

1, Tiflologia per l'integrazione

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

Sommario

EDITORIALE

Approvate le istruzioni operative per l'utilizzo
del buono per la formazione degli insegnanti

Pietro Piscitelli 194

PEDAGOGIA

Dal segno al simbolo: note sui problemi didattici
per i bambini ciechi e per i bambini ciecosordi

Silvestro Banchetti 196

EDITORIA TATTILE

Riflessioni e cronaca di un giurato. Concorso
di editoria tattile illustrata "Tocca a Te"

Beatrice Ferrazzano 214

ARTE

Una vita da scultore: conosciamo l'arte e l'opera
di Felice Tagliaferri

Lorenza Vettor 221

CLASSICI DELLA TIFLOGIA

Augusto Romagnoli educatore. Fondamenti
dottrinali del suo metodo pedagogico

Elena Romagnoli Coletta 235

Segnalazioni bibliografiche 253

INDICE 2015 254

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 Ipvendenti
e della Federazione Nazionale
delle Istituzioni pro Ciechi

Anno 25 - Nr. 4 ottobre/dicembre 2015

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

Direttore Responsabile
Pietro Piscitelli

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

Segreteria di Redazione
Daniela Apicerni, Francesco Giacanelli,
Giusi Piccolino

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

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

Impaginazione, grafica e stampa
STILGRAFICA SRL
Via Ignazio Pettinengo 31/33
00159 Roma - Tel. 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: gennaio 2016



ASSOCIATO ALL'USPI
UNIONE STAMPA
PERIODICA ITALIANA

Approvate le istruzioni operative per l'utilizzo del buono per la formazione degli insegnanti

Come è noto la L. 107/2015 riconosce alla formazione permanente dei docenti un ruolo fondamentale e strategico per il miglioramento del Sistema Istruzione in Italia.

A tal fine, tra le varie misure previste dalla L. 107/2015 per sostenere la formazione continua dei docenti e valorizzarne le competenze professionali, l'art.1, comma 121 istituisce la Carta Elettronica per l'Aggiornamento e la Formazione del Docente di ruolo nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, denominata Carta del Docente.

La ratio di tale previsione è quella di responsabilizzare il docente e rafforzarne la professionalità in termini di conoscenze e competenze disciplinari e trasversali tali da consentire di

offrire alla platea degli studenti risposte efficaci e mirate alle loro esigenze e ai bisogni formativi espressi da un contesto sociale e culturale in continuo movimento.

Con DPCM sono state stabilite le modalità di assegnazione e utilizzo della Carta del docente, nonché l'importo da assegnare nell'ambito delle risorse disponibili di cui alla medesima legge 107/2015.

La Carta del docente di importo nominale pari ad € 500,00 è assegnata ai docenti di ruolo delle istituzioni scolastiche statali di ogni ordine e grado, assunti a tempo indeterminato, pieno o parziale, compresi i docenti in periodo di formazione e prova, che non siano stati sospesi per motivi disciplinari. Per il corrente anno scolastico la somma di riferi-

mento sarà accreditata entro ottobre per i neo assunti dal 1° settembre 2015, e entro venti giorni dalla trasmissione dell'elenco dei docenti da parte del MIUR al sistema NOIPA del Ministero dell'economia e delle finanze per i docenti che hanno preso servizio successivamente al 1° settembre 2015.

Come indicato dal DPCM, la Carta può essere utilizzata nel corso dell'anno per finalità di autoaggiornamento e, più precisamente, per:

1. acquisto di libri e di testi, anche in formato digitale, di pubblicazioni e di riviste;
2. acquisto di hardware e di software;
3. iscrizione a corsi per attività di aggiornamento o di qualificazione delle competenze professionali,

svolti da enti accreditati presso il MIUR, a corsi di laurea, di laurea magistrale, specialistica o a ciclo unico, inerenti il profilo professionale, ovvero a corsi di laurea *post lauream* o a master universitari inerenti al profilo professionale;

4. rappresentazioni teatrali o cinematografiche;
5. ingresso a musei, mostre ed eventi culturali e spettacoli dal vivo;
6. iniziative coerenti con le attività individuate nell'ambito del piano triennale dell'offerta formativa delle Istituzioni scolastiche e del Piano nazionale di formazione di cui all'art.1, comma 124, della legge n.107 del 2015.

Il direttore responsabile,
prof. Pietro Piscitelli

Dal segno al simbolo: note sui problemi didattici per i bambini ciechi e per i bambini ciecosordi*

Silvestro Banchetti

È commovente incontrare la trattazione di una problematica che, per molti versi, tocca da vicino i grandi e delicati temi relativi all'educazione dei ciechi e dei ciecosordi, in un'opera che si prefigge ben altri intendimenti.

Indubbiamente Ernst Cassirer si profila come uno di quegli autori, i cui interessi sfuggono ad ogni possibile catalogazione. Già nel capitolo dedicato alla trattazione della psicologia del Settecento, presente nel celeberrimo volume intitolato "La filosofia dell'Illuminismo", la problematica dei ciechi era affiorata in tutta la sua complessità, là dove l'Autore aveva trattato il problema relativo alla conoscenza dello spazio e si era inoltrato nel dibattito che questa tematica, a quel tempo, aveva suscitato. Nel volume intitolato "Saggio sull'uomo e lo strutturalismo nella linguistica moderna", il Cassirer tocca indirettamente di nuovo i problemi relativi all'educazione dei ciechi e più specificamente dei ciecosordi, soprattutto

Il passaggio alla forma simbolica nella prassi educativa si rivela essenziale nei casi di Helen Keller e Laura Bridgman, ma in genere in ogni prassi educativa dei bambini con minorazione visiva

* Tratto da: *I problemi della pedagogia*, a. 38 (1992), n. 1.

nel capitolo terzo, intitolato “Dalle reazioni animali alle risposte umane”. Che uno studioso, il quale ha trattato, in modo esemplare e tale che è destinato a reggere all’usura del tempo, i motivi più ardui della filosofia e della sua storia, trovi l’occasione per scendere dalle vette della gnoseologia e della metafisica e trattare, con profonda umiltà, i problemi, solo apparentemente semplici, che concernono il recupero dei ciechi o, come qui accade, addirittura dei ciecosordi, non è, e spiegabilmente, episodio quotidiano. Ernst Cassirer, in tutti e due i volumi, che ormai costituiscono veri e propri classici della filosofia, ci offre occasioni ghiotte e delicate per approfondire, in forma scientifica e, quindi, vincendo la facile tendenza alla verbosità, tipica del nostro tempo, una serie di problemi che, per la loro drammaticità, sono destinati a conservare perenne attualità.

Dell’uomo, dall’antichità classica ad oggi, sono state fornite le più diverse definizioni: ora è stato considerato come “*zòon politikòn*”, cioè “animale sociale”, secondo la nota espressione di Aristotele, che tale lo definiva “*fýsei*”, “per natura”; ora è stato giudicato come “*animal rationale*”, ora, e forse più propriamente, come “*animal rationabile*”, secondo

la nota precisazione di Kant; da parte dei pensatori orientati nelle prospettive naturalistiche o materialistiche, l’uomo è stato considerato o come il risultato delle convergenze storiche, o come epifenomeno e manifestazione della natura. Per il Cassirer, la definizione più propria della creatura umana è quella di “*animal symbolicum*”, giacché questa considerazione può costituire l’abbrivio per una ricerca approfondita sul significato del segno, del simbolo e del linguaggio.

È fuor di dubbio che il pensiero simbolico e il conseguente comportamento costituiscono gli aspetti più caratteristici della vita umana e che, come afferma il Cassirer (p. 83), «tutto il progresso della cultura si sia basato su di essi». Occorre, però, chiedersi se si tratti di una prerogativa che investe esclusivamente l’uomo o se, in forma differente e differenziata, involga, in qualche modo, anche gli animali e tutti gli esseri organici. Il simbolismo, infatti, rimanda forse ad una più profonda sorgente e potrebbe riferirsi ad una sfera più vasta di applicabilità. Non è lecito rispondere aprioristicamente in modo negativo, affermando cioè che il pensiero simbolico ed il conseguente comportamento si riferiscono esclusivamente alla creatura umana, in quan-

to fornita della ragione. Non v'è dubbio che le correnti di ispirazione idealistica e, comunque spiritualistica indulgerebbero verso questa affermazione. Occorre, però, evitare il pericolo che, negando una maggiore estensione del pensiero simbolico e del conseguente comportamento, si possa incorrere nell'atteggiamento, peraltro diffuso in tante correnti di pensiero, di chi preliminarmente non voglia affrontare problemi che, al contrario, sono pur essi fondamentali nella filosofia della cultura. Si aggiunga che tutta la problematica relativa all'origine del linguaggio, dell'arte e della religione rimarrebbe in larga parte priva di una giustificazione sufficiente, in quanto si presenterebbe come un fatto isolato, isolabile e, come tale, di difficile intelligibilità.

Mentre vaste correnti di pensiero hanno spesso accettato la negazione aprioristica del riferimento di ogni forma di simbolismo ad un mondo più ampio che non sia quello umano, gli scienziati, ovviamente, si sono adoperati alla ricerca di legami fra il simbolismo e i momenti più elementari che lo precedono. È accaduto, ancora una volta, che la contrapposizione fra correnti speculative ha portato inevitabilmente ad un irrigidimento, impedendo che il problema

venisse affrontato in modo scientifico e razionale. Scrive il Cassirer (p. 84): «invece di procedere ad una descrizione oggettiva e ad una analisi priva di pregiudizi dei fenomeni presi in se stessi, la discussione intorno a questo problema si è trasformata in una disputa metafisica, tanto che esso è divenuto il pomo della discordia fra vari sistemi metafisici, fra Idealismo e Materialismo, fra Spiritualismo e Naturalismo». V'è un pensiero simbolico dell'uomo, a cui consegue un preciso atteggiamento e, non divergente, ma distinto, vi è un comportamento, presente nel mondo animale, che assume molti tratti simili a quelli del simbolismo. È certo che gli animali non reagiscono sempre in modo diretto agli stimoli, ma sono capaci, essi pure, di reazioni indirette. I noti esperimenti del Pavlov sono molto indicativi per quanto attiene agli stimoli provocati da una rappresentazione.

Non sono mancati e non mancano studiosi i quali, come il Wolfe, sostengono che gli esperimenti di addestramento degli antropoidi dimostrerebbero come il loro comportamento riesca a raggiungere i livelli di un processo simbolico. Robert Yerkes, dal Cassirer ricordato a p. 85, scrive espressamente: «è evidente che i processi simbolici sono relativa-

mente rari e difficili da osservare (negli antropoidi), tanto che alcuni potrebbero sinceramente dubitare della loro esistenza; tuttavia io ritengo che ormai possano venir considerati come gli antecedenti dei processi simbolici umani».

L'affermazione dello Yerkes può sembrare audace, soprattutto a chi provenga da correnti di pensiero di matrice idealistica o spiritualistica. Il senso del suo pensiero, però, vuol significare che il problema relativo al valore simbolico di certi comportamenti animali non è una questione puramente empirica, ma rimanda, in gran parte, ad una valutazione logica. In questo senso si muove più chiaramente George Révész, il quale muove dalla tesi che il problema concernente il linguaggio degli animali non dev'essere affrontato esclusivamente sulla base della conoscenza empirica dei fatti relativi alla psicologia animale. La questione, infatti, non involge soltanto le forme di comunicazione fra gli animali e neppure esclusivamente talune prestazioni di animali addestrati. Tanto la comunicazione, quanto le prestazioni, infatti, rimandano ad un problema di interpretazione che, a sua volta, presuppone un punto di partenza logico. Questo punto di partenza consiste nella preliminare definizione del

concetto di linguaggio e questo dal canto suo, implica che si proceda per gradi. Il linguaggio non è certamente un fenomeno di semplice interpretazione, anche perché non si presenta come fenomeno uniforme, in quanto implica diversi elementi costitutivi che, procedendo dal piano biologico a quello sistematico, non appartengono ad un medesimo ambito.

L'individuazione dei differenti strati, che il Cassirer dice "geologici" (p. 86), non è un "pileggio da picciola barca". Pare al Cassirer che il primo e più essenziale strato corrisponda al linguaggio dei sentimenti. Si tratta di un momento molto particolare, giacché la parola non è una semplice interiorizzazione, né una involontaria espressione di modi di sentire, ma appartiene ad un contesto più ampio, cioè alla frase, che ha una struttura logica e sintattica. La parola, a nostro giudizio, è un "tutto semplice", che si distingue dal "tutto complesso" in cui è quasi sempre inserita. Che questo strato "geologico" costituisca il primo momento, è dovuto al fatto che la sua realtà si riverbera, in qualche modo, sugli strati successivi, giungendo fino a quello del linguaggio filosofico. Anch'esso, infatti, come aveva avvertito il Gentile, quando aveva egregiamente scritto del sentimento, nel volume intito-

lato *Introduzione alla Filosofia*, presenta sempre una dimensione affettiva, un fondamento emotivo, che non manca neppure nelle opere di più alto ed astratto carattere scientifico.

Il Koehler, seguito da molti altri studiosi, ritiene che, nel mondo animale, siano rilevabili certe corrispondenze con la sfera emotiva del linguaggio umano. Egli scrive, a p. 87 dell'opera del Cassirer: «può ritenersi dimostrato che la gamma della fonetica (degli animali) è del tutto “soggettiva”; essa può esprimere soltanto emozioni; non può mai indicare o descrivere oggetti. Però essa ha in comune con i linguaggi umani una tale quantità di elementi fonetici, che l'inesistenza di una lingua articolata in questi animali può venir attribuita a fattori limitativi secondari... Come le loro espressioni foniche, così pure i segni che fanno con la faccia e il corpo non designano, né descrivono mai, oggetti». Il Koehler riconosce, quindi, che gli animali superiori sono in grado di esprimere forme alte di espressività, come la rabbia, il terrore, la disperazione, il dolore, la gioia. Egli, però, anche senza sottolineare le differenze qualitative, che a noi sembrano fondamentali, fra l'espressione dell'animale e quella della creatura umana, mette in evidenza come negli animali manchi un ele-

mento che è indispensabile e caratteristico del linguaggio umano. Nella loro espressione, non troviamo segni che abbiano un significato oggettivo. Proprio in questo tratto è da individuarsi, per la maggior parte degli studiosi, la differenza fra il linguaggio proposizionale, che è esclusiva caratteristica dell'uomo, e quello emotivo, che per essi sarebbe possibile anche negli animali, come però noi non crediamo.

Nell'intera letteratura sull'argomento, manca qualsiasi prova di animali che abbiano compiuto il passo dal linguaggio soggettivo a quello oggettivo, dal linguaggio emotivo a quello proposizionale. Il Koehler osserva che l'inesistenza di un prezioso strumento tecnico, qual è il pensiero e la grande limitatezza delle sue componenti, quali possono essere le immagini, debbono considerarsi la causa per cui gli animali sono incapaci di sviluppi culturali, ancorché di carattere rudimentale. Anche il Révész giunge ad affermare che il concetto di linguaggio appartiene specificamente alla sfera umana, per cui è addirittura improprio usarlo negli studi di psicologia animale.

Meno categorico è lo Yerkes che, a p. 88 dell'opera del Cassirer, scrive: «ciò fa pensare che probabilmente ci si trova di fronte ad un primo stadio

filogenetico dell'evoluzione del processo simbolico. Vi sono molte prove che i processi espressivi di un genere diverso da quello simbolico appaiono di frequente nello scimpanzè, dimostrandosi efficaci». Sembra, quindi, allo Yerkes che fra un uomo e gli antropoidi sia possibile rinvenire strette relazioni anche in riferimento al linguaggio ed al simbolismo. Lo stesso Yerkes, però, riconosce che, nell'animale, si resta sul piano del prelinguaggio, giacché tutte le espressioni, ancorché funzionali, rimangono rudimentali e rispondono ad un ambito assai limitato di utilità, senza riuscir mai a raggiungere un processo che possa dirsi cognitivo. È presente, nel linguaggio umano, quell'elemento di spontaneità creativa, che manca del tutto in quello animale e che porta alla possibilità di improvvise mutazioni nel comportamento. Scrive il Cassirer, a p. 89: «possiamo senz'altro ammettere che gli antropoidi abbiano compiuto un notevole passo avanti per quel che riguarda lo sviluppo di certi processi simbolici, ma dobbiamo insistere nel dire che essi non hanno raggiunto la soglia del mondo umano. In un certo senso, essi sono finiti in un vicolo cieco».

Gli animali, secondo quel che a noi pare in accordo con il Cassirer, sono rimasti e rimangono sul piano

del “segno” e non sono riusciti, né riescono, a raggiungere quello del “simbolo”. Nel comportamento animale non mancano indubbiamente sistemi complessi, fondati però su un insieme di segni e di segnali. Certi animali, soprattutto quelli domestici, giungono anche a manifestare, per i segni, una certa sensibilità, come appare nel caso di certi cani, capaci di reagire anche dinanzi alle espressioni del volto umano o alle inflessioni della voce, nonché nell'esempio famoso dell'“intelligente Hans”, del cavallo, cioè, che diede per lungo tempo l'impressione di riuscire a svolgere complesse operazioni di matematica. Scrive il Cassirer, a p. 90: «i fenomeni, comunemente chiamati “riflessi condizionati”, sono non solo assai diversi dal pensiero simbolico umano, ma anzi sono ad esso opposti». Il simbolo, infatti, come già lo Hegel sottolineava implicitamente nell'“Estetica”, interessa una sfera non soltanto quantitativamente più ampia, ma soprattutto qualitativamente superiore a quella del segno. Segni e simboli appartengono ad ambiti diversi del linguaggio. Il segno fa parte ancora del mondo fisico, mentre il simbolo, volendo significare la capacità di designare qualche cosa, ci porta sul piano della spiritualità. Il segno ha un valore

operativo, pratico, mentre la funzione del simbolo è rappresentativa.

