurre certamente le leggi normative per lo spirito, ma soltanto elementi obiettivi che ci aggiornino circa la conoscenza del fanciullo-tipo, facendoci scoprire carenze, insufficienze, mentali e fisiche, e quindi suggerendo indicazioni atte a modificare, quando sia necessario, indirizzi metodologici e didattici specialmente nel preciso dominio dell'istruzione, e più in generale, dell'educazione. In pedagogia, abbiamo fini immediati che sono quelli dell'apprendimento (leggere e

Il rapporto tra educazione e pedagogia sperimentale non deve far dimenticare che l'azione educativa ha un carattere sostanzialmente unitario e non frazionabile nei diversi ambiti applicativi

* Tratto da: *Luce con luce. Rivista trimestrale dell'Istituto Statale "A. Romagnoli" di specializzazione per gli educatori dei minorati della vista*, a. 9 (1965), n. 3-4, pp. 42-50.

scrivere, ortografia, disegno, calcolo ecc.) nei quali prevale, per dir così, il carattere strumentale, meccanico, in una parola, tecnico; e i fini ultimi, i fini supremi dell'educazione, pensati, intuiti, sviluppati, espressi dalla filosofia in vere e proprie norme educative umanamente insostituibili (morale, gnoseologia, estetica, religione). Pertanto, sono le scienze filosofiche, o meglio, lo spirito operante, consapevole, libero, responsabile che tracciano le direttrici fondamentali ai fini ultimi dell'educazione per la formazione completa e armonica dell'uomo. Il fatto, poi, che in tali fini supremi dell'educazione siano immanenti (proprio in considerazione dell'unità inscindibile tra corpo e anima) gli aspetti psichici che determinano situazioni psicologiche, stati di coscienza, i livelli-vertice d'intelligenza nei differenti soggetti, non sminuisce minimamente l'egemonia essenzialmente spirituale dei fini supremi dell'educazione, né peraltro li fa scambiare prammatisticamente con i fini immediati i quali si raggiungono con le tecniche dell'apprendimento. La tecnica e le tecniche, per quanto perfezionate e adeguate, rimangono pur sempre un mezzo e così d'altro canto il fine riproposto in ogni sforzo e atto di apprendimento ha sempre carattere in-

contestabile d'immediatezza. Del resto, la subordinazione, la provvisorietà, la contingenza che contraddistinguono i risultati della sperimentazione, se bene si riguardano i fini ultimi dell'educazione, non ci possono far inferire per una scarsa importanza e superficiale considerazione dei fatti psicologici i quali sul piano pratico indubbiamente determinano condizioni decisive che possono influenzare tutta la vita dell'uomo. Quindi, è errore dannoso, pregiudizievole e infelice ostacolare un tempestivo controllo obiettivo dello stato fisico e psichico del fanciullo onde inquadrare e dare una spiegazione di tutte quelle manifestazioni che spesso vanno sotto l'etichetta o la denominazione generica di insufficiente profitto scolastico, formula comprensiva di tutto un po' e in sé estremamente povera e avvilente in quanto essa stigmatizza soltanto uno stato di fatto di carenza, senza suggerire controindicazioni o indicazioni, rimedi, accorgimenti, indirizzi nuovi che facciano superare le difficoltà che il fanciullo vive magari come complessi profondi, come caratteristiche che lo segneranno per tutta la vita.

Da quando James, Binet e Francesco De Sanctis hanno affacciata e realizzata l'ipotesi di lavoro ove si considera ragionevolmente e fon-

datamente possibile la misurazione dei processi di apprendimento nello specifico campo dell'istruzione, da allora, la psicologia applicata, la sperimentazione, la didattica sperimentale si sono assunte il compito precipuo di determinare i fattori fisici e psichici che influenzano e condizionano la vita mentale, l'acquisizione di un certo livello d'istruzione, il raggiungimento di abitudini, il possesso graduale di abilità ecc. Da notare, inoltre, come James e Binet, in particolare, non pensarono né credero mai che la psicologia applicata ovvero la sperimentazione, o, più chiaramente, la ricerca empirica potesse offrire alla scuola o approntarle norme educative, le quali sono di dominio dello spirito e pertinenti allo spirito, potendo esse soltanto essere suggerite, proposte e spiritualmente codificate dalle scienze filosofiche.

Determinate le condizioni della vita mentale dal punto di vista strettamente psicologico, si è venuta a chiarire l'importanza delle varie componenti che ne caratterizzano, per dir così, ogni differente campo e si sono così promosse ricerche ad esempio sulla memoria e le leggi dell'associazione, assimilazione, sui tempi di reazione e durata dei vari processi psichici, sull'attenzione e potere distributivo di essa, sulla di-

minuzione di questa funzione nelle crisi di crescita dell'età evolutiva, sulle capacità motorie (orientamento nello spazio e nel tempo), sul lavoro mentale e la curva dello sforzo, sulle attitudini, sulla incidenza delle condizioni fisiche rispetto al lavoro mentale, sulle abilità manuali, sull'affettività, immaginazione ecc. ecc. In conseguenza, una nutritissima messe di tests mentali e numerose scale metriche concepiti al fine di studiare analiticamente una precisa funzione o un campo ristretto della vita mentale o, con intento più vasto e unitario, i livelli-vertice d'intelligenza, hanno servito egregiamente allo scopo di fornire elementi utili e consigli da eseguirsi dagli educatori onde chiarire scientificamente problemi fino allora insoluti e quindi praticare modificazioni e nel modo d'insegnare e nella tecnica di apprendere. Ora, pertanto, tuttavia, l'impiego indiscriminato di tests mentali e scale metriche da parte di personale non sempre adeguatamente specializzato ha ingenerato e favorito il pericoloso equivoco di credere possibile e legittimo il potere attribuire alla sperimentazione realizzata mediante tests e scale metriche od osservazioni protocollari, colloqui ecc., la validità e il credito dei comuni esami di profitto scolastico, dove educatore e docente

hanno modo di comunicare direttamente con l'allievo, senza il diaframma che nella sperimentazione si può ergere tra soggetto e operatore quale sottile disagio o addirittura quale concreto motivo d'inibizione. Ai risultati dedotti dall'impiego di *tests* non si può contestare certo il contributo pratico per un sempre più esatto orientamento metodologico e didattico e per una ricerca ognora più approfondita, umana e rispondente dei mezzi, accorgimenti, sussidi da usarsi quotidianamente nella scuola comune e in quella degli anormali. Ma si cade in un equivoco intellettuale e si commette un errore grave, quando nelle risultanze obiettive dell'indagine psicologica, quando, più precisamente, nelle modalità di calcolo quantitativo ovvero statistico si vuole scorgere addirittura la stessa paternità od originalità dello spirito, i motivi fondamentali che spingono l'uomo ad agire, ad operare come persona, i fini ultimi cioè dell'educazione. D'altronde, poi, siffatto errore infirmerebbe pure i criteri stessi di obiettività sui quali si muove e indaga la ricerca empirica, criteri, si noti bene da parte degli educatori, da fondarsi essenzialmente sulla probabilità, sulle reazioni possibili del soggetto e non su una realtà umana non immobile non spi-

ritualmente statica, non preformata, realtà umana non in divenire.

L'educatore, dal canto suo, pure tenendo in seria considerazione i consigli che possono venirgli dalla psicologia applicata, non può scambiare la vera essenza dell'uomo, che è libertà, con delle ipotesi di lavoro in sé empiriche e quindi non condizionanti in senso assoluto l'individuo nel suo sviluppo spirituale. Ovviamente, specie la scuola primaria e dell'obbligo, dalla reciproca collaborazione di educatore e psicologo, ha tratto grande vantaggio. La determinazione della durata e della intensità dei periodi di lavoro e di applicazione del fanciullo, i testi scolastici che tocchino più da vicino fantasia, immaginazione, attenzione, memoria mediante illustrazioni, il colore, i corpi tipografici più consoni alle reali possibilità psichiche dell'alunno, l'introduzione sempre più diffusa di schemi grafici effettivamente parlanti all'intelligenza dello scolaro allo scopo d'illustrare semplificando procedimenti, concetti astratti, la messa a punto di tavole dimostrative che sveglino realmente tutti i sensi e l'interesse dell'educando, sono tutte scoperte dovute alla sperimentazione con la quale si è riusciti a conoscere di più la realtà obiettiva della psiche infantile migliorando il rendi-

mento scolastico di soggetti sani e ipodotati.

Ora, però, pedagogia e didattica, in particolar modo, pure venate del flusso benefico della sperimentazione, non possono essere concepite come scienza autonoma e quindi afrancata, diciamo così, dallo spirito e dai suoi valori supremi, quando nell'ambito della scuola e più precisamente della istruzione, si sia raggiunta una efficiente strumentalità atta a portare aiuto anche ai casi più disperati e in apparenza irrecuperabili col semplificare e rendere accessibili i processi di apprendimento più astratti e vicini al concetto, al giudizio sintetico. Pertanto, la pedagogia sperimentale come scienza autonoma, comprendente in sé l'educazione e quindi i suoi fini ultimi, è un'assurda contrazione di pensiero, un parziale sistema di filosofia, è un voler ridurre lo spirito esclusivamente a realtà subiettiva, un rinserrare e mortificare lo spirito stesso nella fisicità del dato offertoci dalla ricerca empirica, è, in fine, una posizione di estremismo scienziatista che tiene in poco conto l'umanità dell'individuo, pianificata ed eccessivamente puntualizzata nell'esperimento. Così, la libertà del fanciullo, il libero e spontaneo divenire delle sue capacità o potenze, il suo agire sempre più per-

fettibile (San Tommaso) volti a raggiungere il vero e il bene assoluto sono vincolati e minati alla base nel loro sviluppo. Cotesta divina eticità dello spirito, tanto bene delineata nei precetti del Dottore Angelico, diviene motivo interiore negativo e per ciò stesso inesistente. Il carattere dell'umano, inconfondibile in tutta l'estensione e varietà della natura creata e vivente, rappresenta il germe insopprimibile e confortante di un sempre possibile sviluppo spirituale, sia che si tratti di fanciulli normali, dotati, vivaci, interiormente ricchi, dall'aspetto fiorent e gentile, cristallini e armoniosi nel loro crescere fisico, morale e intellettuale; sia che si tratti di bimbi anormali, andicappati per aver ereditato una natura avara di doni, minorati nei sensi, limitati e tardi nella intelligenza, dalle reazioni e dai riflessi torpidi. Un tale quadro può essere familiare solo a chi vive ed educa nella scuola. Ora l'educabilità di gruppi di fanciulli tanto diversi per intelligenza e per aspetto fisico, non è condizionata al loro minore o maggiore rendimento pratico e intellettuale, quanto invece alla profonda convinzione e considerazione che in ognuno di essi vi è un essere umano, un uomo, una persona, un'anima, uno spirito da educare, da indirizzare verso i valori più elevati a

cui umanamente si possa anelare. Quindi l'educazione non può ridursi a una semplice valutazione quantitativa dell'intelligenza che il docente e l'educatore mette a frutto con arti più o meno taumaturgiche così da far spuntare dei geni in bimbi di modestissime capacità. L'arte, se di arte si può parlare nella faticosa, difficile, delicata opera di chi educa, sta appunto nel coprire con sapienza e amore le disarmonie fisiche, psichiche del fanciullo riguardandolo come un tutto sempre anelante alla perfezione; sta nel scoprire il fanciullo stesso, favorendo in lui sinceramente, umilmente, senza ambizioni personali, il divenire medesimo del suo spirito, usando cioè della maieutica socratica fattasi oramai attraverso i tempi e le civiltà del nostro mondo, palpitante dialettica dello spirito.

Lo scultore non fa mostra nella statua dell'anatomia del suo personaggio ponendo a nudo lo scheletro, i nervi, i tendini con le numerose loro ramificazioni né il pittore dalle sue tele fa trasparire nel lampo dell'occhio che avvince a sé e fissa chi guarda le parti dell'organo stesso; parimenti il musicista non smembra le parti di un discorso melodico così da render la propria musica inespressiva e incomprensibile. L'unità è quindi il

carattere precipuo, il principio fondamentale insostituibile di qualsiasi attività umana o atto creativo dello spirito. Essa per l'artista si traduce in armonia, compiutezza, decoro e rapporti formali finiti, rispondenza al vero, equilibrio di parti, concezione del capolavoro in un'unica idea d'insieme.

In virtù di una visione unitaria e totale, ciò che è peculiare e distintivo dell'atto educativo, il fanciullo non può esser visto frazionato in compartimenti, in ciascuno dei quali si elabori separatamente istruzione, moralità, acquisizione di abilità pratiche, cultura, arte, religione ecc. Il fanciullo quale soggetto di educazione non è pensabile né come pura psichicità (realtà organica, sensibile, sociale) né come assoluta spiritualità priva del corpo (spirito, puro riflesso di divina eticità in divenire). Il processo di crescita del fanciullo e quindi la sua educazione è un tutto che procede ovvero progredisce contemporaneamente, e per sintesi, se così si può dire, su ogni fronte dell'essere umano e una tale sapiente legge si attua provvidamente e a pro del fanciullo sano e a pro di quello non perfettamente normale. Del resto, la catena umana di anelli che rappresenta la sempre rinnovantesi serie dei soggetti da educare, e cioè dei fanciulli edu-

cabili, è assai più lunga di quanto si pensi. La patologia rimane sempre una grande via maestra la quale ci svela i principi che governano l'armonico crescere e svilupparsi fisico, psichico, morale, intellettuale, spirituale dell'uomo: perciò è bene fondata e feconda di risultati la convinzione che ogni educatore deve condividere, che non si può mai operare un taglio netto tra normale e patologico proprio grazie alla natura umana sempre manchevole di qualche cosa e allo spirito finito dell'uomo, ma in sé perfettibile. L'atto dell'educatore non crea, pure essendo attività dello spirito, ma suscita. Educare, infatti, significa seguire, accompagnare con cosciente e profonda responsabilità, continuare la creazione iniziata da Dio, risvegliare lo spirito fin nelle più intime propagini, così da favorire seriamente lo sviluppo armonico, graduale, senza salti di tutte le capacità fisiche, intellettuali, morali dell'individuo. Ora non è del tutto determinabile scientificamente il ritmo individuale dello sviluppo della persona umana, anche se si può schematizzare con assai sufficienti approssimazioni e probabilità quello della crescita fisica e psichica. Il progressivo e incessante umanizzarsi o farsi dello spirito stesso sfugge, e non può essere altrimenti, all'a-

nalisi quantitativa anche della statistica più obiettiva e solerte. L'educatore, invece, se sa instaurare, promuovere il dialogo delle anime, allora egli è veramente in grado di penetrare nella essenza più nascosta e intima, più ignota e preziosa del fanciullo. E l'opera di penetrazione resta pur sempre il metodo più sicuro e il mezzo più atto ai fini di una proficua conoscenza del bambino, delle sue capacità e quindi del raggiungimento di risultati e di conquiste possibili. L'educatore fa opera di educazione solo quando è nella disposizione interiore e nella maturità spirituale di colui che si dona, di colui che sente e ha coscienza di completare la creazione del Padre seguendo l'opera di redenzione e chiarificazione del Verbo. Solo la vocazione può imprimere all'opera dell'educatore questo suggello d'infinito ovvero la orma divina che si faccia strada anche nell'uomo più umile e spiritualmente povero. L'educatore che è compartecipe della creazione, del divenire in atto, non ne è l'autore o l'attore anche se nella sua attività talvolta si abbia questa paradossale, miserevole illusione: un vano autoritarismo e un inumano paternalismo disposti a una cieca ingenuità giungono a sovvertire i fini più alti dell'educazione, mortificando la personalità del fan-

ciullo. Pure non essendo creatrice l'attività dell'educatore, essa è in sé essenzialmente atto dello spirito, nel quale, come già si è detto, sono immanenti i valori pratici (istruzione, moralità ecc.) atto dello spirito che si compie e si perfeziona tra adulto e bambino e non tra bambino e bambino, giacché i fini ultimi dell'educazione possono essere proposti e riproposti soltanto da uno spirito maturo quale quello dell'adulto, docente o maestro. Dal contatto comunitario o dalla equazione pedagogico-sociale bambino-bambino non può scaturire l'anelito personale alla libertà in senso pieno, assoluto, spirituale. Solo l'educatore può presentare concretamente sfere di maturità spirituale da emulare e raggiungere, giacché egli come adulto è in grado di non tiranneggiare e pargoleggiare la personalità nascente del fanciullo. Con una siffatta coscienza responsabile dei propri compiti, l'educatore può a buon diritto piegarsi sulla gioventù in una feconda unione di anime. Tuttavia la sua opera non è semplice suggestione esercitata sia pure per attirare interesse e volontà dell'educando al desiderio di conoscere e al bene. Quando sinceramente si ha di mira oltreché il sapere, soprattutto la formazione del fanciullo, non si può educare per conseguire effetti che at-

tirino la meraviglia, l'ammirazione degli altri, la soddisfazione di se stessi. L'azione educativa è essenzialmente e necessariamente interiore e quindi l'educatore è l'uomo tutto dedito alla ricerca del vero e del bene assoluto al di là delle apparenze, delle finzioni sociali, al di là del clamore vanitoso ambito in seno a una piccola o grande cerchia. Ricerca incessante del vero e del bene assoluto per sé e per gli altri, dunque, e non addestramento dell'alunno a difendersi fisicamente, praticamente delle insidie della vita, ad agguerrirsi per essere il più forte nella lotta per l'esistenza.

