

Tiflogia per l'integrazione

Anno XXXIV

1 / 2024



Tiflologia per l'integrazione

1/2024 - Anno XXXIV

Direttore Responsabile: Pietro Piscitelli
(Presidente della Biblioteca Italiana per i Ciechi “Regina Margherita”).

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

Comitato Scientifico Italiano: Paola Aiello (Università di Salerno), Fabio Bocci (Università di Roma Tre), Giuseppe Burgio (Università di Enna, Kore), Roberta Caldin (Università di Bologna), Silvia Ceccacci (Università di Macerata), Lucio Cottini (Università di Urbino), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Ilaria D’Angelo (Università di Macerata), Noemi Del Bianco (Università di Macerata), Diana Carmela Di Gennaro (Università di Salerno), Giuseppe Elia (Università di Bari), Andrea Fiorucci (Università del Salento), Valeria Friso (Università di Bologna), Catia Giacconi (Università di Macerata), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Viviana La Rosa (Università di Enna, Kore), Alessandra Lo Piccolo (Università di Enna, Kore), David Martínez Maireles (Università di Enna, Kore), Anna Maria Murdaca (Università di Enna, Kore), Marinella Muscarà (Università di Enna, Kore), Nicoletta Pastena (Università di Enna, Kore), Marisa Pavone (Università di Torino), Alessandro Romano (Università di Enna, Kore), Livia Romano (Università di Palermo), Patrizia Sandri (Università di Bologna), Moira Sannipoli (Università di Perugia), Maurizio Sibilio (Università di Salerno), Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata), Arianna Taddei (Università di Macerata), Marianna Traversetti (Università di Roma, La Sapienza), Maria Volpicelli (Università di Catania), Elena Zanfroni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano).

Comitato Scientifico Internazionale: José Juan Carrión Martínez (Universidad de Almería, España), Gerard Buckley (Rochester Institute of Technology), Simone Aparecida Capellini (Universidade Estadual Paulista), Amanda Kraus (University of Arizona), Gabrielle E. Miller (University of Arizona), Linda A. Myers (Johns Hopkins University), Vanessa M. Perry (University of Arizona), Maria Beatriz Rodrigues (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Karris A. Shogren (University of Kansas).

Comitato dei referèe: Aldo Caldarelli (Università UniCusano), Luisa Chiarandà (Università di Enna, Kore), Maurizio Corona (Università Vanvitelli), Gloria Crescenzi (Università di Macerata), Manuela Crescimbeni (Università di Macerata), Laura Dario (Università di Macerata), Marco De Carolis (Università di Bologna), Giulia De Rocco (Università di Bologna), Giovanna Di Stefano (Università di Enna, Kore), Caterina Donattini (Università di Roma, La Sapienza), Stella Rita Emmanuele (Università di Enna, Kore), Chiara Gentilozzi (Università UniCusano), Samah Halwany (Università di Macerata), Alessandra Marfoggia (Università di Macerata), Tommaso Santilli (Università di Macerata), Arianna Santoro (Università di Macerata), Michele Zitti (Università Vanvitelli).

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

ISSN 2975-0741

Rivista promossa dalla Biblioteca Italiana per i Ciechi “Regina Margherita”, Monza

Scholé è un marchio dell’Editrice Morcelliana

© 2022 Editrice Morcelliana
Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

Finito di stampare da Rotomail Italia S.p.A. Vignate (MI)

ISBN 978-88-284-0586-3

Editoriale.

Per una tiflopedagogia in chiave ermeneutica

Stefano Salmeri

Se educare è un *che fare permanente*, anche con la disabilità visiva l'approccio corretto deve avere come finalità prioritaria la costruzione di intrecci/relazioni secondo la logica del divenire. L'altro (soggetto/persona) infatti non è mai un dato/oggetto statico, ma è un essere/ente esposto al cambiamento secondo la categoria del *possibile*. L'educatore, quindi, non può operare seguendo criteri dettati da indifferenza rassegnata e/o da un atteggiamento di sprezzante sufficienza dinanzi al suo compito, compito che ha invece finalità emancipative e impone il rispetto dell'alterità in quanto tale. Per questa ragione anche con la disabilità visiva i principi trasformativi devono prevalere su quelli conformatori. Essendo disciplina di vigilanza e di innovazione orientatrice rispetto agli orizzonti e alle prospettive di senso e di significato, la pedagogia (e quindi la tiffologia) ha l'obbligo di interpretare e comprendere più che di descrivere e spiegare. In educazione infatti il paradigma ermeneutico è strategia privilegiata per costruire l'incontro e la reciprocità con l'alterità dell'altro, legittimando e incrementando la mutualità e il riconoscimento di tutte le differenze nella loro caleidoscopica policromia delle molteplici/infinite declinazioni della fragilità.

La tendenza al didatticismo e alla standardizzazione delle procedure di certa pedagogia contemporanea, e non solo di quella sperimentale, esaspera la rigidità metodologica servendosi di modelli per lo più derivati da altre discipline (psicologia, economia, sociologia, medicina, statistica, biologia, antropologia). Si dimentica così che le tecniche hanno come finalità prevalente i risultati, misurabili e ogget-

tivamente quantificabili, e adottano procedure standardizzate e, per molti versi, ingessate, mirando ad un'ottimizzazione del funzionamento. In tal modo si rischia però di azzerare il senso della responsabilità soggettiva dell'educatore e dell'istituzione scolastica, perdendo di vista la fondamentale distinzione tra funzione e funzionamento in campo formativo.