Movendo da questa basilare distinzione, si può affrontare e risolvere il problema relativo alla cosiddetta “intelligenza degli animali”, che ha costituito una difficilissima questione per tutta l’antropologia filosofica. Per quel che a noi pare, in accordo con il Cassirer, il problema è reso complesso soprattutto dalla mancanza di univocità nella definizione del concetto medesimo di intelligenza. Del termine, infatti, taluni pensatori hanno esaltato l’aspetto conoscitivo, teoretico, quello cioè che, sotto il profilo etimologico, connettendosi al senso latino dell’espressione “*intus legere*”, cioè “penetrare”, rende capace l’uomo di cogliere l’essenza della realtà. Altri, invece, ispirandosi soprattutto al Bergson, ne hanno sottolineato l’aspetto pratico. Lo Sterne, ripreso dal Banisconi, afferma che l’intelligenza è «la capacità di orientarsi in una situazione nuova o ritenuta tale». A noi pare che i due aspetti non siano assolutamente scindibili, giacché il momento pratico presuppone sempre quello teoretico, in quanto la capacità di orientarsi in situazioni nuove o ritenute tali implica che queste situazioni ci siano cognitive. In questo senso, a noi pare che abbiano ragione quegli psicologi

e quegli psicobiologi che si rifiutano di riconoscere una intelligenza negli animali, giacché nei loro comportamenti riconoscono soltanto il gioco di automatismi istintuali. Edward Thorndike, ricordato dal Cassirer a p. 91, scrive: «l’animale non pensa che una cosa sia uguale ad un’altra, né scambia, come spesso è stato asserito, una cosa con l’altra. Esso non pensa affatto su qualcosa, pensa unicamente qualcosa... L’idea che reagiscano ad uno stimolo sensoriale particolare ben definito e distintamente percepito e che una reazione simile per una percezione sensoriale diversa dalla prima attesti una facoltà associativa per similarità, è un mito». Il Koehler, però, seguito da molti studiosi anche recenti, ha portato, con la sua indagine, a conclusioni diverse. Risulterebbe che gli animali delle specie superiori sembrano capaci di risolvere problemi di una certa complessità, offrendo soluzioni non puramente meccaniche. Egli ritiene che alcune reazioni degli animali superiori non siano dovute alla semplice casualità, ma implicino un momento superiore. Di intelligenza negli animali, quindi, si può parlare, purché al termine si conferisca una accezione essenzialmente relativa alla capacità di adattamento all’ambiente più immediato e a quella di determi-

nare le modificazioni che l'adattamento richiede. Non tutte le azioni degli animali, in tal modo, risulteranno provocate da stimoli diretti, ma saranno possibili azioni motivate da stimoli indiretti. Crediamo, perciò, di non poter seguire quegli psicobiologi che, a proposito degli animali, riconoscerebbero anche la presenza di una immaginazione creativa e costruttiva. A noi pare, d'accordo con il Cassirer, che, ancorché si possa riconoscere, in certi animali superiori, la presenza di funzioni che embrionalmente possono richiamare quelle intellettive e quelle immaginative, questa forma di intelligenza e di immaginazione non abbia assolutamente nulla in comune con quella dell'uomo. Scrive il Cassirer, a p. 92: «in sintesi, si può dire che l'animale possiede una immaginazione e una intelligenza pratiche, mentre soltanto l'uomo ha elaborato quelle capacità originali che sono l'immaginazione e l'intelligenza simboliche».

Il passaggio dalla forma meramente pratica a quella simbolica è evidente non tanto nello sviluppo generale della specie, quanto in quello dell'individuo che, quando ci si riferisca alla creatura umana, sarebbe più appropriato dire il "singolo". Si tratta di un passaggio che implica un lungo, graduale, ma ininterrotto processo.

Una luce inaspettata, per la comprensione di questo momento, che radicalmente distingue l'uomo dall'animale, ci è offerta dai risultati che il processo di educazione, di rieducazione, di riabilitazione e, in una parola, di recupero, mirabilmente raggiunse nella drammatica vicenda di due creature cieche, sorde e mute: Laura Bridgman e, molto più nota, Helen Keller. A questi due esempi, su cui e di cui sorprendentemente il Cassirer dimostra di conoscere, in modo del tutto disinvolto, ampiamente tutta la letteratura ed alla cui vicissitudine partecipa con emozione, oggi siamo in grado di aggiungere altri paradigmi, come quello di Eugenio Malossi e quello di Sabina Santilli che, nel nostro tempo, con la ricchezza della sua travagliata esperienza, della sua generosità e della sua umanità, ci commuove e ci illumina.

Anna Sullivan, che nella filmistica è diventata "Anna dei miracoli", la benemerita educatrice di Helen Keller, ha felicemente annotato il momento e la circostanza in cui la bambina passò dal segno al simbolo e, cioè, cominciò a comprendere il significato e la funzione del linguaggio nell'uomo. Scrive la Sullivan, in un celebre passo che il Cassirer riporta a p. 93: «questa mattina debbo scrivervi due parole, perché è accaduto qual-

cosa di molto importante. L'educazione di Helen ha fatto un secondo grande passo avanti. La bambina ha appreso che ogni cosa ha il suo nome e che l'alfabeto manuale è la chiave per poter conoscere tutto ciò che ella vuole. Questa mattina, mentre si lavava, ha voluto sapere il nome dell'acqua. Quando desidera conoscere il nome di qualcosa, la indica col dito e mi dà un colpetto sulla mano. Io ho compilato la parola "acqua" e non ho pensato più alla cosa fino a colazione. Più tardi, siamo uscite e ci siamo recate nella baracca dove si trova la pompa. Ho fatto tenere a Helen il secchio sotto il rubinetto, mentre pompavo. L'acqua fredda scorreva riempiendo il secchio ed io ho fatto compilare a Helen, con la sua mano libera, la parola "acqua". Il compilare la parola, mentre ella sentiva l'acqua fredda scorrerle sulla mano, l'ha fatta trasalire. Ha lasciato cadere il secchio ed è restata immobile, come se avesse ricevuto una scossa... Una luce le ha animato il viso. Ha compilato più volte la parola "acqua". Poi ha indicato il suolo chiedendome il nome; ha indicato la pompa e il traliccio e, infine, improvvisamente, si è voltata ed ha chiesto il mio nome. Io ho compilato "maestra".

Mentre tornavamo a casa, Helen era eccitatissima ed ha imparato il

nome di ogni oggetto che toccava, tanto che in poche ore aveva arricchito il suo vocabolario di una trentina di parole nuove. La mattina dopo s'è alzata con un volto radioso ed è passata da un oggetto all'altro, chiedendome il nome e baciandomi per la contentezza... Ora ogni cosa doveva avere un suo nome. Dovunque siamo andate, mi ha chiesto con impazienza quei nomi di cose che non aveva appreso a casa. Ora ha una gran voglia di compilare i nomi con le sue amiche e di insegnare le lettere ad ogni persona che incontra. Ha smesso i segni e le mimiche usati in precedenza, ogni volta che può sostituirli con parole. La conquista di questo nuovo mondo le dà un vivo piacere ed abbiamo rilevato che, di giorno in giorno, il suo viso si fa sempre più espressivo».

È evidente che il momento decisivo della rieducazione di Helen Keller consiste nel passaggio dall'uso dei segni a quello delle parole, cioè, dei simboli. Par quasi di rileggere la pagina dell'"Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio", in cui lo Hegel sottolinea il valore della parola, come forma suprema di espressione, alla quale si addicono la poesia e, soprattutto, la filosofia.

Quand'anche un soggetto sia condannato all'afasia e, per ragioni fisio-

logiche, non sia in grado di pronunciare le parole, è indispensabile che l'educatore, avvalendosi di forme alfabetiche adeguate, come l'alfabeto Malossi diffuso in Italia, gli faccia comprendere il valore che la parola assume nella crescita della spiritualità. Prima di quella fatidica mattina, descritta da Anna Sullivan, la bambina aveva appreso, sempre attraverso l'opera della maestra, i processi associativi che le consentivano di stabilire un certo rapporto fra le cose, forse anche tra i fatti e di esprimersi attraverso un alfabeto manuale, fatto di segni convenzionali che, però, non riuscivano a raggiungere il valore del simbolo, in quanto la piccola Helen non riusciva ad avvalersi di essi se non nella dimensione pratica, senza giungere a conferire ad essi un significato generale. L'alfabeto, cioè, restava rinserrato nel suo immediato senso di strumentalità e non riusciva a diventare fomite di spiritualità. Anche se ripetute, ampliate, le associazioni non conducevano la bambina alla comprensione del linguaggio umano nell'ampiezza delle sue valenze. Occorreva che essa scoprisse il valore della parola.

Ci piace sottolineare come questo momento non costituisca una estrinseca imposizione della maestra, ma sia una personale scoperta della pic-

cola Helen. Luigi Pirandello ha scritto il celeberrimo racconto "Ciàula scopre la luna". Quella pagina può passare dalla bella letteratura alla più profonda pedagogia perenne. La luna che Ciàula aveva visto infinite volte nelle notti siciliane, viene scoperta nella sua valenza umana soltanto in occasione della terribile tragedia, quando Ciàula riesce a tornare alla luce dalla miniera. L'educazione è sempre una personale scoperta. È chiaro che a questa può e deve saper condurre la mano abile dell'educatore, come accadde ad Helen attraverso l'opera di Anna Sullivan. La bambina comprese che ogni cosa ha un proprio nome e che, di conseguenza, la funzione del simbolo non è circoscritta ad ambiti particolari, ma assume un carattere universale, che può abbracciare tutte le esperienze umane. Questa scoperta avvenne d'improvviso. Da quel momento la bambina superò, con gradualità, la fase del prevalente aspetto biologico e vegetativo, per proiettarsi nel mondo dello spirito. Allora cominciò ad avvertire la realtà, che non poteva vedere nei suoi colori, né sentire nei suoi suoni, sotto una luce differente. Imparò gradualmente ad usare le parole in un significato più ampio del puro segno meccanico ed anche del mero segnale; e le avvertì come l'ocasio-

ne, il modo per esprimere sentimenti e pensieri. In quella circostanza si dischiusero per lei quell'orizzonte, quello spazio ampio e libero che, in virtù della sua pazienza e della sua tenacia, dovevano portarla a notevoli affermazioni di intellettuale ed anche di scrittrice.

Gli esiti educativi raggiunti da Laura Bridgman non sono, forse, altrettanto eccezionali quanto quelli di Helen Keller, poiché questa fanciulla non pervenne ai vertici che riuscirà a conseguire l'altra grande ciecosorda. Le capacità psichiche, lo sviluppo intellettuale, ma soprattutto la realtà ambientale e familiare di Laura Bridgman erano complessivamente diversi da quelli di Helen Keller. La sua vita e, di conseguenza, i suoi traguardi educativi sono però altrettanto drammatici, poiché in ambedue le fanciulle possiamo sottolineare i medesimi tratti che sono caratteristici della problematica educativa di quanti sono privi della vista e dell'udito. Anche Laura Bridgman apprese l'uso dell'alfabeto manuale e anch'ella, improvvisamente, si trovò nella condizione di comprendere il valore simbolico del linguaggio umano e, quindi, di elevarsi alla dimensione della spiritualità. A p. 95 del Cassirer, la signorina Drew, che fu una delle prime insegnanti di Laura

Bridgman, scrive: «non dimenticherò mai il primo pranzo che facemmo insieme, dopo che essa aveva compreso l'uso dell'alfabeto manuale. Ogni cosa da lei toccata doveva avere un nome e io fui costretta a chiamare qualcuno che si prendesse cura degli altri bambini, mentre essa mi teneva occupata a compitare sempre nuove parole». Ancora una volta, com'era apparso nelle parole di Anna Sullivan, si comprende come il principio del simbolismo costituisca la formula per accedere al mondo specificamente umano e, di conseguenza, per avviarsi a quella prospettiva culturale, in cui molti ciecosordi hanno dimostrato di saper anche primeggiare. Le carenze materiali e quelle fisiologiche permangono; esse, però, non sono più tali da impedire lo sviluppo spirituale.

Certamente Helen Keller, Laura Bridgman, Eugenio Malossi, Sabina Santilli non sono in grado di cogliere la parola nella materialità del suono. Essi, però, quando siano stati messi in grado di cogliere la parola, mediante altre vie che non siano quelle dell'udito, si dimostrano capaci di afferrarne il significato simbolico e di saperla usare come strumento di elevazione. L'agilità intellettuale ed il notevole sviluppo culturale che moltissimi ciechi e molti ciecosordi

riescono a raggiungere, dimostrano che «nella costruzione del proprio mondo», come scrive il Cassirer a p. 95, «un essere umano non dipende dalla qualità del materiale fornitogli dai suoi sensi».

Gli esempi, che noi abbiamo addotto, insieme con molti altri, il cui esito rimane poco conosciuto, dimostrano la fallacia delle teorie sensistiche. Se, infatti, le idee ad altro non si riducessero che ad impressioni sensoriali, i ciechi e, soprattutto, i ciecosordi sarebbero destinati ad una inesorabile condizione di assoluta ignoranza, giacché mancherebbero di quelle che i sensisti ritengono le uniche fonti della conoscenza umana. E allora, avrebbe ragione il Diderot che, nella famosa “Lettera sui ciechi” e nella meno nota “Lettera sui sordomuti”, giudicava sostanzialmente queste creature come escluse dalla realtà, soprattutto da quella estetica, da quella religiosa e da quella morale. A Dio piacendo, la cultura è legata certamente all’esperienza, ma anche, e soprattutto, alla forma, con cui la ragione umana la costituisce, kantianamente dicendo. Questa forma, contrariamente a quel che i più continuano a ritenere, non è espressa soltanto nel linguaggio dei due sensi generali, cioè della vista e dell’udito. Riprendendo una teoria, germinal-

mente abbozzata da William Molyneux (1656-1698), uno studioso irlandese che, per l’immatura scomparsa, non poté approfondire le sue intuizioni, le quali vennero in parte riprese dal Leibniz nel *Nuovo saggio sull’intelletto umano*, ogni senso ha un suo linguaggio. «Il linguaggio vocale», scrive il Cassirer, a p. 96, «presenta grandi vantaggi tecnici, rispetto al linguaggio tattile, ma le imperfezioni di quest’ultimo non ne pregiudicano, in modo essenziale, l’uso». Indubbiamente i segni visivi e quelli uditivi risultano più facilmente traducibili in termini di simbolismo che non quelli tattili. Il linguaggio umano, però, è presente in tutti i sensi, ancorché in forma differenziata e non sempre facilmente e chiaramente percettibile. Non ha importanza il modo con cui un senso coglie l’esperienza. Importa bensì che l’uomo sia messo in grado di costruirsi il proprio mondo simbolico, anche se il punto di partenza sia costituito da un materiale povero, limitato e da una ridotta capacità sensoriale. Scrive il Cassirer, a p. 96: «l’essenziale non sono i mattoni e le pietre usati per costruire, ma è la loro funzione generale in termini architettonici». Si affaccia, in questa affermazione, quella dottrina del Funzionalismo pedagogico che, nel nostro tempo,

troverà grandi teorici, tutti seguaci della dottrina di Eduard Claparède.

Sotto il profilo del linguaggio, il tratto che fa significanti i segni e che li rende, come si suol dire, “capaci di parlare”, deve rinvenirsi nella “funzione generale simbolica”, che sono chiamati ad assolvere. Fuori di questo contesto gli uomini resterebbero veramente ciechi, sordi e muti. Quando invece questo tratto sia presente, anche il mondo di un bambino che sia cieco o, peggio ancora, alla cecità aggiunga la sordità ed il mutismo, sarà in grado di diventare un mondo umano. E allora questo mondo apparirà incomparabilmente più vasto e più ricco di quanto non sia quello del più sviluppato animale. Proprio in questo carattere consiste la differenza, che non è quantitativa, bensì qualitativa, fra la reazione animale e la risposta umana, dove i termini “reazione” e “risposta” non si integrano, ma si contrappongono. La reazione, infatti, dà luogo all’addestramento, tipico del mondo animale, mentre la risposta è il fondamento dell’educazione, che è un momento esclusivamente umano.

Uno stadio ulteriore del simbolismo è costituito dalla mobilità, che manca del tutto nel mondo animale. I bambini non tardano ad apprendere che al fine di esprimere un senti-

mento, un desiderio o un’immagine, possono ricorrere a simboli differenti. Ancora una volta, possiamo far riferimento all’educazione di Laura Bridgman. La bambina, prima di acquisire il senso della parola, si esprimeva in forme strane, che consistevano in interiezioni non articolate e in suoni, che i familiari e gli insegnanti chiamavano “suoni emotivi”. Essa emetteva uno od altro di questi suoni quando si veniva a trovare in presenza di persone a lei cognite, a ciascuna delle quali aveva attribuito una delle sue modulazioni inarticolate. In tal modo salutava e descriveva i suoi sentimenti. Francis Lieber, dal Cassirer ricordato a p. 98, medico che aveva seguito la crescita della bambina, così scrive: «Ho rilevato che quando incontrava, ad un tratto, una sua conoscenza, pronunciava ripetutamente il suono che ad essa aveva associato, prima di cominciare ad esprimersi. Era il segno di un suo lieto riconoscimento».

Dopo che la piccola Laura riuscì a cogliere il significato della parola, il suo modo di accostarsi al mondo delle creature umane radicalmente mutò. Al suono inarticolato sostenne il nome, che non era rigidamente connesso ad una persona, ma poteva mutare in ragione delle differenti circostanze. Quando, ad esempio, la bambina ricevette la lettera di una

delle insegnanti che le avevano prestato attenzione in passato, cioè della signorina Drew, la quale nel frattempo, essendosi sposata, aveva cambiato nome e si chiamava signora Morton, la reazione della piccola Laura fu molto particolare. La signora Morton invitava la sua precedente allieva ad andare a trovarla. La circostanza generò piacere nell'animo della bambina, la quale però trovò strano che l'insegnante avesse firmato la lettera con il suo antico nome di Drew, anziché con quello nuovo di Morton. Appare evidente che il significato dei suoni, che la piccola Laura usava precedentemente, aveva subito una modificazione rilevante. Ora, infatti, non si trattava più di episodi particolari, dinanzi a cui la bambina emetteva speciali suoni ed inarticolate interiezioni. Si trattava bensì di nomi astratti, giacché il nome non designava una specifica persona, bensì una persona che veniva a trovarsi in una situazione particolare.