Questa filosofia dell'educazione dal carattere spiccatamente etico non esclude certo la corporeità o esperienza in ogni suo aspetto fisico, morale, intellettuale, estetico, religioso. Pertanto l'acquisizione della esperienza o conoscenza o istruzione non è da confondersi col processo educativo vero e proprio: istruzione, contrariamente a un noto principio di Herbartiana memoria, non fa educazione, come educazione in sé non fa istruzione. Possiamo dire invece che ambedue sono aspetti dell'essere umano, aspetti in sé con una certa quale autonomia. In fondo, non ci può essere l'uno senza l'altro, così come non si può disgiungere la verità

dal bene assoluto. L'educatore deve possedere in sé la medesima coerenza di vita e di principi dell'uomo di scienza, oserei dire, dell'uomo di Dio, dell'inventore; deve cioè poter vivere i fini proposti al fanciullo come i fini ultimi, come i suoi stessi fini: non giungendo a una tale concezione di vita, egli diviene uno smorto strumento o essere umano che parla con parole, voce, pensieri non propri, con spirito e fede non suoi. Per questi motivi gli educatori, ancora oggi, come al tempo di Socrate e Platone, sono pochi; quindi è necessario e auspicabile incrementare i chiarimenti obiettivi, l'aiuto che a coloro che si occupano di educazione, possono venire dalla pedagogia sperimentale, ovvero, dalla psicologia applicata ai processi di apprendimento e di profitto scolastico. Ricerche di psicologia applicata fatte da psicologi-medici che studino il fanciullo nella sua totalità fisica e psichica, coadiuvati da équipes di specialisti, ove occorra; opera clinica di «igiene mentale», come precisa lo Hessen, rivolta sia pure con una certa sistematicità a normali, ma specialmente ai ritardati e ipodotati.

Il criterio di «igiene mentale» perciò è comprensivo di tutte quelle ricerche sperimentali con le quali si è erroneamente creduto al sorgere e af-

fermarsi della pedagogia sperimentale quale scienza autonoma e sostitutiva della educazione.

In conclusione, i mezzi d'indagine psicologica per l'attuazione di una igiene mentale che agevoli l'istruzione nei processi di apprendimento, l'addestramento, l'adattamento sociale ecc. non possono in alcun modo essere scambiati con l'azione educativa in sé intimamente unitaria, non frazionabile nei differenti campi d'attività del fanciullo; ne tanto meno possono costituire i principi per una pedagogia sperimentale quale scienza autonoma. Chi educa non potrà mai dimenticare la fondamentale distinzione tra istruzione ed educazione, tra sapere e formazione. Istruzione è sapere; educazione è formazione. L'azione educativa è essenzialmente atto interiore, momento teleologico dello spirito. Essa aspira a identificarsi allo stesso incessante divenire e farsi dello spirito, senza astrarre dalle condizioni empiriche alle quali sono vincolati il corpo, l'esistenza, l'attività dell'uomo. Non c'è contraddizione se si afferma che l'azione educativa investe e informa di sé tutta la vita del fanciullo indirizzando verso i fini ultimi pure il contingente e il sensibile. L'educatore vero deve avere la coscienza e la responsabilità di sentirsi compartecipe della

creazione di Dio quale umile persona che operi nascosta, schiva della soddisfazione immediata che può venire da una semina frettolosa gettata in superficie. L'educatore è persona che si volge al fanciullo inteso come persona. Il bambino per crescere deve esser posto di fronte a cose o realtà più grandi di lui, e ciò vale per ogni aspetto e in ogni età della vita dell'uomo, senza eccezione. Perciò, quando si vuole educare veramente, non si può pargoleggiare, rimpicciolire la realtà e lo spirito, deformare i principi della morale e le sublimi verità della fede, addomesticare l'estetica, restringere la vocazione dell'educatore livellandola al mestiere di un semplice istruttore o ripetitore. L'educazione che non sia formazione, già in partenza ha fallito il suo compito e quindi rientra nell'ambito generale del sapere. Immaginar di poter attendere nel fanciullo il momento esatto della sua maturità, momento puntualizzato e scoperto non più mediante l'intuizione e la penetrazione dell'educatore, ma per mezzo di formulari talvolta persino banali, è voler limitare lo spirito, è non far credito al fanciullo, è non avere alcuna fiducia nelle capacità intrinseche dell'uomo di evolvere e sviluppare le proprie potenze innate. Si abbassa così al livello della tecnica ciò

che non è in sé né puro dato fisico o psicologico né pura tecnica. E questo è l'errore della pedagogia sperimentale la quale risulta in sé una contraddizione ovvero la negazione di un possibile sviluppo originario dell'educando, la negazione cioè dello spirito stesso nei suoi attributi umani più elevati e fecondi. Certamente, il punto di partenza dell'educazione non può essere che quello già rilevato dalla sapienza degli antichi maestri: mens sana in corpore sano. Adagio questo che non afferma né la sudditanza del corpo allo spirito né quella dello spirito nei confronti del corpo. Abbastanza intellegibilmente si vuol dichiarare, invece, l'immanenza delle funzioni organiche, dei fatti psichici, l'influenza dei sensi in qualsiasi attività dello spirito. Misterioso sarà sempre il vincolo che unisce corpo e anima, però, non v'è dubbio che la luce dello spirito può essere emanata soltanto dall'anima. Questa è la ragione profonda e umanissima perché l'educazione è processo essenzialmente spirituale, unitario, che tende a dischiudere le anime dei fanciulli al vero e al bene assoluto, pure curando l'esperienza come mezzo indispensabile di conoscenza.

Orfeo Ferri

Considerazioni preliminari ad una didattica del Braille*

Vincenzo Bizzi

Un giovane cieco ha donato a tutti i non vedenti la possibilità di accedere allo studio, di esprimersi, di affermarsi nel lavoro e nella cultura, superando lentamente i pregiudizi e i limiti dei vedenti nei loro confronti.

In tutto il mondo nel 2002 è stato ricordato il 150° anniversario della morte di Louis Braille, con gratitudine espressa in mille celebrazioni.

Il bambino non vedente, per imparare a leggere e scrivere in Braille, ha bisogno di metodi, strumenti e, a volte, anche di tempi diversi. I compagni, grazie alla vista, sono in grado di percepire e riconoscere globalmente la parola associata all'oggetto, per poi procedere all'analisi dei segni. Il bambino non vedente deve invece partire dalla percezione tattile e parcellare di ogni lettera per poi ricostruire la sillaba, la parola, la frase.

La percezione visiva consente una discreta simultaneità tra lettura e scrittura, mentre la percezione tattile procede per consecutività, dall'analisi alla sintesi, e conquista la simultaneità solo man mano che acquisisce rapidità nell'analisi e nella successione.

Alcune
considerazioni sui
prerequisiti per
l'apprendimento
del Braille

* Si tratta di una lezione per il corso online "Indicazioni metodologiche e didattiche per l'integrazione educativa degli alunni minorati della vista", organizzato nel 2003 dalla Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.

È perciò necessario che, nel rispetto dei tempi di crescita e delle condizioni del bambino, l'insegnante, fin dalla scuola dell'infanzia, promuova quei prerequisiti fondamentali e anzi, quando è possibile, non si limiti solo ai prerequisiti ma, senza indugi, curi il primo avviamento alla letto-scrittura.

I prerequisiti sono molti ed elencati e commentati nelle pagine che seguono ma, in sintesi, si può dire che il bambino ha maturato le potenzialità di apprendimento della lettura e scrittura solo se è in grado di ricostruire un'ordinata rappresentazione spaziale e simbolica delle esperienze sensoriali e motorie vissute nell'ambiente prossimo.

L'insegnamento del Braille è frutto di una preparazione attenta di abilità e capacità che devono essere promosse tempestivamente anche in famiglia e nella scuola dell'infanzia.

Molti autori hanno elencato schede guida di lavoro e di verifica, perciò mi limito a schematizzare alcuni tratti essenziali della didattica e alcune schede di pregrafia e di prelettura (con il solito valore puramente esemplificativo).

Spesso il bambino con gravi problemi visivi non riesce, o a volte non vuole, usare le mani per conoscere e perciò "l'educazione della mano", che nelle scuole speciali per ciechi

era una voce valutativa e un argomento di lavoro puntuale, ancora oggi possiamo ereditarla come maturazione di abilità fondamentali.

Le capacità tattili consentono:

- a mano ferma sull'oggetto, di valutarne la temperatura relativa (caldo, freddo, tiepido...);
- attuando micro-movimenti paralleli alla superficie, si apprezzano le qualità della superficie (liscio, ruvido...);
- attuando micro-movimenti di pressione perpendicolari alla superficie è valutata la consistenza (morbido, duro, elastico...).

Ogni oggetto è analizzabile e descrivibile utilizzando l'insieme delle caratteristiche che lo costituiscono.

Le *capacità aptiche* consentono, attraverso il movimento coordinato delle mani sull'oggetto, di apprezzarne la forma, le dimensioni, il peso, le funzioni, ecc.

Ovviamente a questa analisi tattile e aptica si assoceranno altre informazioni provenienti dagli altri sensi: odore, suono, rumore, gusto e, se il bambino ha un residuo visivo anche minimo, lucentezza o colore.

Da questa sintesi intersensoriale, nasce nel bambino la rappresentazione mentale dell'oggetto esperito e, in

seguito, maturerà in lui la capacità di ricostruire e di immaginare realtà non direttamente conosciute.

Ma questo è un altro grande discorso che ci rinvia ad altre occasioni di approfondimento.

Concetti spaziali

La maturazione dello schema corporeo, di un'ordinata lateralizzazione e di elementari rapporti topologici, sono fondamentali per un approccio al Braille che consiste in un preciso gioco di variabili di forma creati da 1 a 6 punti e dalla posizione nella quale vengono collocati in un modulo virtuale di 3 mm di base per 6 mm di altezza.

Dentro-fuori, vicini-lontano, alto-centro-basso, destra-sinistra, sono indicazioni spaziali che orientano la lettura e la scrittura.

Giocando con queste sei possibili collocazioni e con il numero dei punti inseriti in ogni modulo, si configura con precisione ogni segno. Le combinazioni possibili sono 63 (più il modulo vuoto che significa spazio).

L'*orientamento spaziale* evolve con tempi più o meno rapidi e consente al bambino di riconoscere la propria posizione statica o dinamica rispetto a punti di riferimento fissi o in movimento.

Non voglio trattare temi già affrontati da altri colleghi specialisti, mi limito a ricordare che anche per il bambino che non vede valgono le sequenze evolutive del concetto di spazio tratteggiate dal Piaget: dalla fase senso-motoria a quella rappresentativo-immaginario-motoria. Tuttavia, come ha dimostrato la Y. Hatwell, i tempi di maturazione delle strutture infralogiche spazio-temporali possono richiedere tempi più lunghi.

Il livello di maturazione conquistato dal bambino in questo ambito evolutivo deve essere stimolato con entusiasmo coinvolgente perché solo il movimento finalizzato e attivo promuove la scoperta di sé e del mondo.

Dal livello di maturazione conquistata dal bambino in questo ambito evolutivo si ricavano indicazioni importanti anche ai fini della scelta dei metodi e dei primi strumenti per la scrittura Braille: tavoletta con punteruolo o dattilobracile? Su questa scelta si confrontano convinzioni diverse.

Estremizzando, da un lato ci sono i fautori del "prima la tavoletta e poi la dattilobracile", dall'altro quelli che considerano la tavoletta uno strumento "obsoleto", "che disorienta il bambino, che gli fa perdere tempo e fatica". A mio giudizio questa contrapposizione non ha ragione di essere. La verità è che la scelta deve tener conto

obiettivamente dello stadio evolutivo del bambino, con particolare riferimento alla maturazione o meno di capacità di organizzazione spaziale e quindi di costruzione della forma nella scrittura e di ricostruzione in lettura.

Forse qualche esempio potrà esserci d'aiuto. Ci sono bambini che per raggiungere un punto nello spazio, ad es. la porta della classe, hanno bisogno di utilizzare indicatori sensoriali che, come un faro, li conduce all'obiettivo: le voci del corridoio, la corrente d'aria che si forma con la porta aperta, gli odori della mensa ecc. Ma in mancanza di segnali questo bambino immaginario non sa trovare la porta, cioè non sa ancora raffigurarsi nella sua globalità la forma dell'ambiente classe, né sa con chiarezza collocarsi, né saprebbe indicare la posizione relativa della porta. Eppure la raggiunge perché utilizza, per orientare il movimento, indicatori sensoriali.

Un altro bambino di fronte allo stesso percorso si muove utilizzando una precisa sequenza di riferimento, più volte memorizzata: "Per arrivare alla porta dal mio banco raggiungo la parete alla mia destra, poi incontro il mio armadietto, poi il tavolino con i nostri lavoretti e poi c'è la porta".

Il suo campo di raffigurazione spaziale non è ancora globale, ma procede sorretta da una sequenza di indica-

tori più volte esperita. Ed è facile generare in lui disorientamento togliendo una tappa dal suo percorso.

Qualche bambino invece riesce, dopo accurata esplorazione, ad organizzare una rappresentazione ordinata dello spazio aula, ne ricostruisce la forma e in essa colloca con agilità le posizioni relative di compagni e oggetti. Si tratta di bambini che hanno potuto fruire, attraverso il gioco, di stimoli esplorativi vivaci, accompagnati da indicazioni verbali limpide e appropriate. Non è solo questione di quanto sale in zucca il Padreterno gli ha messo, ma anche di come la famiglia e la scuola hanno saputo o potuto valorizzarlo.

Possiamo convenire che nei primi due casi la ricostruzione globale della forma non è ancora maturata, si dovranno utilizzare giochi e sussidi per attivarla. In tal caso l'uso della dattilobracille porterebbe il bambino sì a scrivere, ma senza che possa rendersi conto del perché. La produzione della lettera avverrebbe per passiva memorizzazione della posizione delle dita sulla tastiera o, peggio, per indicazione numerica dei tasti da premere: "Per fare la c ci vogliono l'1 e il 4". Non sa perché, il bambino risulta alquanto alienato dal prodotto di un'azione che non è coerente con le sue capacità ed esigenze evolutive.

Questi bambini possono trovare nella classica tavoletta uno strumento coerente e, in qualche modo, “riabilitativo”. La lettera si costruisce punto dopo punto, come la porta si raggiunge tappa dopo tappa. Ma è probabile che piano piano maturi una progressiva previsione, un’anticipazione delle sequenze e cioè che evolva in lui un campo spaziale sempre più ampio e ordinato.

Se invece il bambino dimostra di aver maturato un’agile raffigurazione dello spazio, ad es. con il gioco: “Voi due, uno accanto all’altro, mi sembrate una c” e riproduce la lettera con i sussidi (tipo Mosaico logico), allora vuol dire che è in grado di sintetizzare e astrarre la forma descritta dall’insieme dei punti, per lui sarà un gioco ricostruire la correlazione tra tasti premuti e punti creati.

Non c’è dubbio che la dattilobrace consente una rapidità di scrittura incomparabile rispetto alla tavoletta e chi può usarla non rischia di perdere il ritmo del gruppo o di ridurre il tema ai minimi termini per economia. La minor fatica riserva energia per migliorare la qualità.

È perciò ovvio che si debba tendere alla conquista della dattilobrace (anche perché nel futuro del bambino si offriranno molti strumenti informatici che utilizzano questa tastie-

ra), ma l’adozione deve essere fatta in base ad un’analisi obiettiva dei suoi livelli globali, con particolare riferimento a quelli spaziali.

Per concludere un breve esempio vissuto. Antonella (prematura, cieca totale, traumi affettivi, a 7 anni ancora uno scricciolo, loquace ma poco attiva) affronta la o con tavoletta e punteruolo. La corretta sequenza di collocazione dei punti è: alto-destra, basso-destra, centro-sinistra; spesso questo ultimo puntino le scappava in alto o in basso creando, per errore, una **m** o una **u**, anche se la posizione guida del dito indice sinistro era corretta. Dopo tanto impegno per superare l’errore, notai che nel costruire la e (alto-destra, centro-sinistra) il punto in questione veniva sempre ben individuato. Allora proposi alla bambina di cambiare la sequenza (la stradina) della o e le proposi di fare alto-destra, centro-sinistra, basso-destra.

La sequenza produce ovviamente la stessa forma anche se sarebbe sempre preferibile, nella collocazione dei punti, rispettare un andamento dall’alto al basso a da destra a sinistra.

Antonella non gradì la proposta perché sosteneva: “Se cambi la stradina non può venire la stessa letterina!”.

Fabio a quattro anni e mezzo (cieco nato, curioso, autonomo, dinami-

co) di fronte alla prima analisi della forma della stessa lettera o esclamò: “Mi sembra una salvietta piegata!”, dimostrando di essere già in grado di globalizzare la forma descritta dall’insieme dei punti.

La prima bambina aveva ancora bisogno di uno strumento che, attraverso l’operatività, l’aiutasse a realizzare le singole parti per arrivare a sintetizzare la forma. Il secondo bambino, questa agilità sensomotoria l’aveva già acquisita con il gioco attivo, con la padronanza dello spazio, con la rapidità nel ricostruire ambienti e percorsi, con orgogliosa autonomia.