Proprio perché problematizzanti e dinamiche, le logiche discorsive e descrittive e le strategie ermeneutiche vietano di legittimare visioni rigide, sclerotizzate e/o dicotomiche, come quella tra disabilità e normo-funzionalità, elaborazioni utili a legittimare l'irruzione nell'immaginario comune di concezioni acritiche e spesso discriminatorie, volte ad inferiorizzare e a marginalizzare marginalità, differenza e fragilità. Così l'uomo del mondo globale riesce a superare le crisi, provocate anche dall'incapacità di gestire l'incontro destabilizzante con l'alterità/differenza, grazie a narrazioni pacificatorie ed edulcorate da lui stesso prodotte e metabolizzando costantemente se stesso e le sue contraddizioni auto-ingannandosi.

I tecnicismi didattici e la protesizzazione della disabilità visiva, propri di certa cattiva declinazione del *pedagogico* e di alcune pratiche di maldestra cultura scolastico-educativa, però, aiutano a non porsi questioni di senso preoccupandosi prevalentemente del *buon funzionamento del soggetto*, dei suoi standard di apprendimento e delle *performance*. Per l'educazione democratica, invece, in una prospettiva emancipatrice volta al decondizionamento e all'autonomia anche per i disabili visivi, il ruolo dell'educare acquista senso e significato se si definisce come opportunità per rifondare la relazione in termini etici e culturalmente avanzati e se costruisce un rapporto concreto tra soggetto/allievo e sistema sociale vissuto come luogo nel quale la coscienza può assumere i caratteri di un'interpretazione/immaginazione problematicamente aperta e sempre *in fieri*, di impegno civico e di ricerca del dialogo/incontro con l'alterità su un piano di effettiva parità. Allora anche la tifologia, al pari della pedagogia generale, deve individuare almeno tre aspetti fondamentali su cui riflettere strategicamente secondo criteri rigorosamente epistemici: l'orientamento alla scelta futura consapevole; la responsabilità soggettiva nell'agire con

tutti gli allievi, e a maggior ragione con i più fragili; la promozione di un'azione educativa di per sé in grado di costruire valori comuni, senso della cittadinanza attiva, cultura della nonviolenza e della reciprocità, consolidamento dei principi democratici e atteggiamenti solidali per incentivare e favorire il rispetto e il riconoscimento di tutte le differenze. Infatti, come sosteneva Antonio Banfi, quando a causa di una crisi culturale sono precari e incerti e/o si trascurano questi tre principi, subentra una sorta di eterogenesi degli orientamenti e si indebolisce e incrina la dimensione stessa del *pedagogico*, diventando necessarie una rinnovata riflessione e una più matura e concreta progettualità educativa.

Anche in ambito tiflogico è l'oggettiva problematicità che determina il bisogno di individuare itinerari possibili di azione, nel rispetto delle specificità delle disabilità visive, a partire da: strategie compensative, un'educazione alla consapevolezza del limite, progetti fattivamente e concretamente culturali, interventi di normalizzazione strumentale e di potenziamento funzionale; cioè dalla promozione di una reale autonomia e di un autentico percorso di oggettiva coscientizzazione. E se per John Dewey il pensiero e la conoscenza hanno carattere pratico e operativo, il pensare e il conoscere, anche per il disabile visivo adeguatamente educato, sono sempre azioni sulla realtà concreta. Del resto, l'intelligenza si sviluppa e si struttura attraverso sia l'attività del giudicare/riflettere sia una scelta attenta e consapevole delle finalità dell'agire stesso, cioè attraverso un adattamento dei mezzi necessari per il raggiungimento di quei precisi scopi. Una concezione finalistica ponderata e ben circostanziata, anche per i disabili visivi, non può essere strutturata in base a valori e principi statici, volti a guidare dall'esterno l'allievo/studente, essendo opportuno valutare le possibili conseguenze di ogni singola scelta in riferimento e nel rispetto delle specifiche situazioni e dei reali bisogni formativi.

Anche con le disabilità visive, come pratica democratica, rispettosa e attenta alla specificità degli oggettivi bisogni formativi, l'educazione non può avere carattere coercitivo e prevalentemente prescrittivo, ma deve essere strategia emancipatrice, perché volta ad esaltare le potenzialità e le effettive risorse di ciascun allievo, in termini vygotkijani.

Non a caso freirianamente, con spirito profetico e con slancio utopico, l'educazione rende manifesto il bisogno di *essere di più*, di assumersi la responsabilità dinanzi a sé stessi e ancora di più di fronte agli altri, avendo il coraggio di scegliere e di prendere posizione. In tal modo, come cultura pedagogica problematizzante, libertaria e liberatrice, anche la tifologia bertinianamente deve essere sapere/prassi/strategia inattuale e critica inquietudine, altrimenti corre il rischio di ridursi a mera pratica empirica, a meccanica protesizzazione e a fuorviante ideologia, privilegiando tecnicismi e metodologie dogmaticamente predisposte invece di una critica progettualità capace di valorizzare le singolarità e di adottare stili di azione epistemicamente orientati e coerentemente fondati, in grado di ascoltare la voce dei senza voce e di dare visibilità agli ultimi/fragili.

