

1, Tiflologia per l'integrazione

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

Sommario

EDITORIALE

L'organico dell'autonomia

Pietro Piscitelli 66

DIDATTICA

Dall'osservazione della realtà,
alla modellatura e al disegno in rilievo

Vincenzo Bizzi 68

IL BRAILLE

Il sistema di lettura e di scrittura Braille

Silvestro Banchetti 73

PLURIMINORAZIONE

Bambini con deficit visivo
e disturbi dello spettro autistico

M.L. Gargiulo 79

CLASSICI DELLA TIFLOGIA

L'audizione delle forme

Augusto Romagnoli 89

Scelta e direzione vocazionale
nell'educazione dei ciechi al lavoro

Elena Romagnoli Coletta 95

La vita morale e il carattere dei ciechi
in «Introduzione all'educazione dei ciechi»
di A. Romagnoli

Orfeo Ferri 110

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 Ipoventi
e della Federazione Nazionale
delle Istituzioni pro Ciechi

Anno 25 - Nr. 2 aprile/giugno 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 Quatraro

Segreteria di Redazione
Daniela Apicerni, Francesco Giacanelli,
Giulio 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. 06.43588200

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: maggio 2015



ASSOCIATO ALL'USPI
UNIONE STAMPA
PERIODICA ITALIANA

L'organico dell'autonomia

Nel Disegno di Legge sulla cosiddetta “Buona Scuola” all’art. 2 viene introdotto il concetto di *organico dell'autonomia come naturale esplicitazione del Piano triennale dell'offerta formativa elaborato dal Dirigente Scolastico* “sentito il Collegio dei Docenti, il Consiglio di Istituto, nonché i principali attori economici, sociali e culturali del territorio”.

Tale Piano Triennale predisposto dai Dirigenti Scolastici viene vagliato prima dagli Uffici Regionali Scolastici e poi dal Ministero per la Pubblica Istruzione, l'Università e la Ricerca. Al comma 7 del citato art. 2 del DDL si legge: “Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con proprio decreto, provvede al finanziamento delle istituzioni scolastiche per la realizzazione degli obiettivi con riferimento ai diversi ordini e gradi di istruzione.” Il Piano triennale dovrebbe, quindi, prevedere, oltre a quello che già era previsto per il POF, il fabbisogno di organico nel quale va compreso anche quello destinato al sostegno nel

rispetto delle quote di flessibilità che le scuole già possono fare in applicazione della Riforma Gelmini, il fabbisogno di organico per il potenziamento dell'offerta formativa (es.: il potenziamento di arte, musica, diritto, economia, inglese, ecc.) e il fabbisogno di infrastrutture e attrezzature.

Al comma 8 viene introdotta la previsione che ha suscitato le proteste degli operatori della scuola e dei sindacati del comparto, che hanno mosse in proposito accuse al meccanismo di accesso al lavoro scelto per i docenti, meccanismo che a causa del connotato fortemente privatistico mancherebbe di tutelare la professionalità del docente stesso. Secondo questo meccanismo, i Dirigenti Scolastici, una volta definito il Piano triennale, scelgono autonomamente il personale da assegnare. Ciò vale, in prima battuta, per i docenti neoimmessi in ruolo, ma nell'interpretare la commentata previsione nulla vieta al Dirigente Scolastico di

chiedere ed autorizzare una specifica mobilità su chiamata diretta per i docenti già in organico a tempo indeterminato in altra Istituzione scolastica che egli valuti essere i più adeguati rispetto all'offerta formativa della scuola da egli diretta.

Nel caso in cui, come prevede il Governo in carica, il DDL sulla Buona Scuola diventi legge, superando anche le ostilità mostrate, addirittura, da una parte della maggioranza politica l'organico dell'autonomia sarà attuato per l'anno scolastico 2015-2016. Sarà il Ministero a ripartire l'organico funzionale tra le varie regioni italiane, in base al criterio del numero delle classi e degli alunni. Dopo tale ripartizione, toccherà ai Direttori generali dei vari USR, suddividere tali organici tra gli ambiti territoriali provinciali e i vari ordini di scuola. Poi saranno gli ambiti territoriali a suddividere la provincia in diversi albi territoriali che grosso modo potrebbero ricalcare i vecchi distretti scolastici.

A questo punto i docenti che verranno immessi in ruolo, ma anche i docenti di ruolo in esubero verranno assegnati all'albo territoriale su espressa istanza di parte. Come ultimo atto di questo procedimento immaginato dal legislatore, il docente sarà scelto dall'albo, per il suo curriculum ed eventualmente dopo un

colloquio, dal Dirigente Scolastico di una delle scuole associate al suddetto albo. Nell'ipotesi in cui un docente non fosse scelto da nessuna scuola, potrà usufruire di una collocazione di ufficio per l'anno scolastico 2015-2016.

Da una prima interpretazione delle previsioni del DDL i docenti che chiederanno l'utilizzazione e l'assegnazione provvisoria, sia provinciale che interprovinciale, seguiranno le vecchie regole e potranno entrare, a meno di modifiche contrattuali o di legge, ad occupare i posti in organico di diritto e non quelli riservati all'organico dell'autonomia. Se questo venisse confermato, le utilizzazioni e le assegnazioni provvisorie verranno fortemente ridotte rispetto agli anni passati. Questo fatto sta mettendo in allarme moltissimi docenti che vorrebbero fruire dell'opportunità della mobilità annuale per il 2015-2016. Al momento il DDL non è legge, ma a giudizio di chi conosce l'Universo Scuola la confusione ingenerata dalle nuove norme e dalle nuove procedure sembra tanta e l'auspicio è che essa non si traduca nei fatti in un pregiudizio per il proficuo avvio del nuovo anno scolastico.

Il direttore responsabile,
prof. Pietro Piscitelli

Dall'osservazione della realtà, alla modellatura e al disegno in rilievo*

Vincenzo Bizzi

Nella scuola il disegno e la modellatura sono attività didattiche di indiscusso valore per lo sviluppo di capacità di osservazione ordinata, di espressione significativa e di verifica.

Dopo la scoperta divertente dello scarabocchio, negli anni, il bambino procede verso la conquista di modalità di raffigurazione del reale o della sua interpretazione immaginativo-fantastico.

Disegnare, in estrema sintesi, vuol dire proiettare sul piano bidimensionale l'esperienza vissuta, utilizzando tecniche più o meno raffinate e con un panorama di significati più o meno complessi e riconosciuti.

L'osservazione e la riproduzione grafica bidimensionale sono coerenti con il sistema senso-percettivo-visivo che è di gran lunga quello prevalente e il più rapido e gratificante.

Il bambino non vedente conosce la realtà attraverso i sensi residui e l'esperienza esplorativa. Questa dinamica della conoscenza può condurre a risultati gratificanti e di

Disegno e modellatura sono attività didattiche di indiscusso valore per lo sviluppo di capacità di osservazione e espressione significativa

* 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.

ammirevole validità culturale, ma certamente richiede uno “sforzo pedagogico”, un impegno psico-fisico molto faticoso.

Quando si pensa al programma didattico per un alunno con gravi problemi visivi, può accadere che si sottovaluti l'importanza di aree educative, invece fondamentali, quali: l'educazione fisica, l'educazione tecnica e, qualcuno dice “ovviamente” il disegno. Appare infatti come un'attività incongrua rispetto alla minorazione visiva e a volte si propone anche di utilizzare quelle ore della classe per fare altro, ritenuto più importante e coerente.

Rarissimi casi al mondo di persone cieche dalla nascita hanno intrapreso carriere come pittori, con risultati che sollevano, con rispetto, molti dubbi e qualche preoccupazione.

Di regola i ciechi hanno invece il buon senso di riconoscere i propri limiti e scelgono attività con consapevolezza e ne ricavano allora vera gratificazione.

Tutto ciò però non vuol dire che siccome non ci vedono non dovranno fare i pittori, allora è inutile che si industriano a fare disegno. Anzi paradossalmente affermerei che proprio attraverso il lavoro di schematizzazione, astrazione, simbolizzazione bidimensionale della realtà il non vedente compensa la deprivazione percettivo-visiva.

Se il bambino impara a riconoscere come e perché una mela si può ridurre graficamente a un cerchio o addirittura a una circonferenza a rilievo, vorrà dire che quando in futuro, lo studio o la vita lo porranno di fronte a realtà complesse di architettura, geometria, geografia ecc., saranno sufficienti poche parole precise e pochi disegni a rilievo per attivare la sua capacità di ricostruirla con l'immaginazione, in termini di sorprendente concretezza.

Come procedere? Qui la risposta è variegata perché entra in gioco la storia della minorazione del bambino. È nato cieco? Oppure quanti anni aveva quando ha perso la vista (cioè quale patrimonio visivo ha vissuto e ricorda)? Ha ancora un certo residuo? Com'è obiettivamente descritto? Come lo usa e in quali condizioni?

Se è vero che ognuno disegna esprimendo la propria soggettiva abilità e visione del mondo, figuriamoci quanto diverse saranno le modalità raffigurative attuate da un bambino cieco totale dalla nascita e di un ipovedente efficiente visivo. Di conseguenza anche le indicazioni strumentali e metodologiche dovranno essere coerenti con la storia, la condizione e le prospettive del bambino.

Non è possibile ora rispondere alla molteplicità di situazioni e di esigenze. Mi limito ad indicare la procedura più

complessa, quella per l'alunno cieco, e a delineare qualche riflessione ed esempio concreto sul bambino non vedente divenuto e sull'ipovisione.

Dal punto di vista metodologico, se ci si riferisce ad un alunno cieco dalla nascita, è necessario anteporre al disegno a rilievo una ordinata sequenza didattica per la conquista della modellatura che è cosa non facile ma comunque propedeutica alla intuizione della proiezione bidimensionale.

È probabile che all'inizio di questo percorso nella scuola dell'infanzia, il bambino avrà ancora incertezze e grossolanità nell'esplorazione tattile e spesso ricorre alla esplorazione con la bocca. A volte si manifestano anche un certo timore e ritrosia nell'affrontare nuovi contatti. In questa fase sono preferibili gli oggetti di forma semplice, di consistenza robusta, con superficie non fastidiosa (come ad esempio sono i pelouches), meglio se caratterizzati anche acusticamente, e con i quali facilmente il bambino instauri un rapporto piacevole.

L'esplorazione tattile è inizialmente sommaria e incerta e tende a privilegiare aspetti particolari dell'oggetto.

La prima azione di modellatura consiste nella scoperta della deformabilità della sostanza e il bambino imparerà ad imprimere le proprie impronte, a schiacciare e a sbattere. Poi

imparerà a ricostruire: palline, bastoncini, tavolette usando le due mani per ruotare, per strofinare, per schiacciare. Si tratta di forme semplici ma con le quali potrà già provare a riprodurre oggetti a lui ben noti: la palla, l'uva, un tavolo, ecc.

Progressivamente il bambino passa dall'iniziale fase di manipolazione grossolana e manipolatoria alla progressiva manifestazione di una intenzionale espressività, fino a giungere alla capacità di creare raffigurazioni originali e complesse.

Si tratta di un percorso caratterizzato da una lenta conquista di abilità esecutive ma soprattutto di maturazione di concetti di forma, di grandezza, di proporzione che conducono dalla osservazione del reale alla sua rappresentazione, fino alla "reificazione immaginativa" di realtà non direttamente esplorabili.

La scuola può e deve evitare che nel bambino si aggiunga alla cecità sensoriale anche la cecità immaginativa.

In questo procedere dal reale tridimensionale verso l'astratto, dall'approccio grossolano e parcellare attraverso l'analisi intersensoriale l'alunno giunge alla rappresentazione sintetica dell'oggetto.

Il disegno a rilievo si inserisce in questo percorso raffinato e promuove la conquista della capacità di rico-

noscimento della forma anche quando è ridotta alla raffigurazione bidimensionale.

Il cuscinetto con cordoncino o il piano in velcro si prestano alle prime esperienze di contorno di figure che abbiano la caratteristica di essere già prossime alla bidimensionalità: il CD preferito, la mano della mamma, le foglie, i blocchi logici. Subito dopo aver fatto la “stradina intorno”, il bambino stesso toglierà l’oggetto contornato e osserverà la forma circoscritta sul piano: il disegno.

Si proporranno poi oggetti più corposi. La mela vera, osservata in tutte le sue caratteristiche di odore, sapore, peso, consistenza, superficie, temperatura, rumore, forma e dimensioni verrà riprodotta in pongo o creta e si scoprirà che è ancora un po’ mela perché mantiene alcune caratteristiche (forma, dimensione e forse peso e superficie) pur se ha perso molte caratteristiche gradevoli.

A questo punto si può adottare la tecnica dello “schiacciamento”. Il bambino con il palmo della mano spingerà la mela sul piano di gomma, poi contornerà il bordo, e infine toglierà la mela ridotta un po’ a caciotta e scoprirà il disegno della mela.

Il disegno del bambino deve essere coerente con il suo modo di conoscere la realtà che utilizza strumenti percetti-

vi diversi da quelli visivi. Può darsi che alcune sue interpretazioni grafiche appaiano visivamente non belle, ma sono autentiche e ci rivelano e ci insegnano molto e perciò non devono essere mai corrette. Se invece il disegno rivela errori riconducibili ad un difetto di conoscenza, allora ne dovremo tenere conto per tornare sull’argomento per chiarire ed esemplificare meglio.

Molti ragazzi ciechi in età di liceo o di università grazie a queste attività offerte dalla scuola precedente, maturano una notevole capacità di raffigurazione mentale che consente loro di seguire bene anche materie visive.

La conoscenza della realtà più complessa trova soccorso in migliaia di tavole a rilievo ideate da ricercatori e tecnici esperti. In particolare l’Istituto dei Ciechi di Milano e la Federazione hanno negli anni accumulato competenze teoriche e strumenti tecnologici che offrono risposte a molti temi educativi attraverso plastici stampati a rilievo con la tecnica del Termophorm.

Tuttavia questi plastici, preziosi mediatori della conoscenza, richiedono nell’uso scolastico qualche attenzione e prudenza:

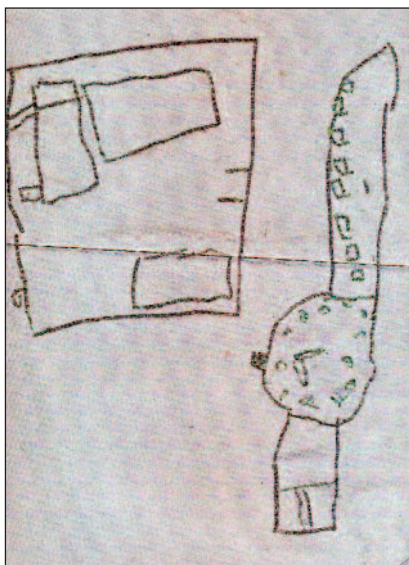
- sappiamo che la maggior parte degli studenti con minorazione visiva, fruisce di un residuo visivo pur se minimo e pertanto è per loro assai utile che il sussidio lo faciliti

nell'osservazione non solo attraverso il tatto ma anche tramite la percezione cromatica;

- è inoltre intuibile che l'uso di plastici bianchi non facilita la condivisione del sussidio nell'apprendimento in situazione d'integrazione in classi comuni.

È perciò necessario adottare in futuro nuove tecniche che consentano l'abbinamento del rilievo con un cromatismo che renda più piacevoli i plastici.

Valentina ha otto anni e sul piano in gomma ha rappresentato la pianta della sua stanza e del suo nuovo orologio in rilievo.



Molti insegnanti adottano i plastici e li fanno colorare in classe affidandoli a gruppi di compagni vedenti che traggono da questa attività un rinforzo nella osservazione delle caratteristiche dell'oggetto.

È bene tuttavia essere prudenti nel proporre i plastici perché l'alunno minorato visivo, potrà fruirne in sufficiente autonomia, solo se avrà maturato ottime

capacità esplorative e immaginative.

Molto spesso è invece per lui ancora necessaria una saggia mediazione didattica dell'insegnante che eviti il rischio che l'alunno dica o creda di aver compreso la realtà rappresentata sul plastico, quando invece, sì e no, ha compreso qualcosa del plastico stesso, senza riuscire a ricostruirne la tridimensionalità e a raffigurarsi la grandezza e la complessività reale.

Gaia ha dieci anni e ci dimostra di aver ben intuito il ciclo della vita.



Vincenzo Bizzi

Il sistema di lettura e di scrittura Braille*

Silvestro Banchetti

Il sistema Braille è una forma di scrittura e di lettura tattile che, in quanto tale, si addice ai ciechi. Il riscatto morale di questi, come quello di tutte le creature umane, iniziò quando riuscì ad affermarsi il sistema di una scrittura e di una lettura che rendesse possibile il sorgere di una scuola la quale, consentendo il superamento della forma immediata di analfabetismo strumentale, mettesse il soggetto nella condizione di avviare il processo del pieno recupero.

Con lenta gradualità, la figura dell'“orbo mendico” viene sfocandosi e si va lentamente affermando l'idea del cieco impegnato a conquistarsi una dignitosa vita di uomo fra gli uomini.