Ma anche Fabio aveva in precedenza giocato con la tavoletta per scoprire come nascono i puntini attraverso la propria azione di punzonatura, ha scoperto il suono diverso dei puntini fatti bene e di quelli venuti male, si è divertito a collocare i punti in modo ordinato sul piano, ha tratteggiato forme di blocchi logici e percorsi ecc. Nel giro di pochi mesi, poco prima del passaggio alla scuola elementare, gli presentammo la dattilobrace (la ribattezzò la sua Ferrari). In prima elementare sapeva già leggere e scrivere ed evitò il confronto con la diversità di metodi tra quelli per la classe (più o meno globali) e quello necessario per il sistema di letto-scrittura tattile che è analitico-intuitivo-sintetico.

Torno all’indicazione dei prerequisiti generali principali.

Il bambino deve essere aiutato a maturare un pensiero simbolico dimostrando di saper ridurre progressivamente la realtà a schemi, simboli e segni e, viceversa, di saper convenire che un segno, un simbolo possono rappresentare una forma, un luogo, una persona, un suono.

Pian piano allora l’oggetto reale, ben conosciuto nella sua valenza affettiva, nelle sue caratteristiche sensoriali, nella sua forma e funzione, sarà associato con competenza alla parola che lo indica.

Spesso accade che il bambino usi un repertorio lessicale anche superiore a quello dei compagni, ma in realtà ad esso non corrisponde un’effettiva competenza.

In altri casi, nei quali alla minrazione visiva si associano altri problemi, la parola può assumere addirittura una sterile funzione di autointrattenimento e il bambino attua un gioco ridondante che consiste nel piacere che avverte nel pronunciare e nell’ascoltarsi parole che diventano per lui, in un certo senso, suoi giocattoli. In sintesi, nel complesso percorso didattico per la conquista della letto-scrittura, si dovrà porre attenzione alla *intenzionalità comunicativa* e alla *competenza* dell’alunno nell’uso del linguaggio.

Per facilitare la maturazione dei prerequisiti per il Braille è disponibile molto materiale didattico classico e recente, basta dare un'occhiata ai cataloghi della Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi o dell'Istituto dei ciechi di Milano.

Alcuni percorsi didattici però devono essere realizzati appositamente dall'educatore. Con materiale povero e un po' di buona volontà, si potranno proporre schede di prelettura e prescrittura utilissime e alle quali probabilmente il bambino attribuirà un significato più "caldo".

Tratteggio a grandi linee una sequenza di schede tattili e le implicite finalità di stimolo alla conquista, in un clima ludico, di nuove abilità e competenze.

Contemporaneamente all'evoluzione di abilità di pregrafismo e prelettura si indurrà il bambino a fare analisi fonetica di parole brevi riferite a realtà importanti e ben note:

1. il bambino comincerà a riconoscere tra pochi oggetti quello che inizia con la **A**, poi a ritrovare il suono della **A** nascosto in fondo alla parola o in mezzo;
2. ovviamente si comincerà dalla lettera più facile da fare, da toccare, da ascoltare e da pronunciare: la **A**;
3. a questo punto tante particolari abilità tattili, micromotorie, spazia-

li, cognitive, relazionali acquisite con tanti giochi finalizzati, cominceranno a costituirsi in una sintesi grafico fonetica e allora da quel puntino, tante volte fatto sul foglio (il cestino nell'aula), scoperto con le dita furbe nell'angolo della scheda, distinto o associato nel gioco del bastimento, partirà la letto-scrittura vera e propria, sempre più ampia, veloce e gratificante.

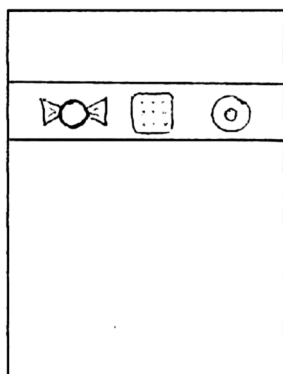
Dopo la **A**? La **U**, è anch'essa costruita con punti facili da collocare agli angoli del casellino e inoltre obbliga il bambino, per non confonderla con la **A**, a tenere il polpastrello correttamente parallelo al piano di lettura, e poi la **L**, la **C** e la **M**.

È la parola più bella del mondo: **mamma**, se letta male, senza trovare anche i punti in basso, rischia di diventare la più scandalosa del repertorio infantile. Torniamo seri.

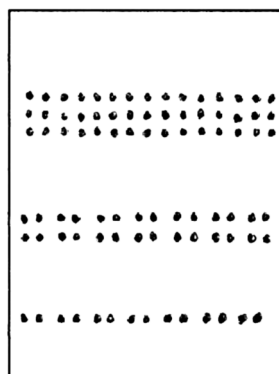
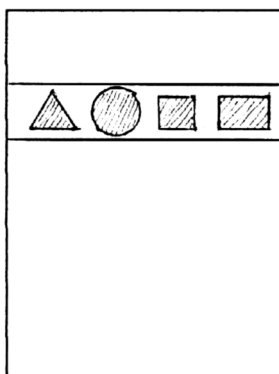
A questo punto può cominciare a delinearsi una eventuale opzione tra tavoletta e dattilobracile. Se il bambino ha maturato le molteplici abilità e capacità descritte, può cominciare a fare giochi sulla tastiera specializzando e rinforzando le dita della mano sinistra, generalmente meno abili ed energiche.

Le prime lettere potranno essere **A**, **L**, **B** ma, ancor prima della scrittura di parole, il bambino potrà fa-

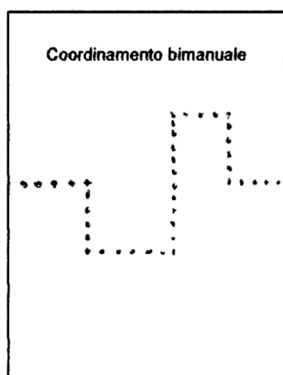
SCHEDE DI PRELETTURA



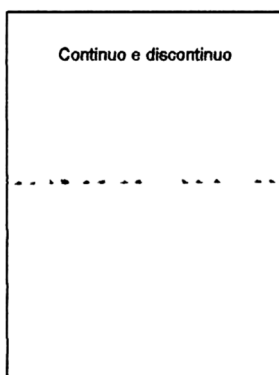
Esplorazione da dx a sn – analisi – riconoscimento – verbalizzazione



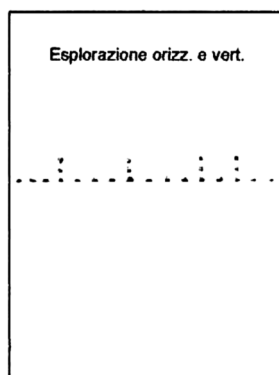
Strade e stradine



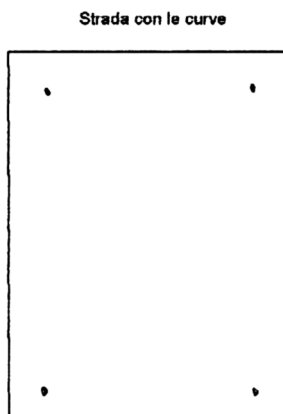
Coordinamento bimanuale



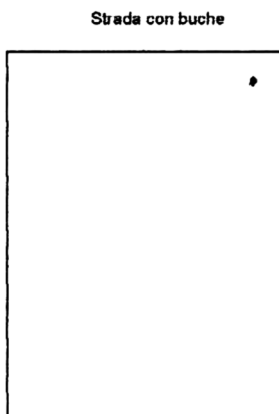
Continuo e discontinuo



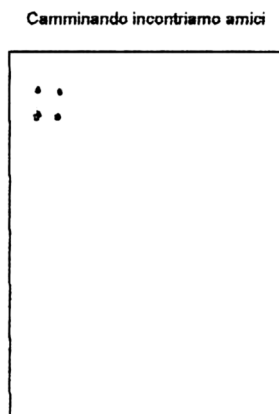
Esplorazione orizz. e vert.



Strada con le curve



Strada con buche



Camminando incontriamo amici

Trova i 4 bambini

Dov'è il cestino?

Dove sono i bambini nascosti?

SCHEDE DI PRESCRITTURA

Il valore simbolico del punto, le sensazioni acustiche e tattili e l'azione micro-motoria



Nascono i primi puntini

Coordinamento bimanuale per la completa utilizzazione del piano



Piove dappertutto

Valore posizionale del punto: alto e basso



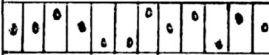
In alto ci sono... in basso ci sono...

Valore posizionale del punto: destra - sinistra



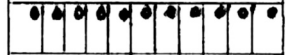
A destra ci sono..., a sinistra ci sono...

Coordinamento del dito indice sinistro con la mano destra



Ogni cosa nella sua scatola

Individuazione dell'angolo in alto a destra



Sta per nascere la prima lettera

miliarizzare divertendosi a fare stradine o cornicette con questi segni.

Poi verranno presentate la C e la G, lettere che coinvolgono anche la mano destra in un'azione di pressione sui tasti simmetrica e sincronica. O ancora la P, la R e la V che sono originate dalla L, ormai ben nota, ma con l'aggiunta relativa di uno dei tre punti disponibili sul lato destro.

Potrei proporre altre sequenze logiche e divertenti, ma penso che a questo punto ogni insegnante possa inventarsi le successioni più adatte alla specifica situazione e, come diceva Troisi, se il bambino si chiama Ugo o Massimiliano non sarà la stessa cosa.

Vincenzo Bizzi

La strutturazione del campo percettivo in rapporto all'educazione immaginativa-motoria*

Enrico Ceppi

L'esame dei diversi modi di strutturazione di un campo percettivo potrebbe indurre a un'ampia panoramica su una problematica complessa ed eterogenea: il campo percettivo infatti può essere inteso o come il dato immediato della sensorialità, o come il frutto di una elaborazione concettuale del dato sensoriale.

Il campo percettivo nel primo caso coincide con la sensazione specifica e analitica, mentre nel secondo caso diviene atto di conoscenza e caratteristico momento della coscienza che ripensa se stessa, nell'atto di estrinsecarsi nell'ambiente.

Nel campo percettivo l'atto di coscienza si fa autocoscienza distinguendo sé dagli altri. Augusto Romagnoli elaborando la sua originale teoria dell'orientamento del non vedente poneva l'accento appunto su una particolare modalità di strutturazione del campo percettivo.

L'analisi del campo percettivo ha una funzione fondamentale per le attività pedagogiche e didattiche nel caso di un bambino non vedente

* Tratto da: *Luce con luce. Rivista trimestrale dell'Istituto Statale "A. Romagnoli" di specializzazione per gli educatori dei minorati della vista*, a. 9 (1965), n. 3-4, pp. 37-41.

Quando il Romagnoli introdusse questa espressione (orientamento) nella sua metodologica educativa, probabilmente intuitiva soltanto le diverse interpretazioni che avrebbero potuto scaturire dalla sua definizione. Il problema alla sua mente era chiarissimo. Egli intendeva certamente riferirsi soltanto ad un rapporto specifico tra educando e ambiente, affermato in senso globale. Vale a dire: non un rapporto limitato ad una strutturazione di direzioni, ma una consapevole propriocettività ed extracettività. Intendeva, cioè, il rapporto tra l'individuo e l'ambiente in un senso prevalentemente motorio e dinamico senza escludere dal rapporto un fondamentale contributo della coscienza e del pensiero.

L'individuo pertanto struttura il proprio movimento in base alla organizzazione dell'ambiente, rilevata da una percettività globale immediata e sincrética.

Infine nel termine «orientamento» il Romagnoli includeva anche un attività di ricostruzione dell'ambiente prevalentemente fondata sulla immaginazione. L'orientamento così coincide con il processo di strutturazione di un campo percettivo, riconosciuto e valorizzato dalla coscienza anche nei suoi aspetti immaginativi.

Perciò l'ambiente si presenta nell'orientamento con alcuni aspetti fon-

damentali nei confronti di una metodologia educativa. Da una parte si struttura come una azione motoria dell'alunno, che vi si inserisce e lo conquista attraverso il movimento e che organizza gli stimoli e le voci che da esso provengono: un suono che stimola il bambino e che lo induce a dirigersi verso la sorgente sonora; un ostacolo rilevante che lo induce a compiere quei movimenti atti ad evitarlo; un profumo, una stimolazione qualsiasi che proviene dall'ambiente, sono attivazioni tutte del campo percettivo che si strutturano in modo sempre più consapevole. Naturalmente è sottinteso, a questa attività motoria che viene posta in essere dagli stimoli esterni, un atteggiamento psicologico, una motivazione ben precisa, un interesse ben determinato.

La motivazione e l'interesse costituiscono l'aspetto cosciente e personale della fase motorio dinamica dell'orientamento.

Lo stesso Romagnoli non distingue mai gli esercizi per l'orientamento motorio dal contenuto psicologico dell'iniziativa scolastica: ogni esercizio corrisponde ad un giuoco, anzi nel giuoco si realizza e si compie; cosicché sarebbe meglio dire che ad ogni giuoco corrisponde, essendovi sottinteso, un esercizio. Il campo percettivo originato dalla attività

motoria diviene in tal modo personale ed individuale.

L'educazione motoria si salva così dalla taccia di addestramento meccanico e strumentalistico dei sensi residui.

L'altro aspetto, che potrebbe definirsi immaginativo, realizza la composizione dei campi percettivi suindicati in una elaborazione complessa che si identifica con l'esperienza stessa del soggetto.

Se, infatti, non vi sono degli schemi che consentano l'inserimento della nuova esperienza nel contesto delle esperienze già esistenti, la esperienza stessa non potrebbe determinarsi come stimolo particolare. Il bambino, ad esempio, avverte un suono particolare, si muove verso quel suono, perché spinto dal desiderio di scoprirne la natura e la provenienza e, possibilmente, la causa.

Un siffatto interesse, tuttavia, deve essere determinato da una precedente esperienza; perché se fosse completamente estraneo al patrimonio già acquisito dal bambino non susciterebbe alcuna reazione né sul piano motorio né su quello affettivo, o se reazione dovesse determinarsi essa sarebbe prevalentemente negativa conformandosi in un atteggiamento di repulsione e di fuga.

Tale situazione si presenta anche per il bambino che non vede. Il fatto

che possa avvertire uno stimolo esterno, e questo sul piano educativo va tenuto ben presente, e muoversi in conseguenza, deve essere collegato a tutto un processo che non abbia soluzione di continuità.

Il discorso sul piano pedagogico si fa particolarmente interessante proprio in relazione al riconoscimento o meno di un contesto di esperienze personali e spontanee, che possa accogliere con probabilità di assimilazione, e quindi di sviluppo psichico, la nuova esperienza indotta direttamente dall'educatore. L'esperienza nuova s'innesta nel quadro di un comportamento spontaneo; tuttavia prima di promuovere una modificazione qualsiasi deve essere riconosciuta dall'educando come esperienza sua, come atto della sua volontà ed estrinsecazione della sua conoscenza.

In questo consiste il valore del rapporto educatore-educando e in questo senso si realizza una partecipazione attiva dell'educando all'atto educativo, partecipazione che pone le basi di una consapevole autoeducazione.

Tuttavia resta da dimostrare ancora se la rappresentazione immaginativa di particolari strutturazioni, dei campi percettivi spontanei suscitati dal rapporto immediato del bambino non vedente con l'ambiente, sia sufficientemente valida ad accogliere la nuova esperienza.

All'inizio tale mondo percettivo può essere ridotto a semplici schemi primitivi, ma se il bambino non avrà uno schema ben preciso dell'ambiente in cui si deve muovere, del modo con cui questo spazio fisico è rapportato alla sua persona, se non sussiste una vitalità dell'ambiente primitivo, come si potrà pretendere che compia degli esercizi di movimento e che li renda coscienti, in modo da provocare una sua diretta partecipazione, quasi un gusto al movimento stesso? Si può anche far divertire il bambino a determinati giochi — la ricerca di una sorgente sonora, di un compagno, l'individuazione di un punto preciso — ma essi avranno valore soltanto se potranno essere inquadrati in un campo percettivo che abbia già una sua attività spontanea.

Il gioco così presentato dovrebbe tendere come finalità educativa a sviluppare un orientamento immaginativo organizzato intorno a contenuti motori: tuttavia la rappresentazione dell'azione immediata deve calarsi in una esperienza precedente, così che il campo percettivo nuovo, polarizzato ad esempio intorno ad una sorgente sonora da scoprire e da localizzare, si inserisca in un campo percettivo mediato dall'immaginazione; in uno spazio rappresentato e non percepito o percepito confusamente in una vaga sensazione di ambiente e di forme.

Nell'angolo dell'aula dei giochi è nascosto un carillon che il bambino deve localizzare ed indicare, ma perché le operazioni di localizzazione e di segnalazione così come quelle di avvicinamento e conquista della sorgente sonora possano realizzarsi, è necessario che il campo percettivo provocato dal suono del carillon, e quindi immediato, si inserisca in un campo percettivo mediato dall'immaginazione e costituito dalla rappresentazione esteriorizzata dell'aula.

Il campo percettivo mediato dell'immaginazione ha come carattere fondamentale una naturale spontaneità non essendo indotto dall'intervento dell'educatore.

Il bambino sa di essere nell'aula, lo sa da funzioni proprie ed immediate, si rappresenta cioè un ambiente particolare che soltanto attraverso successive esperienze acquista una propria forma e una determinazione caratteristica.

All'inizio la coscienza dell'ambiente aula potrebbe essere indotta da sensazioni termico-tattili che nulla hanno di spaziale, tuttavia il loro contributo di spontaneità è assolutamente insostituibile per giungere successivamente alla determinazione spaziale dell'ambiente.

Non è raro il caso che l'educatore pretenda di far sorgere un campo percettivo spontaneo determinato at-

traverso percezioni formali analoghe, che abbiano la prevalente caratteristica della immediatezza.