Infatti, nel momento in cui, anche per le disabilità visive, le finalità dell'educare sono definite in forma segmentata e molecolare esclusivamente in funzione di una crescita economica, della formazione lavorativa e dell'acquisizione di abilità settoriali, cioè di principi riconducibili a variabili quantitative descrivibili "oggettivamente" attraverso tabelle, grafici e griglie, l'agire educativo si riduce a semplice trasmissione di modelli culturali conformistici, ad un approccio, per dirla con Paulo Freire, *depositario/bancario*, cioè a mero addestramento, a pura acquisizione passiva. In una concezione concretamente e criticamente educativa, anche per i disabili visivi non va riprodotto e consolidato l'esistente attraverso la formazione dando forza a stigma e categorizzazioni, piuttosto bisogna dare spazio al che cosa potrebbe essere, migliorando e promuovendo le condizioni materiali, sociali, culturali e relazionali per un accesso ai diritti fondamentali, essendo l'educazione di per sé, come sosteneva Enza Colicchi, un diritto inalienabile di ciascun soggetto/allievo, per quanto più fragile e/o differente. Su tali basi è indispensabile operare nel rispetto della specifica situazione di partenza dell'allievo, dettata nel caso della disabilità visiva dalla sua inequivocabile ed evidente fragilità. Dal livello di criticità/dinamicità dipende la condizione stessa del possibile, che, in quanto apertura verso il divenire, è assioma imprescindibile e portante del *pedagogico*, concepito in chiave democratica, emancipatrice e non conformatrice.

In tal senso anche la tiflopedagogia ha l'obbligo di costituirsi come frontiera e gramsciano *campo di lotta*, nel quale orientamento e cambiamento si fanno possibilità e concrete applicazioni dei principi di solidarietà e di compiuta mutualità, realizzandosi come sincera prassi democratica per promuovere e incentivare il decondizionamento. Nel mondo contemporaneo, in una società in cui unici valori regolativi e catalizzatori simbolici sono profitto, competizione, efficientismo, mercato, denaro, estetica della visibilità, culto della sanità fisica e dell'armonia della corporeità da esibire sino al parossismo, cioè logica dell'apparire e non modalità dell'essere, al di là delle ipocrite affermazioni di parata, sempre più il limite, la malattia, la povertà, la finitudine e la disabilità si configurano come un tabù, un *vulnus*, una mancanza, una criticità. In un'ottica trasformativa, anche in ambito tiflopedagogico, allora, l'utopia non deve più indicare un punto immaginario asetticamente concepito, ma un orizzonte di senso e una precisa direzione, affinché i disabili visivi possano individuare e tracciare un sentiero da percorrere e un destino da condividere alla pari con tutto il mondo circostante in piena autonomia. Soltanto la fatica e lo sforzo dell'apprendere, del vivere insieme e dell'impegnarsi in un'educazione, fatta non di semplificazioni/banalizzazioni/obiettivi minimi, sono capaci di restituire orizzonti di attesa e dignità all'umanamente umano anche per i disabili visivi secondo una speranza freirianamente concepita, che sappia essere non vago desiderare, ma sforzo, impegno e lotta nonviolenta e consapevolmente concepita per il cambiamento, la crescita e lo sviluppo in totale armonia con il contesto di appartenenza.

Appare sempre più indispensabile, quindi, umanizzare l'umano puntando sull'educazione, per garantire anche ai disabili visivi il diritto all'espressione, all'autonomia, alla partecipazione attiva e a un effettivo riconoscimento. Affinché il *pedagogico* recuperi la sua dimensione etica, trasversalmente formativa, anche in ambito tiflogico, l'educazione non deve più essere subordinata all'apprendimento, alle competenze e a tutti i modelli quantitativi peculiari dell'efficientismo. Infatti, mentre nella sua declinazione efficientistica l'apprendimento è un processo fondamentalmente individuale che si preoccupa della forma esteriore dell'azione didattica, al contrario, l'educazione problemati-

camente intesa è un processo condiviso, partecipato e partecipante che guarda agli scopi, strutturandosi secondo criteri dialogici, che presuppongono reciprocità e mutualità. L'apprendimento, quando è declinato in termini quantitativi, definisce l'efficacia educativa sulla base di misurazioni, griglie, tabelle e grafici indispensabili per verificare i risultati, non dando altrettanto rilievo ai percorsi, alla bontà dei contenuti e ai livelli di interiorizzazione e di metabolizzazione dei saperi stessi. Parafrasando Biesta, allora, si può dire che con la *learnification* si corre il rischio che le statistiche prendano il posto degli stessi educatori. Pertanto, a maggior ragione con allievi con disabilità visiva, non si può dimenticare che educare comporta una precisazione delle finalità e dei quadri complessivi di riferimento.