La cecità costituisce una delle minorazioni più dolorose. Essa tuttavia, pur restando un grave limite, non trascende l'aspetto sensoriale e non diventa un'irreparabile catastrofe dell'umana creatura, se il soggetto che ne viene colpito può trovare il modo di essere educato e rieducato attraverso sistemi idonei. Non lamenteremo mai a sufficienza, quindi, che gli uomini del nostro secolo abbiano dimenticato il nome di Louis Braille, la cui memoria, salvo che nel cuore di tutti i ciechi recuperati al mondo civile

Il Braille consente ai non vedenti di realizzare la vera lettura, quale condizione imprescindibile dell'atto educativo

* Già pubblicato in: *Dialogo nel buio. Una metafora nell'universo dei non vedenti*. Roma: UICI, 1997.

degli uomini, di poco oltrepassa i confini della piccola Cupvray in Francia, dove il grande benefattore dei non vedenti, non vedente egli stesso, nacque nel 1809; qui, nella casa del padre, un modesto sellaio, per un incidente perse la vista all'età di tre anni.

La vita di Louis Braille, come quella di tanti fra noi che non vediamo, fu umbratile e, giudicata dall'esterno, "senza storia". Una "storia", invece, è presente anche nella modesta vita di questo grande benefattore. Non è una storia di passioni e di amori, essendosi svolta fra Cupvray e l'Istituto Reale dei giovani ciechi a Parigi, dove studiò, insegnò musica e si spense nel 1852. Essa è il sereno travaglio di una intelligenza e la silenziosa dedizione di un anima che si dona agli altri. Cupvray costituisce, per noi ciechi, la meta di un pellegrinaggio ideale e quello che il Pascoli direbbe "un piccolo grande Presepe", giacché lì visse quell'umile maestro dalla cui ideazione, maturata nel 1825 doveva e poteva prendere avvio il travagliato processo di autoricatto dei ciechi. Se è vero che, come Dante fa dire a Marco Lombardo nel XVI Canto del Purgatorio, "ogni erba si conosce per lo seme", è altrettanto vero che anche ogni seme si conosce per la rigogliosa infiorescenza a cui ha dato vita. Qui sta il vero con-

cetto di originalità, che significa fecondità.

In questo senso il Braille ha provocato una rivoluzione sociale e morale. Non v'è dubbio che, prima di Louis Braille, si fossero ideate, or più or meno bizzarre, forme di lettura e di scrittura per i ciechi, ma in genere venivano escogitate per singole figure di non vedenti. Il Braille, invece, nasce per tutti i ciechi. Per esso anche chi non vede riesce a realizzare la vera lettura, quella che assume una valenza educativa, in quanto esige partecipazione, concentrazione psicologica e intellettuale, tensione che coinvolge tutta la singolarità di chi legge. Si tratta di una condizione imprescindibile per il verificarsi dell'atto educativo e della disciplina morale intesa come forza che tempera il carattere. L'atto del leggere costituisce l'occasione che consente all'uomo il godimento della pagina in cui si sono eternati, pur senza esaurirvisi, i sentimenti più alti e i più profondi pensieri, giacché scaturisce dal commosso intrinsecarsi dell'anima di chi legge con quella di chi scrisse.

La "Lettura silenziosa" su cui ha scritto pagine sublimi il Devaud, permette all'anima di sentire più nitidi i palpiti del cuore che, nella pagina, espresse il suo sentire umano, sprigionando il *logos* e il *pathos*, di cui la

parola è espressione estrinsecata. Perché negare ai ciechi la gioia della lettura silenziosa che, di là dalle “fredde ali del tempo” e dagli “interminati spazi”, può consentire anche ad essi il ritrovamento di insperate consonanze spirituali e l’ascesa di luminose vette intellettuali? Il sistema Braille, nonostante i suoi noti inconvenienti, ci offre questa possibilità che, nelle gioie dello spirito e nelle conquiste della mente, ci eguaglia a quanti amano e pensano.

La mancanza di indipendenza nel leggere costituisce davvero, come annotò il Tommaseo, la vera sventura della cecità. Noi dobbiamo pazientemente affidarci agli occhi più disparati, più fortuiti e, benché sempre generosi e benedetti, sovente inesperti e inadeguati all’altezza di certi compiti del tutto peculiari.

Qui, però, si inserisce un’altra riflessione che viene spesso elusa quando si discorre dell’educazione dei ciechi: accanto al problema vitale del leggere, si pone l’altro, non meno grave e non meno spinoso che consiste nello scrivere. Non è immaginabile l’intensa attività di studio e di insegnamento senza il possesso sicuro di un sistema per la scrittura. Questo possesso consente di giovare anche della lettura altrui, o di quella del magnetofono, in quanto permet-

te, con rapidità che ai vedenti pare eccezionale, di trarre note e appunti di cui il cieco possa avvalersi nelle attività professionali. Il tradizionale, in tal modo, si sposa al nuovo, consentendo risultati che permettono un proficuo lavoro. Il Braille non è strumento di segregazione ma resta un sistema di lettura e di scrittura, il cui possesso consente ai ciechi un livello notevole di eguaglianza del punto di partenza rispetto agli altri.

È lecito ritenere che, proprio la mancanza di un sistema di scrittura e di lettura, o il suo non sicuro possesso, rendano segregati i ciechi. Scrivere significa poter fissare idee, pensieri, sentimenti, impressioni e note personali. Le nuove macchine per la stampa di libri giungono preziose, ma anche gli umili apparecchi tascabili, con cui si possono prendere appunti durante una lezione, una conferenza, un dibattito, conservano un grande significato nella vita personale di ciascuno, come un senso conserva, per chi vede, la penna dinanzi alla macchina dattilografica o al computer. Anzi proprio attraverso il Braille, chi non vede può raggiungere la memoria del computer e “leggere” ciò che sul monitor è scritto in caratteri normali. Ciò è possibile mediante il “display Braille”, un modulo a riga in cui, con moderne tecnologie, le lettu-

re che appaiono sul computer si materializzano in caratteri braille.

Così il cieco può anche direttamente accedere a testi “normali” con l’ausilio di uno scanner. Non si vuole, però, entrare in opinioni tecniche ma sottolineare che, purtroppo, l’attuale stato relativo all’insegnamento del Braille, soprattutto in Italia, è quanto mai preoccupante, giacché, o per totale disinformazione degli insegnanti di sostegno, preparati in corsi spesso abborracciati e generici, o per errate loro cognizioni sul sistema Braille e sul suo uso, o per la pervicacia di pregiudizi inveterati, che hanno accompagnato il sistema Braille fin dalle sue origini, vengono elusi quasi sempre tutti i pur presenti problemi relativi alla didattica. Non di rado l’insegnante vedente non ha compreso il carattere essenziale del Braille che continua, spesso inconsciamente, a giudicare secondo i criteri di chi possiede la vista. All’insegnante di sostegno sfugge che il Braille si fonda sul tatto il quale, per sua natura, presenta i tratti della consecutività, della discontinuità, della successione e della breve estensione. Esso, perciò, coglie più facilmente il punto che non la linea, la quale è più facilmente e più naturalmente colta dalla vista.

Per questa ragione la scrittura Braille risulta poco gradevole all’oc-

chio che vi avverte un certo qual eccesso di geometrismo; similmente la scrittura comune, ridotta in rilievo secondo i principi che hanno caratterizzato il pensiero ingenuo della maggior parte di coloro che si sono posti il problema della lettura e della scrittura per i ciechi, da Erasmo da Rotterdam a Valentin Haüy, da Wilhelm Klein agli ideatori dell’Optacon, risulta di non facile percezione al tatto, in quanto, mentre il Braille implica un atto percettivo, gli altri sistemi per ciechi ne implicano una pluralità. Si spiega così perché il Braille sia sempre parso ai vedenti un sistema criptografico e segregante. Spesso, infatti, essi tendono a considerare un sistema di scrittura non secondo il criterio della funzionalità, ma secondo quello della maggior diffusione. La scrittura, invece, ha un carattere di convenzionalità, per cui il comune modo di scrivere non dev’essere interpretato in termini di assolutezza.

In ragione di questi pregiudizi, si comprende perché, nella scuola ordinaria, non venga rispettata la didattica del Braille, che invece esiste e ha le sue regole. La difficoltà fondamentale per la sua attuazione nasce dal fatto che i bambini integri di sensi apprendono la lettura attraverso il metodo globale, ideato da Ovide Decroly e adattato alle varie situazioni

locali. Esso è un metodo ideovisivo e analitico: è ideovisivo in quanto si fonda sul presupposto che la vista sia il senso più completamente sviluppato nel fanciullo di sei anni; e analitico perché muove dalla sincretisi, cioè dalla visione generale del tutto, procede all'analisi cioè alla scomposizione del tutto nelle singole parti, e conclude nella sintesi, cioè nella ricomposizione del tutto attraverso la consapevolezza delle parti.

Il sistema Braille, al contrario, fondandosi sul tatto, implica un metodo che non può che essere sintetico. Il tatto, infatti, essendo il senso della successione e della breve estensione, coglie non il tutto semplice che è la parola e, tanto meno, il tutto complesso che è la frase, ma la lettera. Il fanciullo cieco perciò, leggendo, opera la sintesi delle varie lettere, secondo un metodo che richiama quello sintetico della Montessori. Sintesi, infatti, derivando dal greco *sun* e *tithemi* significa “mettere insieme”. E come la Montessori attribuisce grande importanza al momento propedeutico dello scrivere, cioè all'uso del calamo, così l'insegnante di sostegno dei bambini ciechi deve far sì che essi apprendano bene l'uso del punteruolo, cioè dello strumento per la scrittura braille.

Presupposto per apprendere correttamente il sistema di lettura e di

scrittura braille è che ogni fanciullo abbia acquisito, nella prima educazione e nella scuola materna, la rappresentazione spaziale e la lateralizzazione, il senso dell'alto e del basso, oltre ad aver ricevuto una buona educazione manuale. Mancando questa, le mani del cieco sono davvero, come dice Selma Fraiberg, “mani cieche”. Si tratta di momenti che egli approfondirà esercitandosi a produrre puntini sul foglio inserito in una tavoletta braille ancora priva del righello. Passerà successivamente a punteggiare il foglio all'interno dei casellini del righello e, finalmente, giungerà all'apprendimento delle lettere, muovendo ovviamente da quelle che presentano una forma più semplice e procedendo a quelle dalla struttura più complessa.

Il Braille, infatti, si fonda su intuizioni che anticipano la psicologia della forma del Kofka, del Koehler e del Wertheimer. Quando il cieco legge, con l'indice della mano destra, la lettera braille non opera la somma dei puntini che la costituiscono, ma coglie la struttura di essa con un unico atto percettivo. Quanto alla distanza tra i puntini, si deve rilevare che il Braille ha anticipato la legge di Weber, ripresa dal Fechner, che concerne la soglia sensoriale. La distanza fra i puntini non può venire ridotta, giac-

ché, al di sotto della soglia sensoriale, i puntini non verrebbero singolarmente distinti e la lettera si ridurrebbe ad una indefinita punteggiatura.

La distanza non può neanche essere accresciuta, poiché il dito lettore non coglierebbe la forma dei puntini nel loro insieme ma i puntini staccati fra di loro. Ogni casellino contiene sei puntini che, variamente combinandosi fra di loro, danno luogo a sessantaquattro segni. L'alfabeto Braille obbedisce ad una logica interna; apprenderlo significa assimilare quella logica. Il problema didattico, insieme con quello legato all'uso del Braille, induce a sconsigliare l'uso precoce della dattilobracille.

L'utilizzazione di questa si fonda su principi diversi da quelli relativi all'uso della tavoletta.

È indispensabile che il fanciullo cieco, per risparmio di tempo e soprattutto di energia, apprenda a usarla ma non prima di avere assimilato quello della tavoletta. La ponderosità

della dattilobracille e la sua rumorosità ne sconsigliano la pratica in ambienti particolari, forse all'interno della stessa classe. La questione relativa al rapporto fra la tavoletta tradizionale e la macchina dattilobracille rimanda a quella analoga che concerne il rapporto fra l'uso della penna e la macchina dattilografica da parte di chi vede.

Il Braille dovrebbe venire insegnato a tutti i bambini ciechi, a quanti, sotto il profilo scolastico, risultino inefficienti visivi e a coloro che, giudicati subefficienti visivi, presentano un residuo di vista che è destinato a ulteriore riduzione, se non addirittura a scomparire.

Soprattutto per questi ultimi e per le loro famiglie, si richiede un paziente processo di persuasione, poiché il Braille viene generalmente rifiutato, come rifiutata è la cecità di cui è un simbolo.

Silvestro Banchetti

Bambini con deficit visivo e disturbi dello spettro autistico

Maria Luisa Gargiulo

Pluriminorazione o terra di nessuno?

Da più di 20 anni mi occupo di aiutare genitori ed educatori a perseguire il benessere dei bambini ipovedenti e non vedenti. In considerazione del grandissimo incremento del numero dei bambini con disabilità aggiuntive o complesse, lavoro come psicologa clinica per attuare programmi specifici nei confronti di bambini con disturbi dello spettro autistico, seguendo le recenti linee guida internazionali.

A prescindere dalla causa biologica della cecità, avere un problema visivo insieme ad uno o più problemi ulteriori, non equivale alla somma delle conseguenze delle due patologie prese singolarmente, perché le variabili si condizionano reciprocamente, restando sempre presenti i singoli problemi, ma dovendosi tener conto soprattutto del modo nel quale essi interagiscono tra loro. Invece di parlare genericamente di bambino cieco pluriminorato, preferisco approfondire le difficoltà presenti, per definire a quali aspetti dello sviluppo neuropsicologico si riferiscono. Questo perché ciò può portare ad un differente modo di educare e abilitare il bambino, e ad una chiarezza nella prospettiva futura del suo sviluppo. Ad esempio c'è molta differenza tra un bambino cieco con un deficit cognitivo (chiamato una volta ritardo mentale), ed uno con un deficit dell'interazione sociale. Le due cose non si equivalgono e potrebbe-

Quali sono le caratteristiche dei bambini con autismo e minorazione visiva e quali gli interventi più appropriati da adottare per una corretta riabilitazione

ro presentarsi anche singolarmente. Ciò che infatti ho notato è che il definire un bimbo come pluriminorato, è stato utilizzato quale punto d'arrivo per evitare di dare una diagnosi funzionale precisa, cosa che il più delle volte equivale ad una sorta di binario morto sul da farsi. Sicuramente approfondire le problematiche ulteriori di un bimbo con problemi alla vista, non è facile per chi non sa modificare le metodiche cliniche e valutative per venire in contro alle necessità metodologiche che la cecità impone.

Così i genitori e gli insegnanti di questi bambini, spesso non vedono riconosciuti i loro bisogni di aiuto, perché i loro figli od allievi sono troppo diversi da quello che ci si aspetterebbe.

Purtroppo a questa constatazione segue spesso un senso di sgomento e solitudine, perché i bambini con problemi di vista che non corrispondono allo stereotipo positivo e rassicurante dell'immaginario collettivo, sono come sospesi in una terra di nessuno, e così anche coloro che si occupano di loro. Questa difficoltà a valutare le situazioni complesse viene però rappresentata ai genitori come un ostacolo insormontabile alla diagnosi. Ma definire precisamente un disturbo di sviluppo è il primo passo verso l'avvio di misure educative e riabilitative specifiche ed appropriate.

Le caratteristiche dei problemi che oggi si riscontrano sono piuttosto ricorrenti ma in genere, sono diverse da quelle che venivano descritte nei testi della letteratura tiflogica di alcuni decenni fa. Ciò è ragionevolmente spiegabile. Innanzi tutto vi è una differenza di patologie di base: I motivi per cui al giorno d'oggi si hanno problemi alla vista nella prima infanzia, sono generalmente molto diversi da quelli che caratterizzavano i bambini di 100 o anche solo di 30 anni fa. Tali ragioni sono nella maggioranza dei casi da ricondursi a situazioni complesse prima poco frequenti, ad esempio sofferenze alla nascita, lesioni al sistema nervoso centrale, oppure particolari sindromi genetiche, che conducono a diversi ambiti di disagio, perché spesso comportano differenti conseguenze nello sviluppo, oltre al deficit visivo, e spesso sono la causa comune di diverse patologie che si riscontrano nella stessa persona. La principale differenza è quindi epidemiologica, cioè deriva dalla differente prevalenza delle malattie nella popolazione generale, che cambia nelle differenti epoche anche in ragione della evoluzione delle conoscenze mediche.

Una ulteriore differenza statistica è causata a partire dalla rivoluzione determinata dalla integrazione scolastica. Come sappiamo, prima del 1977 i

ragazzi ciechi scolarizzati non corrispondevano alla totalità delle persone con deficit visivo in età scolare. Infatti non vi era obbligo scolastico da parte di nessuna delle due componenti: la famiglia non era obbligata alla scolarizzazione dei ragazzi con gravi disabilità, e neppure lo stato era obbligato ad inserire i ragazzi disabili della vista nella scuola di tutti, non essendo questo ancora un diritto. Questo ha comportato prima del 1977 probabilmente una autoselezione in alto delle caratteristiche personali, nel senso che è probabile che siano stati considerati e seguiti, sotto il profilo educativo, maggiormente i ragazzi ed i bambini che già di per sé avevano caratteristiche di maggiore educabilità rispetto ad altri.

Vi potrebbero essere molti altri motivi a determinare questa differenza, che ci porta necessariamente a rinnovare l'approccio educativo ed abilitativo riservato alle persone con diagnosi complessa o con doppia diagnosi.

Esempi di tipici problemi riscontrati nei bambini con deficit visivo e disturbi dello spettro autistico.