L'aula ha la forma di un rettangolo e rettangolare è l'assicella che può essere offerta all'osservazione manuale del bambino. Può essere tuttavia lecito pretendere che dall'immagine dell'assicella il bambino giunga a rappresentarsi la forma complessiva della stanza? Nel primo caso abbiamo un campo percettivo ridotto e strutturato attraverso una prevalente tattilità (l'assicella viene osservata con piccoli movimenti della mano); nel secondo caso abbiamo un campo percettivo complesso che viene originato da una pluralità di percezioni: tattili, acustiche, motorie, termiche ecc. e soprattutto dal vario combinarsi tra di esse delle percezioni primitive.

E' chiaro quindi che non è possibile indurre un campo percettivo spon-

taneo quale quello della rappresentazione dell'aula mediante l'analogia con percezioni spaziali determinate e a contenuto sensoriale diverso.

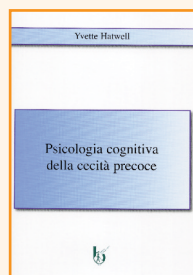
Il campo percettivo spontaneo deve procedere per sviluppi successivi da una spontaneità naturale e primitiva che non subisca cancellazioni e deviazioni, ma acquisti soltanto successivi arricchimenti.

Dall'aula percepita per sensazioni termico-tattili o acustiche indeterminate e vaghe, ma comunque sempre sufficienti per informare della natura del luogo, si può giungere alla rappresentazione dell'aula come spazio determinato, come figura ricca di particolari, come luogo di ambientazione del movimento, sempre però procedendo per gradi di arricchimento del primitivo campo percettivo spontaneo.

Enrico Ceppi

Yvette Hatwell,
Psicologia cognitiva della cecità precoce,
Monza: Biblioteca Italiana
per i Ciechi, 2010, 264 p. (tit. orig.: *Psychologie cognitive de la cécité précoce*, Paris: Dunod, 2003), Euro 12,00.

Qual è la reale incidenza della cecità sullo sviluppo percettivo e cognitivo del bambino e del giovane adulto? Quali ricadute ha sui processi educativi? Partendo da questi interrogativi, l'autrice illustra gli studi e le ricerche sperimentali sui processi cognitivi e percettivi in presenza di cecità ed ipovisione degli ultimi quaranta anni. Un'opera che, nei suoi intenti, potrà essere d'aiuto non solo agli studiosi di psicologia cognitiva, ma anche agli educatori specializzati, insegnanti ed in genere a tutti coloro che affrontano le problematiche legate alla disabilità visiva.



Tiflogia per l'Integrazione

BREVI INDICAZIONI PER I COLLABORATORI

Si offrono di seguito alcune indicazioni di massima a cui gli autori dei contributi dovrebbero possibilmente attenersi, per venire incontro al lavoro redazionale della segreteria ed alle esigenze tipografiche della rivista.

La collaborazione a “Tiflogia per l'Integrazione” è libera.

I contributi dovranno pervenire possibilmente via posta elettronica (all'indirizzo: cdtinfo@bibciechi.it) in formato .doc.

Il testo dovrà essere in carattere Times New Roman 12 con una interlinea di 1,5. I rientri dei paragrafi dovranno essere di 0,5 a sinistra e a destra.

Si raccomanda particolare cura nella citazione bibliografica, che dovrà seguire il sistema “Autore-Data” secondo le regole dell'American Psychological Association (APA).

I riferimenti interni al testo dovranno trovare una esatta corrispondenza nella citazione estesa che si troverà alla fine dell'articolo.

(Diversi sono i siti internet che offrono una panoramica sullo stile citazionale dell'American Psychological Association. Si può, tra gli altri, vedere: http://campusgw.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html).

Gli autori che riportano una bibliografia a corredo del loro articolo (senza rinvii all'interno del testo) dovranno utilizzare lo stesso metodo citazionale “Autore-Data”.

Si raccomanda inoltre particolare cura nei dati citazionali, dal momento che alla redazione non sempre è possibile verificarne la correttezza.

La redazione si riserva comunque il diritto di intervenire sul testo per uniformarlo alle norme tipografiche.

Si ringrazia per l'attenzione.

Elementi mitiganti l'aspetto perturbante della cecità*

Nicoletta Grassi

La nascita di un figlio cieco o in ogni caso portatore di handicap determina un momento di profonda prostrazione ed angoscia nei genitori. Il trauma deriva dalla discrepanza tra quello che essi si erano mentalmente immaginati durante l'attesa e il bambino minorato che la realtà presenta loro. La scoperta dell'handicap visivo scatena delle reazioni molteplici e di varia natura: quella più frequente è costituita dal bisogno di negare la minorazione con la conseguente ricerca di elementi che la disconfermino, divenendo in alcuni casi la modalità prevalente con cui i genitori reagiscono. In quest'atteggiamento alcuni autori¹ collocano l'insorgere nel figlio di un forte senso d'inadeguatezza che si può considerare il primo e più grave attentato contro una costruzione e una rappresentazione positiva dell'immagine di sé.

Gli interventi possibili per mitigare alcuni aspetti della minorazione visiva ed orientare verso la piena realizzazione della persona non vedente

* Tratto da: Itinerari tiflogici. Corso per tiflogici, Tirrenia (PI), gennaio-giugno 1996, in: *Oltre il confine*, mensile dell'Irfor, a. 13(2009), nn. 10-11, pp. 13-19.

¹ D. Galati (a cura di), *Vedere con la mente*, Milano, Angeli ed., 1992. S. Salmeri, *La minorazione visiva e Il visibile dell'invisibile*, Catania, CUECM., 1992 e 1993. J. M. Hull, *Il dono oscuro*, Milano, Garzanti, 1992. *Le vette dell'azzurro. Viaggio attraverso l'Italia dei non vedenti*, Roma, UIC, 1989. S. Banchetti, *Annotazioni di tiflogia comparata*, Bologna, CLUEB, 1982. A. Canevaro, *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli, 1986. R. Luccio, *Aspetti psicologici della cecità*, in Atti del seminario "Problemi dell'inserimento degli alunni non vedenti nella scuola pubblica", Bergamo, 2-4 Maggio 1974, provincia di Bergamo.

A questo si aggiunga che i genitori, completamente orientati alla ricerca di soluzioni che eliminano l'handicap, non si misurano concretamente con la realtà del figlio, non ne rilevano i bisogni e non si impegnano a sufficienza nel trovare delle soluzioni adattative che gli assicurino un adeguato sviluppo. La conseguenza più immediata è un grave ritardo nello sviluppo motorio, nella capacità d'esplorazione dell'ambiente e d'adattamento sociale.

Normalmente alla fase di rifiuto e negazione subentra, nella maggior parte dei casi, una fase connotata da elementi depressivi; ciò porta, con una madre divenuta abulica, ad un ancor maggiore isolamento del figlio che si presenta generalmente poco espressivo ed in particolare incapace di suscitare le prime comunicazioni ed i primi scambi spontanei che avvengono con lo sguardo.

In altri casi i genitori possono sviluppare con il bambino una particolare relazione caratterizzata da iperprotezione e tendenza a limitarlo nel conseguimento dell'autonomia, con grave rischio psicologico per la maturazione e individuazione di sé.

Una volta che la famiglia ha dichiarato la sua impotenza o la sua inadeguatezza di fronte al problema, si rivolge ai servizi assistenziali pubblici o privati; tale soluzione è solo uno spostamento del problema, in quanto l'unico servizio utile potrebbe darlo una consulenza socio-psico-pedagogica che aiutasse a prendere coscienza delle peculiarità comportamentali e personologiche che la cecità implica.

Con un intervento corretto a livello di stimolazioni psicofisiche, infatti, tali peculiarità possono essere risolte favorendo il conseguimento della meta della normalizzazione intesa come uso dei sensi vicarianti e come capacità di svolgere una regolare vita relazionale. Un simile quadro potrebbe far pensare a dei genitori o a delle madri particolarmente aprensivi, ma per riprendere quanto ha detto il prof. Mazzeo nel corso delle sue lezioni²: "La madre del bambino non vedente è una donna come le altre... alla quale è chiesto qualcosa di più ed è offerto, molto spesso, qualcosa di meno". In realtà occorre comprendere il dramma di questa madre spesso isolata nel contesto stesso della sua famiglia e nei confronti della società.

² Lezioni tenute al primo corso per tifloghi, presso il centro U.I.C., "Le Torri", di Tirrenia (PI).

Con la scolarizzazione si viene a creare attorno al bambino non vedente quell'eccesso di presenzialità che è comune anche ad altri portatori di handicap, e che crea problemi e frustrazioni per la situazione di continuo sradicamento e di definitiva perdita di punti di riferimento affettivi.

Può avvenire, inoltre, che la presenza all'interno di una classe di uno studente portatore di handicap sia vissuta – almeno all'inizio – in forma perturbante, prevalendo un totale disorientamento dovuto al dilemma sulle possibilità del ragazzo d'integrarsi ed essere presenza attiva nell'interno del gruppo-classe. Questo perché da un lato se ne sconoscono le potenzialità nel relazionarsi e nell'apprendimento e, dall'altro, uguale ignoranza esiste riguardo alla specificità delle minorazione e sui limiti che essa può comportare. Bisogna inoltre tenere presente che ogni accettazione autentica della diversità si pone come una sorta d'attentato nei confronti del sé: l'alterità può compromettere i modelli positivi del vivere "normale", alterandone le regole e rimettendo in discussione le più inveterate e consolidate certezze, ponendo dei dubbi addirittura su tutta una cultura, quella dei vedenti, basata sulla matrice culturale che ci

deriva dai greci, il cui atteggiamento originario dinanzi al mondo era espressamente contemplativo, visivo.

L'uomo era spettatore e testimone di una serie di avvenimenti che si svolgevano sotto l'occhio vigile degli dei, garanti dell'ordine universale: pensare e vedere s'equivalevano, soggetto conoscente e oggetto conosciuto coincidevano, gli aspetti dichiaratamente visibili della realtà prevalevano sugli altri, la luce sul buio, l'Olimpo luminoso sull'oscurità dell'Ade.

Nella nostra società oggi i criteri prevalenti e quindi proposti sono quelli dei vedenti: non si compie lo sforzo di capire le ragioni degli altri, il vedente che s'affianca al non vedente spesso non impara ad osservarne i comportamenti e il modo di rapportarsi con il mondo, non partecipando alla ricerca delle soluzioni che il cieco compie, nel quotidiano, giorno dopo giorno.

Abbiamo così visto, molto rapidamente, quali sono in genere gli effetti perturbanti della presenza di un non vedente nella famiglia, nella scuola, nella società. Ma se tali effetti si riflettono sui vedenti, coinvolgendoli profondamente, per un cieco questi possono essere considerati ancora più gravi. Tutti gli studiosi sono concordi nell'afferma-

re che il cieco corre il grave rischio di turbe nello sviluppo della sua personalità. Tali turbative dipendono in misura direttamente proporzionale dal modo di percepire e vivere la presenza del disabile visivo da parte dei vedenti. Come dice il Galati nel suo “Vedere con la mente”: “Ad una buona soluzione... contribuisce, in notevole misura, l’atteggiamento dei familiari e delle persone affettivamente vicine al soggetto. L’accettazione sia cognitiva sia emotiva della cecità deve infatti avvenire anche da parte di queste ultime”³. Solo questa doppia accettazione, che coinvolge il soggetto e gli altri attorno a lui, renderà più facile ed agevole il superamento della depressione e dei conseguenti atteggiamenti di autosvalutazione e di ritiro dall’ambiente. Il comportamento migliore di parenti ed amici consiste in un atteggiamento d’accettazione della persona cieca con tutti i cambiamenti che ciò comporta. Solo così essi riusciranno a contenere l’angoscia che la cecità della persona cara suscita in loro, evitando quei comportamenti che di essa sono sintomi e che variano dal distacco emotivo ed affettivo ad un comportamento iperprotettivo asso-

ciato spesso ad un profondo senso di colpa.

Per alcuni studiosi sono principalmente quattro gli aspetti fondamentali che costituiscono le linee d’evoluzione, ma anche d’involuzione, del percorso di una persona di fronte alla sua limitazione visiva: il desiderio di vedere, il rifiuto di conoscere la propria condizione sensoriale, l’esperienza quotidiana del proprio limite sensoriale e il tipo di risposta all’insorgenza della minorazione nei suoi aspetti funzionali.

Nel primo caso, il desiderio di vedere, utile è l’esame della tabella che il Galati, nel suo “Vedere con la mente”, compila al termine di un questionario proposto ad un campione di cinquantuno non vedenti, di cui il 75% è costituito da ciechi dalla nascita e il restante è costituito da soggetti che hanno perso la vista nel corso della loro vita. Sono questi ultimi, cosa facilmente comprensibile, che maggiormente esprimono questo desiderio, ma più importante è che dimostrano anche una maggiore capacità e volontà di ristrutturare in toto la propria esistenza.

Indubbiamente il desiderio di vedere, sia esso represso o lasciato li-

³ D. Galati (a cura di), *op. cit.*

bero d'espletarsi, è una necessaria valvola di sfogo e di fuga da una realtà che può assumere aspetti frustranti, ma è ritenuto dai più qualificati tifloghi che esso, solo se è incanalato ed accolto, si può evolvere da sterile desiderio a stimolo per realizzarsi.

Quando esso si evolve non lungo la ricerca della concretezza ma o in comportamenti mistici o in fantastiche elucubrazioni, la persona non vedente sviluppa alcune esperienze negative, quali il coltivare fantasie di puro desiderio che possono assumere aspetti di paradosso, o isterilirsi in atteggiamenti di rabbia, di rancore verso il mondo, di sfiducia e di depressione. Il desiderio di vedere, quindi, se sorretto dall'esterno da comprensione, partecipazione emotiva e da opportuni inviti alla ricerca concreta di una realizzazione di sé e dall'interno da volontà e forza d'animo per realizzare un rapporto empatico con il mondo del reale e del concreto, diviene grande forza propulsiva e spinta per realizzarsi per il cieco cosciente della propria diversità ma che coscienza usa per integrarsi.

Il secondo aspetto da esaminare è il rifiuto di conoscere la propria con-

dizione sensoriale: premettiamo innanzi tutto che nessun cieco dalla nascita avverte spontaneamente la sua minorazione, è piuttosto il suo ambiente socio-familiare a dare ed a sancire la condizione della discriminazione facendo vivere in forma coatta e cogente la diversità. Sono gli altri, cioè, a trasmettere al cieco i pregiudizi del mondo ed a influenzarne lo sviluppo e lo strutturarsi della personalità. Solo un'autonomia vissuta in modo consapevole, può fare acquisire quella che giustamente il prof. Mazzeo⁴ chiama "la coscienza del limite". Come ribadisce anche il Salmeri⁵, il cieco insofferente rispetto alla propria condizione non è in possesso di un io ben strutturato, perché per lo più non fa altro che esternare supinamente ed inconsapevolmente il rifiuto del contesto in cui interagisce. L'insofferenza favorisce il consolidarsi dell'immagine della cecità come diversità, ma il principio che permette l'accettazione del minorato della vista è la solidarietà che presuppone un incontro nella somiglianza e in un secondo momento, laddove essa emerga, nella diversità.

⁴ M. Mazzeo, *Con i genitori*, inserto di Tiflogia per l'integrazione, n. 1 gen-marzo 1996.

⁵ S. Salmeri, *op. cit.*, p. 24 e ss.

Bisogna, quindi, intervenire prima sulle famiglie, affinché si rendano conto dei limiti ma anche delle potenzialità e possibilità del bambino, e poi sul bambino stesso che deve essere considerato un bambino come gli altri con un problema in più. Solo così potrà divenire un adulto cieco consapevole della propria minorazione ma cosciente delle sue enormi possibilità di realizzazione e promozione culturale e personale.

Il cieco che avrà sviluppato “la coscienza del limite”, non sarà ossessionato dalle cose che non può fare, né tanto meno cercherà di nascondere la propria diversità, assumendo un atteggiamento mimetico, ma cercherà di operare con ogni energia nei campi in cui potrà essere alla pari con gli altri.

L'insofferenza, il concepire la cecità come dolore, impediscono al cieco di capire che non occorrono particolari qualità per integrarsi e che è necessario un equilibrio tra ciò che si offre e ciò che si richiede alla società. È anche vero, d'altra parte, che il rifiuto di conoscere – malgrado sia come abbiamo visto un aspetto negativo e perturbante della cecità – può svolgere una funzione considerevolmente mitigante nel processo evolutivo di adattamento della persona non vedente di fronte alla propria minora-

zione. È risaputo, infatti, che l'impatto emotivo con i problemi della cecità varia considerevolmente in relazione all'età in cui insorge la minorazione: la perdita della vista costituisce un trauma che cambia completamente le modalità cognitive e le strategie di adattamento e dà luogo ad una sequenza di comportamenti emotivi che vanno dalla sensazione di perdita e morte di una parte di sé, ad una sensazione di perdita di identità.

In un primo periodo di depressione viene messo in atto un vero e proprio comportamento di negazione del problema, un rifiuto di conoscere seguito da un successivo periodo di accettazione a livello cognitivo e di una terza fase di consapevolezza anche a livello emotivo. Per la soluzione del processo, è necessaria e fondamentale la prima fase, del rifiuto, perché in questo modo la persona può gradualmente prendere coscienza della nuova realtà con tempi e modi commisurati alla sue possibilità di rispondere con equilibrio. Pertanto il rifiuto di conoscere è una strategia adattativa che merita comprensione, con un atteggiamento da parte dei familiari e degli altri che renda più facile l'accettazione e conferisca al processo un andamento calibrato per ogni individuo, senza comportamenti ostinati e negativi.