In una prospettiva tiflopedagogica, allora, bisogna andare oltre la retorica di una millantata partecipazione, di un'inclusione solo declamata e poco o niente praticata, recuperando un agire educativo realmente rispettoso della dignità dell'altro/differente/disabile visivo. L'educazione deve ritornare ad avere come finalità prima la creazione di spazi di autentico dialogo e di concreto riconoscimento all'interno di un'articolata e complessa cornice culturale condivisa, partecipata e partecipante, secondo una mutualità oggettivamente vissuta, che non comprima più il *pedagogico* in cornici dogmaticamente preconfezionate e precostituite. Vanno quindi creati spazi pubblici e privati di significazione, di interpretazione e di riconoscimento per costruire e progettare autonomia, dialogo, reciprocità e effettiva inclusione. Su tali basi, nel rispetto della disabilità visiva e dei suoi specifici bisogni formativi, deweyanamente l'obiettivo prioritario è educare per la democrazia e educare attraverso la democrazia, liberandosi dalla vischiosità istituzionale del formalismo e procedendo in vista del decondizionamento, della cittadinanza attiva e della coscientizzazione, anche per i soggetti più fragili, e, quindi, maggiormente vulnerabili.

La scommessa per una pedagogia sinceramente democratica, che mira a un rinnovato umanesimo, non è soltanto accogliere le differenze, ma organizzare un ambiente di apprendimento e di reciprocità nella diversità che possa avere carattere significativo e coinvolgente per tutti gli allievi, anche se differenti e/o con disabilità, muovendo

da un'azione di sistema. In altri termini è corretto smettere di considerare le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi a scuola come algoritmi, asetticamente spogliati della loro più intima natura, l'umanità, dal momento che test e prove INVALSI, quiz a risposte multiple, verifiche ripetitive e mnemoniche, scandite secondo una logica a tempo, sono itinerari obbligati che presuppongono un'unica via possibile. In questa prospettiva algoritmica e contabile non c'è spazio per il pensiero divergente. Anche in ambito tiflogico, allora, bisogna conservare la capacità di rimanere vigili per costruire e per immaginare una rinnovata dimensione della cultura della prossimità, in modo da poter rispondere non soltanto alle consuete domande "chi sei?", "da dove vieni?", ma anche alla più significativa "verso dove sei diretto?", che è un interrogare che non prevede condizionamenti. Informarsi e preoccuparsi della direzione individuale e collettiva è azione trasversale e inclusiva, aperta alla differenza, alle sue incognite, ai suoi inquietanti e destabilizzanti quesiti, e al suo incessante dubitare, e perciò avversa ad ogni tentazione assimilatrice.

L'accelerazione dei processi vitali e degli stili di azione del mondo globale spinge ad elaborare una sorta di pensiero transitorio e fluido, pur nella sua aporetica e porosa monodimensionalità e unicità, che obbliga ad adottare logiche di semplificazione se non di banalizzazione, anche in ambito formativo, privilegiando i tecnicismi rispetto alle strategie educative. Si dimentica così che la pedagogia è sapere dell'uomo per l'uomo, sapere ineludibilmente *in fieri* e sempre disponibile all'incontro/confronto/dialogo, sapere emancipatore e sapere militante, sapere dinamico ed aperto. Purtroppo, al pensiero militante l'uomo del mondo globale tende a sostituire il pensiero calcolatore, omologante e reificante, che ottimizza i risultati senza preoccuparsi del come si generano i processi di crescita e di sviluppo facendo diventare dominanti le pratiche conformatrici rispetto alla riflessione critica, al pensiero divergente e a qualsiasi possibile tentativo di indagine ermeneutica, volta all'approfondimento in funzione di una più adeguata comprensione. Così, la superficie dell'*hic et nunc* destituisce di ogni fondamento la ricerca euristica, inducendo gli allievi alla passività, indebolendone il desiderio di comprendere, di domandare e,

cosa ancora più grave, di dubitare e di ascoltare, affinché la verità non sia più il frutto di un dialogo condiviso, ma si riduca ad un dato preconfezionato da accettare e subire. In un mondo che adotta pervasivamente modelli efficientistici e impegnato a decostruire il pensiero divergente e il sapere problematizzante, l'attività del riflettere e del pensare, come autonoma azione critica soggettiva e collettiva, corre il rischio di essere ingabbiata riducendosi a banale operare meccanico, prona dinanzi alle tecniche e ai nuovi sistemi di comunicazione, e imbrigliando la cultura in schemi standardizzati, finiti e seriali. In una cornice omologatrice e desoggettivante, i più fragili non trovano più spazi di riconoscibilità e così purtroppo, in ambito pedagogico, si tende ad eludere il confronto con il limite, a oscurare e camuffare la disabilità, anche quella visiva, trincerandosi dietro una millantata e falsa normalizzazione fatta di presunti successi, spesso pubblicamente proclamati, per negare il confronto con la differenza. La vera inclusione invece presuppone il rispetto dell'alterità che includa un riconoscimento dei suoi oggettivi limiti, in modo che attraverso l'azione educativa per i più fragili possa diventare possibile anche l'impossibile senza farsi allettare da tendenze assimilatrici e/o da mistificatorie inclinazioni ad un'integrazione subalterna. Slancio utopico e spirito profetico in ambito educativo implicano fiducia e senso di responsabilità dinanzi all'alterità, in modo da stimolare concretamente crescita e cambiamento per tutti gli allievi, inclusi i fragili/disabili/differenti.