Questa riflessione ci porta a considerare un ulteriore aspetto del problema relativo al simbolo, cioè la dipendenza del pensiero relazionale da quello simbolico. Occorre muovere dal concetto che soltanto un sufficiente complesso di simboli consente al pensiero relazionale di assumere una forma e di svilupparsi. Ogni atto,

anche quando si tratti delle percezioni più elementari, implica un grado di coscienza. La percezione, in tal modo, contrariamente a quanto parve al Sensismo, non si riduce ad un coacervo di dati semplici; non è un mero aggregato di impressioni, ma implica certi elementi strutturali, come ha messo in evidenza la Gestalt-Psychologie. È proprio questa specifica capacità che, anche se non riesce a raggiungere il grado dell'attività teorica, contribuisce ad ulteriormente differenziare la creatura umana, quand'anche sia sensorialmente limitata, dall'animale, ancorché sviluppato e addestrato. Questo tratto indica in quale grado di pensiero si collochi il valore del simbolo. Senza questo elemento, la vita dell'umana creatura non sarebbe del tutto dissimile da quella del prigioniero descritto da Platone nel "mito della spelunca". L'uomo resterebbe confinato nel mondo dei bisogni biologici e degli interessi puramente pratici, senza riuscire ad accedere a quell'universo delle idee che a lui è stato dischiuso dai grandi momenti della religione, dell'arte, della filosofia e della scienza. L'esperienza, al contrario, ci dimostra come tante creature sensorialmente mute riescano a raggiungere livelli talvolta straordinari nell'ambito di queste sfere.

Appare chiaro come lo sviluppo della mente umana sia strettamente legato all'ampiezza del linguaggio. Una creatura umana, anche prima di essere in grado di cogliere il significato della parola, raggiunge stadi più elevati di quelli dell'animale, come ha dimostrato l'esperienza prealfabetica di Laura Bridgman e di Helen Keller. Le due bambine, infatti, attraverso l'associazione di suoni a cose o a persone, avevano appreso ad orientarsi, se pure in forma rudimentale, nella realtà delle cose e nel mondo degli uomini. Nel momento in cui appresero il valore simbolico del linguaggio umano, avvenne in esse, come avviene nella vita di ciascun fanciullo, una grande rivoluzione. Tutta la vita personale, intellettuale e spirituale del bambino e del fanciullo assume una configurazione del tutto rinnovata. È questo il momento in cui la creatura umana passa da uno stadio soggettivo ad uno oggettivo, da un atteggiamento che, questa volta sì, anche noi diciamo emotivo, ad uno teoretico. Il fanciullo, anche quando sia integro di sensi, avverte il significato originale che lo strumento del linguaggio assume per lo sviluppo della sua personalità. Anch'egli supera la fase della ricezione e, divenendo soggetto sempre più attivo e consapevole, partecipa a quel proces-

so del parlare, che consiste in una progressiva oggettivazione. Sia le insegnanti di Helen Keller, sia quelle di Laura Bridgman, hanno sottolineato la curiosità con cui le bambine appresero l'uso dei nomi ed il bisogno di imparare parole nuove che designavano i vari oggetti della loro realtà ambientale. David Major, dal Cassirer ricordato a p. 235, scrive che «all'inizio del ventitreesimo mese, il bambino ha una vera mania di andar qua e là nominando le cose, di dire ad altri questi nomi o di richiamare la nostra attenzione sulle cose che sta esaminando. Le guarda, le addita, posa la mano su questo o su quell'oggetto, ne pronuncia il nome, poi guarda i suoi compagni». Si avverte, nello sviluppo mentale del bambino, una vera e propria "fame di nomi". Di questa esigenza dovranno tener conto gli educatori dei ciechi e, soprattutto, dei ciecosordi, per soddisfarne il legittimo bisogno in modo adeguato e concreto, al fine di evitare i pericoli, purtroppo assai diffusi, del verbalismo.

Essi dovranno muovere dal sempre valido monito del Rousseau, secondo cui "il fanciullo non sappia mai più parole che cose". Dovranno quindi evitare le aride nomenclature, che favoriscono le facili forme di quell'intellettualismo precoce, con-

tro il cui pericolo aveva di buon'ora levato la sua autorevole voce Augusto Romagnoli. Sarà bene, però, che non incorrano, per reazione, neppure in quella mania, in quel formalismo delle cose, che il non mai tramontato spirito del peggiore Positivismo pedagogico erroneamente giudica come la più vera forma di concreto sapere. Gli insegnanti dovrebbero riprendere il motivo del Molyneux e sviluppare, per quel che sia intrinsecamente possibile, il linguaggio dei sensi residui.

Loda Santilli, in un racconto semplice, essenziale, privo di ogni falsa retorica e di ogni facile indulgenza al ricordo capace di strappare le lacrime, rivisitando il dramma della sorella Sabina e la sua graduale crescita educativa, fornisce, con spontaneità e con immediatezza, senza nessuna presunzione pedagogica, esempi molteplici di questa arte tanto difficile che nessuno può insegnarla “*ex cathedra*” e, ad un tempo, tanto bella che le vere anime di educatori l'apprendono per intuizione, quasi per folgorazione. Far posare delicatamente le dita del bambino cieco o di quello ciecosordo sopra gli steli del grano lievemente mossi dal vento, per far sì ch'egli comprenda il senso dell'ondeggiare, risulta, sotto il profilo educativo, molto più efficace che

non una dotta ma arida lezione sul senso anemestese. Loda Santilli, nel volumetto *Un'italiana cieca e sorda* (Gastaldi, Milano, 1968; ora in corso di riedizione ampliata), in un dettato disteso, descrive molti di questi esempi efficaci per la loro immediatezza. A questa delicatissima forma di educazione i ciechi debbono, se e quando abbiano la buona ventura di riceverla, la capacità di raggiungere quello che Jacques Lusseyran, in un breve saggio ricco di intensa ed inarrivabile spiritualità, tale da contrapporsi ad ogni visione meramente sensistica, dice, con molta efficacia, “lo sguardo diverso” (Fildelfia editore). Anche i ciechi ed i ciecosordi, se correttamente educati, sono in grado di conoscere la realtà, soprattutto quella degli uomini, benché ad essa debbano accostarsi in modo differente da quello abituale.

Il Molyneux, però, si poneva il problema relativo a quale funzione della vita psichica possa operare l'accordo fra i vari sensi, sì da formare, mediante l'apporto di ciascuno di essi, un tessuto conoscitivo che non presenti smagliature o sfrangiature. La filosofia, la pedagogia e la psicologia del Settecento non riuscirono ad andare oltre Aristotele, il quale aveva parlato di un “*aisthetérion koinòn*”, cioè di un senso generale che opere-

rebbe l'armonia tra i vari sensi. A noi pare che il compito essenziale di organizzazione debba e possa venire svolto convenientemente dall'intelligenza che, anche per questo aspetto, non può venir confusa con certi, sia pur strabilianti comportamenti animali, ma resta esclusivamente umana.

Tutte queste riflessioni, che investono un momento fondamentale nello sviluppo del bambino cieco o di quello ciecosordo, ci rimandano, ovviamente, ancora una volta, al problema relativo alla formazione della figura dell'educatore. Loda Santilli, restando sempre umilmente nell'ombra, come deve fare ogni bravo scrittore di cose educative, ci mostra la partecipazione corale della famiglia abruzzese alla crescita della piccola Sabina. È vero tuttavia che anche Sabina, come sottolinea la sorella Loda, deve il suo recupero educativo all'opera sensibile, umana, intelligente, di quel grande apostolo che fu Augusto Romagnoli e della sua consorte, nonché di Giuseppe Lombardo-Radice che con loro pensava al problema, su di esso meditava e per esso cercava di fornire consigli. Laura Bridgman ebbe il suo grande, primo educatore in Simon Owe; Helen Keller trovò la sua mirabile maestra in Anna Sullivan; Eugenio Malossi fu avviato alla rieducazione da Do-

menico Martuscelli e da Francesco Artusio; Sabina Santilli fu recuperata dall'intervento, studiato fin nei minimi particolari, di Augusto Romagnoli e di tutto il personale dell'Istituto. Si rilegga la commovente pagina in cui, con mano lievissima, Loda Santilli descrive come il grande Educatore dei ciechi preparasse la bambina alla prima Comunione e come tutto facesse disporre affinché essa visse il grande significato spirituale di quel momento. Non possiamo allora non chiederci: se il passaggio dal segno al simbolo non è, per il bambino cieco e, soprattutto, per quello ciecosordo, un problema, come si suol dire, "da pigliare a gabbo", saranno in grado i corsi polivalenti di fornirci non diciamo tanti Simon Owe, tante Anna Sullivan, o tanti Augusto Romagnoli, ma anche semplicemente tanti maestri consapevoli delle difficoltà che debbono superare? Molti dubbi rampollano al fondo del nostro animo molto turbato e si tratta di perplessità ragionate.

Il maestro, secondo l'immagine di Dante, «Similmente operando a l'artista / che ha l'abito de l'arte e man che trema», deve avere alta la coscienza del fine che il suo insegnamento si prefigge, anche se deve essere umilmente consapevole di quanto precaria sia la certezza dell'esito che

il suo impegno può raggiungere. Proprio dal grado di consapevolezza di questo divario scaturisce il continuo suo ripensamento dei metodi, dei sussidi atti a superare le precedenti difficoltà. Se, infatti, è vero che ogni senso ha un suo linguaggio, una sua struttura, ne discende che ciascun organo sensorio presenta una sua educabilità, la quale però esige meditazione attenta e studio diligente. Anche la vista, che pare il senso più immediato, esige di essere educata al corretto vedere. Quando, nel 1728, il dottor Cheselden, noto chirurgo del tempo, riuscì a restituire la vista ad un giovane, che era cieco dalla nascita, poiché questi incontrò grande difficoltà ad accostare il mondo mediante il senso di recente acquisito ed a liberarsi dalla forma di conoscenza tattile a cui di necessità era stato educato, quando si trovava privo della capacità di vedere, venne a dimostrarsi come la crescita e l'acu-

tezza dei singoli sensi siano una questione educativa e non un fatto semplicemente naturale.

Tutto il dibattito, che si era svolto fra Molyneux e Locke, fra Berkeley e Leibniz, avrebbe recato un contributo prezioso alla tiflologia, sempreché, con umiltà, i novelli e purtroppo spesso improvvisati maestri, che nei corsi polivalenti non di rado insegnano ciò che per sé non hanno mai studiato, avessero la volontà di rivisitarne i termini. La presunzione, però, insieme con una incallita avversione alla conoscenza della storia, è il più vistoso orpello di tanti, troppi estemporanei ed approssimativi uomini della scuola. A tanto conduce il drammatico divorzio fra la politica scolastica e la pedagogia, che oggi caratterizza la vita educativa nel nostro Paese.

Silvestro Banchetti

Riflessioni e cronaca di un giurato. Concorso di editoria tattile illustrata “Tocca a Te” Reggio Emilia 18-20 giugno 2015

Beatrice Ferrazzano

Dal 19 al 20 giugno 2015 si è tenuta a Reggio Emilia la 3^a edizione del Concorso Nazionale di editoria tattile illustrata “Tocca a Te” per la selezione dei 5 libri che parteciperanno al Concorso Internazionale “Typhlo e Tactus” che quest’anno sarà tenuto presso la Fondazione Hollman di Cannero Riviera in provincia di Verbania. L’Italia, quindi, quest’anno sarà protagonista in ben due eventi che mirano a porre l’attenzione sul libro tattile illustrato per l’infanzia. E questo ci deve inorgoglire!

Il concorso promosso è organizzato dalla Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi con la collaborazione della Fondazione “Robert Hollman” di Cannero Riviera e dell’Istituto Regionale “Giuseppe Garibaldi” per Ciechi si è concluso presso la Biblioteca “Panizzi” di Reggio Emilia, nella splendida cornice di una città alacre e culturalmente fervida.

Significativa la partecipazione di ben 157 libri in concorso, alcuni belli, altri di buona fattura tiflogica, altri

Un concorso di editoria tattile diviene luogo di riflessione sull’importanza di questa prassi realizzativa per una migliore integrazione scolastica

ancora frutto di impegno di scolaresche, 5 alla fine vincenti. L'alto numero di libri testimonia l'interesse crescente su questo tema che ancora non trova però la sua degna espressione in una produzione di editoria tattile significativa.

Quale componente della giuria e soggetto che si occupa da anni di integrazione scolastica e tiflodidattica ho avuto la possibilità di avere tra le mani i prototipi in concorso e sento di poter affermare che il libro tattile è prodotto che può essere destinato ad un pubblico più ampio della stretta cerchia dei minorati della vista a cui generalmente si pensa.

Il concorso ha visto 2 giurie al lavoro: una senior costituita da esperti di letteratura per l'infanzia, da un illustratore di libri per bambini, da un genitore, da esperti tiflogologi ed educatori, ed una di giovani costituita da alunni e studenti non vedenti e vedenti che hanno collaborato in sinergia e con entusiasmo.

Tale modalità di valutazione già consolidata nelle scorse edizioni, anche quest'anno si è dimostrata vincente e ha prodotto un ulteriore risul-

tato di unanimità determinato dalla proclamazione per entrambe le giurie dello stesso libro. Infatti le giurie pur lavorando separatamente e con criteri e modalità sostanzialmente differenti sono giunte alla medesima conclusione, proclamando vincitore nella categoria miglior libro italiano: *Io, tu, le mani* di Marcella Basso.

Questo libro in stoffa è progettato per essere letto contemporaneamente da due lettori, seduti uno di fronte all'altro. Le mani seguono la storia, in una trama di incontri, separazioni e avvicinamenti gradualmente, grazie alla maestria tecnico-realizzativa dell'autrice, che sa ben impiegare i materiali per costruire sorprese e percorsi emotivi. Un'opera davvero originale in grado di raccontare una piccola favola con uno sviluppo narrativo chiaro e accessibile¹.

La giuria senior ha poi selezionato i vincitori delle altre categorie.

Il miglior libro didattico: *Ombra* di Michela Tonelli e Antonella Verracchi che si cimenta con un tema non semplice da introdurre ai lettori non vedenti. Gli effetti della luce, e quindi anche il concetto di ombra, sono resi in maniera intelligente, esplicativa e

¹ Sabatini Alberto, "L'Unione Italiana Ciechi Reggio Emilia insieme alle Istituzioni per favorire l'integrazione sociale", *Giornale online dell'UICI*, (consultato luglio 21, 2015) <<http://giornale.uici.it/lunione-italiana-ciechi-reggio-emilia-insieme-alle-istituzioni-per-favorire-lintegrazione-sociale/>>.

originale. Un lavoro riuscito, ben confezionato e dai tratti poetici. Nell'ultima pagina, un espediente tecnico sorprendente, rende il libro un vero strumento didattico²: una sagoma nera in tessuto non tessuto a grandezza naturale, per sbizzarrirsi in giochi, simulazioni, e quant'altro.

Il miglior libro artistico: *Il cielo in tasca* di Daniela Piga, che si articola in una serie di mini libri contenuti in piccole tasche, che vanno a comporre un libro da sfogliare e distendere sul piano. Il lettore attraversa diversi paesaggi naturali, suggeriti da sensazioni olfattive, tattili, uditive e anemestesiache. Ogni piccolo libro è un'opera a sé, con una sua forza espressiva e un suo stile, anche nello spazio di pochissime pagine, ma l'opera finale ha un'unità poetica chiara e originale³.

Il miglior libro per l'infanzia: *Piccolo libro delle carezze* di Carlotta Vaccari. Un libro morbido, delicato ma resistente alla manipolazione. Esplicitamente pensato per i più piccoli ma con una storia in grado di creare una piacevole intimità tra il bambino e l'adulto. Un libro gioco interessante con interventi multisensoriali⁴.

L'unanimità delle due giurie nella scelta del miglior libro ha reso necessario il recupero del 2° libro classificato nella categoria "Miglior libro italiano" *Prima o poi* di Isabella Cristina Feline che concluderà la rosa dei 5 libri italiani che rappresenteranno l'Italia nel concorso Typhlo & Tactus 2015. Un lavoro semplice ma dal forte impatto tattile, con vivi contrasti cromatici, che conduce il lettore lungo un percorso di conoscenza sia grafica che linguistica. In poche pagine si dipana una storia di trasformazione e cambiamento. Un testo intelligente illustrato in maniera raffinata⁵.

La giuria ha voluto poi dare una menzione speciale ad altri 3 libri definiti del cuore, per premiare le famiglie, le scuole, i reparti ospedalieri quotidianamente a contatto con la disabilità che hanno partecipato e i cui prodotti erano il frutto di storie e semplici situazioni che hanno in qualche modo toccato il cuore:

- *Una bella giornata* della Famiglia Andrelo di Venezia;
- *Io sono Edoardo* della Scuola Boschetti di Piove di Sacco (Padova);

² Ibidem

³ Ibidem

⁴ Ibidem

⁵ Ibidem



- *Il Cane di Clara* di Clara Morese, Angela Coviello e Iolanda Langialonga dell'Istituto Artistico Caravaggio di Milano.