In tal modo il rifiuto di conoscere diviene compatibile con la conoscenza della propria condizione sensoriale, assumendo una forma di non rinuncia al superamento dei propri limiti. Con il tempo tale atteggiamento diverrà sinergico e complementare alla conoscenza dei propri limiti: questa e la non rinunciabilità di un superamento dei limiti medesimi rappresentano la forma più matura di una coscienza in cui realismo e tensione ideale si coniugano serenamente.

Il terzo aspetto da esaminare è la qualità dell'esperienza quotidiana del limite sensoriale: ogni persona vive immersa in un suo ambiente psico-sociale e socioculturale che formerà l'individualità tipica di quella persona, la propria identità, il proprio sé. Nel bambino non vedente lo sviluppo psicologico segue un percorso differente da quello del bambino vedente: la mancanza di uno dei canali sensoriali, attraverso i quali si realizzano le esperienze più significative nei primi anni di vita, determina dei ritardi nelle principali fasi evolutive. A questo aspetto gravemente perturbante della minorazione si possono aggiungere interventi errati da parte

della famiglia, della scuola o comportamenti ed atteggiamenti epistemologicamente deleteri del gruppo classe. Interessa direttamente questo terzo aspetto una ricerca condotta da un gruppo di studiosi, dal titolo "Immagini della vita quotidiana nei non vedenti", riportata dal Galati nel suo volume⁶ e dalla quale si evince, tra l'altro, come il non vedente, aiutato a conoscere le proprie reali possibilità, diviene capace di organizzare una propria identità, equilibrando le esperienze da lui fatte in ambito familiare con quelle più propriamente socio-scolastiche.

L'handicap sensoriale si manifesta spesso con perturbazioni e complicazioni di per sé non strettamente connesse alla disabilità, ma causate dall'ambiente in cui il cieco vive, e dal tipo di esperienze che vi può fare, da interventi educativi errati o tardivi che si possono tradurre in comportamenti che il Salmeri chiama atteggiamenti di "chiusura propriocettiva"⁷, in base ai quali il non vedente tende a chiudersi nel proprio spazio corporeo perché al di là di esso non sa, o teme di sapere, dell'esistenza di un mondo più grande.

⁶ D. Galati, *op. cit.*, p. 292 e ss.

⁷ S. Salmeri, *op. cit.*, p. 56 e ss.

Gli interventi mitiganti debbono avvenire negli ambienti nei quali il non vedente vive e non appena si scopre l'handicap: tali interventi non devono essere limitati all'offerta di servizi ma devono comprendere consigli, incontri con genitori in situazioni analoghe, confronti di esperienze; soprattutto cercando di far crescere il bambino in un ambiente sereno e ricco di stimoli cognitivi e affettivi. A scuola, poi, gli insegnanti non si devono limitare ad impartire al non vedente abilità di tipo percettivo ma devono abbinare all'educazione sensoriale anche quella culturale: un non vedente che lavori in una scuola media con un programma ridotto sarà sempre un "non integrato". Normalizzazione vuol dire integrazione a tutti gli effetti.

Il quarto ed ultimo aspetto, il tipo di risposta alla minorazione nei suoi aspetti funzionali, ha l'effetto negativo, perturbante di far sentire il cieco, a causa di una errata impostazione dei rapporti familiari e scolastici, un emarginato. Il risultato è che un soggetto privo della vista risponde al limite sensoriale restringendo il suo spazio vitale, per evitare un confronto frustrante con le difficoltà e con le barriere presenti nella sua condizione. Possiamo affermare che l'effetto perverso di tale aspetto è che la perso-

na risponde al limite limitando la propria esistenza e conseguentemente la propria libertà. Questa risposta, che il prof. Mazzeo chiama "reciprocazione del limite", nasce dalla poca o nulla fiducia negli strumenti cognitivi posseduti dalla persona non vedente.

Il cieco non è una persona minorata, in quanto può interagire alla pari nel contesto sociale: è necessario quindi che la società si liberi dei pregiudizi nei confronti dei non vedenti. Ciò può avvenire solo se i non vedenti sapranno offrire alla società stessa un'immagine meno tradizionalmente stereotipata, confrontandosi con essa ed affermando la propria indisponibilità a conformarsi al ruolo subordinato loro assegnato. Inoltre è necessario curare meglio il supporto offerto alle famiglie, troncando anche in quest'ambito quegli atteggiamenti negativi e rinunciatari, facendo sì che il bambino cieco sia accettato dalla famiglia stessa.

Ma è soprattutto nella scuola che è necessario un intervento mirato non solo all'inserimento sociale, ma anche all'affermazione della validità, possibilità ed efficacia dei mezzi cognitivi nelle condizioni di cecità, al duplice scopo di dare fiducia nelle proprie possibilità ai ciechi e di sfata-

re nella società lo stereotipo del cieco da assistere. Torniamo, però, a ribadire con forza che tutti i sostegni, gli aiuti, le comprensioni a nulla servirebbero senza la fattiva opera dei ciechi stessi: sta a loro il compito di essere i migliori propagandisti di se stessi, rendendo più conosciuta la loro condizione sensoriale, dimostrando nel vivo della società la efficacia e la validità dei propri strumenti di conoscenza.

Non è facile rispondere ad un limite mediante un processo di potenziamento compensativo, che però è l'unico modo per offrire e restituire alla propria esistenza la dignità della conoscenza e il piacere di una libertà responsabile.

Oggi i ciechi si trovano a dover condividere la loro esistenza con per-

sone che non si sono del tutto spogliate dei loro preconcetti sulla cecità: così, se da un lato si ritiene, superficialmente e genericamente, che tra un cieco e un vedente non vi sia alcuna differenza, trascurando le peculiarità dello sviluppo percettivo e cognitivo del non vedente, dall'altro ostinatamente si continua a ritenere il cieco naturalmente adatto solo a determinati studi o determinati lavori. Bisogna che nell'affrontare i problemi della cecità i ciechi si affianchino ai vedenti nella ricerca e sappiano trovare le vie migliori per un più concreto ed attivo modo di operare per essere cittadini a tutti gli effetti.

Nicoletta Grassi,
*responsabile del Centro di Consulenza
Tiflodidattica di Pesaro*

Educazione estetica dei ciechi. L'architettura*

Elena Romagnoli Coletta

L'educazione dei ciechi è spesso all'ordine del giorno nei discorsi dei profani, ma i vecchi pregiudizi sulla incapacità dei ciechi sono tuttora in vigore, specialmente per quanto riguarda la loro formazione umana completa. Si dice comunemente: il cieco ora è educato al lavoro, all'autosufficienza, è capace di fare questo o quello; ma si è mai pensato a quanto la mancanza della vista possa rendere arida e squallida la vita e la personalità del cieco, anche se egli è giunto a un lavoro che gli dia la possibilità di vivere?

L'educazione dei ciechi in Italia ha avuto una spinta sensibile sotto l'impulso degli studi psicologici e pedagogici di Augusto Romagnoli; e della sua vita e della sua esperienza i ciechi si valsero per essere introdotti nel mondo della scuola e del lavoro. Ma Augusto Romagnoli soleva dire: «prima uomini poi operai»; e io mi domando se non si debba alla dimenticanza di questo suo aforisma una certa aridità nelle scuole dei ciechi, che — preoccupa-

Le caratteristiche della possibilità di fruizione dell'architettura da parte di un non vedente mettono in rilievo la possibilità di una sua educazione estetica

* Tratto da: *Luce con luce. Rivista trimestrale dell'Istituto Statale "A. Romagnoli" di specializzazione per gli educatori dei minorati della vista*, a. 5 (1961), n. 4, pp. 5-11 e a. 6 (1962), n. 1, pp. 11-22.

te della soluzione pratica del loro problema vitale — non considerano l'importanza di una formazione umana armonica anche per la soluzione del problema del lavoro.

Il cieco — passato dall'inerzia, in cui era stato abbandonato fino all'avvento della nuova educazione, a un attivismo meccanico sia nella scuola, sia nella ricerca delle soddisfazioni del lavoro — è ancora minacciato dal materialismo e da una oscurità spirituale, peggiore dell'oscurità fisica, che tende a tenerlo chiuso in un mondo che lo estrania dagli interessi e dalla vivacità della vita dei vedenti. Sempre meno numerosi sono i ciechi intellettuali che aspirano a svolgere la loro attività nella comunità dei vedenti; i più si impiegano nelle scuole dei ciechi.

L'irrequietezza del mondo attuale si ripercuote nel cieco in modo abnorme, perché nella sua vita non vi sono distrazioni, né facilmente egli può orientarsi verso la ricerca delle più alte soddisfazioni dell'arte. Mi si dirà che anche per i ciechi vi è l'arte della musica e quella della poesia; ma possiamo considerare le arti della musica e della poesia consolatrici e profonde in uno spirito che non abbia concretezza d'immaginazione e ampiezza spaziale per i fantasmi della sua fantasia? La poesia e la musica in

tale caso restano puri suoni affidati alla memoria e spiritualmente sterili.

In tal senso credo debba indirizzarsi la nostra riflessione su una certa aridità che spesso riscontriamo nello spirito dei ciechi che, o per pigrizia o per indifferenza, si rifiutano di andare incontro alla fatica di ritrovare la parte migliore del loro spirito nella ancestrale tendenza dell'uomo a vivere a contatto del mondo esterno, delle forme nello spazio, per ritrovare se stessi inseriti come spiriti nell'universo, ciascuno col proprio ritmo che riecheggia nello scontro e nella concordanza col ritmo altrui.

Tale è la ragione per cui può dirsi che l'originalità di Augusto Romagnoli consista non soltanto nell'aver inserito l'educazione artistica nella formazione dei ciechi, ma anche e specialmente nell'aver fatto della educazione estetica il frutto, il riassunto, lo scopo di tutta l'attività sensoriale per l'orientamento, le misurazioni spaziali, ecc.

Ciò che distingueva nettamente la personalità di Augusto Romagnoli era l'aver egli superato nella intuizione e nell'interesse il limite dell'utile per arricchirsi di sensazioni estetiche. Egli godeva realmente della bellezza del mondo circostante: della natura, della mutevolezza del cielo e dell'aria, dei monumenti... cosicché

nella possibilità di evasione dalle angustie della sua condizione di cieco trovava la serenità che dava ali al suo pensiero filosofico e pedagogico.

«La parte principale della educazione estetica consiste nel mettere i ragazzi ciechi in grado di sentire direttamente il più possibile della bellezza e dell'armonia della realtà. Quanto più scarse sono le esperienze intellettuali del cieco e quanto più completi i suoi rapporti con la natura, tanto più egli ha bisogno dell'arte che gli interpreti la natura e gli alimenti il pensiero»¹.

È utopia il pensare che i ciechi possano gustare l'architettura? no, assolutamente: la mia lunga esperienza di educatrice mi ha rassicurata su quanto tecnicamente cercavo di spiegarmi della eccezionale sensibilità di Augusto Romagnoli. Il Romagnoli partì dalle indicazioni affidategli da un suo compagno cieco – un accordatore: Giovanni Suffriti – e spinse le sue esperienze molto più a fondo mercé un'educazione più raffinata e una riflessione più profonda sulle sue percezioni.

Lo spazio e la forma esistono anche per il cieco, non sono retaggio

solo della vista. Il cieco non è spaesato nel mondo oggettivo, se può, attraverso i sensi, costruire nel suo intimo spazio e forma e crearli, per così dire, uscendo dall'apparente confusione in cui la diversità percettiva degli altri uomini lo ha posto. Tutto l'universo ha un ritmo, una geometricità in cui l'uomo deve inserirsi con un proprio ritmo, con una propria personalità che ciascuno deve riconoscere e – se addormentata – suscitare in se stesso, onde inserirsi nel concerto, armonico anche nelle apparenti dissonanze, dell'umanità tutta intera. Non possiamo confinare il cieco nell'armonia della musica propriamente detta, ma dobbiamo farlo partecipare quando sia possibile al godimento di tutte le arti.

Armonia e cadenza infatti – termini auditivi – sono in tutte le cose belle. «I più saggi e i più illuminati vogliono creare nei loro pensieri un'armonia e una cadenza che li salvino e da mutamenti e dall'oblio»².

Socrate nel *Fedone* è intento a scrivere poesie. Il *dèmone* gli aveva suggerito: «Socrate, fa' della musica»; e per obbedire egli scriveva metricamente. Ogni arte è armonia; l'importante è

¹ Augusto Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, pag. 86.

² Paul Valéry, *Eupalino o dell'architettura*, traduz. di Raffaele Contu, Lanciano, Carabba, 1932, pag. 19.

coglierla e ritrovarne l'eco nell'armonia del proprio spirito.

Ma tra architettura e musica il nesso è evidente: il monumento architettonico trae la sua bellezza non solo dalla disposizione delle masse e degli elementi quali si rivelano alla vista, ma dalla sonorità e dalla impressione di armonia per chi vi penetra e deve viverci e agire. *«Di tutte le arti la più indispensabile all'uomo è certo l'architettura. Si può vivere senza quadri, senza statue, senza parole sonanti e senza suoni magistralmente concertati, ma non si può vivere senza un tetto»*³.

E questo tetto l'uomo ha voluto rendere bello, più congeniale alla propria natura e più adatto all'adorazione, al fasto, alla socialità, a seconda che si tratti di templi, di abitazioni, di sale, di teatri.

Il Marangoni in *Capire la musica* esprime con chiarezza questi concetti, spingendosi ad analogie veramente interessanti per il nostro modo di concepire l'educazione al gusto dell'architettura nei ciechi.

«A me pare che il tempo si possa un po' paragonare a ciò che in architettura obbedisce alle leggi statiche e a quelle si adatta e si uniforma come,

per esempio, la orizzontalità dei basamenti e delle travature, e la verticalità dei muri, dei pilastri e delle colonne. (E qui mi viene fatto di considerare se qualche analogia non possa allora vedersi tra tempo pari e tempo dispari da un lato; e architettura classica e gotica dall'altro).

Continuando il paragone (più che altro a fine esplicativo) direi anche che il ritmo, invece, corrisponderebbe, grosso modo, alle articolazioni architettoniche (lesène, frontoni, nicchie, ecc.); cioè ad elementi subordinati alla pura e semplice compagine architettonica; tutti elementi cioè atti a conferire varietà e movimento. Il ritmo musicale, benché serrato nel rigore incrollabile delle battute, gode della più sconfinata varietà di movimenti; ed è quindi anch'esso fonte inesauribile ed essenziale di vitalità e di espressione»⁴.

Anche Paul Valéry vede le analogie tra musica e architettura: «... m'è chiaro che Musica e Architettura hanno ambedue sì profonda parentela con noi... l'una e l'altra, riferendosi a noi così direttamente e senza intermediari, devono mantenere relazioni reciproche molto semplici»⁵.

³ Mario Praz, *L'architettura come linguaggio* (dal quotidiano «Il Tempo», 11 marzo 1961).

⁴ Matteo Marangoni, *Capire la musica*, Garzanti, 1955, pag. 78.

⁵ Paul Valéry, Op. citata, pag. 53.

Le relazioni reciproche molto semplici tra musica e architettura ci inducono a credere fermamente che la nostra volontà di dare al cieco una educazione estetica nel campo dell'architettura non è solo confermata dalle poche eccezioni come il Romagnoli, ma deve essere continuata e approfondita sia nella riflessione sia nella pratica.

Analizziamo alcuni articoli di Augusto Romagnoli, il solo cieco che abbia scritto di queste cose, per trarne le componenti della educazione del cieco al gusto dell'architettura. Mi limito agli articoli: *La mia prima visita a San Pietro* e *Guida dei ciechi a San Paolo*.

Abbiamo: componenti sensoriali e percettive, specialmente nel primo articolo; componenti culturali e di emotività, più evidenti nel secondo: le une e le altre frutto di educazione lunga e accurata.

Le componenti sensoriali e percettive sono: la tattilità, l'udito, l'orientamento, che portano alla misurazione spaziale e all'audizione dell'ostacolo (masse e forme). Le componenti culturali, partendo dall'educazione sensoriale che dà la conoscenza tattile degli elementi costruttivi e stilistici

e inquadrando l'architettura nel tempo e nello spazio, predispongono all'emotività estetica.

Dell'educazione sensoriale ho parlato già nelle pagine di questa rivista⁶; ma ora è necessario vedere come tale educazione strumentale possa e debba essere applicata alla educazione estetica per la comprensione dell'architettura.

Ho parlato di orientamento e di udito, di audizione delle masse e dei vuoti: indicano entrambi senso di direzione e misurazioni spaziali. Chiamiamo normalmente nel linguaggio didattico *audizione degli ostacoli* la percezione delle limitazioni dello spazio data dai corpi che si presentano alla sensibilità acustica, anemestesia e di pressione del cieco; e *discriminazione degli ostacoli* il riconoscimento sommario delle forme e della materia che li costituisce. Si intende che la discriminazione avviene in un secondo tempo, a educazione già inoltrata.

«Molte sensazioni si ricevono da un cieco nell'aria, come si ricevono da chi vegga nella luce; e molte più sarebbero e assai più determinate e forti, se trovassero nella educazione e nella lingua l'alimento e l'espressio-

⁶ E. Romagnoli Coletta, *Augusto Romagnoli: l'educazione dei ciechi mediante la compensazione sensoriale* (Luce con luce, 1957, n. 4); *L'educazione dei ciechi al moto* (ivi, 1958, n. 2).

ne bella e fatta, come si è formata di generazione in generazione, con graduale esercizio e sviluppo, l'adeguazione della parola alle sensazioni, e alle immagini visive»⁷.