Il mondo globale, come codice di riferimento e sfondo integratore, adotta l'incertezza. Allora, scuola, famiglia, società, terzo settore, associazionismo e volontariato dovrebbero stringere nuove alleanze per costruire una rigenerata comunità educante, organizzata e immaginata nel rispetto di un vero sistema formativo integrato. Anche in ambito tiflogico, quindi, il paradigma più proprio dell'*educativo* è liberare potenzialità, ampliare gli orizzonti di attesa, costruire conoscenze e strumenti capaci di moltiplicare le possibilità di scelta per ogni singolo allievo, anche per il disabile visivo, senza mai limitarne l'autonomia obbligandolo a muoversi in un'unica direzione predeterminata dai desideri e dalle convinzioni dell'educatore. Una pratica effettivamente emancipatrice arricchisce le risorse di tutti gli allievi, alimentandone

la fiducia in sé stessi, stimolando la capacità di dubitare e di seminare inquietudine e curiosità epistemologicamente fondata, impegnandosi a far moltiplicare le domande e il gusto per la ricerca e l'approfondimento. Tra l'altro la disabilità non va confinata al soggetto, ma definita in rapporto agli altri e ai contesti che il singolo allievo abita e nei quali vive come persona, a cui riconoscere la piena capacità di autodeterminarsi e dignità al di là di ogni eventuale specifica difficoltà.

Ovviamente, anche per i disabili visivi, la realtà ha carattere eterogeneo, composito e complesso e va conosciuta secondo criteri e modalità differenti nel rispetto della specificità della disabilità stessa. Il buon tifologo, allora, deve avere il coraggio di attraversare incertezza, disorientamento e confusione per strutturare la capacità di vedere oltre e cogliere l'altro dell'altrove progettando inediti orizzonti di riconoscimento e di inclusione anche per gli allievi disabili visivi. La tiflopedagogia, quindi, ha il compito di elaborare congegni euristici in funzione di un dinamico riposizionamento epistemico, dettato dalla specificità/singolarità/irriducibilità/irripetibilità e inviolabilità della situazione dell'allievo, soprattutto in prospettiva di un'interpretazione che sia in grado di allargare i territori della decifrazione e della comprensione. Del resto, secondo il paradigma ermeneutico, nessuna conoscenza può essere oggettiva, dal momento che qualsiasi sapere ha a suo fondamento l'interpretare. L'ermeneutica è di per sé strategia per investigare il reale in modo da metterne in luce i lati più oscuri impegnandosi a cercare di decifrarli attribuendo un senso e sforzandosi di individuare, momento dopo momento, un punto archimedeo mobile a partire dal quale tentare di elaborare metodi e stili di azione. Su tali basi l'interpretazione non può produrre una descrizione neutrale, oggettiva e *in toto* fedele della realtà, ponendosi con atteggiamento criticamente problematico anche rispetto alla disabilità visiva e evitando di conseguenza sia l'insidiosa superficialità, sia ogni tentazione deresponsabilizzante in nome o della protesizzazione o di una tendenza mai del tutto sopita alla medicalizzazione delle disabilità. Secondo il culturalismo di Bruner e per il cognitivismo degli anni Settanta, il soggetto conosce attraverso un processo di elaborazione di significati che non utilizza sequenze standardizzate, ma dipende dal

rapporto che il soggetto stesso intrattiene con il contesto socio-culturale di riferimento. In disaccordo con lo strutturalismo, tuttavia, per Bruner l'interazione con il contesto non è semplicisticamente unidirezionale. Infatti, anche per il disabile visivo, non è il contesto a generare i significati che il soggetto interiorizza, essendo i significati stessi il prodotto della comunicazione e della mediazione costante tra mente e cultura, tra docente e allievo, tra genitore e figlio, tra singolarità (con le specificità dettate dalla disabilità) e collettività stessa.

Del resto, anche secondo Dewey, le pratiche educative hanno natura e carattere trasformativi essendo frutto di una *transazione* tra l'allievo/soggetto e la realtà. La *transazione* in quanto tale diventa esperienza conoscitiva, essendo il soggetto non solo astrazione concettuale, ma soprattutto conoscenza concreta e relazionale, attivo come riflessione e passivo come principio empirico. In tal senso, anche il soggetto disabile visivo non soltanto riceve informazioni dal mondo, ma come pensiero e come riflessione le può modificare e rielaborare, se guidato e supportato nella crescita e nel suo sviluppo attraverso coerenti e organici percorsi compensativi. Infatti, il mondo è limite ontologico ed empirico, ma anche apertura in direzione del possibile essendo strumento e oggetto del conoscere stesso. Allora, esperienza in termini deweyani è intreccio e scambio in funzione del cambiamento che soltanto un'educazione democratica, inclusiva ed emancipatrice è in grado di garantire. Per Dewey e per Paulo Freire, il rapporto tra soggetto e contesto non va definito esclusivamente in funzione della conoscenza secondo una logica oppositiva, ma precisato secondo una logica situazionale pronta ad esaltarne la complementarità. In quanto dato imprescindibile dell'esperienza anche per il disabile visivo, quindi, il limite obbliga a confrontarsi con l'altro spingendo ad interpretare i fatti, che non sono mai semplicisticamente specchio del reale e/o dei nostri desideri e/o del nostro immaginario. Così, secondo Dewey, nessuna esperienza logicamente dotata di un qualche significato può risultare priva di un riferimento, anche minimo, ad un livello più o meno articolato e approfondito di pensiero.