È noto come la cecità primaria possa favorire un ritardo dello sviluppo psicomotorio, determinato

dalla carenza di stimoli sociali e ambientali. Questa anomalia transitoria non conduce, però, a deficit permanenti del funzionamento o a disturbi stabili dello sviluppo, specie quando la deprivazione sensoriale viene adeguatamente compensata sotto il profilo percettivo, esperienziale ed educativo. Esiste, invece, una storia di sviluppo specifica determinata dall'associazione tra il deficit visivo primario e un disturbo dello spettro autistico, condizione nella quale la persona presenta deficit strutturali a carico dell'interazione sociale, della comunicazione e del repertorio delle attività, soddisfacendo a pieno i criteri definiti dal manuale DSM V. In letteratura, l'associazione tra cecità e autismo è chiamata ASVI (acronimo di Autism Spectrum and Visual Impairment).

Questa condizione comporta la presenza di problemi di comunicazione ed interazione sociale (linguaggio verbale assente o stereotipato, difficoltà nella comprensione di frasi complesse e di prevedere il comportamento altrui quando non è parte di una routine), e di comportamenti e interessi ristretti e selettivi (bisogno di attuare precisi rituali quotidiani, movimenti, parole e preferenze per abitudini molto ripetitive, difficoltà ad accettare cibi, vestiti, odori ed

esperienze nuovi, iperfocalizzazione dell'attenzione su temi e preoccupazioni ossessive), sono tutte aree di particolare difficoltà che caratterizzano i bambini con ASVI.

Una altra peculiarità che è conseguente ai deficit tipici del disturbo autistico, è costituita dai comportamenti problema.

Vi è una descrizione tipica di problematiche comportamentali che compaiono dal secondo al quarto anno di vita e che, se non ben identificate, si stabilizzano e si evolvono negativamente con il tempo.

L'importanza della individuazione tempestiva di un problema comportamentale, risiede specificamente nel fatto che esso deriva dall'interazione tra il deficit del bambino e il comportamento di quelli che hanno a che fare con lui. Quindi, modificando le condizioni ambientali ed interpersonali, si può aiutare un bambino a ridurre la frequenza, l'intensità o la durata di un comportamento problematico.

I "comportamenti problema" sono tutti quegli atti potenzialmente lesivi per se stesso o per l'ambiente, o che interferiscono pesantemente con l'apprendimento e la gestione della vita quotidiana

Si tratta di azioni con funzione di richiesta, fuga od evitamento, che si manifestano come autolesionismo, but-

tarsi per terra, sbattere la testa, mordere, ecc. A questo proposito è utile specificare che la letteratura scientifica ha chiarito che la presenza di comportamenti problema è maggiore quando la persona è incapace di utilizzare il linguaggio con specifiche funzioni di richiesta (funzione MAND). Dunque in molti casi vi è una stretta correlazione tra l'insorgenza di comportamenti problema ed alcuni deficit delle funzioni comunicative specifiche.

Un altro aspetto molto frequente, concerne la tendenza del bambino a mantenere focalizzato l'interesse su un certo argomento, una certa domanda, o su particolari caratteristiche sensoriali o parti di oggetti, ecc.

A differenza delle reazioni causate dalla deprivazione sensoriale, in cui la persona autoproduce sensazioni attraverso i movimenti stereotipati quando si trova in condizioni di mancanza di stimoli esterni (ciechismi), invece in questo caso si possono osservare bambini che focalizzano la propria attenzione in modo molto selettivo su alcuni elementi, addirittura creando essi stessi una monotonia percettiva, perché escludono o limitano fortemente l'interesse verso nuove esperienze. Dunque la ripetitività di gesti e la tendenza a focalizzare l'attenzione su di un particolare stimolo, non è conseguente al deficit visivo,

perché si manifesta anche quando il bambino avrebbe a disposizione esperienze extravisive significative. Pertanto in questi casi, il comportamento stereotipato non è derivante dal deficit visivo, ma da una iperfocalizzazione per cui il bambino tende a selezionare l'attenzione su alcuni aspetti dell'esperienza sensoriale, piuttosto che estenderla verso fenomeni percettivamente stimolanti.

Questa caratteristica è uno dei marcatori che ci può indurre ad ipotizzare la presenza di un disturbo dello sviluppo, parallelo o concomitante rispetto al deficit visivo, e non necessariamente derivante da quest'ultimo.

Per fare un altro esempio, posso citare i disturbi della comunicazione e dell'interazione sociale: dal punto di vista dello sviluppo del linguaggio, ciò che si può osservare è molto diverso dal verbalismo che viene descritto nella letteratura classica.

Con il termine verbalismo, si è indicato il fenomeno per il quale i bambini ciechi tendono ad utilizzare parole, il più delle volte nomi di oggetti o verbi riguardanti azioni, senza conoscere realmente il significato di queste parole. Si tratta di un fenomeno del linguaggio, che deriva dalla privazione di esperienze concrete, il più delle volte causato dall'assenza della vista. Quindi è un fenomeno diretta-

mente riconducibile alla privazione sensoriale, perché deriva da una difficoltà non compensata, ad avere esperienze personali collegate alle parole che si ascoltano o che si usano.

Il bambino disturbato dal verbalismo utilizza le frasi con una struttura corretta ed una pragmatica appropriata, ma compie degli errori semantici, nel senso che utilizza parole *con significato errato o mancante*, alle quali non può associare un ricordo diretto e personale. Perciò l'uso di quelle parole è formalmente corretto, perché il bimbo le usa così come le ha sentite utilizzare dalle altre persone, cercando di intuire il significato, per quello che può, deducendolo dal contesto e dalle frasi in cui quella parola è stata usata. Di questi problemi ci si accorge solo quando si fanno al bambino domande sul significato delle parole che ha usato. Così troviamo gatti con due zampe, tartarughe che galoppano, golfi fatti di lana, cascate e fiumi alimentati dai rubinetti, mele appese ai rami degli alberi con le mollette, già sbucciate e tagliate in quarti. Si tratta quindi di un problema che deriva da una errata deduzione che il bambino compie. Ma anche in presenza di verbalismo, egli può utilizzare il pensiero immaginativo, e tutta una serie di competenze intuitive a sua disposizione, a

patto che gli sia data la possibilità di sperimentare la realtà con i sensi vicarianti a sua disposizione (tatto, olfatto, udito, propiocezione, senso vestibolare, ecc).

Invece, i problemi oggi sempre più riscontrati nei bambini con deficit dell'interazione sociale (vedenti ma anche con problemi visivi), sono ben altro rispetto al verbalismo. Questi problemi hanno a che fare, il più delle volte, con gli aspetti pragmatici e morfologici del linguaggio espressivo, più che con quelli di tipo semantico.

Ad esempio: le frasi di richiesta non vengono utilizzate nella loro funzione corretta o vengono riprodotte fuori contesto, e spesso con una funzione che non è immediatamente comprensibile alle altre persone. Vengono perlopiù imitate le espressioni linguistiche con stringhe di parole che sono sempre pronunciate tutte assieme e nello stesso ordine, invece di creare nuove frasi, utilizzando le regole grammaticali e morfologiche che sono alla base della struttura linguistica. Spesso questi bambini per chiedere qualche cosa (ad esempio essere presi in braccio) ripetono le frasi che gli adulti rivolgono loro per offrire questo qualcosa, ad esempio “ti prendo in braccio?”, “non dirmi che sei già stanco?” oppure tentano di riprodurre la stessa situazione

che si verifica prima di ottenere ciò che desiderano (ad esempio si buttano per terra e urlano).

In altri casi, essi fanno fatica a ribaltare dal punto di vista grammaticale i pronomi (io e tu) e verbi che descrivono azioni tra persone (prendere/dare, tirare/spingere, chiedere/rispondere). Ciò accade anche dal punto di vista spaziale. Dunque non riescono a immaginare una certa situazione modificandone il punto di osservazione o di narrazione. Troviamo l'uso invertito dei pronomi, una certa imprecisione nell'uso dei verbi che descrivono azioni con due interlocutori, come prendere e dare, andare e tornare, lasciare e prendere.

Perché è utile approfondire la conoscenza di queste cose?

Avere un quadro preciso è utile perché la riabilitazione e l'educazione basata su una azione aspecifica non è efficace.

Quindi è più conveniente capire bene quali sono i problemi e quali sono le capacità del bambino, perché gli approcci più moderni tendono a privilegiare azioni mirate su specifiche aree, condotte in periodi critici, ossia quelli nei quali quella determinata funzione si sta sviluppando.

Avere un quadro della situazione, è il primo passo per individuare quali siano le aree sulle quali lavorare.

Negli ultimi anni abbiamo acquisito informazioni attendibili sull'efficacia di alcuni approcci e trattamenti rispetto ad alcuni deficit caratteristici del disturbo autistico, in particolare sulla qualità della comunicazione e sui comportamenti problematici. L'Istituto Superiore di Sanità ha condotto un'ampia analisi delle ricerche sull'efficacia dei vari trattamenti, e ne ha redatto un documento dettagliato ad uso dei tecnici ed una versione divulgativa per i genitori. Si tratta della Linea Guida numero 21 "Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti", emanata nell'ottobre 2011. La guida si propone di produrre informazioni utili a indirizzare le decisioni degli operatori, clinici e non, verso una maggiore efficacia e appropriatezza. Questo scritto contiene raccomandazioni, formulate sulla base di un'analisi degli studi di efficacia, prodotti per ciascun trattamento, che possono orientare nell'adottare (o non) una certa terapia per intervenire sui disturbi dello spettro autistico in bambini e adolescenti.

La valutazione di efficacia acquisisce maggiore rilevanza quando inte-

ressa i servizi educativi e abilitativi rivolti alle persone con disabilità, in quanto vede coinvolti soggetti per definizione "non guaribili" ma che possono migliorare comunque la qualità della vita e del funzionamento, dell'attività e della partecipazione.

Interventi specifici ed appropriati

Le seguenti considerazioni possono essere alla base di interventi abilitativi per bambini e ragazzi con deficit visivo e disturbi dello spettro autistico, a patto che esse vengano opportunamente adottate e significativamente modificate in ragione della disabilità visiva della persona.

- La prognosi rispetto alla qualità della vita è determinata dal livello cognitivo. Come già detto prima, ad una severità del disturbo autistico non necessariamente corrisponde un deficit cognitivo importante. La mancanza di linguaggio vocale non è di per sé indice di ritardo mentale grave, e in molti casi, può essere compensata da opportuni sistemi alternativi alla parola.
- Il perseguimento di una buona qualità della vita dipende eminentemente dallo sviluppo delle atti-

vità emergenti che debbono essere, prima possibile, tradotte in autonomia. La persona autistica ha bisogno di specifiche condizioni per apprendere.

- Metodi basati sull'apprendimento senza errori (*errorless learning*) e non sul prove ed errori (*trial and error*), si sono dimostrati più efficaci perché le particolari specificità della mente autistica, determinano spesso una maggiore memorizzabilità della procedura errata rispetto a quella corretta.
- In particolare le autonomie personali sono meglio apprese se insegnate mediante metodologie basate sulla diminuzione dell'aiuto (*prompt, fading, shaping*). Le autonomie complesse sono meglio apprese se sono usate metodologie di concatenamento e non per successive approssimazioni.
- I comportamenti problema possono essere oggetto di una analisi per determinarne la funzione precisa (analisi comportamentale) questo può condurre ad un piano sistematico duraturo finalizzato alla loro diminuzione per frequenza intensità e durata. In molti casi, attraverso la modificazione del contesto ambientale, si può giungere fino all'estinzione completa di alcuni comportamenti

problema, inizialmente molto disturbanti.

- Acquisizione delle competenze comunicative attraverso un training che miri a sviluppare le differenti funzioni verbali (ricettive ed espressive) abilitando selettivamente le competenze distinguendole per la loro funzione (richiesta, denominazione, ripetizione, selezione, ecc.) e non in base alla forma verbale utilizzata. In questo senso le ricerche dimostrano l'opportunità di una specifica progressione dell'insegnamento delle diverse funzioni del linguaggio verbale, giacché il disturbo autistico spesso impedisce alla persona di trasferire autonomamente le proprie competenze comunicative da una funzione all'altra. Ad esempio, la capacità nel denominare un oggetto non è automaticamente generalizzata a quella di richiedere lo stesso. I metodi comportamentali e cognitivi di seconda e terza generazione si sono dimostrati più efficaci rispetto ad una generica educazione speciale, per l'incremento delle capacità comunicative.
- Infine le ricerche esaminate ed esposte nella linea guida, dimostrano che il maggior incremento della qualità della vita è dato dagli

interventi di *parent training*, cioè consulenze specifiche per insegnare ai genitori modi efficaci ed adeguati per comportarsi con i propri figli. Non si tratta qui di iniziative di condivisione emotiva dei vissuti dei genitori, ma di veri e propri corsi, di gruppo o personalizzati, costituiti da sessioni periodiche (ad esempio ogni 15 giorni), nelle quali i genitori affinano continuamente i loro atteggiamenti per attuare le metodologie più appropriate.

Conclusioni

L'associazione tra il deficit visivo ed un disturbo dello spettro autistico è una condizione più frequente di quanto si creda.

È possibile valutarne l'esistenza e le caratteristiche per poter definire un intervento adeguato.

Esistono metodi validati che aiutano le persone con disturbi dello spettro autistico e che sono stati riconosciuti efficaci anche a lungo termine.

Esiste la possibilità di applicare tali metodi alle persone autistiche con deficit visivo, attraverso opportune modificazioni metodologiche, strumentali e di criteri attuativi.

Bibliografia

American Psychiatric Association (2015). *DSM V Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali quinta edizione*. Milano: Raffaello Cortina.

Dale N., Sonksen P. (2002). "Developmental outcome, including setback, in young children with severe visual impairment", In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, 44, pp. 613-622.

Ek U., Fernell E., Jacobson L., Gillberg C. (1998). "Relation between blindness due to retinopathy of prematurity and autistic spectrum disorders: a population-based study", *Developmental Medicine & Child Neurology*, 40, pp. 297-301.

Gargiulo, M.L. (2012). "A proposito di quella linea guida sull'autismo", in *Superando* 12 aprile 2012 (URL: http://www.superando.it/index.php?option=com_content&task=view&id=8888).

Gense M., Gense D.J. (2005). *Autism Spectrum Disorders and Visual Impairment*. New York: AFB Press.

Istituto Superiore di Sanità (2001). *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti. Linea guida n 21*.

Parr J.R., Dale N.J., Shaffer L.M., Salt A.T. (2010). "Social communication difficulties and autism spectrum disorder in young children with optic nerve hypoplasia and/or septo-optic dysplasia". *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52, pp. 917-921.

Vivanti G. (2010). *La mente autistica. Le risposte della ricerca scientifica al mistero dell'autismo*. Omega Edizioni.

Maria Luisa Gargiulo,
psicologa e psicoterapeuta

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.

L'audizione delle forme*

Augusto Romagnoli

L'udito è il senso che in mancanza della vista ne assume principalmente le veci. È noto, e ne scrissi io medesimo recentemente, come l'udito aiuti i ciechi ad orientarsi camminando, a misurare le distanze, a sentire l'ampiezza delle vie, i dislivelli, gli ostacoli di colonne, di alberi, di fanali ed anche di oggetti di assai minore dimensione. Un maggiore acume e soprattutto una maggiore attenzione ed educazione può condurre l'udito più oltre, a percepire, cioè, i contorni degli oggetti, sebbene entro limiti assai più ristretti di grandezze.

Questa mi si conceda chiamare audizione delle forme, come si chiama visione il discernere le forme particolari e distinte nell'indistinto e generico che si chiama ombra.

Le leggi dell'acustica sono le medesime di quelle dell'ottica; e giova avere sempre presente questa identità, quando si debba rendersi conto del come sia possibile ad uno di questi due sensi di sussidiare o supplire l'altro. Teoricamente anzi è aperto il campo alle più grandi illusioni di chi si compiaccia portare alle ultime conseguenze la teoria dell'evoluzione e il principio d'analogia. La luce infatti, come il suono, investe tutte le superfici e ne viene modificata; e queste modificazioni, indefinitamente diverse secondo l'indefinita qualità degli oggetti, percepita per mezzo delle impressioni corrispondenti sui

Cosa è
l'audizione delle
forme e quali
sono le sue
implicazioni
pedagogiche
nella
educazione del
bambino non
vedente

* Dal Corriere della Sera del 15 settembre 1909. Tratto da: *Luce con luce. Rivista trimestrale della Scuola di Metodo "Augusto Romagnoli" per gli educatori dei ciechi*, a. 1(1957), n. 1, pp. 5-10.

nostri sensi, quando questi fossero sufficientemente affinati, potrebbero darci indifferentemente per l'una o l'altra via la indefinita serie delle immagini corrispondenti alle cose.

Finora tuttavia dobbiamo contentarci di risultati assai modesti, proprio quel tanto, si direbbe, che basta per arrischiare l'ipotesi; ma bisogna pur convenire che siamo ai primordi di questi studi e che abbiamo, quasi, se non esperienze individuali e frammentarie, mentre poi, se l'educazione dei sensi alla loro naturale funzione esige lungo esercizio e studio, molto più ne richiede l'acomodarli a funzioni non proprie.

Io mi misi di proposito sulla via di questa esperienza solo un paio di anni fa, dopo il favore e le obiezioni suscitate da un mio articolo: «La visita di un cieco a San Pietro»¹. Furono accolte senza o con minori obiezioni le descrizioni della percezione uditiva del colonnato e della facciata, delle fontane e persino dell'obelisco, non ch  della grandiosit  della cupola; ma appunto perch  si trattava di grandiosit  e di impressioni forti le percezioni furono riconosciute accessibili anche ad orecchi meno eserci-

tati. Dove invece incontrai maggiori domande di schiarimenti ed anche varie affermazioni di incredulit , fu riguardo a ci  che scrissi del baldacchino centrale. In verit , la percezione uditiva, come pure l'effetto antiestetico di quel baldacchino,   ancora tanto sensibile, che potrebbe confermarsi da ogni cieco di mediocre educazione. Ma   vero pure che a questo punto siamo gi  entrati nella percezione dei contorni, nella differenziazione delle forme ed oggetti particolari dall'ostacolo generico ed informe, e per cos  dire, nella determinazione della figura dall'ombra.