Il Romagnoli nei suoi scritti, e specialmente nell'articolo *La mia prima visita a S. Pietro*, tenta di trovare un linguaggio che esprima le sue sensazioni — le sensazioni di un cieco — e le immagini che suscitano in lui; e si ha l'impressione che vi riesca molto bene, perché la sua espressione trova riscontro in espressioni e immagini di vedenti sullo stesso argomento. «Le due fontane scroscianti ai lati della piazza erano come due getti di fuochi di artificio, che animavano di svariata composizione di suoni, come la luce di colori, i monumenti circostanti la piazza. Risaltavano contro la prima fila del colonnato; poi si insinuavano nei vani, sfiorando digradanti gli ordini interni, poi si sperdevano dietro con squisito dileguo, come le note di una sinfonia nello sfondo di un teatro dietro le scene, od oltre le navate per le cappelle e i claustru di un tempio. E l'obelisco in mezzo si sentiva, animato anch'esso da quei getti di suoni, e

ne veniva l'onda rotta su in alto sottilmente, l'onda che lo abbracciava e andava a perdersi dietro di esso lontana, più in alto ancora, magistralmente condotta su su per un immenso seno tra le due braccia aperte del colonnato».

E Antonio Piccone Stella in *Contemplazione di S. Pietro*: «Mai l'uomo entrò in un ambiente architettonico con l'impressione di avere tanto cielo sul capo». E più sotto: «Attratti in questa architettura d'ordine metafisico, tutta numerata, pausata e stabilizzata nel giusto mezzo tra cielo e terra...». «Durò quel tanto che bastava a stabilire la chiave su cui tutta la chiesa doveva essere orchestrata». «E, se sereno, ripete l'eco amplificata della cupola...»⁸. Sono frasi colte qua e là nel bellissimo articolo che potrebbero essere benissimo comprese e condivise da un cieco.

È evidente che — se si deve riconoscere che il gusto estetico nella maggioranza dei vedenti non scaturisce spontaneamente, ma anche là dove è una naturale tendenza, va educato — a maggior ragione esso deve essere suscitato e sviluppato, con idoneo processo educativo, nei privi della vista.

⁷ Augusto Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, pag. 95.

⁸ Antonio Piccone Stella, *Contemplazione di S. Pietro* («Nuova Antologia», 16 agosto 1939).

Nel metodo Romagnoli, come ho detto più sopra, l'educazione sensoriale tende a questo. È il momento di vedere come l'educazione all'orientamento, la audizione degli ostacoli, le misurazioni spaziali siano utilizzati e direi sublimati come parte integrante dell'educazione estetica.

Si inizia sin dal giardino d'infanzia e dalle prime classi elementi quella educazione globale che considera la possibilità percettiva di ritmo, spazio e forma, data contemporaneamente. Prendiamo un esempio: l'ora di esercitazioni quotidiane del giardino d'infanzia e del primo ciclo elementare. Si chiama normalmente, nell'Istituto «Romagnoli», ora di canto, ma è un po' di tutto. Intanto le esercitazioni non si fanno sempre nella stessa aula, ma si varia al fine di fare intuire ai bambini la diversa sonorità data da spazi più angusti o più vasti, da volte più alte o più basse e variamente conformate. È un primo intuitivo contatto con la diversità dello spazio limitato. Contribuiscono alla varietà della sonorità il diverso ritmo e la diversa melodia del canto o della marcia: per esempio, la marcia eseguita nell'aula o nella sala di soggiorno del nuovo padiglione costruito per le classi dei piccoli ha una sonorità ben diversa dalla palestra. Il padiglione è prefabbricato e il

suono risente della afonicità determinati dalla lana di roccia di cui sono riempiti i pannelli del tetto e le pareti. I bambini hanno definito il senso di isolamento che ne deriva, dicendo: sembra di essere su una nave. La palestra, alta sette metri e mezzo, movimentata da un loggiato a un estremo e dalle strutture in cemento armato del tetto, dà una maggiore sonorità e talvolta quando è vuota e le tende sono raccolte ha eco esagerata.

La marcia, oltre a servire per educare al diverso ritmo e alla cadenza, dà la possibilità di misurazioni spaziali: lunghezza, larghezza del locale al principio, e rapporto di queste misure alla sonorità ambientale. In seguito si giunge a dare il senso della geometricità, facendo descrivere figure che limitino nel più ampio spazio uno spazio minore e a guidare gli alunni alla audizione degli ostacoli delle rientranze e sporgenze, ecc.

In questo momento particolare dell'educazione non vi sono spiegazioni; si affida ogni cosa all'intuito, perché ciò serve solo a suscitare interesse all'ambiente circostante. Nelle classi seguenti le esercitazioni sensoriali di misurazione dello spazio, di costruzione mentale della forma, e l'audizione degli ostacoli sono portati alla coscienza mercé il richiamo alla riflessione sulla prima intuizione.

E l'interesse maggiormente destato viene spinto non solo allo studio del mondo circostante, ma alla espressione grafica e parlata delle impressioni ricevute; e infine alla ricerca di sensazioni nuove e di godimenti estetici. È intuitivo che, per abituare il fanciullo cieco a interessarsi a queste cose, l'ambiente in cui vive (istituto, aule, parco) deve avere una sua armonia, senza fasto, ma adattata alle necessità e al gusto: «parva, sed apta mihi». L'istituto troppo grande, con enormi corridoi, senza dislivelli che creino piccole difficoltà spesso può trasformarsi per l'alunno un poco in caserma; per i più piccoli — e forse per tutti — rende difficile il cogliere l'armonia delle sue parti. Il grandioso dovrà impressionarlo quando visiterà i monumenti fatti per il culto della divinità o per le grandi relazioni sociali.

Talvolta si preparano le visite ai monumenti partendo dalla conoscenza, della pianta della città e del percorso che si deve seguire per giungervi; si dà inoltre la conoscenza della pianta e degli elementi architettonici. A tal uopo sono state costruite speciali piante in rilievo dei principali monumenti. Altre volte invece — quasi di sorpresa — si accompagnano alla visita di un monumento e, ritornati a casa, si chiarisce la loro impres-

sione sonora con la presentazione delle piante e degli elementi che hanno potuto produrre la sonorità che li ha impressionati. Si completa la conoscenza dell'opera d'arte rispondendo alla legittima curiosità di misure e di forme, e infine dando le cognizioni storiche per inquadrarla nello spirito del tempo in cui l'opera fu creata. Si giunge così, attraverso l'educazione sensoriale e il destarsi della curiosità, alla componente culturale; ma di questa parlerò in seguito perché ha una importanza fondamentale per lo spirito del cieco.

II

Nel mio precedente articolo sull'architettura — di cui questo vuol essere una continuazione — ho semplicemente accennato alla componente culturale nella educazione dei ciechi al gusto dell'architettura, mentre ho posto già le premesse del come i monumenti architettonici possano attraverso le varie sensazioni essere percepiti e immaginati dal cieco.

Naturalmente, — è bene porlo in chiaro e ribadirlo se chiaro non è stato — si deve partire dalla base sensoriale perché l'immagine spaziale e quella della forma non restino come cose indefinite e vaghe per il cieco.

Si deve cioè basarsi su una percezione sensoriale chiara, perché l'immagine si formi realmente concreta. Ma per quanto importante sia questo primo stadio dell'educazione alla sensibilità e all'immaginazione dell'architettura, non si può dire che si raggiunga realmente lo scopo dell'educazione del cieco se non interviene un fatto culturale che dalla immaginazione formata dagli elementi sensoriali lo porti a quella che potremmo chiamare l'immaginazione creativa.

La mancanza della vista rende difficile al cieco l'interesse per il mondo che lo circonda, e da questa deficienza d'interesse nasce appunto l'ignoranza delle cose, sia della natura, sia dell'arte. Ho già detto quanto questa povertà di conoscenza influisca sulla vita sociale del cieco e sia tale da chiuderlo nei suoi pensieri e nei suoi interessi che sono spesso tristi o per lo meno aridi. Ma anche la conoscenza degli elementi che compongono il mondo esterno — e in questo caso l'architettura di monumenti vari — non raggiunge lo scopo di aprirgli lo spirito, se non lo portiamo a interiorizzare le sue sensazioni, spogliandole dal contingente per farle assurgere alla dignità di idee, tali da poter non solo possedere, ma creare in sé la forma e lo spazio.

La capacità creativa rende l'uomo veramente uomo e Augusto Romagnoli — nell'esprimere una sua formula che ho più volte ripetuta: «prima uomini poi operai» — intendeva proprio questo: condurre il cieco, attraverso le conoscenze sensoriali, alla formazione di una personalità capace di concepire in modo universale tutto il mondo circostante.

Finché il cieco non sa impadronirsi dello spazio e della forma creati dalla sintesi di vari elementi che lo delimitano e la conformano, non può dire di avere acquistato la conoscenza di ciò che lo circonda.

Non dobbiamo pensare che basti al cieco fare un mosaico delle sue sensazioni per avere l'unità di immaginazione che gli dia la soddisfazione di abbracciare e portare nel proprio intimo la bellezza esteriore, gustandola in modo proprio, personalissimo, come del resto è di tutti gli altri. La minuziosa analisi a cui è obbligato il cieco per conoscere mediante il tatto le forme rende più agile con l'esercizio la sua capacità di comporre in sintesi quanto ha osservato; la sua memoria segue agilmente la tendenza di astrazione e di creazione intima delle forme. Leonardo Bistolfi, presente a una visita del Romagnoli nel suo studio, diceva: «questo modo di percezione a parte a parte, sotto la

pressione della mano, deve fargli provare un piacere più vicino a quello del concepimento diretto dell'artista, poi che disegna e determina quasi la figura e la tornisce con la carezza viva delle sue mani»⁹. Tale osservazione, che è stata fatta per la scultura, è molto più valida per l'architettura in quanto la capacità di astrazione, basandosi principalmente sulla percezione uditiva, ha maggiore possibilità di rivelarsi nel cieco bene educato. L'incomunicabilità dell'emozione artistica ci deve rendere molto cauti nel pensare di poterla suscitare in chi non vede senza che altri elementi, oltre quelli sensoriali, gli siano dati onde far sprizzare la scintilla dell'apprezzamento della bellezza.

E qui debbono intervenire gli elementi culturali: elementi culturali in senso molto largo, perché non sono soltanto nella conoscenza dei fatti storici o dello svolgersi degli stili attraverso il tempo, ma bisogna che il giovane cieco senta e gusti, nella sua funzione specifica, il monumento che gli si presenta: in un certo senso egli deve immedesimarsi della religione, della vita civile, della vita familiare che si svolge nel tempio, nel municipio, nel palazzo.

Importantissimo è che questi elementi culturali siano basati su una conoscenza delle parti attraverso il tatto e dell'insieme attraverso la vigilante audizione; anzi è necessario stabilire un raffronto fra tatto e udito. Pertanto bisogna che prima di far affrontare l'esperienza diretta del monumento, se ne dia una pianta da cui trarre il senso delle proporzioni; si parli della diversa conformazione dell'edificio a seconda del tempo e dello stile in cui è stato creato; si dia la conoscenza tattile dei vari elementi architettonici più significativi, e infine i rapporti di misure che li caratterizzano.

Augusto Romagnoli, nel suo articolo *Guida dei ciechi a San Paolo*, che mi riprometto di analizzare in seguito, fa un magnifico confronto fra una chiesa gotica descritta dal Carducci e quella basilica.

Mi pare si possa indicare in tre momenti fondamentali – non disposti in una successione cronologica, ma riconoscibili soltanto su un piano logico – il processo di formazione dell'idea che abbia o meglio conservi il calore dell'emozione artistica, per la quale anche chi non vede può giungere a quello stato di contempla-

⁹ Luigi Ambrosini, *La Stampa*, 28 maggio 1908.

zione in cui lo spirito si eleva, si distende, vince e trionfa sui limiti del corpo.

Alla base dello sviluppo noi scorriamo il particolare che deriva direttamente da una esperienza sensoriale, particolare che in soggetti privi della vista conserva una carica di sensorialità assai superiore a quella del patrimonio sensoriale di chi vede. La vista opera già una prima sintesi che ha in sé i caratteri di una certa astrazione; mentre l'esperienza tattile-acustica che il non vedente ha del mondo che lo circonda risuona in modo più immediato, più forte del dato sensoriale.

In un secondo momento l'esperienza sensoriale ricca di particolari viene da quello che mi piace definire l'elemento culturale trasformato in una sintesi che si pone tra il particolare dell'esperienza e l'universale dell'idea; una sintesi che non è ancora universale e non è più particolare, che attinge direttamente alle sorgenti del nostro essere per il quale l'individuo si sente congiunto con l'universo e sente vivere in sé e svolgersi le voci di questo universo: direi che comincia a dare un nome alle cose. È l'elemento culturale che proviene all'individuo dalla sua realtà di uomo, dall'oscuro senso dell'immanenza in lui dell'Immagine divina che

agisce come elemento formale e formativo: cioè non come forma puramente logica, ma come carica psicologica, la carica psicologica necessaria per conservare al momento della sintesi quella individualità per cui il particolare proveniente dall'esperienza sensoriale viene riconosciuto e conservato come stato d'animo nostro.

L'elemento culturale viene nel terzo momento assorbito nell'idea, diviene pensiero, e ciò che vi era di psicologico e quindi di individuale si effonde nell'essenziale: l'uomo conosce in questo momento supremo, intimo, Dio.

L'arte è essenzialmente nel secondo momento, quando vibra l'intuizione ed è presente la commozione dell'individuo; ma sarebbe arduo voler scindere il momento dell'arte da quello che lo ha preceduto e da quello che lo segue: la successione, proprio perché logica, non può essere analizzata né soprattutto colta separatamente.

La supremazia dello spirito si rivela in questa capacità logica di sintesi e di astrazione, alla quale, anche senza la vista, si può giungere. Paul Valéry nel suo *Eupalino* dice qualche cosa che è molto importante per il nostro assunto: «usare mezzi sensibili che non siano rassomiglianze di cose sensibili, né copie d'esseri noti: dare figure alle leggi, o da queste dedurre le loro figure, non è proprio dell'una come dell'al-

tra?» (intende delle arti della musica e dell'architettura) «l'analogia che perseguiamo forse aderisce a quelle figure, a quegli esseri semiconcreti e semiastratti che hanno sì grande ufficio nelle nostre due arti. Le quali sono singolari e veraci creature dell'uomo partecipi della vista del tatto e pure dell'udito, ma anche della ragione, del numero e della parola»¹⁰.

Da qui una conseguenza pratica, particolarmente interessante per l'azione pedagogica, e cioè che tanto più valida sarà l'educazione estetica quanto più profonda sarà la formazione umana spirituale culturale dell'educando. Ciò comporta una preparazione di lunga durata, per cui è necessario che contemporaneamente all'educazione sensoriale si dia al fanciullo non vedente un'educazione alla riflessione, all'interiorità, alla vita seria; e non si pensi di sollevarlo con le distrazioni superficiali e talvolta, direi, inconcludenti con le quali si gingillano spesso gli uomini. Dico educazione seria, non triste, perché la serietà è fonte di serenità; si può essere seri nel giuoco come nel silenzio occupato da pensieri qualche volta più grandi del fanciullo che li medita, ma tali che aprano l'anima a un'a-

spirazione verso cose superiori raggiungibili con lo spirito e non con l'azione; tanto meno con la forza materiale. È bene insistere che il cieco è per lo spirito sullo stesso piano degli altri uomini, e che su questo piano può battersi, e talvolta superarli.

Potrò sembrare utopista, ma la mia grande esperienza della educazione dei ciechi mi è di conforto in questo pensiero. Ho potuto constatare infatti che, mentre negli adolescenti ciechi il problema della soluzione pratica della vita dovrebbe imporsi e cagionare preoccupazione, ciò non si verifica in modo sensibile quando i giovanetti siano educati a pensieri di serietà e a interessi spirituali, ché allora essi col crescere divengono più aperti e più sereni anche nel guardare al proprio avvenire.

Generalmente, il periodo più difficile per i ragazzi del nostro istituto è quello che va dai 9 ai 12 anni, in cui l'interesse dei preadolescenti non può ancora essere indirizzato a una spiritualità e interiorità che dia loro il gusto del bello assoluto e dell'arte, mentre fin dai 15-16 anni cominciano ad avere, sia nel campo religioso, sia in quello della cultura generale, interiorità e profondità di

¹⁰ Paul Valéry, *Eupalino o dell'architettura*, Lanciano, Carabba, pag. 57.

pensieri, avviandosi realmente alla capacità di un'embrionale immaginazione creativa.

Da quanto ho detto finora mi pare di aver chiarito abbastanza quale debba essere realmente la capacità del cieco a vivere e creare in sé il gusto dell'architettura.

Augusto Romagnoli, quando parla della conoscenza di alcuni monumenti, talvolta sottintesa talvolta espressa, pone la necessità di un ascolto silenzioso. È la riflessione e quasi direi l'assorbimento lento della sonorità del silenzio; è lo sforzo di organizzare nell'intimità del proprio spirito, oltre gli elementi percepiti, l'indefinibile clima che circonda, non solo plasticamente, ma spiritualmente chi entra in un ambiente qualsiasi, e in modo particolare in un ambiente che abbia una sua armonia rispondente all'uso per cui è stato creato. Non so se mi sbaglio, ma più volte ho avuto l'impressione della differenza di una chiesa di nuova costruzione dalla stessa chiesa dopo anni in cui la preghiera ufficiale e l'anelito delle anime che vi hanno sostato ha dato anche alle pareti un'impronta diversa. È il calore

dell'abitazione, è la presenza di chi vi è passato che vi ha lasciato qualche cosa del proprio ritmo. Lo stesso può dirsi delle case che hanno avuto una loro storia.