Allora anche per il disabile visivo l'istruzione deve essere un progetto intenzionalmente costruito in funzione dell'apprendimento,

della conoscenza, di uno sviluppo interpretato freirianamente come *essere di più* e dell'inclusione socio-culturale. Anche in ambito tiflopedagogico, la formazione non può avere quindi come meta un apprendimento meccanico di tipo cumulativo/associativo e quantitativo, frutto di informazioni superficiali, automatismi e/o schemi preconfezionati, mappe concettuali e/o riassunti predisposti *ad hoc* per banalizzare e deproblematizzare, spingendo l'allievo alla passività. La formazione deve mirare ad un apprendimento significativo/costruttivo e non parcellizzato, capace di guardare alle conoscenze preesistenti e alla specificità della disabilità, in modo da far sviluppare e favorire spirito critico e attitudine all'autonomia. Su tali basi, un apprendimento risulta significativo quando ciò che viene appreso è coerentemente organizzato consentendo anche all'allievo disabile visivo di individuare i necessari ancoraggi tra le nuove conoscenze e quanto precedentemente acquisito, garantendogli la possibilità di intessere nessi sempre più articolati tra le sue strutture mentali e le categorie nuove di ciò che va progressivamente appreso. Il disabile visivo può così migliorare e perfezionare l'attitudine al ragionamento e al consolidamento delle stesse strutture metacognitive. Solo se si desiste dall'offerta di un sapere depotenziato, fatto di obiettivi minimi e frutto di preconcetti svalutativi, anche per il disabile visivo istruire equivale a coerente ed organico educare che accompagna il soggetto in formazione in una sempre più adeguata costruzione della conoscenza e dell'approfondimento culturale per una effettiva crescita nella riflessione e nel pensiero critico e divergente, indispensabili per consolidare la stessa metacognizione. Di conseguenza, in ambito tiflopedagogico, va recuperato il pensiero plurale del paradigma ermeneutico sempre aperto all'ulteriorità dell'oltre secondo una logica *altra*, capace di metabolizzare e comprendere persino i sentieri malcerti e destabilizzanti della disabilità, grazie a percorsi mirati di sincero attraversamento, di obiettiva ridefinizione, di approfondita indagine, ma anche di continua decostruzione e ricostruzione degli orizzonti di senso, in modo da incrementare l'inclusione, il riconoscimento, la reciprocità e un costruttivo dialogo nel rispetto delle effettive pari opportunità anche per i disabili visivi.

Bibliografia

- Arsena A., *Nelle dinamiche dell'inclusione e dell'integrazione*, in «Annali Ferrara», 25 (2023), pp. 639-651.
- Baldacci M., *Storia della pedagogia. Dalla Grecia all'età contemporanea*, Carocci, Roma 2022.
- Banfi A., *La ricerca della realtà*, Sansoni, Firenze 1959.
- Bauman Z., *Vite che non possiamo permetterci* (2010), tr. it. di M. Cupellaro, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Bertin G.M., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento* (2017), tr. it. di V. Santarcangelo, Raffaello Cortina, Milano 2022.
- Bruner J.S., *La cultura dell'educazione* (1996), tr. it. di L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 1997.
- Cambi F. - Olivieri S. (eds.), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Colicchi E., *Per una pedagogia critica*, Carocci, Roma 2009.
- Corbi E.M. - Perillo P. - Chello F., *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti*, UTET, Torino 2024.
- Dewey J., *Come pensiamo* (1910), tr. it. di A. Guccione Monroy, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Dewey J. *Esperienza e educazione* (1938), tr. it. di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- Lorenzoni F., *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Sellerio, Palermo 2023.
- Marigliano R., *Aver cura della povertà di pensiero*, in «Attualità pedagogiche», 1 (2024), pp. 39-44.
- Massa R. (ed.), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1992.
- Roggi V., *Rileggere "La grande disadattata" di Bruno Ciari. Genealogia di un saggio per comprendere come e dove indirizzare i processi inclusivi oggi*, in «Annali Ferrara», 25 (2023), pp. 187-201.
- Salmeri S., *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021.
- Salmeri S., *Responsabilità educativa a scuola. Strategia per il riconoscimento dell'alterità*, in «Formazione & insegnamento», 1 (2019), pp. 169-180.
- Salmeri S., *Cura educativa, coscientizzazione, democrazia in Paulo Freire*, in «I problemi della pedagogia», 2 (2018), pp. 301-330.

- Salmeri S., *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2013.
- Salmeri S., *La pedagogia di Gramsci attraverso Le lettere dal carcere*, in Salmeri S. - Pignato R.S. (eds.), *Gramsci e la formazione dell'uomo. Itinerari educativi per una cultura progressista*, Bonanno, Acireale-Roma 2008, pp. 125-167.
- Salmeri S., *I percorsi della differenza: ermeneutica e pedagogia*, Bonanno, Acireale-Roma 2003.
- Vygotskij L.S., *Fondamenti di difettologia* (1933), tr. it. di A. Crainz e V. Benini, Bulzoni, Roma 1986.

Abstracts

Diana Carmela Di Gennaro, Addolorata Amadoro, *Tiflodidactics and digital teaching-learning process: challenges and perspectives for inclusive education*

The rapid development and growing use of information technologies are bringing about significant changes across a wide range of areas of human life, including the field of education, in which digital didactics is finding an ever greater space of application.