Come ci  avvenga mi prover  di chiarire esponendo in qual modo io medesimo feci un passo considerevole per la via della percezione uditiva. Mi trovavo pochi giorni dopo la pubblicazione di quell'articolo in un salotto in compagnia di molte persone; davanti a me, parlando, sentivo la voce mia ripercuotersi in modo singolare contro qualche cosa che era troppo distante perch  potessi con un atto inosservato prenderne conoscenza con la mano. D'altra parte pi  stavo e pi  mi incuriosivo, specialmente sotto l'impressione com'ero delle

¹ Si tratta di "La mia prima vista a S. Pietro", pubblicato nel Giornale d'Italia il 17 dicembre 1907. Si pu  rileggere in: A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, Firenze, UICI, 1944, pp. 93-99 [ndr].

obiezioni fattemi riguardo alla percezione del baldacchino di San Pietro. Mi posi dunque ad osservare la mia audizione; all'altezza circa della mia fronte la mia voce era riflessa da un ostacolo largo e non omofono, ma preminente al centro; il quale cioè si ritraeva equamente da ambo i lati in senso orizzontale, riflettendo il suono sempre più smorzato, sino che la vibrazione aerea, avvertita dall'udito, giungeva a sfiorarlo appena in lieve dileguo. Compresi subito che quella era la audizione di una forma circolare, di cui la curva era rilevata al mio udito dall'assenza di risonanze secondarie, quali provengono dai frastagliamenti alquanto pronunziati e dall'informe distendersi del suono involgente senza cambiamenti di direzione come avviene per diversità di facce in un corpo angolare. Ma ciò che metteva in me la smania di sapere che fosse quell'oggetto, era il restringersi sotto a quel circolo espanso dell'ombra sonora in un gradevolissimo degradamento, il quale poi si allarga di nuovo più sotto dolcemente e prendeva in fondo una rilevanza forte, e, dirò così, aspra, scendendo sino a terra decisa e persistente ai suoi estremi, mentre lasciava un vano angoloso nella parte mediana. Che cosa era, lettori, questa sfinge? Se voi riportate la descrizione dalle

parole uditive a quelle della vista, penso che già dovete aver inteso: io fui scusabile se non riconobbi subito la forma, non essendo l'udito mio esercitato se non dall'esperienza inconscia della mia vita e da un poco di riflessione recente, mentre il vostro occhio fu a questo espressamente conformato dalla natura e si è educato dal primo uomo e forse anche da più antichi genitori; e l'industria dei vostri can negli anni tenerissimi dell'educazione, e l'arte del disegno e l'esercizio quotidiano libero e necessario vi ha affinato. Io invece, subito in questo caso, ero impedito dal rispetto umano dall'illustrare col tatto la sensazione uditiva. Se mi fossi alzato in piedi e avessi proteso le mani, avrei scomodate tutte le persone, fatto metter sossopra tutto il salotto: «che. cerca, che desidera, che vuole, perché, per come?». Ma colto con destrezza un momento opportuno, mi accostai alla sfinge ed era... Oh! grullo me di non averlo capito! Era un vaso, un'anfora sopra un tavolinetto quadrato. Povero udito mio! Non mi cruccio, da buon educatore, con lui, come si crucciava meco una nipotina di tre anni, ché non le dessi i passerotti che vedeva posare sui tetti di faccia fuori della vetrata.

Un altro fatto di audizione delle forme è quello dell'altezza, magrezza

e grassezza delle persone dal semplice accostarle, come pure debbo riferire a questo proposito di avere più di una volta potuto conoscere il volume e la forma di acconciatura dei capelli di teste, si capisce, femminili. Mi è accaduto anche di riconoscere i contorni generali e l'atteggiamento di qualche statua alla semplice risonanza, e chiunque vuole potrà farne una prova dementare. Mettetevi, per esempio, con gli occhi bendati o in un luogo oscuro e fatevi venire davanti una persona, una volta con le braccia aperte, una volta strette al corpo. Osservate bene le diverse impressioni acustiche, poi comandatele di tornare in uno dei due atteggiamenti, senza dir quale, e lo riconoscerete indubbiamente. Complicate man mano il giuoco, se vi piace, e diverrete ben presto più bravi di me. Un altro esperimento elementare ho adoprato a persuadere molti della possibilità di riconoscere le varie forme architettoniche: prendere un foglio di carta, conformarlo a campana, a cilindro, a scatola, poi ad arco, a timpano, a sesto acuto e via dicendo, in prossimità dell'orecchio dell'ascoltatore, bendati gli occhi ed all'oscuro; osservando bene le differenti risonanze egli potrà dopo poche prove riconoscere alla sola audizione le diverse forme.

È noto come i medici conoscano all'udito lo stato del cuore e dei polmoni e si potrebbero citare molti altri servigi di questo genere che questo senso appresta dove non è possibile la conoscenza per mezzo degli occhi. Chi non ha osservato la differenza di risonanze di una camera nella quale siano stati tolti o aggiunti dei mobili? Ora è un fatto che ogni ambiente ha la sua particolare sonorità dalla quale può essere riconosciuto. A questo proposito una volta un cieco amico mio entro presso un signore per parlare a quattr'occhi (bisognerebbe dire a quattro orecchi) di cose delicate. Siccome il signore aveva interesse che un testimonio fosse presente, fece acquattare, prima che il cieco entrasse, una persona nella stanza. Venuto il cieco per altro, il quale quella stanza conosceva, sentì che qualche cosa vi era più del solito e si mise in sospetto. Egli non avrebbe potuto andare franco a gridare: vigliacco, uomo di mala fede e spietato, poiché non si sentiva abbastanza sicuro dell'udito suo; ma colla prudenza ed astuzia che necessariamente si affina, prese le sue precauzioni e congegnò la trappola per far cadere in flagrante il malo uomo.

Tracciando qualche figura sopra un piano armonico, come ad esempio, una tavola di legno, ed avendo

cura di far udire lo strisciamento del tracciato non è difficile riconoscere quella figura all'udito. Un orecchio bene esercitato, non riesce forse, davanti ad un'orchestra a localizzare i diversi strumenti? Parecchi ciechi giuocano bene al cerchio o alla palla seguendone il corso o segnandone la caduta con l'udito: si capisce che deve essere di metallo o d'altra materia sonora.

Sperimentata così la percezione elementare dei contorni e la differenziazione delle risonanze in corrispondenza delle diverse forme, non farà meraviglia che orecchi più educati arrivino non solo a discernere la grandezza e conformazione di ambienti e di oggetti particolari, ma anche a sensazioni artistiche di plastica e di architettura? Ho avuto il piacere di far provare anche a più di uno dei veggenti sensazioni di questo genere. Una volta, per esempio, passeggiando con un amico pittore a Villa Borghese, gli feci osservare l'ombra della fontana dei cavalli marini, attraverso gli alberi, l'ombra sonora, voglio dire, la quale restava assolutamente oscura, quando, camminando, il nostro orecchio si trovava dietro agli alberi, poi si faceva udire via via più forte e distinta, sfiorando i tronchi sino a raggiungere l'intensità piena degli interstizi e a dileguare con op-

posto ritmo in prossimità degli alberi successivi. La fontana dei cavalli marini ha una curiosissima risonanza ed io mi sono dilettrato lungamente più di una volta ad ascoltarla. L'amico trovò il giuoco gradevole ed interessante, aggiungendo questo piacere musicale alla bella vista di quella magnifica giornata di sole.

Alla percezione diretta è poi di sommo incremento l'induzione per opera delle percezioni concomitanti degli altri sensi e soprattutto dell'istruzione. Mediante l'induzione un cieco può sapere descrivere i lineamenti di una persona ed anche indicare il colore dei capelli e degli occhi e persino giudicare della sua bellezza. Corrono immancabili relazioni tra tutte le qualità costitutive di ciascuno individuo; e tutto sta ad avvezzarsi a cogliere queste concomitanze: ad un dato viso, corrisponde una data voce.

Chiuse le porte principali della sensibilità, l'attenzione si raccoglie alle secondarie; a me, per esempio, anche il tatto di una mano rileva molte qualità fisiche e morali. Chiuse pure le porte secondarie, non dubitate; se vi è forza interna di spirito e di mente troverà l'adito per le finestre e per gli abbaini, come in Elena Keller, cieca e sordomuta, che scrive: «Mi sembra talvolta che tutte le mie

fibre siano occhi aperti a percepire l'immensa moltitudine dei commoventi di questo mare di vita nel quale siamo immersi». Voi distinguate e giudicate le persone al viso, io alla voce, Elena Keller alle mani.

Per quanto educato e raffinato, non mi stanco di ripetere, l'udito resterà, sempre incomparabilmente dietro la vista nella percezione delle forme come pure l'estetica delle risonanze sarà sempre esigua e quasi a dire fuori di casa sua nel campo della luce e dei colori. Ciò non deve contristare i ciechi ed i loro amici: il mondo è grande; esso è come un poliedro di infinite facce, infinitamente diverse per ciascun punto da cui si guardi, ma dovunque vi si può discernere ed ammirare la regolarità e struttura, pur di avere mente geometrica e cuore aperto da gustare questa onnipresente armonia di angoli, di linee, di piani.

Quanti hanno occhi e non vedono! La luce del sole è per molti un velo di fulgore che nasconde l'intimo delle cose. Il giorno fa brillare i fiori della terra che passano, ma eclissa le stelle.

«Fiori del cielo che non passano mai».

Se l'udito è imperfettissimo ministro della percezione delle forme corporee, è assai migliore della vista in quelle spirituali. Chi preferirà il fenomeno alla legge, il gesto alla parola, le armonie dei colori alle armonie dei pensieri? L'importante è questo: poiché «Ogni nostra conoscenza parte dal senso»; l'importante è che l'udito supplisca funzionalmente la vista quanto basti perché un cieco possa educarsi a partecipare a tutte le conoscenze e i dilette che formano il patrimonio intellettuale ed estetico della comune società.

La testa ed il cuore di un cieco possono dunque empirsi dei medesimi concetti e sentimenti degli altri uomini; che importa se le immagini costitutive di questi concetti e le sensazioni eccitatrici di questi sentimenti siano diverse? Le immagini sono simboli e le sensazioni non escono mai dall'individuo.

Chi sa che anzi da queste diversità non siano destinate a nascere nuove risorse alle scienze ed alle arti per la scoperta dei nuovi aspetti del vero e nuove forme del bello?

Augusto Romagnoli

Scelta e direzione vocazionale nell'educazione dei ciechi al lavoro*

Elena Romagnoli Coletta

Le numerose teorie pedagogiche danno ciascuna a proprio modo, partendo cioè dal proprio presupposto ideologico, una risposta all'interrogativo riguardante la finalità dell'educazione; ma in tutte si sottintende un significato concorde e cioè quello di sviluppare il fanciullo in vista della vita. Una funzione, come si vede, proiettata verso il futuro, verso un ipotetico uomo che viene considerato in base alle esigenze della società in cui viviamo.

Non vogliamo qui discutere sull'opportunità o meno di una tale proiezione e soprattutto sui limiti che essa necessariamente si deve porre: basta affermare la generica necessità di un limite a tale concetto. A noi preme ora prendere lo spunto da una interpretazione finalistica dell'educazione per ribadire la necessità che, anche educando il privo della vista, non si prescinda da una siffatta proiezione del fanciullo verso il suo avvenire. Il nostro lavoro di educatori nelle scuole speciali che si occupano di minorati deve tener conto di questo imperativo indiscutibile, che in

La scelta del lavoro nel giovane non vedente non può prescindere da alcune premesse educative che riguardano lo sviluppo della sua personalità

* 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. 1, pp. 14-26.

tanto la nostra opera sarà riuscita in quanto avremo reso capace un individuo minorato di inserirsi nella società; e cioè la nostra opera potrà dirsi socialmente utile a seconda del grado di socialità costituita nell'individuo minorato. Come risolvere diversamente il problema educativo, se ciò che maggiormente importa è restituire alla società un individuo che sia in grado di svolgere con pienezza di coscienza, e con responsabilità, le proprie mansioni di cittadino e di uomo?

L'educazione tradizionalistica, cara ai vecchi istituti per ciechi, non aveva minimamente sottovalutato il problema, anzi forse lo aveva esagerato proprio sotto la spinta di questa preoccupazione, tanto da ricercare *subito* nel fanciullo il lavoratore o il professionista di domani. Gli educatori si curavano di stabilire *subito* se di quel determinato fanciullo si dovesse fare un musicista o un artigiano. Altra scelta infatti non c'era, appunto perché essi non si preoccupavano abbastanza di studiare le effettive possibilità di ciascun educando. In sostanza si potrebbe dire che l'errore delle scuole tradizionali imposte su una prematura scelta della specializzazione consisteva nel perdere di vista la necessità di una preparazione umana e generica del fanciullo privo della vista, la quale contenesse

molti spunti per l'iniziativa individuale. La preoccupazione era formare l'artigiano o il professionista prima ancora di aver formato l'uomo.

Da questa considerazione apparentemente semplice prende le mosse tutta la pedagogia del Romagnoli e — seguendone l'ispirazione — parte da essa l'intera pedagogia nuova delle scuole per ciechi.

Il fanciullo deve essere considerato nella sua globalità, deve avere la possibilità di uno sviluppo armonico della sua personalità e quindi di tutte le sue tendenze e facoltà psichiche, senza essere costretto prematuramente entro gli angusti limiti di un determinato orientamento. L'errore consiste appunto nel prevedere per il fanciullo un tipo di uomo senza averne le sufficienti premesse che autorizzino la previsione. Non basta una generica constatazione di una inclinazione musicale, non basta riscontrare nel fanciullo un buon orecchio musicale, per decidere a priori che dovrà essere un musicista e quindi avviarlo alla musica, senza attendere che la sua evoluzione abbia espresso tutti i valori potenziali che solo attraverso il lento processo di crescita possono essere espressi. La nuova scuola abbandona questi presupposti assolutamente contraddittori alle leggi dell'evoluzione psicologica e si preoccupa soltanto

di potenziare nel fanciullo i mezzi più idonei per portare alla luce le attitudini latenti, per far svolgere quelle tendenze e quelle possibilità che la minorazione tenderebbe a soffocare.

Quando, in conformità all'evoluzione scolastica del tempo, si costituirono nel 1939 le classi di avviamento professionale per i ciechi, si intese porre un freno alla specializzazione prematura che a volte prendeva le mosse addirittura dalle prime classi elementari; si intese soprattutto creare anche per i ciechi un tipo di scuola che si impennasse sul lavoro concepito come mezzo di rivelazione e potenziamento delle attitudini. È un rimedio consono all'evoluzione dei tempi, ma che oggi si va dimostrando insufficiente, poiché la scuola di avviamento professionale dei ciechi – così è concepita nel suo programma e nel suo orario – imposta proprio quella specializzazione che ancora appare prematura. Vi è oggi tutta una corrente di rinnovamento nella scuola che si oppone alla prematura specializzazione e punta sul rinvio di essa a una successiva fase di istruzione.

Ad altro non sembra tendere la proposta scuola media unitaria che estende l'obbligo dell'istruzione al limite dei 14 anni. Tale periodo successivo alla scuola primaria dovrebbe avere la funzione di consentire una

più estesa fase di maturazione psichica e di formazione, tale che il fanciullo giunga alle soglie dell'adolescenza con la pienezza dei mezzi e con una più cosciente consapevolezza delle proprie possibilità.

Rinviare la scelta professionale alla fase dell'adolescenza, e cioè lasciar concludere la crisi della preadolescenza, significa moltissimo per una più oculata preparazione alla vita, specialmente per il cieco la cui età mentale è di norma in ritardo su quella dei vedenti. È necessario che il giovane scelga in piena consapevolezza e in piena coscienza la propria strada, che la scelga soprattutto quando si è calmato l'andamento oscillatorio che caratterizza il periodo della crescita psico-somatica. Sino alle soglie della giovinezza l'organismo e la psiche sono turbati da un continuo movimento di oscillazioni, da una continua alternanza tra piccoli terremoti e fasi di assestamento; basti pensare alla scossa provocata nel fanciullo dalla fase puberale, e alle conseguenze che essa ha sul carattere e sul fisico, sulla stabilità dell'intelligenza e sulla forma morale che assume il suo modo di giudicare e considerare la vita. Passiamo in questo periodo attraverso fasi spesso contraddittorie e assistiamo a veri e propri momenti di sbandamento. In

questa confusione di sentimenti e di idee, in uno stato così precario di formazione fisica, possiamo ritenere facile una scelta? L'operazione richiederebbe una conoscenza equilibrata delle proprie spinte vocazionali, ma noi chiediamo un equilibrio al preadolescente, proprio nel momento di maggiore instabilità? chiediamo un equilibrio quando più intenso risulta il travaglio? Lasciamo dunque che l'oscillazione si calmi, che subentri quella fase di serena valutazione dei propri mezzi, quella calma che consente all'individuo per la prima volta nella sua vita di compiere un esame obbiettivo su se stesso. L'obiettività è un frutto di questo periodo, e sarebbe vano cercarla prima.