Il dibattito sempre aperto sulla qualità dell'integrazione scolastica, può e dovrebbe passare anche dai primi libri di lettura amena. Penso che oggi nonostante qualche isolato ripensamento la strada percorsa dalla chiusura delle scuole speciali all'integrazione scolastica, sia da considerarsi una conquista positiva. La dimensione umana di scambio e confronto viene salvaguardata pur nelle sue difficoltà. Se non provo a relazionarmi con l'altro non saprò mai cosa non so e cosa invece so, cosa mi manca e invece cosa possiedo. È la legge del contrasto. È necessaria un'opposizione in tutte le cose per poterne cogliere

l'essenza. L'ideale non è nell'omologazione ma nella pluralità, nella ricchezza di spunti, nella diversità. E perché allora un libro tattile non dovrebbe poter soddisfare anche le necessità di un piccolo lettore vedente? Perché la scoperta delle sensazioni tattili dovrebbe risultare inutile o ridondante per un fanciullo vedente? Perché un libro tattile dovrebbe essere destinato solo ad un pubblico con difficoltà visive? Un libro bimodale che si rivolge a tutti, ed è accessibile anche ad ipovedenti e non vedenti, non è una risorsa preziosa nello scenario di integrazione scolastica che le varie riforme scolastiche stanno perseguendo? E da un punto di vista editoriale, non può rappresentare un nuovo orizzonte da esplorare e su cui investire? Sia che lo chiamiamo libro accessibile anche ai minorati della vi-

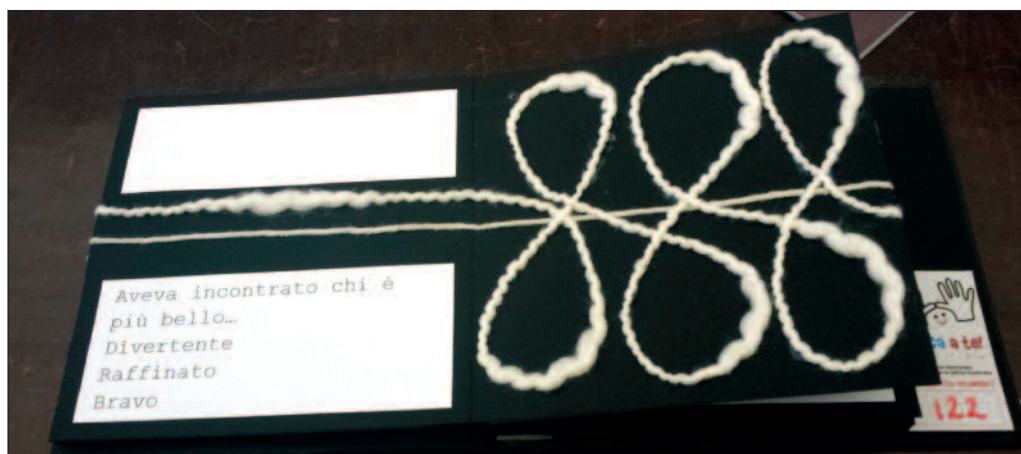


sta o libro tattile anche per i vedenti il risultato è un ottimo compromesso che unisce e lega, sin dalle prime tappe evolutive dell'individuo ed educa all'idea della diversità come risorsa.

La ricerca tecnica poi deve fare, comunque, il suo corso, perché tattile non vuol dire portare in rilievo un'immagine visiva, ma deve rispondere a dei criteri di analogia con il referente. Ben lo ha spiegato in un'intervista Philippe Claudet fondatore e direttore della casa editrice francese Les Doigts Qui Rêvent di Digione e ideatore del premio Typhlo & Tactus:

Lo studio delle immagini aptiche non ha che qualche anno ma ciò che possiamo già affermare è che esse riflettono un approccio del mondo radicalmente diverso da quello dei vedenti. Ed è in questo che, per questi ultimi, esse costituiscono una ric-

chezza. È un altro tipo di immagine, un po' come il cubismo era un'altra maniera di vedere il mondo rispetto al realismo. Un'immagine è basata su una o più analogie tra il referente nella realtà e la rappresentazione di questo referente sull'immagine. Si tratta sempre dell'immagine di qualche cosa (negli album per i bambini): l'immagine rappresenta un referente ma sotto un'altra forma. L'immagine di una tartaruga non è una tartaruga ma una sua rappresentazione, ed è soltanto per il fatto che so che si tratta di una tartaruga (giacché ho nella mia memoria di vedente numerose immagini di tartarughe viste, toccate, disegnate, reali, filmate) che posso riconoscere quella rappresentata sull'immagine. L'immagine aptica deve dunque, a sua volta, implicare delle analogie con il referente: non un referente visto ma un referente toccato, sentito, odorato. E necessariamente, l'immagine aptica sarà diversa poiché l'esperienza del mondo attraverso il tatto è



*radicalmente diversa rispetto all'esperienza del mondo visto*⁶.

Durante l'evento-mostra "A Spasso con le Dita" che alla fine dello scorso anno ha attraversato numerose città della nostra Italia, con il suo percorso lungo 16 tavole tattili, ho avuto modo di sperimentare e curare personalmente un laboratorio tattile durante la tappa di Bari. I piccoli lettori vedenti coinvolti hanno apprezzato e scoperto la ricchezza e la varietà dei colori tattili. Si è trattato di un'esperienza multisensoriale che ha condotto a molteplici spunti e riflessioni. L'integrazione sensoriale apporta al patrimonio immaginativo una sinergia di stimoli che si traduce in varietà

creativa, ricchezza linguistica, piacere sensoriale veicolo di una più rapida sintesi del simbolo, sviluppo di abilità di coordinamento motorio e di motricità fine. I bambini erano entusiasti di attivare le loro mani, non soltanto i loro occhi. Il viaggio immaginativo della lettura arricchito di stimoli sinestesici è più coinvolgente e appagante, sicuramente più ricco.

Questi libri dovrebbero far parte delle biblioteche cittadine e scolastiche, dovrebbero essere proposti in più largo raggio, arricchire gli spazi per la letteratura dell'infanzia di ogni libreria e non essere relegati semplicemente in ambiti dedicati alla disabilità visiva.

⁶ Di.To (internet www.areato.dito.org), *Quando i libri si leggono anche con le dita*: intervista a Philippe Claudet, (consultato 21 luglio 2015) <<http://dito.areato.org/interviste-e-ricerche/quando-i-libri-si-leggono-anche-con-le-dita-intervista-a-philippe-claudet/>>

L'attenzione rivolta anche quest'anno al concorso "Tocca a Te" si auspica possa smuovere qualcosa nel panorama editoriale per ampliare un settore che ancora è di stretta nicchia, ma che vuole ambire a un pubblico più variegato ed ampio, per celebrare la reale possibilità di integrazione del bambino minorato della vista nel tessuto sociale e scolastico.

È necessario superare la gretta e solipsistica dimensione dell'io ed esaltare la ricchezza della pluralità del noi e il libro vincitore va proprio in questa direzione. Un libro che per essere letto, esplorato, "giocato" richiede 4 mani, che si incontrano, si scoprono, esplorano insieme, litigano e si riavvicinano, ad esaltare la necessità che stare e fare insieme è sempre uno scambio, mai un percorso unidirezionale. Ma per essere amici, per stare insieme bisogna conoscersi, imparare le peculiarità, gli interessi, il vissuto l'uno dell'altro, senza pregiudizi, timori e presunzioni, perché solo così è possibile oltrepassare il confine dell'altro. La metafora di questo libro è la metafora di questa manifestazione: insieme è meglio! Così come la vista, il tatto, l'udito, l'olfatto, il gusto, suggeriscono esperienze diverse che si integrano e concorrono allo stesso fine per strade di-

verse, così il libro, colorato, con belle immagini, afferenze tattili diversificate e variegata si integrano per realizzare un libro bello, ricco, interessante, piacevole, multisensoriale per *tutti* bambini vedenti e non vedenti.

Bibliografia

Andreis, E. (2014). A spasso con le dita, una mostra per 'vedere' le parole: 400 bambini con Sepulveda. In: *Corriere della Sera-Corriere Sociale*, (2014), novembre 21.

<<http://sociale.corriere.it/a-spasso-con-le-dita-una-mostra-per-vedere-le-parole-400-bambini-con-sepulveda-foto/>>

Anfuso, L. (2010). Libri tattili illustrati... con tatto. In: *Liber* n. 87, (luglio-settembre 2010), <<http://www.liberweb.it/CMpro-v-p858.html>>

Di.To (internet www.areato.dito.org), *Quando i libri si leggono anche con le dita*: intervista a Philippe Claudet, (consultato 21 luglio 2015) <<http://dito.areato.org/interviste-e-ricerche/quando-i-libri-si-leggono-anche-con-le-dita-intervista-a-philippe-claudet/>>

Sabatini, A., L'Unione Italiana Ciechi Reggio Emilia insieme alle Istituzioni per favorire l'integrazione sociale. In: *Giornale online dell'UICI*, (consultato luglio 21, 2015) <<http://giornale.uici.it/lunione-italiana-ciechi-reggio-emilia-insieme-alle-istituzioni-per-favorire-lintegrazione-sociale/>>.

Beatrice Ferrazzano,
responsabile del Centro di Consulenza
Tiflodidattica di Foggia

Una vita da scultore: conosciamo l'arte e l'opera di Felice Tagliaferri

Lorenza Vettor

Le pratiche artistiche rivolte alle persone con disabilità non devono essere solo di tipo terapeutico e occupazionale. Occorre liberare la loro creatività, favorire l'immaginazione interiore. Il genio non conosce ostacoli se non siamo noi a crearli perché facciamo l'errore di non vedere la persona ma solo le mancanze.

Gabriella La Rovere

È l'8 luglio ed anche qui a Padova il caldo estivo la fa da padrone, sebbene nubi nere e minacciose solchino il cielo. Sono le cinque e mezzo del pomeriggio e sto attendendo l'autobus che mi porterà alla stazione ferroviaria, dove mi incontrerò con Felice Tagliaferri, con cui qualche giorno fa ho concordato questo incontro. "Vorrei scrivere di te, benché lo abbiano ormai fatto in molti, per far arrivare la tua esperienza di scultore non vedente agli insegnanti e, perché no, anche ai loro alunni ciechi, ma non solo a loro..." Gli domando al telefono. "D'accordo! Per me va benissimo", mi risponde con quella sua voce sempre affabile e allegra...

Conoscere
l'opera, la vita,
il pensiero di
questo
straordinario
scultore non
vedente
conduce a
"guardare con
altri occhi"
il nostro mondo
e a trarre degli
utilissimi
elementi per la
didattica
non solo delle
discipline
artistiche

Conobbi Felice nel 2010 al Museo Omero di Ancona, dove partecipai ad un suo laboratorio: ero l'unica persona non vedente e per questo Felice non mi obbligò a mettere la benda. Tutti gli altri, invece, erano bendati. Il laboratorio prevedeva che creassimo con la creta ed ovviamente con l'aiuto di Felice, il nostro volto. Fu difficilissimo... Alla fine le nostre opere sembravano quasi delle maschere di antiche civiltà...

Anche alla stazione di Padova fa caldo e così propongo a Felice di andare al bar a prendere qualcosa di fresco e lui accoglie ben volentieri il mio invito. Con Felice c'è Toby, il suo inseparabile cane guida che, mentre io gli faccio la mia intervista,

se ne sta buono buono sdraiato sul pavimento.

“Cominciamo a raccontare qualcosa di te”, gli suggerisco. “Sono nato a Carlantino (Foggia) nel 1969. Sono il quarto figlio; mio padre era camionista, mia madre casalinga. Quando avevo 7 anni, io e la mia famiglia ci trasferimmo a Bologna, nel quartiere Marco Polo, per seguire quel sogno di benessere che apparentemente mio padre sembrava potesse realizzare. Invece si trovò di fronte a un quartiere popolare dove la vita da subito si manifestò dura, cruenta e faticosa; dove combattere era la parola d'ordine, anche per i ragazzi... A 13 anni, nel 1982, scoprii di avere un'atrofia del nervo ottico, una malattia genetica,

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).



che da lì a un anno mi portò a diventare completamente cieco. Cominciò per me un periodo durissimo: mi rinchiusi in me stesso e per un paio d'anni non sono più uscito di casa. Di imparare a muovermi col bastone bianco... Non se ne parlava! Un giorno, un allora dirigente dell'UICI di Bologna, per spingermi a reagire, mi chiese: 'Immagina di vedere una persona che va a sbattere contro un albero; cosa penseresti di lei?' 'Che è una stupida', gli rispondo. 'E se invece troveresti lungo il tuo cammino una persona col bastone bianco?' 'Gli domanderei se le serve una mano'. Compresi ben presto il senso di quelle parole, compresi che dovevo uscire dalla depressione e dall'apatia per dare un nuovo significato alla mia vita. Diventai così centralinista e a 18 anni, con il diploma in tasca e un posto di lavoro me ne andai a vivere da solo a Ponticella di San Lazzaro di Savena. Sono come un gatto, indipendente - mi racconta Felice parlando della sua scelta così repentina -.

"Cosa ti ha spinto a diventare uno scultore", gli chiedo? "L'incontro con Nicola Zamboni, che era docente dell'Accademia di Brera e che abitava a Bologna. Zamboni voleva capire quanto una persona non vedente ri-



uscisse a ricreare forme conosciute. Per questo chiamò me ed altre quattro persone... Il Maestro comprese che questo era possibile, ma anch'io capii che scolpire doveva diventare il lavoro della mia vita: dovevo e volevo dare forma alle mie immagini interiori... Così per due anni continuai a fare il ragazzo di bottega nel suo laboratorio. Questa esperienza mi ha insegnato non soltanto a scolpire - cosa che si può imparare ovunque ed in tempi più o meno brevi - ma anche, anzi soprattutto, la vita dello scultore". "Che è?", sottolineo, pensando alle sue ultime parole... "Che è affascinantisima, perché fatta di contatti, di relazioni con gli altri... Insomma, di tutto quello che gira intorno al commercio della scultura".

“E dopo di allora, come è proseguito il tuo percorso?” “Sono stato uno dei protagonisti del libro di Candido Cannavò *E li chiamano disabili*, pubblicato nel 2005 e che mi ha reso popolare”.

Tornata a casa, ripenso a quel libro... Mi sovengono alcune parole del dialogo fra Felice e Cannavò: Il mondo che ho conosciuto mi è rimasto impresso nella memoria: questo è un vantaggio per molti aspetti, ma mi porto dietro anche il peso di ciò che ho perduto. Forse senza questa incancellabile memoria non avrei potuto fare lo scultore. Come vedi, c'è sempre un risvolto positivo anche nelle sventure. Sai dove sono adesso i miei occhi? Sulla punta delle dita e nel cervello. I miei polpastrelli hanno una sensibilità prodigiosa. E il mio cervello disegna immagini assorbendo suoni, parole, sensazioni. Noi due ci siamo incontrati stamattina, ma non stupirti, caro Candido: io ti conosco e ti vedo, alla mia maniera... Ho conosciuto un uomo pieno di vita e di simpatia, ho ammirato le sue opere di scultore cieco, ma prima di lasciare la bottega, vado alla ricerca dell'atto solenne e conclusivo. “Felice, tu sei un rarissimo scultore cieco. Io vorrei seguire un tuo itinerario di lavoro: dall'ideazione di un'opera al suo comple-

tamento. Immagino che in molti casi la fantasia e i lontani ricordi visivi si alleino con la magia dei tuoi polpastrelli, scatenando forme infinite di creatività. Ma qui mi fermo: non capisco come tu possa plasmare o scolpire il volto della tua donna, senza averla mai vista. Eppure l'hai fatto. E allora, sai cosa ti chiedo? Realizza il volto di un amico: il mio. Hai detto di conoscermi e persino di vedermi. Ti invito con affetto a questa sorta di prova suprema...” “Dipende da te. Se lo vuoi, sono felice di provarci. Devo toccarti a lungo, studiarti, trasferirti nella mia mente. Almeno per due ore.”... Sono tornato a Sala Bolognese, nello studio di Felice. Lui aveva preparato un grumo di creta grigia nella quale il mio volto si sarebbe modellato. “Fai il bravo, ti farò una bella testa.” Mi ha scrutato con i polpastrelli, collegati al suo cervello, alla sua fantasia, alla sua arte di scultore... A un tratto gli ho detto: “Correggi il naso, è troppo grande”. Alle quattro, il lavoro era quasi pronto: “Farò delle rifiniture,” ha detto Felice “poi la creta va cotta e cambia di colore”. Ho abbracciato il mio amico, poi ho fotografato la mia testa di creta. E nell'immagine, non so per quale magia, ho visto l'espressione di mia madre, in una riuscitissima foto - una delle ultime - sulla terrazza della casa di campagna alle falde dell'Etna”.

Ma torniamo alle domande. “E dopo il libro?” “Sono stato contattato dal Museo Tattile Statale Omero di Ancona, dove adesso sono esposte permanentemente alcune mie opere, e con cui collaboro assiduamente, essendo docente di arti plastiche a Sala Bolognese nella Chiesa dell’Arte”. “Già, la Chiesa dell’Arte”, riprendo io, ricordando la mia visita in quel luogo silenzioso, suggestivo, quasi al di fuori del tempo di qualche anno prima. “Quando ne parlo ai corsi che tengo per futuri docenti per il sostegno o per educatori, dico loro: Se dovete organizzare una gita di classe e volete sperimentare un modo innovativo di approccio alla scultura, fatevi un giretto a Sala Bolognese in quella scuola/laboratorio sito all’interno di una chiesa sconsacrata di Villa Terracini...”.

“Spieghiamo che cos’è la Chiesa dell’Arte”, continuo io, sollecitando Felice a raccontare. E lui, ben volentieri prosegue: “La Chiesa dell’Arte è la prima scuola di arte plastica al mondo diretta da uno scultore non vedente, ma è anche il mio laboratorio, dove rifletto, immagino, creo le mie opere... L’ho messa in piedi quasi 10 anni fa, ormai... Qui organizzo



corsi per la lavorazione della creta, del marmo, della pietra, del legno e di materiali misti, diretti a ragazzi, bambini, disabili, e a tutti coloro che vogliano scoprire un modo nuovo e alternativo di creare forme artistiche, abbattendo, nel contempo, ogni barriera fisica, migliorando le capacità tattili degli allievi e insegnando loro ad apprezzare le diversità degli altri. Tutto questo lo si può fare seguendo il particolare metodo di lavoro tattile-visivo in cui si guarda con le mani e si tocca con gli occhi”.