This paper aims to investigate the accessibility of digital learning environments for visually impaired students. To this end, the current digital typhlodidactic aids will be analysed in order to identify the responses that have been identified so far to the special educational needs of these students and to envisage the perspectives for future development.

Keywords: visual impairment, accessibility, digital education, typhlodidactic aids, special educational needs.

Valeria Friso, Micaela Antonucci, Sara Marchesani, *Inclusive education and accessible museums: a round-trip*

Accessibility, participation, and usability in culture and learning are becoming increasingly important, both in international and national documents. Where do we are now regarding the access and participation in the visual arts of blind or visually impaired people? This contribution explores new avenues, drawing inspiration from the experience of the Erasmus Plus In-VisIBLe Project. These avenues involve both traditional educational settings and cultural venues such as museums,

opening up to a two-way and intriguing relationship, almost like a journey to embark upon.

Keywords: visual arts, inclusion, visual impairment, In-VisIBLe Project, multidisciplinary.

Liliana Silva, Alessandro Rizzi, Elsa Manzini, *On the opportunity to broaden awareness of colour blindness in Italian schools*

From the earliest years of schooling, using colours to identify letters, numbers and figures can be a challenge for colour-blind pupils. This can lead to difficulties in academic success for a colour-blind pupil. An abnormality in colour perception is often not diagnosed until later in life, because children are able to compensate effectively while maintaining normal school performance. This article reports some considerations on the use of colour in school, together with the results of a preliminary survey on primary school teachers' knowledge of colour-blindness.

Keywords: colour, accessible education, physiology, dyschromatopsia, colour blindness.

Moira Sannipoli, *Early childhood services as educational environments: the centrality of early intervention*

The paper presents the main inclusive dimensions of early childhood services. Recent regulatory interventions have emphasized the importance of attending a quality educational service from birth to reduce cultural, social and relational disadvantages. Especially for children who are blind, it can be a significant opportunity to solicit certain developmental dimensions in an ordinary learning and social context while supporting families in the delicate stages of recognition and acceptance.

Keywords: education, care, early childhood services, inclusion, special normalcy.

Fabio Bocci, *Blindness in the movies as an analyser to deconstruct disability discourses*

In this paper, the author, starting from the assumption that disability is the outcome of a socio-cultural (and political) construction and

that inclusive processes require a systematic deconstruction of the dispositions and mechanisms by which nonconforming bodies are represented in the media, illustrates the outcomes of an exploratory research aimed at analyzing movies that bring *blindness* to the screen. Specifically, the movies genres of 1050 movies whose details was found on the *Internet Movie Database* search engine and which contain the keyword *blindness* in their description were analyzed. In addition, the plots of 15 movies about blindness were analyzed with the *Voyant Tools* software with the intention of visualizing the most recurrent words and their links. In this sense, the movies under investigation become an analyzer to grasp the contradictions of a sociocultural system, such as ours at the national and international level, which on the one hand celebrates inclusion (making use of strong *discursive rhetorics*) but, on the other hand, is still dominated by ableist logics and discriminating and marginalizing mechanisms, starting with those that emerge from the analysis of media representations.

Keywords: blindness, disability, cinema, analyzer, discursive rhetorics.

Mario Mazzeo, *Towards a social awareness of visual impairment*

The school is an educational learning context only when the diversity of each student is considered a valuable opportunity to improve the cooperation and communication skills. However, a little effort has been often made in order to decrease the problems linked to the visual impairment. The educational aim first concerns the family, which must however be supported by professional figures with psycho-pedagogical skills. The self knowledge of the limits of disability is also necessary.

Keywords: school integration, education, sensory compensation, family, adaptation.

Maurizio Gabelli, *Students with visual impairment and use of PDF textbooks. Toward an informed use of assistive technologies in education*

This article addresses the issue of inclusion of students with visual impairments in the educational setting, focusing on the use of PDF textbooks. The main objective is to promote a deeper awareness of the use of assistive technologies to improve the access and participation

of such students in the educational environment. The analysis focuses on the specific challenges students may face in using textbooks without appropriate accessibility standards. Lastly, practical guidance is provided for teachers and educational institutions on the most functional digital formats in the use of screen readers.

Keywords: assistive technology; rehabilitation; accessibility; inclusion; visual impairment.

Marco Righetti, *Ethics of solidarity. To a pedagogical attention to the difference*

The reflection I'm proposing, it doesn't directly focus on competences about special education or the techniques that could successfully intervene around the theme of the disability. My contribution starts, instead, from the conviction that working in this hard-professional field means to need of a strong ethical support, that should find its own root value in the concept of solidarity. This is not at all obvious and many times it is reduced to a generic practice based on shared protocols, that are reassuring in the bureaucratic field, but they are far away from the spirit of the Constitution. The ethics that is close to my heart, instead, it is focused on the meaning of responsibility, on the ecological perspective of an existence that recovers the value of the community and on a holistic vision that is contrary to the humanistic vocation of the better educational strategies.

Keywords: margin, indifference, ethics, formative ecology, holism.