Non possiamo chiedere neppure al giovinetto cieco che abbia compiuto i quindici anni un esame profondo del proprio mondo spirituale e psichico; oserei dire che non possiamo chiederlo nemmeno a noi stessi: chi può asserire di conoscersi sino in fondo? L'esperienza rivela a noi stessi risorse e atteggiamenti spesso indubitati, insospettati; tanto più ciò sarà vero per il fanciullo e per l'adolescente in cui, come nel caso che ci interessa, le risorse vanno destate e coltivate da un'adeguata educazione. Sta comunque il fatto che un primo esame orientativo delle proprie inclinazioni e delle proprie

aspirazioni è possibile anche a questa età. Appare quindi giusto che a questa età si rinvi la decisione; fedeli al principio che l'ultima parola sulla scelta della propria strada spetti proprio al giovane che la dovrà percorrere. Sappiamo che ciò è completamente realizzabile solo su un piano ideale, poiché nella scelta giuocano spesso numerosi fattori che con la vocazione e le attitudini poco hanno a che vedere, ma che hanno per i minorati un peso di cui bisogna tener conto: fattori ambientali, familiari, ecc. Ma quando il giovinetto avrà una coscienza chiara delle proprie possibilità e avrà delle aspirazioni bene orientate, sarà anche in grado di opporsi con oculatezza e ponderatezza a eventuali soluzioni errate, imposte a lui dall'esterno. Il giovinetto inizierà ad avere quel ritmo di vita che caratterizza ogni personalità e soprattutto ad avere coscienza di questo ritmo. Ritmo vuol dire misura, e la misura rimanda alla coscienza di un limite; appunto entro questa coscienza sorge e prende corpo la visione della propria vita futura, nel suo schema più ampio e fondamentale. Errori potranno essere commessi, ma tali errori saranno sempre inferiori per numero e portata a quelli compiuti dalla scelta prematura, che purtroppo per i non vedenti può determinarsi entro limiti angusti.

Una constatazione di fatto derivante dall'esperienza compiuta attraverso tanti anni di permanenza nella scuola dei ciechi ci dice che raramente questi giovani si formano tale coscienza della loro vocazione e occorre chiederci con tutta onestà se per caso il motivo di questa situazione negativa non stia nei metodi adottati dalla scuola e dalla società.

Una delle cause per questo mancato orientamento personale, per questa inattitudine di molti giovani a obbiettivare la propria personalità sta nell'insufficiente presa di contatto con il mondo esterno e con il mondo sociale, e in una superficialità nel considerare le cose, che si riflette poi come impossibilità di esaminare se stessi. Se ciò è vero per tutti tanto più sarà vero per chi non vede, e questa volta non per una scarsa adesione del fanciullo e del giovane alla sollecitazione proveniente dal mondo che lo circonda, ma per la presenza della minorazione della vista. In fondo, per chi non vede che cos'è la coscienza delle proprie possibilità di lavoro se non un esame equilibrato delle differenze che corrono tra sé e chi vede? Non sembri un paradosso tale affermazione, nonostante possa averne le apparenze: no, non si tratta di paradosso, poiché aver coscienza di una differenza significa conoscere a fon-

do se stesso e le proprie possibilità e conoscere non meno a fondo la reale posizione degli altri, la vita degli altri, l'aspetto delle cose celate dalla minorazione. Anche se l'occhio non potrà svelare tale aspetto, questo tuttavia può affluire attraverso gli altri sensi: ecco l'affermazione positiva che ci dà la chiave per la soluzione del problema pedagogico di capitale importanza, costituito dalla formazione nei giovani ciechi di una coscienza vocazionale, di una capacità di obbiettivarsi. Il privo della vista che sia tale dalla nascita o dalla prima infanzia non ha in effetti la possibilità di stabilire molti contatti con il mondo esterno e quindi finisce col farsi di esso una idea errata, ridotta, manchevole sotto vari aspetti: il compito dell'educatore dovrà essere quello di colmare il più possibile questa lacuna della conoscenza, questa unilateralità del giudizio. Scopriamo al cieco il vero volto delle cose e avremo creato in lui una possibilità concreta di rapporto tra le proprie attitudini residue e il mondo sociale, tra sé e le cose stesse.

Conseguenza inevitabile della scarsa conoscenza del mondo esterno è la povertà di immaginazione e la limitatezza nella fantasia. Il proiettare il proprio desiderio verso l'avvenire che altro è se non un costruire con l'immaginazione e la fantasia

una propria possibile esistenza futura? Come può scegliere il giovane cieco una strada che non saprà arricchire di fascino e rappresentarsi concretamente? Non può sorgere il desiderio di una cosa non conosciuta, e così non si aspira a essere ciò che non abbiamo desiderato di essere; ma per desiderare di essere occorre nutrire il desiderio di conoscenze. Per desiderare di essere ingegneri occorrerà aver visto costruire case e ponti, strade e ferrovie, aver costruito in miniatura dando libero sfogo alla fantasia. In tal modo si alimenta il desiderio, si dà corpo all'aspirazione e si costituisce la base per la prova, per la sperimentazione delle attitudini. Mancando tutto questo appare logico che il cieco lasci decidere gli altri in vece sua, o meglio decida per una delle pochissime strade tradizionalmente percorse da altri ciechi e che già hanno assicurato a questi predecessori un minimo vitale.

Il lavoro manuale nelle nostre scuole ha appunto la finalità di ovviare al principale inconveniente descritto sopra e cioè alla povertà della conoscenza del mondo esterno. Il lavoro manuale ha inizio dalle classi elementari e non si voglia scorgere in ciò una contraddizione con la nostra precedente affermazione, secondo la quale non si dovevano perseguire al

livello di queste classi specializzazioni di alcun tipo. Il lavoro manuale in sé e per sé non è assolutamente specializzazione, ma realizza soltanto il contatto con il mondo esterno, amplia le conoscenze, perfeziona il coordinamento motorio delle mani con l'immaginazione, svela i limiti dell'adattabilità al lavoro, non solo manuale. Funzioni queste a prevalente carattere formativo, poiché non si presume che il bambino cieco delle classi elementari venga applicato al lavoro, per anni allo stesso lavoro, al solo scopo di conseguire una abilità professionale. Possiamo far lavorare per anni vimini ai bambini delle classi elementari senza arrivare a farne dei viminai; mentre sarà sufficiente un anno a un alunno preparato a far tutto perché divenga un ottimo viminaio. E nelle classi elementari il cieco si deve abituare a far tutto, cioè deve prendere il gusto di fare, di provare, di cimentarsi con la difficoltà, il gusto di realizzare. E il piacere che scaturisce dal superare le difficoltà si costituirà come stimolo per prove sempre più difficili, e intanto il privo della vista andrà indagando in sé le proprie attitudini, andrà sperimentandole, e la selezione si verificherà spontaneamente, quasi inconsapevolmente.

Ci sembra opportuno ora esprimere la domanda che sin qui abbia-

mo sempre sottintesa: quali lavori sono possibili a chi non vede? La risposta potrebbe essere formulata in un modo che riterrei insospettabile per chi non conosce i ciechi. In teoria, infatti, tutti i lavori sono possibili al cieco bene educato, pur escludendone alcuni che, come il dipingere, si affidano esclusivamente all'occhio; in pratica, invece, si determina una selezione, apparendo fattori di limitazione nella sicurezza della lavorazione, nella produttività, nell'aspetto economico di questa. Quindi non fondiamo il procedimento di educazione al lavoro su questi aspetti, e teniamo valida, ai fini formativi, la prima affermazione e cioè quella teorica per la quale tutti i lavori sono possibili al cieco; mentre ai fini di una preparazione professionale vera e propria, che abbia il valore di una specializzazione, teniamo presente la seconda affermazione, cioè quella che molti lavori sono da scartarsi perché i sensi residui non possono sostituire efficacemente la vista ai fini della produttività, dell'economia, della sicurezza.

L'educazione fondata su una sempre più vasta conoscenza del mondo circostante porta il cieco verso una crescente coscienza delle proprie possibilità; e la pratica constatazione delle difficoltà, realizzata attraverso il lavoro, determina una coscienza del

limite di queste possibilità, così che egli, mentre si forma, prende contemporaneamente coscienza dell'indirizzo che dovrà dare alla propria attività nel futuro.

La possibilità pratica di lavoro per i ciechi viene quindi a essere determinata da fattori che potremo definire estrinseci. Infatti la scelta di un lavoro che dovrà inserire il non vedente in maniera significativa nella vita produttiva va effettuata alla luce di tre considerazioni fondamentali, che possono dirsi riassuntive di quanto abbiamo esposto. La prima è: quale sforzo richiede al non vedente quel determinato tipo di lavoro? Connessa con l'idea dello sforzo vi è quella della durata e del periodo di applicazione; necessariamente tale concetto rimanda alla seconda considerazione, a quella cioè del valore economico del lavoro, dell'aspetto produttivo vero e proprio. Siamo probabilmente su un piano di considerazioni sociali più che pedagogiche, ma, trattandosi di inserimento nella società produttiva, le considerazioni sociali debbono illuminare l'azione pedagogica.

Si possono facilmente incontrare ciechi che eseguono complessi lavori con un'apprezzabile precisione, ma ci chiediamo quanto ciò costi di applicazione e di tensione nervosa? Per

quanto tempo potrà quel non vedente rimanere applicato a quel dato lavoro dovendo sostituire l'immediatezza del controllo visivo con l'indiretto controllo immaginativo e con il lento controllo del tatto? Lo sforzo a lungo andare lede la possibilità di resistenza nervosa, incide sul potere di controllo del movimento e viene necessariamente meno anche quel fattore di sicurezza che in un primo tempo, nelle possibilità teoriche e nel lavoro pedagogico, poteva essere garantito. Sarebbe quanto mai auspicabile un complesso studio sullo sforzo del non vedente per inserirsi nell'attività lavorativa e più in generale per mantenere il contatto con il mondo esterno.

La terza considerazione è di carattere psicologico: la scelta del lavoro deve tener conto, per essere valida ai fini pratici, della minore o maggiore resistenza che l'ambiente offre alla richiesta del non vedente, poiché il pregiudizio comune è che al cieco tutte le vie sono precluse; e tale pregiudizio si supera con difficoltà, tanto più che spesso si fonda su ragioni difficilmente confutabili.

Appare quindi chiaro che la scelta del lavoro debba sì essere effettuata dall'alunno sulla scorta delle proprie inclinazioni, delle proprie aspirazioni, ma sempre illuminata — necessariamente — dalla guida dell'educatore che illustri le difficoltà ambientali, dirette e indirette; che

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).



sappia, alla luce della propria esperienza umana, consigliare e sfrondare gli slanci troppo audaci, incoraggiare e sostenere le volontà troppo timorose. Quando si siano tenuti presenti i fattori psicologici e psicotecnici derivanti dalla scelta, quando si sia effettuata una chiara indagine ambientale e soprattutto tenuto conto della consapevolezza del giovane, allora si può passare alla scelta, e dentro questi argini di sicurezza la direzione può essere benissimo determinata dalle aspirazioni e dalle attitudini.

È bene ora esaminare con maggiore approfondimento gli aspetti pedagogici del lavoro.

La pedagogia del lavoro, così come oggi viene intesa, è stata per molta parte ispirata da un grande pedagogista tedesco – il Kerschensteiner – e a noi piace sottolineare alcune analogie tra il pensiero di questo pedagogista e le idee espresse dal Romagnoli sulla funzione pedagogica del lavoro nelle scuole per ciechi. Le analogie tuttavia non autorizzano a estendere all'intero pensiero dei due autori un confronto per scoprirvi una comune ispirazione. Ben diverse sono infatti le origini filosofiche da cui prendono le mosse le formulazioni pedagogiche in questi educatori;

e, mentre il Romagnoli fonda tutta la sua pedagogia su una visione spiritualistica della vita, il Kerschensteiner resta piuttosto vincolato a una impostazione positivista che ha un indubbio sapore kantiano. Per il pedagogista di Monaco, il lavoro si articola come lavoro-gioco nella prima fase dell'attività scolastica e successivamente diviene lavoro didattico, o meglio lavoro a scopi didattici, senza mai attingere – nell'ambito della scuola – una funzione prettamente professionalistica e produttivistica. Il concetto di produttività del lavoro è combattuto da questo pedagogista come una inquinazione dell'educazione, e il lavoro serve soltanto a obbiettivare la coscienza dell'alunno, a renderla aderente alla realtà, anzi a liberare da una soggettività chiusa quegli stati di coscienza che solo al contatto con la realtà possono individualizzarsi. Osserva il Kerschensteiner che se noi lasciamo al fanciullo la possibilità di scegliere tra un lavoro manuale – sia esso di giardinaggio o di applicazione con semplici attrezzi – e una attività di studio vera e propria, come potrebbe essere la lettura di un libro di storia o la composizione libera, il bambino correrà indubbiamente verso il lavoro manuale, poiché in questa età prevale ancora la fase realistica del fare, del rea-

lizzare, del bisogno di concreto. Naturalmente, nella scelta si può scorere ancora la presenza del giuoco, per cui è più spontaneo per il fanciullo eseguire che apprendere. Siamo ancora alla fase del lavoro inteso come espressione di una libertà di esecuzione; basta infatti costringere il fanciullo entro determinate norme esecutive del lavoro, perché la scelta operata con tanto slancio divenga più meditata e lo studio vada prendendo un'altra considerazione.

L'osservazione precedente ci serve per introdurre nell'educazione dei ciechi un quesito che a noi sembra fondamentale per lo studio del lavoro manuale come attività educativa: il fanciullo cieco, lasciato libero di effettuare la sua scelta, ha effettivamente lo slancio spontaneo verso il lavoro inteso come espressione-giuoco? Se noi lo mettiamo in tale situazione, il bambino non vedente sceglierà l'attrezzo di lavoro per applicarsi a un'attività manuale? Secondo il nostro punto di vista, e da quanto ci risulta dalla nostra esperienza, ciò non avviene. Il bambino cieco fa soltanto se è spinto a fare, se vi è stimolato e costretto dall'ambiente; e ciò non perché manchi a lui la tendenza naturale in tutti i bambini verso il fare, ma soltanto perché gli mancano e gli sono sempre mancate le occasioni

determinanti questo fare. L'inerzia motoria, la scarsa conoscenza del mondo esterno, la povertà degli stimoli che dal mondo esterno giungono a eccitare il suo potere motorio sono le cause principali per questa resistenza alle attività concrete del lavoro manuale. Anche nel giuoco il bambino cieco presenta le stesse caratteristiche di assenza di una particolare organizzazione. La bambina che non vede non sa giocare con la bambola e, tranne alcuni casi, la sua manifestazione affettiva si riduce a un contatto con il giocattolo; la mancanza dell'imitazione si fa notare in modo determinante, e la piccola inizia soltanto un abbozzo di giuoco, quando per le altre bambine coetanee la fase del cullare la bambola è già stata superata da tempo.

Per esaminare più da vicino la trasformazione dell'attività libera che caratterizza il giuoco in quella regolata che è propria del lavoro, possiamo invertire i termini della precedente definizione e invece di parlare di lavoro-giuoco potremo parlare di giuoco-lavoro, di giuoco che diviene lavoro.

Il bambino normale gioca spesso con una intenzionalità di lavoro e nel suo giuoco vi è una proiezione della sua vita, del suo comportamento verso schemi di vita adulta. Si potrà dire che imita l'uomo, meglio è

dire che imita la vita: imita delle ispirazioni particolari o generali, trascendendo spesso l'individuo. Possiamo dire che questa intenzionalità di lavoro, questa proiezione verso schemi di vita adulta, la serietà del giuoco simile a quella del lavoro — espressa dal Pascoli in quella sua stupenda intuizione poetica carica di contenuto psicologico — siano la molla principale che porti il giuoco a trasformarsi nel lavoro. La spontaneità della prima fanciullezza viene a mano a mano a regolarsi negli schemi di una razionalità e nel bisogno del fanciullo di darsi una spiegazione delle cose, di procedere con un certo ordine; ed entriamo nella fase del lavoro. Il giuoco del bambino cieco è povero di questa carica intenzionale, carente di proiezione verso la vita adulta, e finisce col rinchiudersi in una formula di attività che imita solo se stessa.

Viene meno per conseguenza il motivo profondo e più naturale che consente il passaggio all'attività del lavoro; pertanto occorre partire da una organizzazione del giuoco perché si possa giungere a una attività di lavoro. Occorre in altri termini che il fanciullo non vedente organizzi il proprio giuoco secondo una forma imitatoria oltre che spontanea e nel suo giuoco appaiano gli elementi

ambientali che caratterizzano la società e la natura.

Si giunge così a una ricostruzione personale delle situazioni, con la liberazione dell'intenzionalità e del bisogno di fare. Arricchito così il giuoco con elementi immaginativi dinamici e non statici, si potrà passare a un'attiva fase di lavoro inteso come educazione alla coscienza di sé e del mondo circostante.

Quell'agonismo che non è solo superamento degli altri, ma è anche superamento delle difficoltà insite nelle situazioni di giuoco e di materia, porta qualsiasi fanciullo a realizzare un primo aspetto morale della sua attività e noi dobbiamo far sì che tale slancio — che chiamerei di sana emulazione — appaia anche nei privi della vista.

L'impostazione di una efficace pedagogia del lavoro deve essere compiuta, nella scuola per ciechi, alla luce delle reali condizioni psichiche in cui si è svolta la vita del bambino prima di essere affidato alla scuola. Appare quindi necessario trattare brevemente delle premesse all'educazione al lavoro e tali premesse si pongono fin dal giardino d'infanzia.