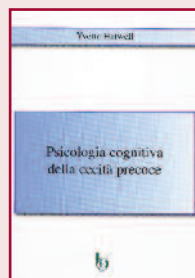
“Quali sono i materiali che lavori? quali usi più volentieri e quali meno e perché?” “Mi destreggio tra i più diversi materiali: prevalentemente marmo e creta, ma anche legno, bronzo o pietra. Ogni materiale –

continua a spiegarmi - viene trattato e plasmato con tecniche diverse, dalla forza impressa per scolpire il marmo alla gentilezza della plasticità espressa nel modellare la creta. Fra tutti i materiali che uso, quello che prediligo di meno è il bronzo, perché il mio lavoro si ferma alla cera: tutto il resto è un lavoro di fonderia; il marmo e la creta, invece, li porti dall'inizio alla fine". "Mi dici meglio cosa significa fare la cera", gli domando da profana. "Vuol dire fare la scultura in creta, quindi lo stampo che adesso si fa in resina dentro cui viene colato lo stampo in cera dal quale in questo modo esce la scultura originale in cera, dopodiché ci pensa la fonderia. L'artista non ha perciò il controllo finale della sua opera". Restiamo sull'argomento ed

io, affascinata da questo discorso, vado avanti a chiedergli: "Tra questi materiali e il senso del tatto, sicuramente sussistono delle implicazioni; quali sono, secondo te?" "Il marmo è il materiale più idoneo alle varie lavorazioni, poiché ci puoi fare il liscissimo, il ruvidissimo ed in genere tutti i contrasti, mentre con gli altri questo non è possibile, oppure lo è in maniera molto minore". "Rimaniamo sempre sul piano della tattilità, ma poniamoci ora dal punto di vista del visitatore che ammira una tua scultura..." "Non è importante "guardare" ma "vedere". Se questo assioma vale in generale, ha certo un valore particolare quando si riferisce all'arte. Si può "guardare" un capolavoro senza "vedere" realmente il valore artistico e umano e capirne di

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.



conseguenza il significato più intimo. “Vedere” vuol dire capire, far propria, possedere l’anima delle cose attraverso il coinvolgimento dei sensi. Se, dinnanzi ad un’opera scultorea ci si pone soltanto con la vista non si può godere della sua interezza poiché vengono a mancare le percezioni concrete dettate dal tatto. Attraverso il tatto, ad esempio, si percepiscono la durezza del materiale, i dettagli delle trame, il contrasto termico e, aspetto fondamentale, il contatto innesca emozioni e sensazioni che vanno dritte al cuore”.

“Come persona non vedente, quali cautele devi usare nel tuo lavoro?” “Attenzione e ancora attenzione, vorrei dire quasi meditazione... E quando qualcuno si fa male nell’utilizzo degli attrezzi del mestiere, ciò accade perché dà ad essi troppa confidenza, pensando che il suo lavoro sia quasi un gioco. Il non vedente, invece, non può mai permettersi di entrare in confidenza con qualcosa che non può controllare del tutto. La soglia dell’attenzione deve necessariamente essere più alta in noi rispetto a chi vede”.

“Lavori molto con le scuole: che tipo di laboratori fai con gli studen-



ti?” “Strutturo i miei laboratori a seconda delle necessità: posso fare laboratori di gruppo in cui si creano delle sculture comuni, posso (specie con alunni adolescenti) lavorare sull’autoritratto, andandolo a modificare via via che si costruisce, agendo in tal modo su ciò che è dentro di noi, posso (con i bambini più piccoli) tenere dei laboratori incentrati sulle cose che fanno loro paura per esorcizzarla... L’ultimo laboratorio che ho svolto con 50 bambini di una scuola di Chieti, ha unito la scultura e la musica: ne è uscito un grande bongo in creta, alto più di un metro e dalle molte orecchie, a significare che a scuola tutti e non solo i bambini devono ascoltare...”. “Dopo un tuo laboratorio – voglio sapere, incu-

riosita – cosa ti senti dire più spesso dagli studenti e dai docenti?” “Gli insegnanti rimangono stupefatti dall’empatia che riesco a creare coi loro alunni. Se non crei questo tipo di rapporto con loro, alla fine non riesci a fare niente... I ragazzi, di solito, non mi dicono nulla: fra noi corre un altro tipo di comunicazione, fatta non di parole, ma, vorrei dire, di intimità, di grandi coccole e tante carezze... Le parole non servono, perché parla più forte quello che sei di quello che dici...”.

“E sempre parlando di scuola – continuo io – non possiamo non accennare al documentario *Un albero indiano*: che cosa ha rappresentato per te quell’esperienza fatta in un paese così lontano da noi, dal punto di vista sia professionale sia umano? E quale messaggio daresti ai docenti italiani?” Per coloro che ignorano di cosa sto parlando, riporto la bella spiegazione che ne diede Claudio Arigoni in un pezzo pubblicato su “Invisibili”, blog del “Corriere della Sera”, il 18.10.2014:

“C’è una scuola dove ci sono materie diverse. “Non insegniamo l’alfabeto, insegniamo le abilità”. È lontano, dall’altra parte del mondo. Ci è stata Takisha, 10 anni, che non vede da quando ne aveva cinque e ha la

voce da usignolo. E Lumiang, 20 anni, nato sordo e cieco, con problemi di relazione. La Bethany school di Shillong, India remota non lontano dal Bangladesh, ha dato forma ai loro sogni. Anche in senso letterale. Lo ha fatto con l’aiuto di Felice Tagliaferri, straordinario scultore non vedente, che ha portato e insegnato la sua arte. Facendo capire: “Si può fare!” Lo ha fatto grazie a Cbm Italia, la più grande organizzazione non governativa che combatte le disabilità visive nel mondo [...] In quei giorni in India con Felice c’erano il regista Silvio Soldini e il documentarista Giorgio Garini. È nato così “Un Albero Indiano”, un documentario bellissimo, dove la voce narrante è Tagliaferri, ma i protagonisti sono i 15 bambini e gli insegnanti che alla Bethany School hanno imparato da lui l’arte della lavorazione della creta [...] Dalla Bethany School sono passati 400 bambini. È nata grazie a Bertha Gyndykes Dkha, divenuta cieca per una retinite pigmentosa. Spiega Rosa, la direttrice: “Il focus non è sulle loro difficoltà, ma sulle loro abilità”. Una scuola inclusiva, fra India e Bangladesh. Tra i banchi della Bethany School si compie il miracolo. È vero che Felice non conosce nulla della lingua, ma la modalità di comunicazione che trova con i bam-

bini ciechi, sordi o sordociechi è quella dell'arte. Alla fine sarà un albero, bellissimo, che nasce da mille mani diverse, che alcuni non potranno vedere, ma sentono, toccano, fanno loro. Ogni giorno si lavora insieme per un obiettivo. "Per imparare a fare il passo più lungo della gamba": Felice rovescia i luoghi comuni attraverso le sue mani che plasmano e toccano e non si fermano mai. "Digli che può lisciare meglio: gli occhi non gli funzionano, ma il tatto sì", fa spiegare a uno degli allievi. In quindici giorni, ragazzi e ragazze, chi normodotato, chi cieco o sordo, chi con difficoltà relazionali o intellettive, imparano a lavorare la creta, ognuno a suo modo. Non ci sono distinzioni per Felice: "Non esistono i disabili e gli abili, tutti hanno le loro disabilità, tutti possono trovare le loro abilità". Da quei giorni in India, grazie al sostegno di Cbm Italia, alla Bethany School si è avviato un laboratorio permanente di lavorazione della creta aperto a tutti, bimbi normodotati o con cecità e sordità, senza differenze".



Felice ha voglia di raccontarmi, le mie mani sono tra le sue, perché fra me e lui passino, quasi come delle scosse elettriche, non solo parole ma soprattutto sensazioni, emozioni, stati d'animo... "Dal punto di vista professionale – attacca rispondendo alla mia domanda –, questa esperienza ha significato per me mettere dei semi in posti lontani. Ed io sono convinto che quando si semina, alcuni semi vanno a male, alcuni altri se ne stanno lì fermi, magari per anni, ma prima o poi, qualcosa ne viene fuori... Dal punto di vista umano, è stata una conferma della mia idea di partenza: nonostante parlassimo lin-

gue differenti, nonostante il nostro colore della pelle, la nostra cultura, la nostra religione fossero diverse... Abbiamo tutti le stesse identiche necessità: amicizia, amore... Quando incontro una persona – prosegue per chiarire ulteriormente – penso: ti piace un bicchiere di vino, un piatto di pasta, una bella donna o un bell'uomo? Bene... Al di là delle nostre diversità che possono essere le più varie, tutti siamo esseri umani, siamo uguali... E poi vivere con un bimbo in casa – il suo Alberto, che ora ha 5 anni – ti insegna a dare valore ai bisogni primari, che sono quelli di tutti noi... Cosa direi ai docenti italiani? Di importare ciò che di bello c'è in quella scuola, dove non si insegnano materie bensì abilità: in ogni studente si ricerca cosa possa veramente e concretamente fare, coltivandola proprio come faresti con un pomodoro che curi e tieni nell'orto fin quando non è pronto per essere mangiato". E mentre trascrivo queste righe, penso alle parole di don Milani, da molti ricordate ma da pochi praticate: "Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali".

"Per le persone cieche dalla nascita, hai creato delle opere particolari; ce ne vuoi parlare?" "Come ho detto, ho perso la vista quando ero adole-

scente, perciò ho potuto vedere cose come i capelli al vento, il fuoco, le nuvole, le onde del mare, che sono cose che non puoi toccare... E così, ho voluto col marmo dare forma a queste realtà impalpabili...". Ripenso alla mia visita alla Chiesa dell'Arte: Felice stava lavorando proprio su quelle opere; toccarle fu per me, cieca dalla nascita, emozionante, appagante, illuminante... Solo allora, vedendo con mano quelle cose così sapientemente scolpite, le compresi davvero...

"Quali abilità, capacità, attitudini... dovrebbe secondo te avere un alunno cieco che voglia seguire la tua strada?" "Aver voglia di scolpire". "Altro?", Soggiungo io un po' stupita dalla sua risposta. "Le altre doti vengono dopo e si possono acquisire col tempo e con l'allenamento. Pensa – mi racconta – che anche persone tetraplegiche sono riuscite a scolpire, naturalmente con l'aiuto di un assistente: ci sono riuscite perché lo volevano... Per me, la scultura è un mezzo espressivo e di comunicazione col mondo intero e che tutti, almeno una volta nella vita, dovrebbero provare, dopodiché decidono di continuare o meno... Rifletti su questo: non tutti gli scultori devono necessariamente vivere delle loro creazioni:



c'è chi scolpisce perché gli piace, chi lo fa per star bene, chi per altre ragioni ancora... Qualunque forma d'arte la si dovrebbe fare non per raggiungere un certo risultato, ma semplicemente per il proprio benessere: se poi arriva dell'altro... Ben venga! Anche adesso, che pratico la scultura a titolo professionale, oltre alle opere che commercializzo, ne creo alcune soltanto per me, perché scolpire mi fa star bene...”.

“Cosa consiglieresti ad un docente di storia dell'arte che voglia rendere la sua disciplina comprensibile ed accessibile anche ad un suo alunno cieco? Ci sono attività che consiglieresti di fare a tutta la classe?” “Secon-

do me, dovrebbe verbalizzare tutto ciò che è immagine in modo estremamente dettagliato e senza far trasparire le proprie emozioni, impressioni, suggestioni... Insomma, nel modo più oggettivo possibile: solo così, lo studente sarà in grado di giudicare in autonomia. Quanto alle attività, tutta la classe potrebbe fare delle tavole in creta che riproducano delle opere d'arte (ad es. dei quadri) il più possibile reali e vicine all'originale. Così, si potrebbero perseguire due obiettivi: far comprendere le opere al compagno non vedente, ma anche fornire ai musei del materiale che le persone cieche che vi si recano possono toccare, mentre non è detto

che altrettanto sia possibile fare con le opere originali. Un lavoro di questo tipo diventerebbe utile anche per la società e non solo per la scuola...”.

“A tuo avviso, a che punto siamo in Italia con l’accessibilità dei musei e delle opere d’arte a chi non vede? Cosa si dovrebbe fare di più?” Mentre pongo questo interrogativo a Felice, sorrido, conoscendo io stessa la risposta, ma... Data da un addetto ai lavori, ha sicuramente un valore ed un peso ben maggiori... “Da 1 a 10?”, Replica lui. “Da 1 a 10”, faccio eco io. “1! Stiamo andando verso l’uno e mezzo ed in questo senso il Museo Omero sta facendo una grande campagna informativa e di sensibilizzazione col concorso *“Biennale Arteinsieme 2015 - Cultura e culture senza barriere”*, stimolando i musei a rendere opere e percorsi il più possibile accessibili. Saranno gli stessi musei a comprendere l’importanza e il valore dell’accessibilità, dato il ritorno di immagine e di pubblico che ad essa seguirà, spingendoli a fare sempre meglio e sempre di più. È vero che ci sono parecchi percorsi museali predisposti ad hoc per noi, però questi non ci danno l’opportunità di vedere tutte le opere di quel museo, come fanno invece le persone vedenti. E poi si tratta pur sempre di itinerari che implicano delle scelte in chi li

predispone. Intendo dire, con tutto ciò, che ci è comunque preclusa la conoscenza della totalità delle opere, il che è francamente ingiusto”.

“A proposito di accessibilità delle opere d’arte, non possiamo non accennare alla tua creazione che ti ha reso celebre, il *“Cristo Rivelato”*; vuoi raccontare com’è nata in te l’idea di scolpirla?” “L’idea nacque nell’aprile 2008, durante una mia visita a Napoli, quando non mi fu consentito di vedere a mio modo, cioè con le mani, la famosa scultura di Giuseppe Sanmartino, il *“Cristo velato”*, esposta nella Cappella Sansevero. Reputavo assurdo questo divieto, poiché la scultura era in marmo, un materiale che non subisce di certo danni solo per essere toccato... Il nome che ho voluto dare alla mia opera, *“Cristo Rivelato”*, ha il doppio significato di *“velato per la seconda volta”* e *“svelato ai non vedenti”*.”

Il pomeriggio con Felice volge al termine, ma non posso non domandargli: “Cosa c’è nel tuo futuro artistico?” “Ci sono anzitutto due mostre a livello nazionale, una al Sacratio di Redipuglia, l’altra alla città di Siena presso il Museo Santa Maria della Vita che farò a settembre e sempre a settembre sarà inaugurato presso l’O.P.S.A. di Padova, un laboratorio d’arte permanente, il cui sim-

bolo sarà un albero. Ad ottobre intraprenderò un laboratorio ai Musei Vaticani ed è già in piedi un progetto con L'Accademia d'arte Macro di Roma, volto a rendere accessibile anche alle persone non vedenti l'arte astratta, che è una forma d'arte difficile da comprendere per i ciechi, dato il modo di approccio alla realtà, che è analitico anziché globale come accade per chi vede. Per il prossimo anno, ho in cantiere la realizzazione, in collaborazione con l'esperta Cinzia Lissi, della prima scuola di Counseling ad indirizzo artistico-sensoriale, che ha l'obiettivo di formare professionisti specializzati nella consulenza relazionale finalizzata a gestire problematiche soggettive in ambito sociale e professionale. Sempre l'anno prossimo, porterò a termine un progetto di Visual Arts, consistente nell'unire arte scultorea e cinematografia, sulla scorta dell'esperienza fatta con "Un albero indiano" e che vedrà la sua conclusione alla Biennale di Venezia".

La mia chiacchierata con Felice finisce qui. Insieme usciamo all'aperto. Per un attimo, restiamo in silenzio, assaporando l'aria fresca che ha lasciato posto all'afa; da qualche parte ci dev'essere stato un bel temporale, diciamo quasi contemporaneamente, salutandoci.

Bibliografia

Cannavò C. (2005). Lo scultore. In: *E li chiamano disabili. Storie di vite difficili, coraggiose, stupende*, Milano: Rizzoli, pp. 11 ss.;

Marcantoni M. (a cura di) (2008). Il motore del mondo. Felice Tagliaferri, scultore. In *I ciechi non sognano il buio. Vivere con successo la cecità*. Milano: Franco Angeli, pp. 216 ss.;

Di Matteo M. (a cura di) (2010). *Catalogo Cristo rivelato: scultura tattile di Felice Tagliaferri*. Ancona: Museo Omero.

Pugliese A. (2015). *L'arte è utile. Comunque bella*. Meta Edizioni, 2015, pp. 127-134.

Sitografia

<http://www.lachiesadellarte.it/> : Sito dello scultore Felice Tagliaferri;

<http://www.cbmitalia.org/eventi/un-albero-indiano> : URL alla pagina di CBM Italia, produttore del documentario "Un albero indiano";

<http://www.museoomer.it/> : Homepage del Museo Omero (all'interno del sito si possono reperire molte notizie sugli eventi relativi al maestro Tagliaferri);

<http://www.pressin.it/index.php> - Sito della rassegna stampa dell'Associazione Lettura Agevolata" dove si possono reperire, previa iscrizione via e-mail, molti articoli, apparsi sulla stampa nazionale, relativi allo scultore;

<http://www.superando.it/> - Homepage del giornale telematico "Superando.it", che propone vari pezzi sul maestro Tagliaferri. Lo stesso dicasi per il sito <http://www.superabile.it/web/it/Home/> ;

<http://invisibili.corriere.it/> - URL al Blog Invisibili del Corriere della Sera, che contiene numerosi articoli riguardanti l'attività e le opere di Felice Tagliaferri.

Lorenza Vettor,
educatrice tiflogica I.Ri.Fo.R.

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.

Augusto Romagnoli educatore. Fondamenti dottrinali del suo metodo pedagogico*

Elena Romagnoli Coletta

Il pensiero pedagogico di Augusto Romagnoli non ha avuto finora una trattazione sistematica. Il bisogno di tale trattazione si fa più urgente man mano che ci si allontana nel tempo dagli anni nei quali egli esponeva le sue idee nella vivezza delle lezioni ai tirocinanti, nei corsi annuali della Scuola di Metodo per gli Educatori dei Ciechi.