A chiarimento di quanto ho espresso gioverà un'analisi e un confronto di due fra i più importanti articoli di impressioni estetiche di Augusto Romagnoli. Debbo ricorrere ai suoi scritti, non solo perché egli è l'unico di mia conoscenza che si sia occupato di queste cose, ma anche perché nel suo stesso stile e nella sua espressione possiamo rilevare una differenza di possesso interiore della sensorialità e una trasformazione delle impressioni estetiche in emotività intima ed espressione compiuta.

Intendo riferirmi a *La mia prima visita a San Pietro* del 1907¹¹ e *Guida dei ciechi a San Paolo* del 1939¹².

Nel 1907 il Romagnoli si era laureato da poco all'Università di Bologna, dove ebbe quali professori il Carducci e l'Acri. Nutrito di studi classici (la sua tesi di laurea in lettere fu stesa in latino), era nello stesso tempo cattolico convinto e professante; il suo pensiero e il suo modo di sentire e di esprimersi indicano quale fosse la sua posizione spirituale

¹¹ *Giornale d'Italia*, 17 dic. 1907.

¹² *Argo*, gennaio-marzo 1941.

in quel momento particolare. Le sue sensazioni si inseriscono su una capacità immaginativa aperta al bello, nutrita di una cultura umanistica; ma la sua esperienza sensoriale ed estetica era quella di chi, vissuto a Bologna, aveva colto la suggestione della intimità caratteristica di quella città e del gotico delle sue grandi chiese quali: San Petronio, San Giovanni in Monte, quella dei Servi di Maria e altre minori. Il contatto con Roma e con la solennità di San Pietro lo impressionò grandemente; e la basilica gli si manifestò in tutta la sua grandiosa plasticità.

Sentiamo queste descrizioni: *Era per di più una domenica mattina, e alle stazioni mi giungevano suoni di campane, quale vicino, quale lungi, sonanti a festa, perdendosi con echi notturni, voglio dire non ripercossi, non rifratti da altro rumore, nella vasta solitudine. E in seguito: Le due fontane scroscianti ai lati della piazza erano come due getti di fuochi d'artificio, che animavano di svariatissima composizione di suoni, come la luce di colori, i monumenti circostanti la piazza. Risaltavano contro la prima fila del colonnato; poi si insinuavano pei vani, sfiorando digradanti gli ordini più interni, poi si sperdevano dietro con squisi-*

to dileguo; come le note di una sinfonia nello sfondo di un teatro dietro le scene, od oltre le navate per le cappelle e i claustri di un tempio. E l'obelisco in mezzo si sentiva, animato anch'esso da quei getti di suoni, e ne veniva l'onda rotta su in alto sottilmente, l'onda che lo abbracciava e andava a perdersi dietro di esso lontana, più in alto ancora, magistralmente condotta su su per un immenso seno tra le due braccia aperte del colonnato.

«Noi saliremo al Tempio del Signore» avrei ripetuto in quel momento col Salmista; e quale fu poi la mia commozione quando, passato l'obelisco e la linea sonora delle fontane, i miei piedi incominciarono veramente a salire e dinanzi a me, nell'eco dei miei passi e nel contatto aereo del mio viso, si aderse l'ombra maestosa della facciata del Tempio¹³.

Egli vuol convincere gli altri, i vedenti specialmente, delle possibilità dei ciechi e vi riesce magistralmente, perché quello che dice è vero; ma non esprime una emozione mistica del monumento nella sua intimità, direi nella sua essenzialità: questo è veramente il terrazzo sublime da benedire «urbi et orbi»¹⁴.

Quello che mi guastò il godimento estetico della cupola, specialmente la prima volta, fu quel baldacchino che rompe

¹³ Augusto Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, pagg. 93-94.

¹⁴ Augusto Romagnoli, *Id.*, pag. 97.

lo spazio e l'armonia della cripta sottostante¹⁵.

Vi sarebbe molto da citare per dare risalto alla vivezza delle sue sensazioni e alla forza sintetica della sua immaginazione creativa; egli possiede realmente il monumento nel suo complesso e vive l'emozione estetica nella sua pienezza psicologica e ideale. È una emozione altamente e profondamente umana, immediata. Scrive ancora sotto la spinta della prima impressione e saturo della vivacità delle percezioni sensoriali dalle quali assurge all'immaginazione.

Vi sente Iddio? Come credente sì; ma nel primo momento, almeno, non ne parla: Dio è troppo alto, lontano, possente; ed egli è preso dalla bellezza estetica del Tempio in se stesso, dalla sua grandezza, dalle sue proporzioni quali si rivelano al suo udito, alle vibrazioni di tutto il suo corpo. Gli è anche difficile il dare un nome alle sue impressioni: *E dove ho poi anche per me stesso una serie fatta di parole per cogliere e fissare la gamma di queste ombre sonore, da quella di un maso granitico alla tenue ombra di una trina o di una siepe?*¹⁶.

La descrizione di San Pietro è realistica e ricca di emozione estetica. Questo scritto raggiunge il secondo momento del quale ho parlato, ricco di carica psicologica tale da fare una sintesi personale delle varie sensazioni. Con lo scritto sulla basilica di San Paolo entriamo nel campo del pensiero astratto, e direi mistico. Vicino alla descrizione dell'altare della confessione di San Pietro vediamo quella che fa della cripta di San Paolo: *Sotto quest'arco trionfa l'altare papale e sotto di esso la tomba dell'apostolo delle genti, nella cripta circondata da lampade perpetue, che emergono sul piano della basilica; faville rapite al sole, simbolo dell'immortalità delle anime rapite al tenebroso inferno dal primogenito dei risorti, il cui sacrificio si immola misticamente dove, consacrato da, una tomba, si aderga un altare*¹⁷.

Nell'articolo su San Pietro è il giovane colto che rivela l'esultanza di una conquista importante per la mente di un cieco. In quello su San Paolo è la maturità di chi si è potuto ripiegare su se stesso per godere del suo capitale di ricchezza immaginativa ed elaborarlo nella spiritualità religiosa che lo guida a Dio.

¹⁵ Augusto Romagnoli, *Id.*, pag. 98.

¹⁶ Augusto Romagnoli, *Op. cit.*

¹⁷ Augusto Romagnoli, *Id.*,

Guida dei ciechi a San Paolo fu scritto nel 1939. Augusto Romagnoli era ammalato e le sue sensazioni non erano immediate come quelle di San Pietro, ma egli riviveva le emozioni nel suo spirito con la memoria dei diversi stati emotivi suscitati dalle sensazioni che vi avevano lasciato una traccia incancellabile. L'ultima volta che era entrato in San Paolo era forse nel 1937; ma egli amava molto questa basilica e vi ripensava come luogo di sosta, di evasione dalla sua sofferenza; vi ritrovava più che in San Pietro lo spirito mistico delle sue prime esperienze sensoriali a Bologna. Anche il titolo dell'articolo ha un significato diverso. In quello su San Pietro scrive per sé e per i vedenti, ha bisogno di esplodere e di convincere; in questo scrive per i suoi compagni ciechi, dopo che tutta una vita ha dimostrato la validità del suo pensiero educativo e che anni di lotte e di sofferenze gli hanno dato una maggiore coscienza degli alti valori della spiritualità religiosa. Anche lo stile è diverso, meno classico nell'articolo su San Paolo, ma sempre aderente al pensiero. Egli non ha più bisogno di cercare le parole: esprime idee, e le idee e i con-

cetti sono ugualmente accessibili ai ciechi e ai vedenti.

Fin dall'inizio, dove fa un breve riassunto delle sue impressioni su San Pietro, ci rendiamo conto che anche di questa basilica ha maggiormente assimilato la spiritualità: *Abbiamo ascoltato l'incomparabile piazza San Pietro col sussurro delle sue fontane che si accompagna, velandolo, al frastuono costante della città, come un'immensa cortina di protezione del Santuario. Abbiamo ascoltato, salendo, la cordonata e la scalinata a vari ripiani, fino all'atrio maestoso, che risuona di echi trillanti e di cupi profondi attraverso gli enormi cancelli che congiungono i pilastri. Siamo saliti ancora per entrare nel Tempio, dove ogni cosa è ascendente: archi, volte, absidi, cupolette, fino alla sublime cupola centrale, dalla quale piovono arrotondati e morbidi gli echi e le risonanze. Tutto è ascendente come la preghiera, come gl'incensi e come le aspirazioni*¹⁸. Anche il suo stile ha qualche cosa di ascendente, di limpido, da cui traspare il suo stato d'animo.

Anche nell'articolo su San Paolo sono numerose le immagini sensoriali, ma talvolta sono anche sottintese, tanto è semplice il trapasso da queste alla sintesi ideale, a cui servono co-

¹⁸ A. R., *Pagine vissute di un educatore cieco*, pag. 240.

me pedana per il volo dello spirito: *Il primo ingresso che si presenta al pellegrino è un porticato sontuoso con due file di colonne, che gli danno una sonorità caratteristica come di una radura di alberi secolari...*¹⁹.

Ricorrono di frequente i paragoni con elementi della natura. L'amore per la natura è in un certo senso collegato all'amore per il Creatore, e il Romagnoli aveva profondo l'uno e l'altro.

La spiritualità del Romagnoli ha tutto il suo risalto quando, entrato nel tempio, è preso dalla santità del luogo e dalla rispondenza della forma allo spirito. *Sorgono diritte e placide le rotonde colonne in ordinate file, come perenne processione di monaci avvolti nelle cocolle. Sembrano venirci incontro silenziosamente accoglienti e sembrano cantare un inno che trascende le orecchie mortali*²⁰.

Le colonne diritte e placide... Con quel *placide* si mostra il senso particolare della forma arrotondata. E il Romagnoli dà non solo qui una immagine della forma che corrisponde a una esperienza sensoriale, ma egli passa dalla sensorialità a una colorazione del sentimento; si può dire che vi trovi rispondenza al suo bisogno

di calma, di silenzio e di chiudersi spiritualmente anche al «fervore del transito del lavoro». È l'uomo attivo che ha bisogno di tanto in tanto di evadere dalla vita quotidiana per ritrovare nel fondo della sua anima il divino. *Pensate la solennità delle cerimonie quando, rivolto al popolo, il Sommo Pontefice solleva da questo podio l'OSTIA Santa sotto il leggiadro baldacchino di Arnolfo di Cambio. Anche senza vederlo si prova un godimento estetico accanto a questo baldacchino come di un alito primaverile*²¹.

L'alito primaverile; anche questa espressione tratta dalla natura rivela la trasformazione dell'emozione estetica immaginativa in emozione sentimentale e conferma quanto ha detto dianzi del suo bisogno di intimità nel silenzio della natura. Forse rian dava col pensiero alla gentile primavera sui colli attorno alla sua città natale ove era solito passeggiare da solo o in compagnia di un piccolo gruppo di amici intellettuali, discutendo di argomenti filosofici.

È un continuo intreccio di motivi sensoriali e di motivi spirituali strettamente legati in unica espressione personalissima di immaginazione con-

¹⁹ *Idem.*

²⁰ *Idem.*

²¹ *Pagine vissute*, pagg. 244-245.

creta e ricca. *Finalmente un'altra cosa rimane da ascoltare: il divino silenzio del chiostrino dietro la sagrestia.* Segue tutta una descrizione di elementi tattili e uditivi: le colonnine, gli ornamenti dei capitelli, il risuonare particolare dei piccoli archi a pieno centro che *rendono all'udito l'impressione di un cancello mistico, attraverso il quale ride il piccolo giardino rinfrescato da un tenue zampillo.*

Augusto Romagnoli mostra in questo suo scritto quale sia la capacità di un cieco, dall'intelletto aperto a tutti gli interessi, non solo di rendersi conto del mondo che lo circonda e di vivere nella comunità degli uomini nel lavoro e nella vita sociale, ma anche di godere il privilegio dell'arte come i più colti e raffinati vedenti.

La conclusione di questo articolo, nella quale parla del piccolo chiostrino, ci stupisce per la forza lirica dell'espressione e per la forza religiosa che la determina: *È il giardino segreto della casa, dove, talora veduto, presente sempre, si accompagna il Maestro divino ai suoi monaci, come il viandante ai discepoli presso il castello di Emmaus sul far della sera... Mi sorprese e investì il suono delle grandi campane. Sembrava troppo ampia l'onda armoniosa, così che*

*il piccolo recesso la respingesse a traboccare al sommo dell'orizzonte per discendere ed empire tutto il piano insieme con il vento e con il sole*²².

Mi pare di aver lumeggiato con questa esemplificazione quanto possa l'educazione al senso del bello, al gusto dell'arte per la formazione della personalità del cieco. Non mi illudo che sia facile giungere alla completezza che abbiamo notata nel Romagnoli. Molti elementi di natura e di autoeducazione contribuirono a darci quello che tutti chiamarono una eccezione; ma l'eccezione è come un cuneo che apre la breccia perché si stabilisca una norma, e a ciò si deve giungere con un'adeguata educazione. Di tale educazione ho parlato a lungo, sia trattando dell'educazione sensoriale, dell'audizione degli ostacoli e all'orientamento; sia trattando della preparazione culturale.

Ma voglio concludere con alcuni documenti: espressioni ingenuie di una prima educazione dei nostri alunni delle classi elementari e dell'avviamento. Sono brevi spunti, quasi balbettamenti in una lingua nuova che poco sa esprimere. Sono scritti spontanei degli anni che corrono dal 1934 al 1950 circa. In

²² A. R., *Op. cit.*, pag. 246.

quest'ultimo periodo, debbo confessare, è stato più difficile condurre i nostri alunni a godere delle bellezze della città. Le ragioni sono complesse; e non è il caso di esporle qui. Comunque, la passata esperienza ci incoraggia a riprendere con solerzia questa forma di educazione. Generalmente l'espressione dei fanciulli si risolve in un semplice elenco delle cose viste, osservate, manca il coordinamento della sensorialità in immaginazione sintetica.

Una passeggiata al Pincio (1935 - G. D'E.): siamo entrati in una Chiesa; questa chiesa si chiamava S. Maria del Popolo e abbiamo visto un leone fatto di marmo che si stava ad arrampicare e ci stava una tomba. Dopo siamo andati al Pincio e lì cerano tanti viali e giardini.

Passeggiata al Palatino (1941 - E. F.): Abbiamo trovato una stanzetta ottagonale, i suoi lati si alternavano così: uno aveva la forma di una nicchia e l'altro sporgeva in fuori; in alto erano alternati al contrario. La terrazza era bellissima e molto alta e così si poteva vedere tutto il magnifico panorama di Roma.

La fanciulla E.F., completamente cieca, ha bisogno di esprimere la sua impressione e provarla con la descrizione della guida: *bellissima e molto alta*. Impressioni che si sono rivelate attraverso i suoni, il movimento dell'aria e quella sensazione

indistinta che dà al corpo l'altezza; quindi colte con i propri mezzi. Si *poteva vedere tutto...* un piccolo elemento culturale che alimenta la sua fantasia e le spiega il rumore indistinto, tanto piacevole, di una città goduta dall'alto.

Riporto alcuni tratti di esperienza di alunne più grandi dopo una visita al Pantheon.

A.P. ha un residuo visivo non sufficiente per cogliere l'insieme; infatti le sue espressioni sensoriali sono affidate principalmente all'udito, al senso di pressione a quello anemestesi-co: *Appena sono entrata ho sentito come un cerchio d'aria che mi stringeva le tempie e una forte pressione sopra il mio capo. Camminando, poi, ho sentito che l'aria si slargava e andando poi verso il centro mi sono sentita libera. La prima eco risuonava molto più forte e le altre si succedevano sempre più piano e morivano a poco a poco. Tutto il breve scritto indica una sensorialità desta, ma non ancora bene organizzata in interiore sintesi (la descrizione degli echi). Ha qualche piccolo apprezzamento generico, ma conoscendo bene l'alunna penso sia stata suggestionata dalla sua compagna L. C. che ha realmente una maggiore sensibilità. Tutt'e due infatti si esprimono con frasi simili. A. P.: *l'ingresso nel tempio mi ha fatto una bruttissima impressione; e la**

L. C.: *Ho visitato parecchie chiese, ma nessuna all'ingresso mi ha fatto una brutta impressione come questa.*

L. C., ho detto, è più sensibile; in qualche esercizio eseguito in iscuola riusciva a percepire ostacoli a buona distanza; a discernere a due metri circa se un cancello grande, ma a semplici tondini, era aperto o chiuso. La sua descrizione del Pantheon ha osservazioni che attraggono il nostro interesse: *Mi è sembrato di entrare in un luogo ingombrissimo, ho provato anche un senso di disorientamento e l'aria mi è sembrata fitta e opprimente. Ho notato, però, che questa sensazione è durata fino al limite dello spessore del muro laterale di destra e di sinistra. Entrata proprio nell'interno, il vento che entrava dal soffitto mi ha fatto notare subito la differenza di questo tempio dagli altri. E anche, caratteristica non comune, la ripercussione abbondante dell'eco. Forse per la rotondità delle mura, spesso perdeva il punto esatto della porta.*

Nelle osservazioni della C. il momento della intuizione estetica sembra affiorare in una sintesi che si sgancia dalla sensorialità assoluta per dare un significato all'insieme. Il passaggio dall'opprimente al vento che entrava dal soffitto, alla ripercussione abbondante dell'eco, alla rotondità che le si rivela non solo al suono, ma anche in una difficoltà di

orientamento, non sono forse già un primo gradino per un giudizio estetico tutto personale?