Potremmo indicare nell'educazione allo sforzo e nella formazione della volontà i primi obbiettivi da rag-

giungere. Ritorniamo brevemente sull'argomento dello sforzo per osservare come il bambino cieco sia particolarmente soggetto a crisi di sforzo, ad abbandoni frequenti, e ciò per motivi abbastanza evidenti, empiricamente constatabili da ogni educatore. Lo sforzo, oltre ad avere una manifestazione fisica come resistenza muscolare alla fatica, ne ha indubbiamente anche una psichica; e sarà minore lo sforzo compiuto in condizioni ideali di lavoro o di giuoco, quando agiscano attrattive e sollecitazioni che impegnino il fanciullo. I bambini dei nostri giardini d'infanzia si stancano presto, perché manca ad essi la visione del lavoro già idealmente compiuto, l'immagine da realizzare e quindi lo stimolo per proseguire. Spesso si lascia che il bambino indugi in un'attività che non ha senso per lui; e per lui hanno senso solo le attività di cui si possa rappresentare il fine, la realizzazione. Tale sforzo applicato a un'attività senza senso finisce con l'ingigantirsi e si esaurisce rapidamente la capacità di resistenza. La premessa dell'educazione al lavoro è appunto in questo addestramento a sorreggere lo sforzo con l'intenzione di fare e nel desiderio di completare il proprio lavoro, qualunque esso sia. In tal modo il fanciullo cieco non proverà smarrimento e

stanchezza quando si tratterà di affrontare l'orientamento e la percezione degli ostacoli, quando dovrà ambientarsi sulla scorta di piccoli suggerimenti immediati, provenienti dall'ambiente, auditivamente e tattilmente percepiti.

Dall'educazione allo sforzo si passa all'educazione della volontà; meglio sarebbe dire che nell'educazione allo sforzo è implicita l'educazione della volontà, per quanto la prima possa precedere per le leggi dell'evoluzione psichica la seconda. Sarà quindi possibile giungere al momento dell'educazione al lavoro con una preparazione psicologica già compiuta, con un terreno preparato per una feconda germogliazione.

L'autosservazione di cui parla il Kerschensteiner, che consiste nel controllo del proprio lavoro come fase primaria ed esterna e nella riflessione della propria abilità e dell'applicazione come fase derivata e interna, può quindi verificarsi anche presso il bambino cieco. Potrà attuarsi se si saranno realizzati i presupposti indispensabili che possono essere sintetizzati nell'attiva conoscenza del mondo circostante e nella formazione di una volontà che sappia progettare lo sforzo nel tempo, distribuendolo sino al raggiungimento dello scopo. A nostro avviso, tale autoser-

vazione altro non è se non l'autocritica di cui occorre che ogni fanciullo sia fornito, poiché dall'autocritica non solo scaturisce l'incentivo a correggersi, ma soprattutto la consapevolezza che alla propria attività si oppongono ancora molti limiti, che non tutto può essere fatto dal fanciullo e che per raggiungere la perfezione o semplicemente l'abilità occorre crescere, migliorarsi, distendersi con uno sforzo che non si limiti ai risultati già raggiunti. In tal modo eviteremo il pericolo di fare del giovane un operaio che lavori per schemi meccanici, che si riduca a un'abitudine meccanica tale da mortificare lo spirito; e più ancora eviteremo di fare di lui un uomo che presuma di far tutto e di saper tutto. Nei fanciulli questa presunzione è connaturata con la loro condizione psicologica, poiché ad essi manca una visione razionale della vita e delle attività di lavoro, perché, vivendo nella realtà, immersi in questo continuo farsi, ritengono possibile tutto quanto sia identificabile con il fare. Da un lato manca ad essi la possibilità di un giudizio, non essendo ancora sviluppato il ragionamento; dall'altro manca l'esperienza che dia loro la portata effettiva delle proprie forze. Il fanciullo non conosce ancora se stesso, né conosce il mondo fisico; viene

quindi meno il rapporto empirico tra sé e le cose, rapporto di sforzo e di conoscenza. L'esperienza gli insegnerà che dovrà procedere per gradi nel sollevare dei pesi, e che solo fino a un certo limite possono arrivare le sue forze.

Troppo spesso il fanciullo cieco si accontenta dell'approssimativo, del fatto in modo grossolano, e l'indulgenza di chi lo circonda — sempre pronta a gridare al miracolo anche quando non esiste neppure il fatto bene — favorisce questa sorta di trascuratezza, di poco amore per la precisione e la rifinitura. Il ragazzo non vedente sente intimamente di soddisfare al proprio impegno con quel particolare adattamento all'approssimativo e non si cura di controllare sin dove il suo lavoro possa essere aderente al modello, possa rispondere a una necessità. Non vogliamo con questo introdurre una tecnica professionale che elimini i difetti di produzione; ciò sarebbe contrario alla finalità educativa del lavoro in questa fase, ma si può ricercare la precisione anche senza la tecnica professionale, fondandosi soprattutto sulla autocritica. Le circostanze connesse con la minorazione della vista impediscono al ragazzo cieco un confronto immediato e spontaneo del proprio lavoro con i modelli

offerti dalla natura o dalle cose già elaborate, e pertanto tale confronto deve essere stimolato. Si raggiunge così un duplice obbiettivo: mentre da una parte si crea il bisogno di precisare il proprio modo di espressione e di esecuzione, contemporaneamente si avvia il ragazzo verso una valutazione seria della vita e delle proprie attività, verso una serietà d'intenti che potrà garantire domani il suo successo come lavoratore, verso una capacità di ordinata analisi che lo porti a un arricchimento di conoscenze.

La serietà e l'amore per la forma sempre più precisa non sono tuttavia sufficienti a garantire una piena riuscita dell'opera educativa, perseguita attraverso il lavoro, poiché vi si nasconde una insidia che l'educatore non può e non deve trascurare: la monotonia. I fanciulli ciechi si lasciano facilmente indurre a un'attività uniforme, perché ciò è più congeniale alla loro situazione, e gli educatori disattenti preferiscono tale forma monotona di insegnamento, perché apparentemente elimina molti problemi connessi con l'insegnamento individualizzato; ma se un ordine così uniforme, uguale, a cui si indirizza un'intera classe, può far pensare a un successo possibile, prelude certamente alla mortificazio-

ne di ogni spirito di iniziativa nel giovane cieco; e che sarà di un lavoratore cieco al quale manchi uno spirito d'iniziativa? L'iniziativa equivale all'orientamento nella vita e nell'ambiente, equivale a saper rapidamente e da soli trovare, situazione per situazione, i mezzi più idonei per supplire alla mancanza della vista.

A tale risultato si giunge attraverso una grande varietà nell'insegnamento, attraverso l'apparente confusione che fa simile la classe alla vita, in cui ognuno esercita la propria attività secondo le proprie inclinazioni, pur mantenendo uno stretto contatto con gli altri. Ideali sarebbero iniziative prese per gruppi, così che ciascuno senta la responsabilità dell'apporto nel lavoro comune e di trovarsi obbligati a far quadrare il proprio lavoro con quello degli altri: una vera fase di educazione alla socialità.

Sono scarsi i motivi di varietà di vita e di attività per il cieco, e una educazione pianificata finisce sempre con annullare anche queste scarse occasioni. In questo senso noi siamo senza dubbio favorevoli alla scuola attiva per i ciechi e pensiamo che, sempre in questo limite, il Romagnoli possa considerarsi della scuola attiva un antesignano. La scuola attiva, così come la intendiamo per i fanciulli ciechi, non può in nessun caso

significare licenza di fare, libertà assoluta lasciata al fanciullo, scelta spontanea dell'attività poiché, senza discutere sul contenuto di siffatta libertà nel caso nostro, ne verrebbero meno i presupposti.

Abbiamo infatti già osservato che il bambino cieco per conto suo non sarebbe portato alla scelta e deve essere sapientemente orientato; inoltre non può fare da sé, poiché tante difficoltà sparse sul cammino della sua opera finirebbero con abbatterlo, deprimere il suo slancio, mortificare la sua alacrità: e la fiamma, una volta spenta, difficilmente può essere riaccesa. L'intervento del maestro, dell'educatore, a tempo opportuno, non mortifica la spontaneità e insieme consente al fanciullo di proseguire

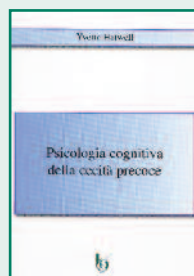
senza gravi sconfitte. L'intervento deve portare l'educatore non a sostituirsi al fanciullo, ma a guidarlo verso la soluzione con i mezzi più idonei. Il lavoro si svolgerà così nel clima di serenità adatto perché lo sforzo non piombi di colpo a stroncare l'iniziativa e l'attività sul loro sbocciare.

La scelta del lavoro a scopo professionale sarà facilitata per il giovane cieco quando nella scuola dell'obbligo si sia data la giusta interpretazione alle esercitazioni di lavoro, e gli studi psicotecnici troveranno nella preparazione aperta di queste classi una base scientifica per rispondere alla loro finalità.

Elena Romagnoli Coletta

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.



La vita morale e il carattere dei ciechi in «Introduzione all'educazione dei ciechi» di A. Romagnoli*

Orfeo Ferri

Secundo il pensiero pedagogico, sociale, religioso del Romagnoli, secondo un piano di vita effettivamente da viverci e praticarsi, piano di vita attuato dal Romagnoli stesso nell'insegnamento e nelle sue numerosissime relazioni umane, sociali, professionali, la vita morale, per i ciechi in particolar modo, dovrebbe necessariamente costituire il punto fondamentale di orientamento interiore, in toto, per la formazione del carattere. Un tale principio viene affermato dall'Autore come un vero e proprio imperativo categorico che sollecita ogni attività, ogni azione umana che direttamente abbia relazione col prossimo, che sia cioè in sé essenzialmente sociale, comunitaria, inerente agli interessi pratici, economici, affettivi, spirituali dei nostri simili che ci vivono accanto. Gli atteggiamenti personali, le tendenze individuali, le abitudini e le istintive reazioni del temperamento, la condizione tutta partico-

La vita morale dei ciechi e la sua relazione con la formazione del carattere in una delle opere principali della tiflogologia italiana

* Tratto da: Luce con luce. Rivista trimestrale dell'Istituto Statale "A. Romagnoli" di specializzazione per gli educatori dei minorati della vista, a. 9 (1956), n. 1, pp. 50-62.

lare al privo della vista di dover sempre e in ogni occasione piccola o grande dipendere e ricevere dagli altri, sono questi tutti aspetti peculiari alla personalità del cieco che l'imperativo categorico della moralità a fortiori sembra inghiottire e pianificare a livello di una spiritualità esteriormente troppo vigorosa autocrate e autoritaria, eccessiva per le pretese che il sentimento può accampare nel giovane e nella donna non vedente. La ribellione, il più delle volte allo stato potenziale e latente, quasi mai attuata e aperta, è una prova psichica chiara e irrefutabile della in sé giusta rivalsa che la coscienza individuale della personalità tenderebbe a realizzare isolatamente, sublimando tutti quei naturali, istintivi, effimeri sentimenti di frustrazione impressi al carattere dei ciechi dalle sollecitazioni spesso inavvertitamente oppressive dell'ambiente, o per essere più precisi, di un ambiente artificioso, fatto su misura, convenzionale perché nutrito di pregiudizi che magari lo stesso cieco, per comodità e tornaconto, accetta e nello stesso tempo giudica e dispregia. Inoltre, una continua, intensa, talvolta logorante introspezione sui propri fatti di coscienza e reazioni sensorio-percettive per la rappresentazione concreta mentale del mondo della realtà oggettiva nella quale il cieco de-

ve muovere e dirigere il proprio corpo, e la coscienza sempre vigile per proiettare se stesso nella società senza scosse, urti, disagio per gli altri e per sé, pongono il non vedente senza dubbio in uno stato di attesa o di riserva che talvolta può essere effettivamente un motivo serio di inibizione nella precipua sfera dell'affettività e quindi del carattere.

La «concentrazione» che è lo stato psichico più eminente e congeniale al cieco e alla sua forma mentis proprio per le condizioni fisiche psicologiche che impone la cecità stessa, è l'inevitabile punto di partenza e di origine dal quale potrebbero evidenziarsi, strutturarsi, prendere forma istintivamente, se non corrette e accomodate alle esigenze della realtà e della società, tutte le storture, le stranezze, le bizzarrie e accentuazioni eccessivamente individuali e personalistiche del carattere. Pure ritenendo valide e concrete tali premesse, tuttavia è da tener sempre presente e nella massima considerazione la predominanza del contenuto pedagogico che informa ogni pagina e il pensiero dell'Autore, su tutti gli altri temi e criteri di discussione. Il Romagnoli scrive, e non superficialmente o con la vanità di chi vuole attirare a sé lettori o pubblico sprovveduto e sentimentale, ma soltanto dopo meditata vita interiore

e dopo aver piegato consapevolmente il proprio orgoglio di casta di cieco: «la luce dei ciechi è l'amore»¹.

Egli, sincero «maestro di sapienza e di verità» con un assioma che si avvicina all'adagio, o come diremmo oggi, allo slogan, semplicemente, da buon pedagoga, suggerisce una soluzione pratica per superare la frattura incolmabile inferta dalla cecità a una umanità originariamente creata sana, efficiente, ricca di risorse né unicamente sensibili né unicamente intellettuali. Riconoscere in pieno e onestamente un siffatto principio sociale, principio o regola di vita intesa di profondi e inconfessati motivi religiosi, cristiani, morali, significa aver accettato o aderire gradualmente ma con convinzione da parte di chi non vede all'opera lunga, paziente, difficile, per un sereno spirito di rinuncia di sé, della educazione; significa aver plasmato un carattere, un'anima capaci di elevare, o come più correntemente si dice in psicologia, di sublimare le tendenze istintive sempre ricorrenti della propria personalità o di quella parte irrazionale e brutta della nostra personalità insofferente del linimento che può venire al

cieco dai ceppi dorati della solidarietà umana. Quindi, il piano di vita che sul terreno pratico ci prospetta il Romagnoli non è evidentemente da considerarsi né semplicistico né ingenuo, né passivo e mortificante, né aprioristicamente predeterminato. Per attuarlo, occorre una partecipazione intima e cosciente del soggetto il quale deve necessariamente radunare tutte le sue forze e deve con sincerità fare appello a tutte le sue energie fisiche, psichiche perché il ricevere, la solidarietà, l'amore altrui si mutino in un bene morale reciproco. Inteso altrimenti, l'atteggiamento del cieco, vorrebbe dire soltanto assoluta e ingiustificata ricettività alla pietà altrui, incondizionata passività morale, pesante dipendenza sociale irriducibile a qualsiasi larvata forma di vita libera, raffinata schiavitù crudele, fatta di impalpabile, amara soggezione fisica e spirituale.

Il Romagnoli, pur non accentuando di proposito, la comprensibile drammaticità della reale posizione del cieco, tuttavia ne smantella abilmente i punti nevralgici e delicati, ponendo così il rapporto sociale tra privo di vista e vedente nell'ambito

¹ «L'amore è veramente luce dei ciechi, senza del quale, con tutti i compensi fisio e psicologici, non bastano a se stessi, non potrebbero vivere nella società ». A. Romagnoli, *Pagine vissute...* introduzione all'educazione dei ciechi, pp. 66-67.

dell'amicizia ovvero dell'amore che si «forma» l'amico, dell'amore che sa certamente trarre l'utile e il bene anche dalle persone più umili e di condizioni modeste², dell'amore, che pure non chiamato esplicitamente «carità», è però concepito come motivo Paolino di feconda penetrazione sociale reciproca, senza enfatiche disarmonie, senza una esagerata casistica di drammi personali, pregiudizievoli alle comuni relazioni umane di solidarietà, la quale è sempre vista sul piano sociale del buon senso, del sentimento di bontà che possiamo far scaturire anche soltanto con un minimo di buona disposizione alla gentilezza d'animo e di buona volontà da parte di tutti. Il Nostro poté parlare in questo modo giacché egli effettivamente mise in pratica tali principi, senza peraltro rinunciare alle maniere forti quando la necessità lo impose. Dolcezza, remissività, mitezza, comprensione del debito di gratitudine dei ciechi verso la società, amabilità del tratto e della parola, tutti corollari necessari al cieco, acquisiti dal Romagnoli con una eccezionale pazienza di anni e dominio di sé e il tutto in vista di un ineffabile e ideale commercio spirituale di generosità

reciproca: occhi prestati con fedeltà e amore dai vedenti e conforto, incoraggiamento, stima donati dai ciechi.

Pertanto, tutto ciò è facile a dirsi e a essere esemplificato, ma è estremamente difficile ammettere in pratica ogni giorno in ciascuno istante della vita, se non interviene l'esigenza personale di vivere, diciamo così, una moralità superiore a quella della media degli altri uomini normali, e cioè se colui che non vede si pone nella necessaria buona disposizione di acquisire progressivamente una coscienza morale sempre di più esigente, sempre più raffinata e sensibile, sempre meno paga di sé perché ogni ora più vicina alla verità. Ora, però, soltanto la fede religiosa ci può far riabbracciare profondamente e integralmente questo movente di ascesi interiore, sforzo umano che trasferito su un terreno di riflessione pratica e su quello tanto vivo della volontà il Romagnoli ha definito così: «Gli altri buoni per dovere, essi (i ciechi) buoni per forza».³ A spiegazione, chiarimento e conforto di questo monito che ha suscitato tra le stesse file dei non vedenti perplessità, dubbi, riluttanza, quasi per una certa quale incomprensione di un siffatto linguaggio – infatti moral-

² Cfr. id. ib. nota sul Segretario modello e amico, pp. 68-69.