Ricordo che le sue lezioni degli ultimi tempi, nello sforzo di rendere evidente un pensiero che alunni non sempre preparati nelle discipline filosofiche potessero intendere agevolmente, raggiunsero una chiarezza lineare e profonda insieme, come di chi abbia conquistato l'essenziale, senza più il bisogno di divagare e ornare di "troppe fronde" — come egli solea dire — la propria eloquenza. Ma, ahimè, di quelle lezioni non restano che pochi appunti disordinati e, dirò così, funzionali, che mi riuscì di prendere e che le circostanze dure degli anni che seguirono non mi consentirono di riordinare in tempo per sottoporli al suo giudizio.

La figura
dell'educatore
e del rapporto
con l'allievo non
vedente nel
pensiero e nella
prassi educativa
di una delle
figure più
importanti della
pedagogia
tiflogica

* Tratto da: *Luce con luce. Rivista trimestrale della Scuola di Metodo "Augusto Romagnoli" per gli educatori dei ciechi*, a. 1 (1957), n. 3.

Difatti, dovei succedere nell'insegnamento a lui, impedito da una grave malattia; e sento tuttora presente lo sgomento che mi afferrò nel dover sostituire un uomo che educava con la sola presenza, e che ci aveva abituati alla esposizione dei problemi pedagogici, inserendoli nella universalità del pensiero, come in un ampio orizzonte. Mi sostenne in quel periodo la lettura della vita di M.me Curie e il racconto del suo sostituirsi al marito celebre e amato, per continuarne l'opera interrotta dalla tragica morte e divulgarne il pensiero.

A me era pur dato ricorrere ancora al mio maestro nei dubbi e nelle difficoltà, perché, sebbene ammalato, conservava la sua vivida intelligenza e la sua bontà di paziente educatore; ero stata anche io una delle sue prime alunne, e per molto tempo della sua pazienza, nonché dell'efficacia del suo insegnamento, avevo potuto sperimentare tutta la forza.

Attorno a un medaglione — che rappresenta come in un profilo romano il suo volto — è scritto a grandi caratteri: AUGUSTO ROMAGNOLI EDUCATORE. La tendenza a dividere in categorie diverse coloro che si occupano di educazione, facendo dei pedagogisti gli scienziati e degli educatori gli artisti dell'educazione, mi pone nella difficoltà di stabilire in quale

delle due categorie Augusto Romagnoli possa essere annoverato.

Non so quanto questa distinzione sia possibile in altri casi: a ogni modo Augusto Romagnoli fu educatore preparato da lungo studio e la sua prassi educativa poggia su concetti e presupposti chiari riguardo all'uomo, alla sua vita e al suo fine; e la personalità di lui è così complessa che mi pare di poter dire che in lui si accoppiano felicemente scienza e arte dell'educazione. Talvolta la sua complessa personalità e la coerenza della vita con le sue idee rendono difficile sceverare la vena profonda e le linee generali che guidano la sua azione, quasi la sua virtù fosse felice frutto di naturale disposizione; donde la necessità che si cerchi di esporre il suo pensiero e di metterne in evidenza le linee generali, perché non si corra il rischio di lasciar prendere troppo alla lettera la sua frase: *il mio metodo è di non aver metodo*, che aveva un significato un po' caustico di fronte al sorgere di troppe metodologie. Molti credono che la sua esperienza educativa consista solo nel fascino personale, e che — non essendo comunicabile *come lo sono i concetti*, dirà egli — non possa essere trasmessa e quindi insegnata; oppure che si riduca a un insieme di precetti sull'educazione sensoriale dei ciechi,

vuota di contenuto se non ha un fine umanamente formativo, rispondente a un pensiero chiaro circa la personalità umana e il modo di intenderla e aiutarla a svolgersi e ad attuarsi secondo una finalità intrinseca all'uomo stesso. Un tale giudizio, specialmente nell'attuazione pratica della scuola dei ciechi, alla quale si sono rivolte le più mature esperienze di Augusto Romagnoli, può condurre a un empirismo naturalistico forse più dannoso del vecchio astrattismo, poiché questo, nel suo ancorarsi a una cultura letteraria e musicale, conservava almeno la scintilla della spiritualità, e – pur mantenendo il cieco un po' fuori del mondo – gli dava il gusto della cultura e delle cose dello spirito, non degradandolo da uomo a semplice meccanismo.

Tutte le esercitazioni pratiche, che nella sua didattica per i ciechi hanno tanto rilievo, mirano, come vedremo, a uno scopo ben definito e se ne darà una dettagliata esposizione; comunque, in generale, servono a liberare il cieco dalla chiusura immaginativa ed espressiva che gl'impedisce il completo estrinsecarsi della propria personalità. Coronamento dell'educazione sensoriale in genere, dell'orientamento e delle abitudini

al moto, è, per Augusto Romagnoli, la capacità del cieco di comprendere l'arte plastica e l'architettura, appunto perché in questo caso la funzione dei sensi sboccia in una valutazione estetica; eppure di questo fastidio della educazione sensoriale egli non si mostra pago. Nel suo primo articolo di impressioni estetiche – *La mia prima visita a San Pietro*¹ – egli giunge a questa conclusione: *Per un cieco, l'estetica comune, pur non essendo senza una straordinaria attrattiva, non è tuttavia l'estetica sua. Essa è e sarà sempre per lui come la bellezza di una lingua straniera; perchè l'estetica vera e propria dei ciechi è nella musica e nella poesia, quanto per gli altri è nelle arti plastiche e rappresentative; ed è poi nella filosofia e in soavissimi godimenti morali, quanto per gli altri è nella musica e nella poesia.* Scrisse quest'articolo quando, da poco uscito dall'Università, alunno del Carducci e imbevuto di studi classici, non mancava di un certo estetismo paganeggiante. E pure già si sente la ricerca di ciò che vale essenzialmente di più.

Dopo quanto ho detto, debbo giustificarmi di una omissione che può essermi imputata a trascuratezza: avrei dovuto forse fare prima quanto mi decido a fare soltanto ora: scrivere

¹ *Pagine vissute di un educatore cieco*, pag. 93.

di lui. Sono passati undici anni dalla sua morte e molte volte, in questo lungo travaglio d'insegnante prima e direttrice poi della «Scuola di Metodo» che di lui porta il nome, ho tentato di scrivere quello che nessuno forse come me è in grado di dire, non per capacità obbiettiva, ma perché fortuna e circostanze mi hanno messa a parte di tutto ciò che è meno noto di lui, della sua vita e del suo pensiero. Mi ha trattenuto tuttavia dallo scrivere un riserbo rispettoso nei riguardi di lui, e un pudore dei miei sentimenti di ammirazione e dei miei sentimenti più cari e più gelosi; perché, prima di tutto, non si può parlare dell'educatore Augusto Romagnoli senza trattare della sua personalità di uomo; ché le idee maturate nello studio prima visse e sperimentò in sé, poi applicò agli altri, sicché la sapienza del filosofo si avvaleva del prestigio dell'esempio; né è un piccolo suo merito aver ridotto alla docilità e a piegarsi a una legge di disciplina morale severa un temperamento ribelle e fiero della propria originalità, quale fu il mio. Mi si perdoni questo spunto personale, che ho espresso per doverosa gratitudine e perché non si pensi che, quando non potrò documentarmi con la citazione dei suoi scritti, io gli attribuisca un pensiero non suo; mi servirò dei miei ricordi e di quan-

to ho imparato da lui, poiché tra noi il consenso della mente — oltre quello del cuore — era completo, come di maestro e discepolo fedele. Del resto, tutti i suoi alunni ne possono essere testimoni.

Augusto Romagnoli visse e sperimentò in sé il suo metodo educativo, prima di tutto *da uomo* e poi da cieco, e dell'uomo voleva il libero sviluppo senza pastoje di metodi preformati, ché non tutti hanno gli stessi bisogni di guida e di luce dagli educatori. Egli non imponeva ai suoi discepoli adulti — quando erano in qualche modo sulla via di autoformazione — schemi già fatti e una metodica rigorosa; esigeva però che seguissero la legge generale dello sviluppo del pensiero umano: *pensare e agire con logica*, ci diceva. Dava le grandi linee, indicava una mèta e poi lasciava che ciascuno trovasse da sé la via per arrivare; salvo a soccorrerci con la sua esperienza, intervenendo nei momenti drammatici dell'incertezza e del dubbio a rimetterci sul binario di una disciplina accettata interiormente, per farci lavorare sotto il regime della legge che non deflette dai mezzi atti a raggiungere un fine superiore.

Anzi, le nostre incertezze e i nostri dubbi riteneva segni di un vero interesse all'opera a cui eravamo impegnati; perciò amava la discussione e

la divergenza in fatto di idee, sicuro che prima o poi ci saremmo intesi, con un metodo socratico di ragionamento e di riflessione. *Ciò che si conquista con sforzo, diceva, resta conquista stabile. Tutto è fatica nella vita.* E citava le parole di San Paolo nell'epistola ai Romani: *Tutte le creature gemono e sono nei dolori del parto...* (VIII: 22); ma ci faceva intravedere, incoraggiante, la gioia di fecondi risultati: *la donna quando partorisce è in doglia, perché è giunta la sua ora; quando poi ha dato alla luce il bambino non si rammenta più dell'angoscia, per l'allegrezza che è nato al mondo un uomo* (Giovanni, XVI: 21). Mettere al mondo un uomo! Così l'educatore: non crea, ma immette nella compagine umana un uomo.

Questo suo modo di trattarci faceva sì che non ci si sentisse legati, ma spinti, incoraggiati a trovare noi stessi, nell'intima voce dello spirito, la nostra vocazione, grande o piccola che fosse, transitoria o definitiva, per una tappa giovanile o per la nostra vita umana e ultraterrena.

Si può pensare che con ciò non si esca dall'indistinto, dal vago; ma non è così, almeno che per vago non si intenda il lavoro dello spirito, l'inafferrabile materialmente, l'incontrollabile in un gabinetto di psicotecnica.

Il primo errore che si fa parlando di Augusto Romagnoli è di volerlo

considerare soltanto come specialista dell'educazione dei ciechi, e con ciò si tradisce anche il suo pensiero sui ciechi, che voleva considerati — sia sul piano psicologico che su quello dell'attività del lavoro — come gli altri uomini. Nel congresso dei ciechi tenutosi a Vienna nel luglio del 1929, fu proposto che in un futuro congresso si trattasse il tema: psicologia dei ciechi. Egli fece considerare la inopportunità di un tale tema; e nel riferire sui lavori del congresso scrive: *Precisamente per avere soppresso le disquisizioni teoriche, insistendo sull'uguaglianza sostanziale dei ciechi con gli altri uomini, salvo le peculiari differenze percettive, imaginative e strumentali, si è riusciti in Italia ad aprire ai privi della vista le porte delle scuole in comune coi vedenti.* «Differenze percettive, imaginative e strumentali»: queste sì, vi sono, e si giustifica la necessità di una educazione specializzata dei ciechi nell'età evolutiva, con un metodo adatto. Una differenziazione didattica sensibile vedremo, infatti, nel suo metodo di educazione dei ciechi, in quanto appunto egli studia il modo di dare ad essi una completa formazione umana, supplendo con le percezioni degli altri sensi alla mancanza di quelle della vista, per dare alla immaginazione concretezza e all'intelletto capacità di sintesi e unità. Ma in cima al

suo pensiero è la formazione della personalità umanamente armonica; e anche negli studi psicologici sperimentali e nella educazione sensoriale bisogna tener presente il clima generale umano in cui egli vuole che l'osservatore e l'educatore agiscano.

A questo giunse dopo che nell'università, con serio studio delle discipline filosofiche, si era formato convincimenti personali circa la natura umana. Allo studio dell'educazione dei ciechi si dedicò solo per compiacere il suo venerato professore Francesco Acri, perché per tendenza la sua mente era rivolta ad altri interessi. Scrive nella *Introduzione alla educazione dei ciechi*, che fu la sua tesi di laurea in filosofia: *profittai ugualmente dei benefici della educazione del collegio e della vita comune; onde trovai facile e spedito il seguire gli studi classici nelle pubbliche scuole. Questo mi conferì poi una specie di posizione privilegiata tra i miei compagni ciechi; io li amai sempre teneramente e altrettanto essi me; venivano per aiuto e consiglio, ed ero felice d'imparare per mettere a loro profitto il mio sapere... Così feci, senza avvedermene, precoce esperienza di questa materia. Non vi avevo peraltro mai pensato di proposito, sino dopo la laurea in lettere; ave-*

*vo invece fatto qualche studio sull'educazione dei sordomuti, per risolvere alcuni dubbi sul valore e la formazione del linguaggio*².

Non starò a dilungarmi su disquisizioni filosofiche, ché non è questo il mio compito, mentre intendo enunciare i principii che hanno avuto importanza sul sistema pedagogico di Augusto Romagnoli: *l'interesse della persona umana e il suo rapporto con una mente creatrice*.

La sua naturale tendenza era di avere una visione vasta dei problemi del mondo e dell'umano cammino. Insegnante di filosofia e di storia nei licei statali, aveva l'abitudine di dedicare, all'inizio di ogni corso, alcune lezioni a un panorama generale del pensiero e dello svolgersi degli eventi umani, sicché i particolari che venivano in seguito si inserivano coerentemente in quel largo schema.

Di lui si è detto che è un platonico; altri vogliono inserirlo nella corrente tomista. In realtà, alunno dell'Acri e studioso delle opere di San Tommaso e appassionato di studi di logica, partiva spesso da un'intuizione mistica, ma la passava al vaglio di una rigorosa critica e di un argomentare logico coerente, per sod-

² Pagine vissute di un educatore cieco, pag. 12.

disfare il bisogno di chiarezza e di concretezza. Questo metodo, come vedremo, egli porterà poi nello studio del fanciullo e nella preparazione del suo metodo, sottoponendo a esperimento ciò che l'esperienza propria e l'osservazione amorosa del fanciullo gli facevano intuire. La concretezza sarà poi uno degli scopi più interessanti da raggiungere nell'educazione dell'immaginazione del fanciullo cieco.

Negli anni in cui inizia la sua carriera di insegnante di filosofia nei licei, ha già maturato il suo pensiero ed è cattolico convinto: non per ragioni di sentimento o per tradizione, ma per aver superato l'ostacolo del dubbio e le difficoltà morali che pongono molte volte intralcio alla fede dei giovani. Aveva vissuto il travaglio del *modernismo*, aveva sottoposto a critica le proprie idee in discussioni con compagni di liceo che continuarono a stargli vicini anche durante l'università, sebbene seguissero facoltà diverse, pur di trattare insieme problemi filosofici e religiosi; discussioni che riprenderanno a ogni incontro nella vita. In queste discussioni tra uomini studiosi e di rara intelligenza si affinava l'abitudine dialettica e si chiariva il pensiero.

Il Romagnoli dunque all'inizio della sua carriera si inserisce senza

incertezze nel pensiero cattolico; nell'insegnamento di filosofia la sua dottrina è chiara ed esposta senza veli. Tuttavia vuole convincere e non imporre il proprio credo e si mostra rispettosissimo delle idee altrui, anche se non le condivide, esponendo con competenza ed equanimità ai suoi alunni i vari sistemi filosofici, affermando che l'impronta divina nella mente umana si manifesta anche negli errori. Un suo alunno del liceo di Massa gli disse un giorno «Professore, Lei parla a noi come un libero pensatore e poi ascolta la Messa tutti i giorni». La risposta arguta fu: *La mia libertà di pensiero mi consente di andare d'accordo col Papa.*

Passando dalle discussioni filosofiche del liceo all'applicazione nel campo dell'educazione, dove le idee vanno vissute e bisogna esprimerle non più come possibili fra molte, ma come accettate a norma di vita, esse prendono corpo e divengono feconde di risultati, importando con ciò una grave responsabilità. Educare vuol dire trarre dal confuso, dall'inespresso, una personalità rispondente a un *ideale*, sia pure in parte diverso per ogni educando, ma è sempre formare l'uomo. E dell'uomo bisogna avere un concetto chiaro.

Augusto Romagnoli accettava in pieno la definizione della dottrina

cristiana. Era solito dire che è molto saggio insegnare ai fanciulli le formule esatte, anche se non le comprendono, perché quando il loro intelletto potrà comprendere e sarà in grado di fare una critica, esso troverà già sicuri elementi su cui esercitare una critica sana, partendo da definizioni aderenti ai concetti che sono sottoposti al loro giudizio.

Dunque, definizione dell'uomo: composto di anima e di corpo, creato da Dio per conoscerLo, amarLo, servirLo. Creato a immagine e somiglianza di Dio.

Si trova in queste formule, diceva, determinato l'uomo nella sua origine, nella sua forma, nel suo fine. E quando siano noti questi elementi è più agevole trovare la via da seguire per il conseguimento del fine. Quanto ciò importi nell'educazione non può sfuggire a nessuno. Intanto interessa considerare che cosa Augusto Romagnoli trae dalla definizione dell'uomo creato a immagine di Dio.

«L'uomo secondo l'Immagine», direbbero i mistici, ha in sé qualche cosa di divino e la sua mente ha in sé la possibilità di scoprirlo e la sua volontà ha in sé la possibilità di potenziarlo adeguandosi ad esso. La mente

dell'uomo è preformata a comprendere idee generali, ad acquistare e comunicare le conoscenze per mezzo della parola, che esprime concetti, i quali hanno appunto questa caratteristica di universalità: essere comunicabili; comunicabili per mezzo della *parola* che è essenzialmente umana e dà all'uomo quasi un potere creativo, subordinato in quanto non crea dal nulla, ma porta alla luce e dà un ordine a ciò che era oscuro e confuso, dà concretezza all'astratto.