La terza alunna, M. B., resta impigliata nei particolari coloristici: *Le colonne per lo più rosa e grige, sempre belle tinte tenui. Il bel pavimento di marmo bianco venato e di porfido tutto a disegni. Le belle statue dei martiri, disposte in belle nicchiette, ecc. ecc.* Quel suo ripetere *belle, tutto bello*, indica uno stato d'animo di meraviglia vaga, ancora indefinibile perché indistinta. Delle tre è osservatrice psicologicamente più viva e sensibile al bello e ha grandi possibilità di valersi degli altri sensi; anzi è un temperamento preminentemente uditivo; ma, come tutti coloro che hanno un residuo di vista, vi si rifugia per goderlo finché può. Ora la B. ha perduto del tutto la luce, ma continua a muoversi con agilità e a gustare il bello con una interiorità maggiore. In questo senso è ben dotata, ma le sue tendenze sono state messe in valore dalla educazione.

Vi sarebbe ancora da raccogliere negli scritti dei nostri alunni una documentazione interessante a conferma di quanto sulla scorta geniale di Augusto Romagnoli mi sono sforzata di dimostrare. Ma non posso indugiarmi oltre. O. Ferri, in un suo articolo sul primo numero di questa

rivista²³, ha un interessante studio della visita al Pantheon.

Io voglio porre l'accento sul valore educativo che ha per i ciechi la riflessione e il gusto per le bellezze del mondo, della natura e in particolare per l'architettura. Tale interesse non è fine a se stesso, non può esserlo mai per un cieco; la tensione di cogliere e sintetizzare richiede uno sforzo che può essere compensato solo dall'arricchimento spirituale che determina. Il valore didattico di tale interesse è insostituibile per i ciechi; nella economia

della loro educazione non è davvero superfluo ciò che tende a riscaldare una cultura facilmente troppo cerebrale; a rinfrescare con la poesia delle cose lo spirito, nell'aridità di una formazione unilaterale; a condurre con il gusto delle arti plastiche e di quella dei suoni ai *soavissimi godimenti morali*.

Possibilità queste che il cieco possiede radicate nel suo essere di uomo e che solo una buona e completa educazione riuscirà a mettere in valore.

Elena Romagnoli Coletta

²³ L'articolo viene riproposto in questo fascicolo di *Tiflogia per l'Integrazione* [ndr]

Isabella Guerrieri Natoli,
La scuola e l'alunno non vedente,
Monza: Biblioteca Italiana
per i Ciechi, 2012, 106 p. (Euro 5,00).

Con un linguaggio piano e scorrevole, l'autrice ci trasmette la passione e la creatività della sua lunga esperienza di insegnante di bambini con disabilità visiva. Il discorso didattico, articolato nelle diverse materie, si arricchisce delle profonde osservazioni e dei numerosi suggerimenti pratici, che fanno di questo libro solo all'apparenza un manuale operativo: in realtà un discorso articolato sull'apprendimento e sull'integrazione.

Il volume può essere richiesto alla Biblioteca Italiana per i Ciechi al n. 039.283271, o acquistato presso il Centro di Documentazione Tiflogica (www.bibciechi.it/cdt.htm) e presso i Centri di Consulenza Tiflodidattica (www.bibciechi.it/cd.htm).



Una visita al Pantheon*

Orfeo Ferri

Monumenti, antichità, musei, il più delle volte, sono oggetto d'ammirazione e mèta di visita soltanto per un ristretto numero di persone iniziate al gusto dell'armonia delle linee e dei piani. Fa quindi meraviglia sapere che dei ragazzi ciechi, senza una preparazione artistica speciale né pedantesca, sian condotti in giro per la città a osservare e a gustare tutto quanto essa ha in sé di caratteristico e di particolarmente interessante, edifici, piazze, fontane, chiese, ruderi, ville! Ecco: fanciulli che non vedono misurano con i passi la piazza antistante al Pantheon e percorrono le varie distanze che ne limitano i lati con facce attente e leggermente protese verso l'alto, come per captare tutte le più piccole risonanze, la grande mole del tempio, lo spazio pieno che esso occupa nell'orizzante aereo, visivo e sonoro. E così la massa della facciata si fa sempre più distinta via via che ci si avvicina alla fila anteriore di colonne del pronao. Qui vien naturale domandarsi: quale orizzonte sensoriale concreto, quali specie di rappresentazioni rivelano la presenza del Pantheon ai ciechi e ai semivedenti cioè a coloro che fruiscono di una vista debole o addirittura di un semplice barlume?

Le testimonianze, le impressioni scritte dei nostri ragazzi, valgono certamente a convincere gli scettici che

La visita
al Pantheon
diviene
occasione
per una analisi
esplicativa
delle metodiche
percettive
degli studenti
non vedenti

* Tratto da: *Luce con luce. Rivista trimestrale della Scuola di Metodo "Augusto Romagnoli" per gli educatori dei ciechi*, a. 1(1957), n. 1, pp. 11-15.

danno poca importanza al valore interiore e formativo delle esperienze sensoriali dei ciechi e servono inoltre ad aggiornare tutti coloro che ignorano l'esistenza di un modo non visivo del sentire, del conoscere e dell'adeguarsi al mondo esterno.

Quelli che non vedono o che vedono poco e male hanno estremo bisogno di tranquillità d'ambiente, di raccoglimento e di un certo indispensabile silenzio per formarsi un'idea approssimativa dello spazio nel quale ci si muove e si cammina. Così, oggi, il traffico cittadino ormai dilagante e intenso in qualunque via o piazza, grandi o piccole non importa, costituisce una seria difficoltà ogni giorno più sensibile, la quale distrugge, diciamo così, la zona d'ascolto: le stesse capacità d'individuare gli ostacoli nelle loro caratteristiche formali ed essenziali, che più li avvicinano al vero, si attenuano man mano che aumenta il rumore. Proprio in riferimento a ciò la bambina L. C., cieca dalla nascita e senza alcun residuo visivo, nel suo diario fatto dopo una visita al Pantheon scrive: *Forse per il frastuono, forse per distrazione ho colte pochissime impressioni del portico. Ricordo soltanto di aver avvertito, da parecchia distanza, la costruzione dell'insieme, un po' impressionante, di aver gustata l'ombra delle colonne che sembravano sfilare al*

mio fianco andando in senso inverso, e di aver sentita l'aria isolata della strada. Queste poche righe sono dense di osservazioni precise: esse offrirebbero certo lo spunto per lunghe considerazioni. Mi limiterò all'essenziale. La mancanza di una quiete generale cioè l'assenza di una atmosfera silenziosa fa sì che sian poste in effettivo rilievo soltanto le grandi sensazioni, quelle più evidenti, più immediate, le sensazioni che possono dare gli oggetti più vicini. Come a chi vede non sfugge l'ombra che fa un edificio in pieno giorno — mi servo di paragoni un poco banali e rozzi, ma efficaci —, come il vedente in un nebbione distingue sempre le sagome appena abbozzate delle case, degli alberi cioè di tutti quegli oggetti che hanno una mole, una massa, una superficie considerevole, così questa bambina al pari dei suoi compagni, nel pulviscolo sonoro degli svariati rumori di una piazza, nella confusione ovvero nella nebbia del chiasso circostante percepisce da parecchia distanza la costruzione dell'insieme, costruzione *impressionante* appunto perché grandiosa e imponente nella sua facciata. Il gustare l'ombra delle colonne, l'ombra che si ascolta col viso, che si avverte con tutto il capo, con la superficie del corpo a contatto dell'aria, non è un modo di dire gettato là a caso! Si gusta l'om-

bra di un ostacolo quando c'è l'abitudine a un tale genere di sensazioni, quando esiste la possibilità di scelta. È un sentire che da difficile, laborioso, è divenuto comodo e piacevole. Nel muoversi con passo svelto vicino alle colonne, L. C. prova la medesima impressione che chi vede ha quando corre: gli alberi, i pali, tutte le cose sembrano spostarsi nella direzione opposta. Ora, questo risultato apprezzabilissimo nell'ambito delle sensazioni acustiche e anemestichesche è un atto sintetico vero e proprio nel quale si percepisce lo spazio come un tutto: così, si può dire che siffatte sensazioni sono principio e giusto inizio al gusto per l'architettura.

Pertanto, qualora i bambini che non vedono abbiano un residuo visivo che offra loro l'incomparabile gioia della luce, dei colori, a breve distanza, della percezione di qualche forma, allora con minore intensità e immediatezza si hanno le suddette sensazioni dell'ostacolo a distanza. Esse sono ovviamente indeterminate e generiche a causa della eminente funzione che ha il residuo visivo tra quei semivedenti che riescono a osservare con gli occhi, a guardare, a vedere sia pure una limitata parte del mondo esterno.

Questo è un poco il caso di A. P., la quale avverte, sì, sensazioni ge-

neriche che, del resto, penso, in qualche modo, potrebbero esser colte anche da un vedente bene esercitato, cioè l'impressione della mole del Pantheon, della sua ombra sonora, della sua altezza. Ma A. P., a differenza di L. C., non riesce a captare il movimento apparente degli ostacoli, ossia delle colonne virtualmente semoventi in senso inverso. Infatti nel diario di A. P. leggiamo: *Arrivati ad una certa distanza dal Pantheon, già sentivo molto bene l'ombra gigantesca di esso che si ergeva davanti a noi; e più ci avvicinavamo, e più sentivo l'altezza. Entrati nel portico, per dire la verità, non ho sentito nessuna sensazione, poiché fuori c'era molto chiasso; e oltre alle sensazioni delle colonne... non ho gustato nulla di più.* È bene riflettere che sentire l'ombra, sentire l'altezza del Pantheon non significa affatto vedere — pure trattandosi qui di un soggetto che ha un residuo visivo utile — ma vuol dire discriminare un grande, enorme ostacolo, pesante e momentaneamente informe, un ostacolo dai contorni che si perdono alquanto al di sopra del nostro viso e che si dileguano nel fantastico. In una tale discriminazione dell'ostacolo, le sensazioni aeree, anche se coscienti e concrete, nel loro campo percettivo sono ristrette e limitate per il posto preminente del visus. Infatti A. P. che può

essere benissimo considerata l'esponente di una condizione standard della cecità di molti ragazzi, dichiara nella sua breve e sincera relazione: *Nel Pantheon non ho sentito questa volta quasi nulla, poiché molte cose le vedo e anche non vedendole bene non sento molte cose, ma soltanto se si tratta di eco, di rimbombo a sentire l'altezza di una casa o col battito delle mani, etc.* Le riserve di A. P. — non sento molte cose, ovvero, diremo noi, non ho una raffinata percezione degli ostacoli — sono suggerite da una attenta riflessione sulle proprie capacità personali. Tuttavia in A. P. stessa vi è un modo di osservazione e di esperienza caratteristico dei ciechi, o meglio, dei semi-vedenti dal residuo visivo minimo. Ora, è abitudine dei ciechi bene educati il notare e poi, secondo le risorse personali, l'utilizzare l'eco, le risonanze, il rimbombo per un calcolo sia pure approssimativo delle distanze e dell'ampiezza di un ambiente chiuso. Tutti questi elementi concorrono spessissimo a comunicare realmente a chi non vede la fisionomia, l'aspetto gradevole o sgradevole di un luogo. A. P. scrive: *L'ingresso nel tempio mi ha fatto una bruttissima impressione. Appena sono entrata ho sentito come un cerchio d'aria che mi stringeva le tempie e una forte pressione sopra il mio capo. Camminando, poi, ho sentito*

che l'aria si slargava e andando poi verso il centro mi sono sentita libera.... Risonavano molto bene le eco che succedevano l'una dopo l'altra per incavature concentriche del tetto. La prima eco risuonava molto più forte e le altre si succedevano sempre più piano e morivano a poco a poco. Però ho osservato che si sentivano bene solo nel centro, mentre invece se andavo vicino al muro non si distinguevano gli echi l'uno dall'altro. Camminando lungo il muro sentivo molto bene il vuoto delle cappelle e rientranze. Sentivo l'aria che si allargava in questi piccoli spazi. Le note del brano riportato sono come una registrazione audiografica e cinoanemestica di impressioni complesse, alcune delle quali interessantissime e certamente inaspettate dal visitatore provvisto soltanto di occhi che guardano alla svelta.

Il termine registrazione mi sembra giusto e appropriato, in quanto dalla semplice elencazione dei dati sensoriali affiora, direi, quasi una mancanza della visione d'insieme e le stesse impressioni rimangono di per sé analitiche e staccate dall'ambiente-Pantheon, inteso come un tutto. Così, il cerchio d'aria che stringe le tempie, la sensazione di forte pressione dell'aria sul capo sono fatti che non vengono messi in relazione diretta con l'ambiente; né l'eco e la risonanza, analizzate così be-

ne, servono a stabilire dimensioni approssimative della interna forma del Pantheon. Tutto ciò vien detto per fare un poco di luce sul problema, e non certo perché i risultati qui esposti siano trascurabili.

Vediamo d'altro canto che cosa scrive L. C.: *Ho visitato parecchie chiese, ma nessuna all'ingresso mi ha fatta una brutta impressione come questa. Mi è sembrato di entrare in un luogo ingombrissimo, ho provato anche come un senso di disorientamento e l'aria mi è sembrata fitta e opprimente. Ho notato, però, che questa sensazione è durata, fino al limite, dello spessore del muro laterale di destra e di sinistra. Entrata proprio nell'interno, il vento che entrava dal soffitto mi ha fatto notare subito la differenza di questo tempio dagli altri. Dimenticavo di dire, che mancava l'odore d'incenso. È anche caratteristica non comune, la ripercussione abbondante dell'eco. Forse per la rotondità delle mura, spesso, perdevo il punto esatto della porta. Mi piaceva molto stare nel centro, spazioso e sgombro dove si poteva ben sentire la grandezza dell'interno, e gustare l'insieme...*

La relazione fra sensazioni e ambiente, fra impressioni particolari e idea d'insieme qui pare un poco più accennata e sviluppata: sono questi i primi frutti e le prime tappe della audizione delle forme tanto auspicata da Augusto Romagnoli. Il provare

un senso di disorientamento per il passaggio repentino da un luogo aperto a un luogo angusto — pronao ingresso — lo stabilire esattamente la durata temporanea e topica del senso di oppressione, il tener inoltre sempre d'orecchio — mi si lasci dire così — l'ingresso, nel timore che sfugga il punto di riferimento generale, il gusto e la necessità di sentire l'insieme, la grandezza dell'interno del Pantheon sono tutti elementi concreti di esperienza di orientamento e di misurazioni spaziali intuitive.

Prima di concludere, mi pare interessante completare questo vivo quadro d'apprensioni sensoriali, con alcune annotazioni tratte dal compito di M. B. un'alunna semivedente. Il suo residuo visivo discreto non è tale da consentirle una visione sintetica immediata, come avviene invece per l'occhio normale. Generalmente chi vede poco indugia spesso sul particolare e alla sintesi arriva con sforzo, non spontaneamente; i semivedenti di fronte alla luce, al colore, al nuovo, sono presi come da un senso di meraviglia, e l'osservazione non si compie attraverso atti sintetici, ma ha luogo quasi per addizione: particolare più particolare. In chi poi ha della fantasia e del sentimento, tale modo di procedere è ancora più evidente. Infatti M. B. alla vista del grandioso,

dell'insieme formato di più elementi spaziali, prova un senso d'ingenuo stupore estatico e d'eccitazione, originati proprio dalla euritmia delle forme e dalle vibrazioni luminose che stimolano maggiormente il semivedente che il normale. In tal guisa tutto sembra ben formato, ben fatto, ben disposto: *Le colonne per lo più rosa e grigie, sempre belle tinte tenui. Il bel pavimento di marmo bianco venato e di porfido tutto a disegni. Le belle statue dei martiri, disposte in belle nicchiette. Tutto fatto molto bene che faceva un bell'ornamento. Due candelieri ben torniti, etc.* Ecco un linguaggio che potrebbe sembrare artificioso e probabilmente non lo è; esso è tutto intessuto di elementi visivi. Istintivamente qui non si ricorre che a impressioni date dal residuo visivo. Le sensazioni di altra natura come quelle degli ostacoli non sono affatto ignorate, ma praticamente sono inefficaci e perciò nul-

le di fronte a un visus utile. Infine, è bene sottolineare che in campo educativo, nei limiti consentiti a ciascuno, l'esperienza personale delle speciali sensazioni dei ciechi, anche per i semivedenti è motivo di necessario arricchimento interiore. Il tentativo di vedere le forme del mondo esterno senza la vista non è la conquista assurda di un regno sotterraneo inesistente: le affermazioni precise e originali delle tre alunne della scuola Romagnoli indicano un cammino compiuto. Quelle che abbiamo esposte sono esperienze di scuola: Solo in un atto educativo noi riusciamo ad arricchire la personalità dei nostri fanciulli; su un piano differente, anche l'analisi personale più approfondita e intellettualmente matura delle speciali sensazioni dei ciechi non dà alcun frutto.

Orfeo Ferri



*Federazione
Nazionale
delle
Istituzioni
Pro Ciechi*