³ Cfr. id. ib. pag. 66 II e pag. 68 sgg.

mente ardua e impegnativa è la strada che ci si para dinnanzi che ci viene proposta da percorrere — l'Autore aggiunge: «amore con amor si compera;... ma per rendersi amabili non basta pure il desiderio, ci vogliono qualità, modi, un'arte insomma, arte la più pregevole, ma difficilissima, la quale non è del resto che quella di essere buoni»⁴ perciò, per l'anima di un educatore e apostolo quale quella del Romagnoli è assai più importante e fondamentale «esser buoni», piuttosto che far valere subito, ogni momento, a ogni costo, i propri diritti di uomini liberi e produttivi di fronte alla società. Dunque, cotesto monito che per il suo immediato rigorismo si configura come un vero e proprio imperativo categorico, dapprima è parso ai più irragionevole e inattuabile, irrazionale e inumano a molti intellettuali non sufficientemente permeato di compassione per se stessi e della banalità spicciola della vita di ogni giorno alla gran massa, la quale necessariamente e naturalmente non è usa all'analisi coerente della propria condotta e quindi al dominio della volontà inteso come ragione ed esigenza profonda e spirituale di vita interiore.

Certo, «esser buoni per forza» suona male alla logica ovvero alla mente

di uomini ragionevoli e liberi: la libertà in nessun caso può divenire imposizione. Il Romagnoli, in fondo, non fa che esprimere e rivelarci, senza alcun eufemismo o velo di ingombranti teorie, una dura realtà di vita, vita essenzialmente intessuta di mille difficoltà che si moltiplicano ogni momento per ogni nuova situazione pratica domandando al cieco sempre la medesima pazienza, sempre la medesima tolleranza e coerenza di condotta e comportamento ognora identici nel loro contenuto sociale di assoluto rispetto delle convenienze e delle relazioni umane. È ciò, si badi bene, a tutto vantaggio del cieco stesso, perché non venga poco amabilmente isolato, blando e misconosciuto. L'asserto esternamente troppo rigido, necessitante e moralistico che ha urtato in qualche modo la comprensibile suscettibilità dei più, tuttavia, viene ulteriormente chiarito e puntualizzato sul piano della educazione, presentandosi quindi come libera scelta del soggetto. Perciò da parte nostra e di tutti coloro che sono chiamati direttamente in causa, i ciechi, nessuna riluttanza inutile per le verità o principi morali affermati magari con estrema franchezza e con evidente, vibrato vigore apologetico, per non dire puramente speculativo.

⁴ Id. ib., pag. 68.

«Rendere il cieco amabile, (scrive il Romagnoli) deve essere per tanto la cura maggiore degli educatori... Così, se i ciechi sono predestinati dalla natura a svolgere più degli altri le potenze intellettuali, molto più sono predestinati a perfezionare i sentimenti morali. Essere buoni, per gli altri è un dovere, per essi è una necessità».⁵ L'Autore evidentemente non si sofferma nel preciso ambito dell'azione educativa a formulare una casistica o a dare dei precetti che forse, a parer suo, sminuirebbero di gran lunga l'intrinseco valore dell'asserto morale, vincolando a degli schemi freddi, astratti, teorici l'opera stessa degli educatori.

Del resto, l'autonomia della legge morale garantisce in se medesima la bontà, la bellezza ideale, la perfezione, l'umanità e la razionalità del suo contenuto che è essenzialmente libertà. Quindi, qui ci si limita semplicemente a prospettare il bene da seguire, la via migliore da conquistare, l'orientamento interiore, atto a formare il carattere, da secondare e favorire quasi, vorremmo dire, senza discussione. Il «rendere amabili» a ogni costo e il «perfezionare i sentimenti morali» è un unico programma educativo che ha in sé effettivamente del miracolo,

in quanto presuppone assai spesso una trasformazione radicale e faticosa delle proprie tendenze, in una parola, del temperamento, ponendo in evidenza un contrasto interno di natura psichica e spirituale, che si avverte specialmente nei privi di vista dotati, con una personalità spiccata e perciò con intelligenza analitica, ipercritica, ricca di spirito d'iniziativa: tutte qualità da porre a freno e da incanalare nell'alveo non propriamente della mortificazione, ma di un serrato e costante autocontrollo e di una coscienza sociale larga, longanime, generosa, pronta a ricavare il bene mediante l'amore anche dal marcio, dall'inefficienza altrui, dal piatto e uniforme, dall'astuzia degli scaltri. Il Romagnoli fa osservare la relazione fra la possibilità che natura offre al cieco di coltivare le «potenze intellettuali» e la predestinazione in lui ancora più accentuata a «perfezionare i sentimenti morali». Tale analogia, mi sembra, debba restringere in certa guisa il movente dell'aspirazione per una superiore vita morale, a una limitata schiera di soggetti non vedenti e cioè una *élite* di iniziati al puro godimento delle gioie morali e dello spirito; *élite* che il nostro non dice dichiaratamente formata d'intellettuali o di gente semplice e

⁵ Id. ib., pp. 68-69.

incolta. Confermerebbero ciò considerazioni di ordine pratico e soprattutto la constatazione, che qui non è il luogo di approfondire e documentare con dati statistici, della prevalenza, nell'angusto contesto sociale dei non vedenti di soggetti piuttosto inferiori alla media per quanto riguarda la loro cultura personale non puramente scolastica e il loro individuale tenore di vita spirituale e interiore. Una tale caratterizzazione sociologica, a mio modesto avviso e per l'esperienza fatta su molti giovani di ogni parte d'Italia, vale molto di più per gli uomini che per le donne cieche. Queste ultime si sentono maggiormente e più duramente colpite dalla minorazione sensoriale della cecità e quindi ricercano di più e quasi sempre spontaneamente la sublimazione dei naturali istinti, tendenze, aspirazioni intime di sentimenti frustrati nelle sia pure limitate forme di coltura a loro accessibili o in forme di vita associativa o di vita spirituale e religiosa notevole. Gli intellettuali, dal canto loro, hanno la professione che può soddisfare in pieno ogni aspirazione puramente umana e sociale, inquadrandoli perfettamente tra gli uomini liberi e normali.

La morale predicata dal Romagnoli dunque sembrerebbe foggata soltanto per una classe privilegiata di uomini che riescono a voler comprende-

re e affermare il significato elettivo, aristocratico — nel senso etimologico della parola greca: più forte, migliore — di un piano ideale, trascendente, soprannaturale, metafisico, dice la filosofia, religioso, piano di vita dove ci conduce, facendo dolce violenza alla logica della ragione umana, l'«essere buoni per necessità», l'«essere buoni per forza». La chiara affermazione di un così vigoroso senso di religiosità della morale contiene l'innegabile proiezione della personalità dell'Autore, personalità eminente ed eccezionale di educatore, e oserei dire, di santo, tanto ricca di umanità e di comprensione per ogni grado di miseria e di povertà. Egli pone dinnanzi ai suoi fratelli ciechi il meglio: nell'opera pregnante di fede dell'educatore la concezione di una solitaria *élite* cui soltanto sia dovuto il privilegio di una vita interiore moralmente molto elevata e intensa così da superare spiritualmente e psicologicamente le conseguenze della cecità, non ha valore. L'ultima meta che la morale può postulare e proporre a qualunque uomo, è sempre irraggiungibile in sé. Tuttavia, in pratica e in campo educativo, a rigori, possiamo fissarci tra guardi morali ardui ed elevati per quanto ci è umanamente possibile senza ridurre né la loro validità morale né la idealità spirituale che li ani-

ma, e ciò grazie alla funzione specifica che essi assolvono nell'educare fanciulli e giovinetti, formandone il carattere e una personalità armonica.

Introduzione ci dà elementi concreti e obiettivi per poter giudicare senza presunzione della umanità del Romagnoli spoglia di qualunque epiteto della sua sensibilità di uomo e di educatore assai vicina e compartecipe delle sofferenze, delle ansie, delle angosce, delle insoddisfazioni amare e pungenti sofferte in ogni tempo da tanti e tanti ciechi. Vi è in lui e in tutto il suo pensiero un grande rispetto per i sentimenti degli adulti, della donna cieca provata più di ogni altra creatura proprio nelle aspirazioni più intime e congeniali al suo sesso. Egli perciò non si attarda volutamente in una analisi particolareggiata della emotività del cieco, che si rivelerebbe inutilmente a posteriori e inefficace di fronte a situazioni o stati di fatto in sé bene o male avviati, bene o male risolti. Esempio: l'amore propriamente detto al quale, dice il Romagnoli i ciechi sono come tutti gli altri, e forse più, da natura portati; matrimoni tra ciechi e vedenti; matrimonio e compiti della maternità nella donna cieca. Una possibile risoluzione del problema dell'amore sta appunto nelle ma-

ni e nell'opera intelligente, affettuosa, delicata degli educatori. Essi non possono né fingere di ignorare un siffatto problema né procrastinarlo quando non sia strettamente necessario attendendo che si maturi da sé col tempo. Riflessione, buon senso, logica sono qualità che facilmente si ritrovano negli adolescenti e giovinetti ciechi. Tuttavia, gli educatori debbono convincersi che in ultima istanza «l'amore non è per loro (i ciechi) un episodio, ma il centro della attenzione, il sommo, quasi sempre, dei loro pensieri»⁶.

Perciò, nei confronti degli alunni e dei giovani è da esercitarsi ininterrottamente con la massima costanza e oculatezza, opera di formazione che il Romagnoli così delinea: «La natura non vuole essere contrariata ma deve rettificarsi secondandola. È necessario prevenire questi affetti, non privando i ragazzi dei rapporti intimi con le famiglie, di numerose conoscenze, e soprattutto di una grande tenerezza dei superiori. Non si lascino sorprendere impreparati da sentimenti sì vigorosi, senza che sappiano porli, sino dal bel principio, nel dominio della ragione; la quale per buona sorte è assai potente in essi: e massimamente si educino a trasformare gli istinti primitivi della forza e della bellezza, risibili in

⁶ Id. ib., p. 70 sgg.

loro o degni di pietosa compassione, in pregi di saggezza e di virtù». «Cosi queste aspirazioni naturali e inevitabili diverranno molla potente al bene e al lavoro, senza dire delle crudeli amarezze e delle passioni infelici che saranno corrette od ovviate»⁷.

Arte dunque difficile quella degli educatori dei ciechi, se pensiamo all'importanza e alla particolare responsabilità dell'opera alla quale essi debbono attendere con intuito e cultura psicologica eccezionali, con animo sereno e sgombro di pregiudizi o dannose simpatie, con dedizione profonda e direi religiosa, con l'amore, in una parola, da non confondersi né con la debolezza né con l'accondiscendenza generale da pusillanimità, dal pietismo e da un concetto errato sulla vera natura dei problemi dei ciechi. Certo, per poter lavorare seriamente e proficuamente sul carattere dei ragazzi ancora oggi per la maggior parte ospiti negli Istituti, occorre essere non imbrigliati, come purtroppo sovente ci accade, nelle pastoie e nelle sollecitazioni perfettamente estranee al problema educativo vero e proprio. E ciò può essere detto a ragione anche in questa sede, in considerazione della particolare importanza che riveste il problema della formazione del carattere nel cieco. In

fondo, del resto, come dice il Romagnoli stesso, i «lodatori», i «denigratori», l'appassionato di classificazioni stereotipe e grottesche quale, ad esempio, il Diderot che «battezzò (i ciechi) atei, inumani e senza pudore»; tutte queste persone effettivamente ignare e male informate sui ciechi «si debbono fuggire»! Tutte queste persone sono le stesse che oggi interferiscono pericolosamente nei problemi educativi e più precisamente nello sforzo che ogni buono educatore si studia sinceramente di compiere per formare il carattere in ciascuno dei suoi alunni. La gravità di questa affermazione riscontrabile nel Nostro non sic et simpliciter, ma soltanto nello spirito generale e nell'obiettività del suo pensiero pedagogico, giustifica in pieno la perplessità odierna di buona parte degli educatori dei ciechi; perplessità che non potrebbe trovar luogo più acconcio e opportuno di questo: l'opera del Romagnoli pedagoga ed educatore — onde esser denunciata a chiunque è seriamente pensoso e responsabile dei problemi della educazione dei non vedenti.

La formazione del carattere nel privo di vista certamente presenta maggiori incognite sia per l'alunno, sia per l'educatore. I ciechi «uomini che

⁷ Id. ib., p. 71.

hanno qualità intellettuali così singolarmente sviluppate e condizione fisica in ogni modo gravemente anormale, — scrive il Romagnoli — debbono avere qualche cosa di particolare anche nel carattere; il quale, se è prodotto per tanta parte dalle circostanze, come a ciascuno è manifesto, mutate queste, deve fare divario. Ho studiato attentamente i miei compagni e me stesso; cercato di conoscere altri ciechi e interrogato molti loro famigliari; l'esperienza mi ha dato ragione». ⁸ La cecità impone fin dalla prima fanciullezza, e poi con ritmo sempre crescente, nella gioventù e nella età matura, particolari «circostanze» caratterizzate nei confronti della vita degli uomini normali da maggiori, reali, effettive difficoltà di ordine pratico e psicologico da superare. Tali «circostanze» che il Romagnoli ha analizzato con una personale inchiesta non codificata ma valida, fanno sì che l'ambiente possa essere riguardato, inteso, interpretato, vissuto dal cieco con una coscienza sociale talvolta troppo tesa, contratta, personalistica, non serena e benevola, se egli fin dai più teneri anni non abbia potuto fruire di un ambiente disteso, ricco delle necessarie esperienze affettive e immaginative, esercitando la propria volontà nel

frequente superamento consapevole degli ostacoli propri della privazione della vista e seguendo, sempre per esprimerci col Romagnoli, «la più eletta educazione morale». Forse è superfluo domandarsi quali siano i modi precisi per formare il carattere dei fanciulli che vogliamo educare e così premunire dalle cocenti talvolta inevitabili e salutari amarezze di una vita indubbiamente più difficile di quella di tutti e più esposta, in tutti i sensi, perché vincolata alle conseguenti limitazioni della cecità. Si debbono o si possono prevenire le storture di carattere, le passioni sregolate, i vizi usando, dopo aver esaurito la carica della persuasione, dei metodi forti, usando della nostra autorità di educatori adulti e coscienti? È ammessa in casi estremi, la pratica di mezzi, estremi, coercitivi in vista del fine, il bene dell'alunno, che con ogni sforzo vogliamo raggiungere e far raggiungere? A stabilire l'equilibrio ovvero l'armonia tra teoria e pratica interviene direttamente il fanciullo che è spirituale *conditio sine qua non*, vero motivo vitale dell'azione educativa. Il fanciullo cieco più che mai si può dire misura di tutte le cose nel precipuo magistero dei suoi educatori. A rigori, per altro, il superamento delle difficoltà do-

⁸ Id. ib.

vrebbe costituire, per dir così, il cibo interiore quotidiano del ragazzo che non vede proprio per assuefarlo al suo particolare sistema di vita; piano di vita che, costruito per ipotesi sulla pietà e sulla compassione per i maggiori sforzi da compiere, certamente farebbe del cieco un inetto e infingardo, dalla volontà fiacca pigra, incoostante, scialba, molle, dall'intelletto e dalla immaginazione torpidi e vani. Le condizioni di vita che impone la cecità sarebbero troppo gravi, se non attuassimo nei nostri educandi una spiritualità maggiore, uno slancio psicologico più vivo, una perseveranza nei fini pratici, intellettuali, affettivi, sociali, religiosi di gran lunga superiore a quella che comunemente si richiede agli altri, ai vedenti. La mediocrità, la rozzezza dei modi e dei sentimenti non si addicono al cieco, pena l'insuccesso: e ciò può affermarsi per qualunque differente campo di attività, lavoro, professione o ambiente sociale dove il non vedente sia posto a operare o a vivere. Una «volontà forte», che naturalmente non s'improvvisa mai, costituisce sempre un elemento fondamentale e indispensabile per la formazione del carattere: essa infatti solleva chi non vede dalla «inazione» e dall'accidia dell'uomo moderno e lo innalza, per la connaturata consuetudine ad approfondire e a ragio-

nare, fino a renderlo superiore anche nell'ambito specifico della cultura propriamente professionale e personale, affinando la sensibilità in ogni sfera dello spirito. Per le donne non vedenti, poi, una «volontà forte» può esser fecondo motivo di infinite risorse umane, sociali, religiose, quando le naturali aspirazioni siano state spiritualmente e moralmente bene nutrite e indirizzate. E ciò non è facile. Formare, diciamo così, il cieco all'ambiente, creare in lui condizioni di carattere favorevoli per un suo agevole adattamento e spontaneo interiore uniformarsi all'ambiente umano circostante, accanto ai vedenti, di fronte ai quali è posto per necessità in posizione di ricevere: è un preciso compito che l'educazione deve impostare coscienziosamente, affrontare coraggiosamente e assolvere in pieno. Far superare al cieco la sua molto comprensibile «suscettibilità» che talvolta lo fa apparire, sotto falsa luce, triste, scontroso, aspro, irriducibile, indocile: significa in sostanza affinare in lui il più possibile, tempestivamente, la sua vita morale. Essa può veramente e durevolmente sanare tutte quelle ferite che inconsapevolmente la società può infliggere alla sua condizione fisica d'inferiorità, e per riflesso, alla sua anima. L'educatore non si può illudere di poter rinvenire miracolosamente

nei prezzi esteriori, nei piccoli espedienti fatti di effimere attrattive, di pargoleggiamenti dei sentimenti intimi e più nascosti, dei succedanei che nella formazione del carattere degli alunni producano effetti sicuri e duraturi.