Ma giova esprimere questi pensieri con le sue parole: *La proclività nostra a scambiare le immagini per i concetti e a dare essenza alle nostre percezioni, come popoli il cielo di dèi nei tempi antichi, seguita a infarcire le nostre intelligenze di concetti fittizi, i quali quasi sempre divengono i nostri più cari pensieri, gl'idoli delle menti e dei cuori, usurpando il luogo e offuscando le idee eterne e divine, la cui contemplazione ineffabile forma la inesauribile delizia degli spiriti immortali*³.

Nelle stesse pagine parla della funzione dei sensi, e lo vedremo in seguito, ma sente il bisogno di ribadire il suo pensiero sulla natura e l'origine delle idee, anche in confronto con la funzione sensoriale e immaginativa:

³ *Pagine vissute di un educatore cieco*, pag. 14.

La prova più bella che le sensazioni di luce, di suono, di odore e delle loro speciali qualità non sono idee, si è che non rispondono al carattere delle idee stesse, che è quello di essere comunicabili e identiche per tutte le menti. Conseguo che i ciechi nati non hanno idee di luce e di colore, né i sordi di suoni e di rumori; ma che impropriamente noi chiamiamo idee queste sensazioni, o almeno che esse sono esclusivamente idee soggettive di sensazioni e fantasmi individuali⁴.

Che posto hanno dunque nella conoscenza i sensi? Sono mezzi, tramite di conoscenza, sono il contatto col mondo materiale, e le sensazioni per divenire conoscenze hanno bisogno dell'interprete: *Le sensazioni e le idee siamo noi a formarle nell'intimo processo dell'anima... L'occhio è un organo delicatissimo di cui il cervello registra le impressioni e l'intelletto le legge⁵.*

«In verità, quale delle nostre rappresentazioni è adeguata al concetto?...». E dopo avere esemplificato conclude: *Ché il campo dell'intelligibile sconfinava assai il concepibile, ché l'immaginazione ha per limite l'indefinito e l'intelletto l'infinito; e che se all'estremo*

del sensibile ci sentiamo smarriti, non dipende dall'importanza dell'intelletto, ma da incapacità della parola, del mezzo cioè per determinare e ripensare le intellezioni⁶.

Potrei citare ancora molto su questo suo pensiero sul quale insiste perché ha interesse a dimostrare come la soggettività della sensazione non impedisce al cieco, come mente attiva, di comprendere gli altri uomini. Chiusa una via, le conoscenze trovano modo di pervenire al cervello, che le registra, per altre vie, anche se più tortuose e difficili. *Un senso tuttavia è indispensabile, senza del quale l'intelletto umano più potente resterebbe in eterno «tabula rasa»⁷: poiché egli dice in seguito: l'uomo è costituito in maniera che mentre l'intelletto ha potenza di dominare e adoperare i sensi, questi alla loro volta hanno l'ufficio di educarlo, «incitandone» l'attività per mezzo degli stimoli esteriori⁸.* Sottolineo quell'«incitandone», perché è importante considerare questa funzione sensoriale quando si tratti del suo metodo per l'educazione in genere e per l'educazione dei ciechi in particolare.

⁴ *Pagine vissute di un educatore cieco*, pag. 17.

⁵ *Ivi*, pag. 15.

⁶ *Ivi*, pag. 51.

⁷ *Ivi*, pag. 22.

⁸ *Ivi*, pag. 39.

Ma dopo aver affermato l'uguaglianza della natura umana nei ciechi e nei vedenti, nei minorati e nei sani, non può fare a meno di porsi l'interrogativo e di cercare una risposta al perché del male fisico e morale. Aveva superato la sua sventura della cecità, ma con quanta fatica, con quanto dolore! Ed era un male fisico; e in sé, come del resto in tutti gli uomini, egli sentiva il dissidio tra volere e potere. E in questo dissidio intimo e nel quotidiano contatto con uomini di tutte le condizioni, tutti sofferenti e in perenne intima lotta, la sua figura di cristiano si completa con la fede nel peccato originale e nella Redenzione. Due certezze inscindibili l'una dall'altra, poiché si spiegano a vicenda. *Siamo figliuoli d'ira*: soleva dire quando si trovava di fronte alla pervicacia, all'incomprensione, a quella che noi comunemente chiamiamo cattiveria, e aggiungeva che «*captivus*» vuol dire prigioniero e che i cattivi erano prigionieri del proprio male e non sapevano spezzarne le catene «*poverini*». Tutti gli amici ricordano il suo «*poverini*», come un apprezzamento fatto con pietà, con convinzione, con bontà; ma a noi, che buoni come lui non eravamo, il suo «*poverino*» suonava un biasimo irrimediabile. Egli parlava in buona fede: quante volte quel «*poverino*» egli applicava a

se stesso! Chiarissima e umile era la sua coscienza della difficoltà di vincere il male e forse la sua vita ne sarebbe stata attristata, se più luminosa, piena di gioia non fosse stata la sua fede nella Redenzione, la sua esperienza interiore della Grazia conquistataci dal Cristo, Verbo incarnato. Gli studi sull'origine del linguaggio, ai quali ho già accennato, furono fatti per corroborare la sua convinzione di un certo regresso dell'umanità, che si poteva osservare nel linguaggio dei selvaggi.

Alla fede nella caduta dell'uomo a causa del peccato originale egli dava grande importanza per spiegare la necessità dei precetti divini: ché altrimenti avremmo dovuto trovare da soli la legge morale come intrinseca della nostra natura, sana anche fisicamente, senza che questa legge rivestisse il carattere di un'apparente eternonomia. La ricerca del bene nell'obbedienza ai precetti che sembra menomare la libertà non è altro che un ritorno alla nostra origine divina dietro una guida e un modello, il Cristo, nel quale tutte le nostre azioni trovano la possibilità di sanarsi. Era solito dire che il «*fiat voluntas tua*» del *Pater noster* non bisogna pronunciarlo abbassando il capo, come lo schiavo sotto il peso della volontà del padrone, ma alzando il capo come il

figlio che partecipa alla vita e alla dignità del padre.

Insomma, Augusto Romagnoli fu il cattolico fervente, intellettualmente convinto. Non fu suo compito teorizzare su quest'argomento, ch  di educatori cattolici, che dicevano ci  che egli avrebbe detto, ve n'erano tanti, ma tutta la sua opera, sia negli scritti sia nell'azione,   pervasa da questa fede operante; e nei momenti di pi  lirico entusiasmo egli trova nella sua fede i migliori accenti. Nel discorso inaugurale al secondo congresso dell'Unione Italiana dei Ciechi a Bologna disse: *Oggi io mi sento qui spettatore di ci  che un cumulo di grazie del Cielo e degli uomini hanno fatto di quel povero ciechino.. Io, figlio della notte, illuminato alla rivelazione dello Spirito, ho fatto della mia croce un trofeo e una missione*⁹.

E non si pensi che queste fossero frasi dettate da uno spiritualismo generico: la sua vita dimostra quale impulso al governo di s  e all'educazione degli altri egli traesse da questi pensieri, perch  nel Cristo egli trovava il modello, e nella sua Grazia la forza per imitarlo. Vedremo nella relazione educatore-educando l'impronta segnata dal Modello unico.

Naturalmente, al concetto di Redenzione si accompagnava quello di Grazia, di operazione dei Sacramenti: tutto ci  che la fede cattolica offre alla vita spirituale dei credenti. Ma non ne attingeva un ottimismo fatalistico, ch  dell'adesione della volont  faceva il massimo conto e della forza educatrice del dolore e della nobilit  dello sforzo era banditore con la parola e con l'esempio. Nella relazione sulla Scuola di Metodo alla Conferenza mondiale sulla cecit , tenuta si nell'America del Nord nell'aprile del 1931, egli scrive: *Per formare dei caratteri negli educandi il segreto   uno solo: avere noi un carattere. La religione bene intesa   certo il maggiore coefficiente; giovane buone letture, serie pratiche di culto, «esercizi di volont »*¹⁰. E riguardo al valore della sofferenza nel gi  citato discorso al Congresso dell'U.I.C.: *ciascuno di voi ricorder  pi  di una notte insonne per intensit  di vita, di pensiero, di passione, di lotta col pi  terribile dei nemici, quello che portiamo dentro di noi... C'  da fare un gran bene per noi tra i vedenti: c'  da compensarli a usura degli occhi che ci prestano... Depongono allora tutte le prevenzioni quando trovano in noi ci  di cui sentono il desiderio e il bisogno: bont , consolazione, consiglio,*

⁹ *Pagine vissute di un educatore cieco*, pagg. 199 e 205.

¹⁰ *Pagine vissute di un educatore cieco*, pagg. 223-224.

esempio di forza e di superiorità alle quotidiane molestie della vita... Ciò, penso, intendeva Gesù, quando, come si legge in San Giovanni, gli chiesero perché un giovane fosse nato cieco, ed Egli rispose: «Non per le colpe sue o dei suoi genitori, ma perché si manifesti in lui la gloria di Dio». Nella mirabile armonia dell'universo, dove ogni veleno può, con l'uso sapiente, diventare medicina, questa è la dura ma sublime ragion d'essere della sventura; purché ne sia giustamente compreso il segreto da chi la porta e da chi deve aiutare a portarla.

Egli si era formato alla scuola del dolore e nelle difficoltà di ogni genere, ma non ne era rimasto amareggiato, che anzi aveva acquistata una serenità comunicativa, sentiva tutto il fascino di portare la croce con Cristo: *Ora posso dire sull'esperienza mia quello che dicono i filosofi: l'infelicità viene dall'anima, non dalla natura; questa ci porge i mali e le difficoltà, perché possiamo mutarle in forza e in bene, lo parlo ai miei compagni ciechi e dico loro col Salmista: «Dio visita i suoi amici con le tribolazioni»; e con Cristo «beati voi perché soffrite dolori, perché questa è la cote sublime a cui deve essere temprata l'anima vostra». La mancanza della luce schiude la via dell'al di là fino su questo mondo¹¹.*

La coscienza dei propri limiti non gl'impediva di pensare alla mèta: *siate perfetti come è perfetto il Padre vostro celeste*. Bisognava dunque percorrere la strada che ci separa dal Cielo in un ritorno all'origine dietro il modello, Cristo, Uomo-Dio, che Cielo e terra riunisce in sé. L'educazione quindi non si traduce tanto in norme rigide, quanto nell'imitazione di un modello. *Il Maestro, il vero Maestro, è uno solo*. Questa era la risposta — piuttosto in tono risentito, a differenza della sua solita dolcezza — che dava a chi lo chiamava maestro con la maiuscola.

Si potrebbe pensare, dopo quanto ho esposto, che Augusto Romagnoli fosse un mistico, fuori del mondo, estraneo ai problemi umani, sociali, tecnici, naturali. Tutt'altro: egli era sensibilissimo a tutti gli interessi umani e amava la cultura scientifica e godeva delle bellezze della natura e del contatto con la magnificenza di essa. Bisogna avere assistito alle così dette lezioni di religione, che egli teneva il pomeriggio della domenica ai ragazzi dell'istituto presso la Scuola di Metodo. Erano alunni delle classi elementari superiori, maschi e femmine, e li teneva incatenati per circa due ore, senza che se ne accorgessero. Cominciava con la spiegazione

¹¹ Ivi, pag. 88.

della Messa del giorno, ma sconfinava poi in argomenti di ogni genere: letteratura, musica, sport, meccanica, novità sociali, questioni monetarie, ecc. E ricordo che i più intelligenti e biricchini, per ascoltarlo, mettevano in serbo per la domenica tutti i quesiti più astrusi per le loro piccole menti. Padre tra i figliuoli, comprensivo senza eccessiva indulgenza e — soprattutto — senza pargoleggiamenti. *Pargoleggiare*, diceva, è *un abbassare se stessi e un falsare i fanciulli*. Non «farsi piccolo coi piccoli» — frase bella, ma spesso male interpretata — ma sentirsi piccoli tra i piccoli. Ciò esprime il suo pensiero sui rapporti educativo-educando, autorità-libertà.

Ho già accennato al suo atteggiamento nei riguardi dei suoi giovani alunni. La sua opera educativa — ché tale era per lui anche l'insegnamento nelle scuole pubbliche — si svolse dapprima tra i coetanei dell'istituto dei ciechi, poi nelle classi magistrali e nei licei. Solo più tardi, quando potè avere la sua Scuola di Metodo, si dedicò in modo particolare ai fanciulli; e a questi si dette con tutto lo slancio di una vera vocazione, maturata nella riflessione sui problemi pedagogici generali.

Nel suo articolo «Dalla pietà alla

scienza. *I ciechi non saranno infelici*» scrive: *Là ascoltavo rapito un giovane dalla voce armoniosa e dolce, che sapevo essere cieco come me, perché me lo avevano detto; ma che sentivo parlarmi di ogni cosa come e meglio degli altri... Tornando a casa ogni giorno, avevo sempre qualche novità che stupiva di gioia i miei parenti e amici; capivo veramente bene; riproducevo forme e pensieri proprio come loro; dunque diverrei come tutti gli altri nelle conoscenze e nella vita. Da allora io seguii bensì gli altri al tempio della luce, ma non più invidiando e invece apprendendo a vedere per mezzo dei loro occhi, cattivandomeli con la dolcezza e la riconoscenza; spesso peraltro me ne uscivo soletto per andare in cerca del mio idolo vivo, vagheggiando un pensiero più bello del sole: «voglio divenir maestro» ed ecco fatto¹².*

Giovanni Ferretti nel suo volume «Scuola e democrazia»: *Il destino fece di Augusto Romagnoli uno studente di liceo, e poi uno studente di lettere e filosofia, e poi un professore: egli accettò volenterosamente questo destino, ma la sua vera vocazione fu sempre quella magistrale. Docente liceale tra i più stimati — tale era, un quarto di secolo fa, nella regione cui ero preposto come provveditore agli studi — non si diede tregua finché non tornò alle scuole elementari: vi tornò indiret-*

¹² Pagine vissute di un educatore cieco, pag. 100.

tamente, organizzando e dirigendo una scuola di metodo per i maestri dei ciechi, ma vivendo intensamente la vita della scuola elementare ch'era stato il suo sogno ed era diventata il campo del suo apostolato, tra gli scolari dei suoi scolari. Se lo si chiama maestro invece che professore, ne è orgoglioso: maestro con l'«m» minuscola, intendiamoci».

Dunque maestro per vocazione e per un'altra vocazione: cooperatore dell'azione divina. Perciò grande rispetto per i suoi educandi, e non solo per i più piccoli. La relazione che è tra educatore ed educando deve essere quella che è tra padre e figlio. I primi educatori dovrebbero essere i genitori, ma purtroppo questo non è sempre possibile, e allora l'educatore deve prenderne il posto, quale rappresentante in terra del Padre Celeste. Tale dignità induce in uno stato di umiltà, senza bassezza, di fronte al miracolo di un'anima che sboccia, di una mente che si apre, di un corpo che si conforma per un servizio adeguato ai comandi di una mente aperta. E prevediamo — per l'esperienza della nostra vita e per la riflessione sui problemi umani — quante difficoltà, quante fatiche, quanta lotta col peggiore dei nemici che è quello che abbiamo in noi, e nello stesso tempo quante gioie di supera-

mento e di conquiste attendano queste creature a cui noi ci dedichiamo. Proprio l'esperienza delle nostre difficoltà, dei nostri insuccessi e delle nostre vittorie può renderci comprensivi e buoni verso i fanciulli.

Nella relazione già citata per la Conferenza mondiale in America, parlando dei programmi della Scuola di Metodo, scrive: *Nelle conferenze settimanali abbiamo cura speciale di scrutare le debolezze umane alle quali si palesano occasionalmente i nostri piccoli alunni, e alle quali troppo spesso indulgiamo in noi. Il «gnothi seauton» resta sempre la base di tutta la filosofia e il «medice, cura te ipsum» la base di tutta la pedagogia*¹³.

Il «gnothi seauton» deve essere realizzato nel confronto con l'ideale dell'uomo perfetto; e da questo confronto nasce nell'educatore la constatazione dei propri limiti. Consocio della miseria umana, l'educatore è paziente, non solo di fronte alle difficoltà del carattere, ma anche alle incapacità fisiche, al non saper studiare o lavorare, al non sapersi adattare all'ambiente esterno dei fanciulli meno dotati. Il Romagnoli non voleva che si mancasse di fiducia anche di fronte a una minima scintilla di umanità che si rivelasse nei più deficienti. E citava spes-

¹³ Ivi, pag. 224.

so dal Vangelo quella bella frase pietosa: *non calpestate il lucignolo che fuma*. Quando la nostra impazienza di giovani maestri ci rendeva troppo incisivi nei giudizi, e quando nelle riunioni settimanali ci si sfogava in lamentele su tutti gli alunni, il direttore con ironia bonaria ci invitava a fare l'esame di coscienza per vedere se, casomai, non dipendesse da noi stessi l'insubordinazione generale lamentata. E se in classe o nei luoghi di silenzio degli alunni alzavamo la voce durante le spiegazioni o nel dare avvertimenti, si scomodava dal suo ufficio per chiamarci da parte e dirci con una sola parolina: «zero!».

Tanto comprensivo nel giudicare gli individui, altrettanto intransigente di fronte ai principii; e voleva che non si scambiassero la bontà con la debolezza e che nell'insegnamento e nell'apprendimento si portasse esattezza minuziosa senza pedanteria. Incoraggiare l'alunno, ma non sostituirlo nella sua fatica: deve arrivare con i suoi mezzi dietro la nostra guida; ma non inganniamolo facendogli credere di saper fare bene quello che ha fatto solo mediocrementemente.