La considerazione, come scrive il Romagnoli, che «... la ragione comprende la necessità dell'aiuto altrui, ma qualche altra parte della natura si ribella per questa insufficienza della persona a provvedere alle necessità più banali della vita come quella del moto libero spontaneo... di questo essere da meno talvolta di un fanciullo, persino di un cane, il quale provvede alla sua vita meglio di me...» deve rendere molto saggi e prudenti tutti gli educatori dei ciechi. Una fusione spontanea, sentita, bene accettata, veramente solidale coi vedenti si può operare e realizzare soltanto se l'educazione ha favorito nel giovinetto cieco l'affermarsi di una spiccata coscienza dei valori morali e quindi la loro vissuta superiorità su quelli puramente prammatici, economici, individualistici, contingenti. Infatti nella sincera ricerca della perfezione della vita morale vengono meno di necessità, a fortiori, le antinomie, i malintesi ancora oggi frequenti o possibili, le accuse d'ingratitude o indifferenza, di nociva incomprendimento, gli irrigidimenti inconclu-

denti e dannosi, la simulazione di compassione e disprezzo tra ciechi e vedenti; vengono meno gli antipatici e quanto mai pericolosi giudizi dei ciechi fatti sulle buone intenzioni di bene dei vedenti; divengono inconsistenti e non esistono più i pregiudizi di questi ultimi riguardanti la testardaggine, la caparbieta, la proverbiale durezza, indocilità, suscettibilità eccessiva, amore pronunciato ed esagerato della giustizia, attaccamento più ai propri diritti che ai propri doveri: tutte qualità negative attribuite alla particolare condizione di esser ciechi. Obiettivamente, i ciechi ai vedenti sono legati di necessità da uno stretto rapporto di bisogno; i vedenti invece ai ciechi da una pura e semplice relazione o vincolo sociale. Tuttavia, tali strutture umane in se stesse troppo rigide, fredde e schematiche debbono sublimarsi in un ottimismo, in una costante sdrammatizzazione delle relazioni sociali difficili e complesse raggiunta per la via della «amabilità» dell'«amore» della reciproca stima che il Romagnoli chiamerebbe senz'altro «carità»; perché solo l'essere iniziati, assai per tempo, dalla educazione all'esercizio abituale e quotidiano della vera carità cristiana ci può far vincere le asperità e alcuni lati sfavorevoli del carattere nei ragazzi ciechi.

I tre errori degli educatori e di quanti con amore si occupano dei ciechi, errori denunciati dal Romagnoli nel paragrafo 7° del capitolo in esame, sono ancora oggi molto attuali e frequenti anche dopo 50 anni di vita di «Introduzione» e dopo i fiumi di parole e soprattutto gli esempi illustri e le testimonianze dei nostri grandi ciechi.

Alcuni educatori e responsabili delle cose dei ciechi si ostinano ad assecondare esigenze personalistiche e individuali in aperto e oscuro contrasto coi veri interessi educativi, spirituali, sociali dei ciechi. Si lusinga, forse inconsciamente, lo spirito improduttivo e settario di «comunità ristretta» onde i ciechi «s'empiono il cuore e la testa di pregiudizi, di passioni meschine, suggestionandosi l'un l'altro nelle cose più insignificanti, e arrivano a poco a poco, a non sapere più pensare il mondo fuori di quel loro guscio... Veri ciechi delle consuetudini e delle contingenze della vita normale».

Questa piccola schiera di educatori e responsabili ritengono la «pretesione» e la «indocilità» «malaugurate» e ineluttabili prerogative dei privi di vista. Ciò oltre che offendere fanciulli e giovinetti, pone durature radici in essi di questi difetti del carattere.

Si vuole che i ciechi siano necessariamente e indiscutibilmente felici e contenti per il solo fatto di aver prodigato loro cure e beneficenza.

Ora, per concludere, l'opera degli educatori, quando sia perfettamente libera e sgombra di qualsiasi pregiudizio o vincolo mortificatore imposto, resta pur sempre l'ultima vera istanza che può far presa sull'anima dei non vedenti così da trasformarne radicalmente e favorevolmente il temperamento in carattere, facendo superare la complessità delle condizioni della loro vita in un sincero slancio spirituale, morale, religioso e in una individuale diretta e personale esperienza di attività nelle quali coscientemente prevalga un sano ottimismo, una sincera stima del prossimo, uno sforzo costante, approfondito — nella fede, nella cultura, nel lavoro — verso la perfezione morale. La perfezione morale, dunque, secondo il più genuino pensiero del Romagnoli, rimane la vera ed effettiva realtà spirituale e interiore che può rendere il cieco felice e campione indiscusso di sapienza e di verità e per ciò stesso elemento prezioso di lievito per una sempre migliore società nel futuro.

Orfeo Ferri

Le pubblicazioni della Biblioteca Italiana per i Ciechi

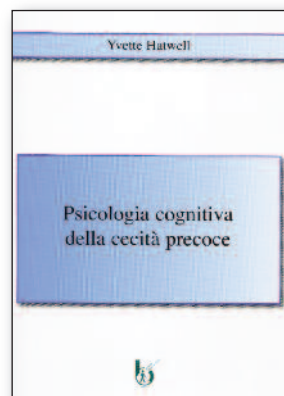


Isabella Guerrieri Natoli, *La scuola e l'alunno non vedente*, Monza: Biblioteca Italiana per i Ciechi, 2012, 106 p. (Euro 5,00).

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.

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.





Immagini da toccare. Proposte metodologiche per la realizzazione e fruizione di illustrazioni tattili, a cura di Antonio Quatraro, Monza: Biblioteca Italiana per i Ciechi, 2004, 128 p. (Euro 5,00).

La grafica tattile e le sue peculiarità pedagogiche e didattiche, le caratteristiche realizzative e la descrizione delle buone prassi. Con un ricco corredo iconografico, questa guida mette a disposizione di insegnanti, assistenti scolastici, genitori ed operatori la migliore tradizione nel campo della progettazione e della realizzazione di plastici e tavole a rilievo.

Biblioteca Italiana per i Ciechi “Regina Margherita”,
L'alfabeto Braille come fondamento dell'emancipazione culturale e sociale dei ciechi, Atti del Convegno nazionale, Roma 16 ottobre 2002, 2002, 102 p. (Gratuito).

Il bambino cieco o con residuo visivo minimo, privato del Braille, nell'illusione che possa mimetizzarsi fra i coetanei vedenti, è praticamente condannato all'analfabetismo strumentale; è costretto a rinunciare ad uno dei più efficaci fattori di autonomia personale e di integrazione scolastica, lavorativa e sociale. Fortunatamente vi sono anche molti genitori che, dopo qualche giustificata perplessità iniziale, comprendono che il vero handicap consiste nel non essere capaci di risolvere i problemi e non negli strumenti o nel procedimento di cui ci si avvale per affrontarli.



Biblioteca Italiana per i Ciechi “Regina Margherita”,
Tecnologia e integrazione dei disabili visivi e dei pluriminorati. Guida per l'approccio all'informatica, a cura di Antonio Quatraro, 2001, VIII, 126 p. (Euro 5,00).



Imparare a servirsi delle possibilità offerte dalla tecnologia può essere un fatto meccanico e nozionistico, che poco giova alla maturazione del bambino, oppure può rivelarsi, come noi auspichiamo, un'opportunità per affinare le capacità immaginative e le abilità di astrazione; però, per perseguire questo secondo obiettivo, occorre il concorso di tutte le figure che si occupano dell'educazione del bambino, e innanzitutto la famiglia, e si richiede una flessibilità nell'adottare le diverse soluzioni, quelle tradizionali e quelle tecnologicamente avanzate, con le opportune gradualità e intercambiandole a seconda del livello di maturazione, degli obiettivi perseguiti di volta in volta e del livello di motivazione del ragazzo.



Biblioteca Italiana per i Ciechi “Regina Margherita”,
Crescere insieme. Guida per genitori a cura di Antonio Quatraro,
 2001, XII, 296 p. (Euro 5,00).

Con questa guida ci rivolgiamo ai genitori di bambini e di ragazzi non vedenti, ipovedenti o non vedenti con pluriminorazione.

Abbiamo voluto raccogliere l'esperienza di alcuni specialisti che da molti anni in vario modo si occupano del sostegno alla famiglia; abbiamo voluto raccogliere anche alcune tra le numerose testimonianze dei genitori, perché, anche in una società come la nostra, tutta velocità, tutta immagine, crediamo che la parola, il libro, possa ancora aiutarci a conoscere meglio cosa abbiamo dentro, ad esprimere meglio i nostri

dubbi, i nostri sentimenti, le nostre aspirazioni.

Biblioteca Italiana per i Ciechi “Regina Margherita”,

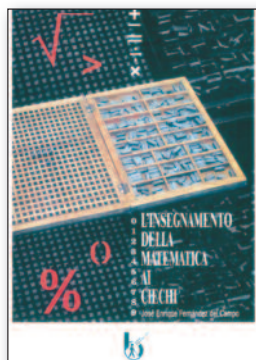
Le problematiche dell'integrazione del non vedente nella scuola. Guida per insegnanti, testo redatto da Giancarlo Abba, Paola Bonanomi, Elisa Faretta e Anna Soldati dell'Istituto dei Ciechi di Milano, 2001, XIV, 78 p. (Euro 5,00).

La presente “guida”, dove il termine guida, senza voler essere un prontuario, indica la volontà di proporre un supporto concreto volto a suggerire consigli sulle modalità di approccio al non vedente sul versante della comunicazione in ambiente formativo e scolastico, vuole definirsi soprattutto come strumento pratico di lavoro per gli insegnanti.

La scelta che ci ha guidato è stata quella di porci le domande che gli insegnanti si pongono e alle quali abbiamo cercato di dare risposte concrete.

La guida pratica vuole esprimere inoltre un valore orientativo che dia all'insegnante alcune coordinate pedagogiche, o meglio, tiflopedagogiche affinché nel suo itinerario educativo possa affrontare la complessità della problematica in modo più consapevole.





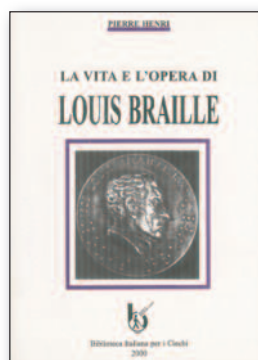
José Enrique Fernández del Campo, *L'insegnamento della matematica ai ciechi* (La enseñanza de la matemática a los ciegos), 2000, 354 p. (Euro 5,00).

Ma quale matematica è possibile insegnare ai ciechi? Sarà forse necessario pensare ad una riduzione dei curricoli? La minorazione visiva pone dei limiti all'apprendimento di questa disciplina, già ritenuta tanto ostica per tutti? Dovremo forse tagliar via tutti quegli aspetti della matematica o della geometria così legati alla vista, nell'immaginario di tanti? (Quanto ci condizionano, ammettiamolo, la cara tradizionale lavagna o un grafico che vediamo svilupparsi sullo schermo di un computer!).

Ed ecco che l'autore, anziché rispondere a queste ovvie ed immediate domande, si pone pazientemente a ricostruire quali siano il senso e la natura di questa scienza, per poter arrivare a capire cosa significhi insegnarla.

M. Cay Holbrook (a cura di), *Il bambino con disabilità visiva. Guida per i genitori* (Children with visual impairments. A parent's guide), 2000, XIV, 494 p. (Euro 5,00).

La "Guida" si configura come un'opera di valore scientifico proprio perché riesce a coniugare l'esigenza della chiarezza con quella, altrettanto fondamentale, dell'efficacia del messaggio; sotto questo ultimo aspetto le testimonianze dei genitori da un lato ed un intero capitolo affidato ad un genitore che è anche un professionista nel settore (il capitolo sesto), contribuiscono a renderla un'opera viva, da cui anche chi lavora in questo campo, pur senza essere né genitore, né familiare del bambino con disabilità, può certamente trarre insegnamento.



Pierre Henri, *La vita e l'opera di Louis Braille* (La vie et l'oeuvre de Louis Braille) 2000, 116 p. (Euro 5,00).

Il volume di Pierre Henri si profila senza dubbio come un classico sia per quanto attiene alla struttura del sistema Braille, sia per quel che si riferisce alla figura del suo ideatore. Insieme con il breve ma succoso scritto di Jean Roblin, oggi di difficile reperibilità, l'opera di Henri costituisce una lettura imprescindibile e prioritaria per chiunque, anche nel nostro tempo contraddistinto da tante felici innovazioni, voglia accostarsi al sistema di scrittura e di lettura tattile, al fine di approfondirne le vaste potenzialità.



Consiglio Internazionale per l'Istruzione e l'Educazione delle Persone con Disabilità Visiva (ICEVI), Atti della Conferenza Europea sull'Istruzione e l'Educazione dei Disabili Visivi. Scambio di informazioni e di idee (Proceedings. European Conference on Education of Visually Impaired. Mutual Information and Inspiration), Budapest, 4-8 July 1995, 2000, XIV, 265 p. (Gratuito).

Il testo offre spunti di riflessione a quanti sono impegnati a qualsiasi titolo nel settore della disabilità visiva e della pluriminorazione. Spunti che mettono in discussione lo stesso modo di leggere lo sviluppo del bambino cieco, spunti che ci indicano l'importanza di una presa in carico della famiglia, da parte del sistema dei servizi, sia di riabilitazione che di formazione in genere; una presa in carico che tende a valorizzare le risorse umane, aiutando la famiglia a riprendersi il ruolo che le spetta, nel processo formativo di qualunque fanciullo, specie se disabile visivo o con minorazione multipla.

.....
Pierre Henri, *La vita dei ciechi* (La vie des aveugles), 2000, 97 p. (Euro 5,00).

Pierre Henri, con molta naturalezza, ci parla delle prospettive di successo scolastico per i ciechi, la cui cecità sia riconosciuta e alle esigenze formative dei quali siano date le risposte giuste. Egli ci parla di lavoro e della possibilità, per i ciechi e per gli ipovedenti, di divenire economicamente autonomi, di essere utili a se stessi, alla loro famiglia ed alla società. Ci descrive la vita dei ciechi e degli ipovedenti nell'ambito della famiglia che si sono costruiti; ce li presenta come genitori che educano e curano i loro figli; come fruitori delle bellezze della natura e dell'arte; come turisti...; insomma, dopo aver letto le sue pagine, nessuno può più aver dubbi sul fatto che la vita dei ciechi e degli ipovedenti può essere varia, ricca di soddisfazioni e, in definitiva, degna di essere vissuta, come la vita di qualsiasi altro essere umano.



Rosa Lucerga Revuelta, *Palmo a palmo. La motricità fine e la condotta di adattamento agli oggetti nei bambini ciechi* (Palmo a palmo. La motricidad fina y la conducta adaptativa a los objetos en los niños ciegos), 1999, 65 p. (Euro 5,00).

La semplicità e la chiarezza espositiva nascono da anni di consuetudine professionale e umana tra i bambini ciechi. Ma la forma e il contenuto dell'opera rivelano anche un'impostazione scientifica aperta e aggiornata: dalla scuola del Piaget, alle ricerche della Fraiberg, dagli studi sulla percezione, alla valenza dei quadri affettivo-relazionali sulla motivazione all'attenzione esteroceettiva e alla conoscenza. L'autrice ha tratto le sue riflessioni dal ruolo di Coordinatrice del servizio di Assistenza Precoce ai bambini con gravi minorazioni visive di Madrid e in questo volume centra l'attenzione su "Lo sviluppo della motricità fine e la condotta di adattamento agli oggetti nei bambini ciechi", nella fascia di età compresa tra i tre e i cinque anni.

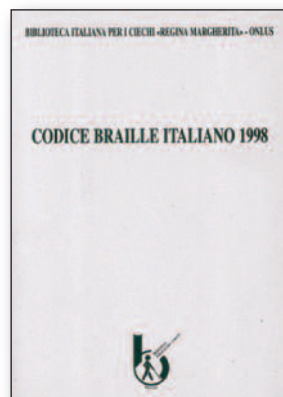


Paola Zaniboni, *Il bambino non vedente: finalità e metodi della scuola dell'obbligo*, 1999, XI, 108 p. (Euro 5,00).

L'autrice non si è proposta di scrivere un saggio di tiflologia. Con l'umiltà, con la sensibilità di chi, da anni, opera nella scuola elementare e di chi ha vissuto per il recupero dei bambini privi della vista, ha inteso fornire le linee generali, le indicazioni essenziali per una didattica specializzata, dalla quale non si può prescindere quando l'atto educativo si rivolga ad un bambino cieco, dovunque e comunque e da chiunque venga formato.

Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita",
Codice Braille Italiano 1998, 1998, 32 p. (Euro 5,00).

Ideato dal cieco francese Louis Braille, l'alfabeto che porta il suo nome è il sistema di scrittura e di lettura tattile per ciechi, in grado di codificare tutti gli alfabeti conosciuti.



Costanzo Capirci, *I segni della musica nel sistema Braille*, 1997, VIII, 119 p. (Euro 5,00).

Questo libro, è un manuale didattico basilare, un itinerario formativo che, attraverso l'educazione musicale, consente al ragazzo cieco di pervenire successivamente ad una consolidata acquisizione culturale della musica.

I volumi possono essere richiesti a:
Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" - Onlus
Via G. Ferrari, 5/A - 20900 Monza (MB)
Tel. 039 283271 - Fax 039 833264 - E-mail: bic@bibciechi.it



*Federazione
Nazionale
delle
Istituzioni
Pro Ciechi*