L'educatore deve essere umile, ma l'esperienza stessa delle difficoltà superate nel mai finito compito di riforma della propria vita gli deve dare la coscienza di una certa superiorità e auto-

rità sul fanciullo. Da esso dobbiamo avere cooperazione al proprio miglioramento, dobbiamo richiedere la volontà di imparare, di formarsi; e a ciò bisogna fare opera di persuasione. Vi sono tuttavia dei momenti nei quali non basta persuadere, bisogna comandare e farsi ubbidire. Il comando è quasi desiderato talvolta dall'alunno, anche se in apparenza egli ha uno spirito ribelle, specialmente quando l'educatore è in se stesso coerente ai principii che vuole inculcargli. Suadente con l'esempio e con la parola, l'educatore deve essere fermo nei riguardi dei riottosi, dei testardi, di quelli che il nemico interiore tenta, senza che sappiano liberarsene; allora non è più un carceriere, ma un angelo che viene nel carcere a spezzare le catene. *Medico cura te stesso*; ma anche per gli altri il medico deve sapere a tempo intervenire con rimedi amari e con il bisturi; l'alunno non lo deve mai vedere nell'ira, nello «zelo amaro» direbbe San Benedetto, ma nella fermezza e nella sicurezza del proprio giudizio. Premi e castighi devono scaturire naturalmente, come conseguenza dell'azione.

Nella *Introduzione alla educazione dei ciechi*, egli dedica un capitolo alla loro vita morale e al carattere. Ma nel suo libro *Ragazzi Ciechi* si vede chiaramente come egli voglia che,

specialmente in questo campo, l'educazione porti il fanciullo cieco a una rapida normalizzazione, ossia lo metta di fronte alla responsabilità di persona umana che fa parte della società di tutti e non deve accattare pietà o scuse per i propri difetti, anche se hanno origine da un complesso di inferiorità o di impotenza causate dalle difficoltà maggiori della vita per la mancanza della vista.

Per la formazione del carattere delle bambine che gli erano state affidate nell'esperimento del suo metodo, dice: *La formazione del carattere delle mie educande doveva essere in cima alle mie cure... e poiché credetti sempre che l'unica cultura formativa sia la classica, le indirizzai al corso ginnasiale... Spiegai a tutti che dovevano acquistare quel minimo di cultura con cui una persona senza la vista può in qualche modo stare alla pari di un vedente che abbia seguito la scuola elementare... per confortare lo spirito e mettersi in grado di gustare i capolavori della poesia e della prosa... per sviluppare insieme con la personalità tutte le risorse della parola, dell'immaginazione e del carattere... Queste erano le ragioni principali; ma la più importante era quella che io loro non dicevo: formare il carattere, mettere a*

*prova la loro resistenza, la loro attitudine e la loro serietà*¹⁴.

E continua con esempi di alcune punizioni rimaste famose per la loro originalità e per l'efficacia che ebbero; a conclusione dell'argomento: *Punii poche volte, ma non revocai mai la punizione data, onde in seguito la sola minaccia bastò. Del resto mi guardavo bene di chiamare punizioni i miei castighi: li chiamavo «provvedimenti»*¹⁵.

L'educatore dunque doveva anche sapere imporsi, ma doveva essere vero educatore, per vocazione e non per scelta di professione rispondente a esigenze pratiche; e nella Scuola di Metodo egli teneva gran conto di questo fatto, prima di dare un giudizio sulla capacità per la missione di educare i ciechi, e qualche volta giovani colti, ma non adatti, si videro negare il diploma senza troppo protestare, tanto sentivano l'equanimità del suo giudizio.

Ma alla cultura dava grande importanza: cultura posseduta e non erudizione mnemonica. Non si può educare senza conoscere l'alunno, e conoscenza non è solo intuizione e riflessione, è anche sperimentazione, conoscenza fisica, conoscenza dei mezzi percettivi, del valore dei sensi e del loro compito particolare nell'azio-

¹⁴ Ragazzi ciechi, pagg. 171-172.

¹⁵ Ivi, pag. 173.

ne e nel lavoro. Di questo argomento, sviluppatissimo nel suo metodo, converrà parlare a parte; ma intanto è bene tener presente come nella considerazione del fanciullo in tutti i suoi aspetti, egli — che voleva non si parlasse di psicologia dei ciechi nel senso umano — sentì il bisogno di approfondire i problemi inerenti all'influenza negativa della mancanza della vista sullo sviluppo dell'immaginazione e dell'espressione.

Conoscenza dell'alunno implica conoscenza dell'ambiente; implica uno studio del soggetto con l'aiuto del medico e uno studio psicologico che non si limiti all'osservazione nella spontaneità della vita di tutti i giorni e nemmeno solo durante i giuochi, ma con esercitazioni preparate ad hoc. Studioso di psicologia sperimentale, egli si valeva di quanto ai suoi tempi si era fatto per trarne i sussidi da applicare nello studio del fanciullo cieco; tuttavia comprese presto che i reattivi comuni avevano bisogno di speciale interpretazione e che talvolta bisognava trovare diversi mezzi di indagine per i ciechi.

In tutti gli uomini, poi, bisognava tener conto di elementi imponderabili che spesso vengono a modificare le reazioni generali.

Sarà interessante vedere quanto nei giuochi e nelle esercitazioni senso-

riali da lui proposte sia da considerarsi come reattivo per lo studio dei ciechi. L'importanza che nel suo metodo acquistano l'educazione sensoriale, le esercitazioni pratiche, l'educazione al moto mostra ancora una volta il suo bisogno di considerare l'uomo nella sua unità, insieme inscindibile di anima e corpo, fatti per progredire insieme, come parti integranti. Idee e i concetti nella mente; ma mezzi di percezioni e quasi produttori di materiale grezzo che la mente elabora, i sensi. Mente sana in corpo sano: la mente sarà agile se l'espressione non si affida solo alla parola, ma si concreta in risultati pratici in cui tutto il corpo è interessato. L'uomo è anima e corpo, attività spirituale e attività pratica; l'uno e l'altro fattore devono giungere in concorde sviluppo alla formazione della personalità. La disarmonia è male che va riscattato, e l'uomo è fatto per *possedere la terra* con la fecondità del proprio lavoro.

Concludendo:

l'uomo, unità di anima e corpo,

- ha una mente capace di idee universali comunicabili per mezzo della parola;
- ha sensi che lo mettono in comunicazione col mondo materiale: essi raccolgono gli elementi di cono-

scenza, l'intelletto li trasmette alla mente che li elabora;

- l'armonia anima-corpo dell'uomo è stata distrutta dal peccato originale, che ha offuscata la mente e ammalato il corpo, e ha portato un dissidio nella interferenza reciproca;
- nei ciechi questo dissidio è più evidente, perché la mancanza della vista rende più difficili alcune operazioni mentali: immaginazione e anche ideazione in quanto questa si nutre di quella;
- necessità di un'educazione per tutti; non si può parlare di autoeducazione. L'educazione è riparatrice per tutti;
- il rapporto educatore-educando è di più esperto a meno esperto, considerando l'esperienza umana con una base generale, anche nelle innumerabili sfumature della personalità. Perciò giusto il principio di autorità, che deve tuttavia basarsi sull'autocoscienza — da parte dell'educatore — dei propri limiti e della propria necessità di continua educazione.

Ho tentato di mettere in chiaro le idee che furono pensiero e vita di Augusto Romagnoli educatore e che sono sacra eredità della sua scuola

che noi alunni conserviamo gelosamente, nello sforzo di metterli in pratica e di farli sempre vivere.

Non credo terminato il mio compito: molto resta a dire, e non sarà inutile fatica di dimostrare in che modo la sua teoria spiritualista tenda all'educazione per mezzo dell'attività, della educazione dei sensi, dello slancio vitale che si potenzia anche nei ciechi per l'aspirazione al gusto del bello nelle forme loro accessibili; come la sua educazione si risolva in armonia di spirito e corpo, redendo questo dalla minorazione per la forza di quello.

Sarà anche interessante vedere come il Romagnoli si inserisca nel movimento pedagogico moderno, proprio nel periodo di maggior fervore di ricerche e di appassionati tentativi di scienziati e di apostoli.

Questo sarà il mio compito per i prossimi numeri di questa rivista, la quale, nell'intenzione di portare con lo studio scientifico della educazione dei ciechi un contributo alla pedagogia generale, risponde all'ispirazione del pensiero di Augusto Romagnoli, che la Scuola di Metodo vuole attuare e svolgere.

Elena Romagnoli Coletta

Segnalazioni bibliografiche

a cura del Centro di Documentazione Tiflogica

Questa sezione intende presentare brevemente ai lettori alcune pubblicazioni recenti riguardanti le materie tiflogiche. Quando non diversamente segnalato, le pubblicazioni possono essere reperite attraverso il normale circuito librario.

Il volume raccoglie alcuni contributi sull'accessibilità dei disabili della vista alla cultura, mettendone in luce le problematiche particolari e le soluzioni che si sono articolate nel tempo. I tre capitoli di cui è composta l'opera prendono in esame rispettivamente: la comunicazione, i musei e il linguaggio (quest'ultimo scritto da Davide Lasagno). Il primo capitolo, in particolare, vuole essere introduttivo alle diverse tematiche dell'accessibilità, dalle differenze percettive, alla comunicazione plurisensoriale, al disegno a rilievo, senza tralasciare alcune tematiche di storia della pedagogia. Il secondo capitolo fa il punto sull'accessibilità museale e le soluzioni pratiche da poter mettere in atto per favorirla. L'ultimo capitolo parte da un saggio famoso di Thomas Cutsforth per interrogarsi sul linguaggio e sul verbalismo, offrendo anche alcuni consigli pedagogici e didattici.



Fabio Levi, *L'accessibilità alla cultura per i disabili visivi. Storia e orientamenti*. Torino: Sivio Zamorani editore, 2015 (ISBN: 9788871582061).



Il volume ripercorre la storia del senso del tatto, così come vissuto e analizzato in diverse epoche, a partire dall'età antica fino alle recenti scoperte. Si tratta di una esposizione dettagliata e ricca di riferimenti vari a diversi ambiti disciplinari. Ed assieme al tatto, altri capitoli riguardano due strumenti principali del tatto, quali la pelle e la mano, di cui si ripercorrono la storia delle scoperte e delle interpretazioni, sempre a toccare differenti prospettive di storia delle idee. Non mancano accenni alla disabilità visiva, di cui il tatto diviene proprio storicamente il senso privilegiato.

Claudio Pogliano, *Senso lato. Il tatto e la cultura occidentale*. Roma: Carocci, 2015 (ISBN: 9788843075355).

• Tiflologia per l'integrazione •

Indice 2015

PARTE PRIMA

Indice dei fascicoli

N. 1 (Gennaio - Marzo)

EDITORIALE

Piscitelli Pietro, *Il programma nazionale di promozione delle eccellenze per gli studenti delle scuole secondarie superiori*, pp. 2-3

PEDAGOGIA

Ferri Orfeo, *Educazione e pedagogia sperimentale*, pp. 4-13

DIDATTICA

Bizzi Vincenzo, *Considerazioni preliminari ad una didattica del Braille*, pp. 14-22

SVILUPPO COGNITIVO

Ceppi Enrico, *La strutturazione del campo percettivo in rapporto all'educazione immaginativa-motoria*, pp. 23-28

Grassi Nicoletta, *Elementi mitiganti l'aspetto perturbante della cecità*, pp. 29-37

CLASSICI DELLA TIFLOGOLOGIA

Romagnoli Coletta Elena, *Educazione estetica dei ciechi. L'architettura*, pp. 38-58

Ferri Orfeo, *Una visita al Pantheon*, pp. 59-64

N. 2 (Aprile - Giugno)

EDITORIALE

Piscitelli Pietro, *L'organico dell'autonomia*, pp. 66-67

DIDATTICA

Bizzi Vincenzo, *Dall'osservazione della realtà, alla modellatura e al disegno in rilievo*, pp. 68-72

IL BRAILLE

Banchetti Silvestro, *Il sistema di lettura e di scrittura Braille*, pp. 73-78

PLURIMINORAZIONE

Gargiulo Maria Luisa, *Bambini con deficit visivo e disturbi dello spettro autistico*, pp. 79-87

CLASSICI DELLA TIFLOGOLOGIA

Romagnoli Augusto, *L'audizione delle forme*, pp. 89-94

Romagnoli Coletta Elena, *Scelta e direzione vocazionale nell'educazione dei ciechi al lavoro*, pp. 95-109

Ferri Orfeo, *La vita morale e il carattere dei ciechi in «Introduzione all'educazione dei ciechi» di A. Romagnoli*, pp. 110-122

PUBBLICAZIONI DELLA BIBLIOTECA ITALIANA PER I CIECHI, pp. 123-128

N. 3 (Luglio - Settembre)

EDITORIALE

Piscitelli Pietro, *Approvata con l. 13 luglio 2015, n. 107, la cosiddetta "Buona scuola" del Governo Renzi*, pp. 130-132

PEDAGOGIA

Banchetti silvestro, *Il potenziamento compensativo ed i mimetismi cognitivi nella rieducazione dei bambini ciechi*, pp. 133-145

ESPERIENZE DIDATTICHE

Bimbo Agostino, *Il libro tattile illustrato a scuola: fra tiflodidattica e prosocialità*, pp. 146-156

PLURIMINORAZIONE

Gargiulo Maria Luisa, Gabelli Maurizio, *Insegnare ad usare le tecnologie a ragazzi con deficit visivo e disturbi dello spettro autistico*, pp. 157-167

CLASSICI DELLA TIFLOLOGIA

Ferri Orfeo, *Educazione e pedagogia sperimentale*, pp. 169-178

Romagnoli Coletta Elena, *L'educazione musicale nel giardino d'infanzia e nelle prime classi elementari*, pp. 179-191

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE, a cura del Centro di Documentazione Tiflogica, p. 192

N. 4 (Ottobre - Dicembre)

EDITORIALE

Piscitelli Pietro, *Approvate le istruzioni operative per l'utilizzo del buono per la formazione degli insegnanti*, pp. 194-195

PEDAGOGIA

Banchetti Silvestro, *Dal segno al simbolo: note sui problemi didattici per i bambini ciechi e per i bambini ciecosordi*, pp. 196-213

EDITORIA TATTILE

Ferrazzano Beatrice, *Riflessioni e cronaca di un giurato concorso di editoria tattile illustrata "Tocca a Te"*, pp. 214-220

ARTE

Vettor Lorenza, *Una vita da scultore: conosciamo l'arte e l'opera di Felice Tagliaferri*, pp. 221-233

CLASSICI DELLA TIFLOLOGIA

Romagnoli Coletta Elena, *Augusto Romagnoli educatore. fondamenti dottrinali del suo metodo pedagogico*, pp. 235-252

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE, a cura del Centro di Documentazione Tiflogica, p. 253

INDICE 2015, pp. 254-256

PARTE SECONDA

Indice degli autori

BANCHETTI Silvestro

– *Il sistema di lettura e di scrittura Braille*, 2015, n. 2, pp. 73-78

– *Il potenziamento compensativo ed i mimetismi cognitivi nella rieducazione dei bambini ciechi*, 2015, n. 3, pp. 133-145

– *Dal segno al simbolo: note sui problemi didattici per i bambini ciechi e per i bambini ciecosordi*, 2015, n. 4, pp. 196-213

BIMBO Agostino, *Il libro tattile illustrato a scuola: fra tiflodidattica e prosocialità*, 2015, n. 3, pp. 146-156

BIZZI Vincenzo

– *Considerazioni preliminari ad una didattica del Braille*, 2015, n. 1, pp. 14-22

– *Dall'osservazione della realtà, alla modellatura e al disegno in rilievo*, 2015, n. 2, pp. 68-72

CEPPI Enrico, *La strutturazione del campo percettivo in rapporto all'educazione immaginativa-motoria*, 2015, n. 1, pp. 23-28

FERRI Orfeo

– *Educazione e pedagogia sperimentale*, 2015, n. 1, pp. 4-13

– *Una visita al Pantheon*, 2015, n. 1, pp. 59-64

– *Educazione e pedagogia sperimentale*, 2015, n. 3, pp. 169-178

FERRAZZANO Beatrice, *Riflessioni e cronaca di un giurato concorso di editoria tattile illustrata "Tocca a te"*, 2015, n. 4, pp. 214-220

GABELLI Maurizio, GARGIULO Maria Luisa, *Insegnare ad usare le tecnologie a ragazzi con deficit visivo e disturbi dello spettro autistico*, 2015, n. 3, pp. 157-167

GARGIULO Maria Luisa, *Bambini con deficit visivo e disturbi dello spettro autistico*, 2015, n. 2, pp. 79-87

GARGIULO Maria Luisa, GABELLI Maurizio, *Insegnare ad usare le tecnologie a ragazzi con deficit visivo e disturbi dello spettro autistico*, 2015, n. 3, pp. 157-167

GRASSI Nicoletta, *Elementi mitiganti l'aspetto perturbante della cecità*, 2015, n. 1, pp. 29-37

PISCITELLI Pietro

– *Il programma nazionale di promozione delle eccellenze per gli studenti delle scuole secondarie superiori*, 2015, n. 1, pp. 2-3

– *L'organico dell'autonomia*, 2015, n. 2, pp. 66-67

– *Approvata con l. 13 luglio 2015, n. 107, la cosiddetta "Buona scuola" del Governo Renzi*, 2015, n. 3, pp. 130-132

– *Approvate le istruzioni operative per l'utilizzo del buono per la formazione degli insegnanti*, 2015, n. 4, pp. 194-195

ROMAGNOLI Augusto, *L'audizione delle forme*, 2015, n. 2, pp. 89-94

ROMAGNOLI COLETTA Elena

– *Educazione estetica dei ciechi. L'architettura*, 2015, n. 1, pp. 38-58

– *Scelta e direzione vocazionale nell'educazione dei ciechi al lavoro*, 2015, n. 2, pp. 95-109

– *L'educazione musicale nel giardino d'infanzia e nelle prime classi elementari*, 2015, n. 3, pp. 179-191

– *Augusto Romagnoli educatore. fondamenti dottrinali del suo metodo pedagogico*, 2015, n. 4, pp. 235-252

VETTOR Lorenza, *Una vita da scultore: conosciamo l'arte e l'opera di Felice Tagliaferri*, 2015, n. 4, pp. 221-233



*Federazione
Nazionale
delle
Istituzioni
Pro Ciechi*