Abstract

Diana Carmela Di Gennaro, Addolorata Amadoro, *Tiflodidattica e didattica digitale: sfide e prospettive in direzione inclusiva*

Il crescente e rapido sviluppo delle tecnologie informatiche sta apportando cambiamenti significativi in tutti gli ambiti del vivere umano, compreso quello didattico-educativo, in cui sta trovando uno spazio di applicazione sempre maggiore la didattica digitale.

Il contributo intende indagare il tema dell'accessibilità degli ambienti di apprendimento digitali per studenti con disabilità visiva analizzando gli ausili tiflodidattici digitali attualmente in uso al fine di comprendere quali risposte sono state individuate finora ai bisogni educativi speciali di questi studenti e quali potrebbero essere le prospettive di sviluppo future.

Parole-chiave: disabilità visiva, accessibilità, didattica digitale, ausili tiflodidattici, bisogni educativi speciali.

Valeria Friso, Micaela Antonucci, Sara Marchesani, *Didattica inclusiva e musei accessibili: un viaggio andata e ritorno*

Accessibilità, partecipazione, fruibilità alla cultura e all'apprendimento stanno diventando elementi sempre più importanti, tanto nei documenti internazionali quanto in quelli nazionali. Ma dove siamo ora riguardo all'accesso e alla partecipazione delle persone cieche o ipovedenti alle arti visive? Questo contributo esplora nuove strade, ispirandosi all'esperienza del Progetto Erasmus Plus In-VISIBLE. Queste strade coinvolgono sia l'ambito educativo tradizionale sia i luoghi culturali come i musei, aprendo a una relazione bidirezionale e affascinante, quasi come un viaggio da intraprendere.

Parole chiave: arti visive, inclusione, disabilità visiva, Progetto In-VisIBLe, multidisciplinarietà

Liliana Silva, Alessandro Rizzi, Elsa Manzini, *Sull'opportunità di ampliare la consapevolezza sul daltonismo nella scuola italiana*

Sin dai primi anni di scolarizzazione, l'uso dei colori per identificare lettere, numeri e figure può rappresentare una sfida per gli alunni daltonici. Questo può comportare difficoltà nel successo scolastico per un alunno daltonico. Spesso, un'anomalia nella percezione del colore è diagnosticata solo tardivamente, poiché i bambini riescono a compensare efficacemente, mantenendo risultati scolastici nella norma. Questo articolo riporta alcune considerazioni sull'uso dei colori nella scuola, insieme ai risultati di un'indagine preliminare sulle conoscenze dei docenti della scuola primaria sul daltonismo.

Parole chiave: colore, didattica accessibile, fisiologia, discromatopsia, daltonismo.

Moira Sannipoli, *I servizi per la prima infanzia come contesti educativi: la centralità degli interventi precoci*

Il contributo presenta le principali dimensioni inclusive dei servizi per la prima infanzia. I recenti interventi normativi hanno sottolineato l'importanza di frequentare un servizio educativo di qualità fin dalla nascita per ridurre svantaggi culturali, sociali e relazionali. In particolar modo per i bambini ciechi può rappresentare un'opportunità significativa per sollecitare alcune dimensioni evolutive in un contesto di apprendimento e socialità ordinario e al tempo stesso sostenere le famiglie nelle fasi delicate del riconoscimento e dell'accettazione.

Parole chiave: educazione, cura, servizi prima infanzia, inclusione, speciale normalità.

Fabio Bocci, *La cecità sullo schermo come analizzatore per decostruire i discorsi sulla disabilità*

Nel presente contributo l'autore, partendo dal presupposto che la disabilità è l'esito di una costruzione socio-culturale (e politica) e che i processi inclusivi richiedono una sistematica decostruzione dei dispositivi e

dei meccanismi con i quali i corpi non conformi vengono rappresentati mediaticamente, illustra gli esiti di una indagine esplorativa che ha per oggetto l'analisi dei film che portano sullo schermo la cecità. In particolare, sono stati analizzati i generi cinematografici di 1050 film le cui informazioni sono state reperite sul motore di ricerca *Internet Movie Database* e che contengono nella loro descrizione la parola chiave cecità. Inoltre, sono state analizzate con il software *Voyant Tools* le trame di 15 film sulla cecità con l'intento di visualizzare le parole maggiormente ricorrenti e i loro legami. In tal senso, i film oggetto di indagine divengono un analizzatore per cogliere le contraddizioni di un sistema socioculturale, qual è il nostro a livello nazionale e internazionale, che da un lato celebra l'inclusione (avvalendosi di forti retoriche discorsive) ma, dall'altro, è ancora dominato da logiche abiliste e da meccanismi discriminanti e marginalizzanti, a partire da quelli che emergono dall'analisi delle rappresentazioni mediatiche.

Parole chiave: cecità, disabilità, cinema, analizzatore, retoriche discorsive.

Mario Mazzeo, *Verso una coscienza sociale della minorazione visiva*

La scuola diventa un contesto educativo di apprendimento solo quando la diversità di ciascun alunno viene considerata una preziosa opportunità per migliorare le capacità di cooperazione e di comunicazione dell'intero gruppo-classe. Purtroppo però a volte al bambino cieco o gravemente ipovedente si chiede poco per tacitare il disagio che deriva dal confronto ravvicinato con la disabilità visiva. La responsabilità educativa riguarda per prima la famiglia che va comunque supportata da figure professionali con competenze psico-pedagogiche. Necessaria è anche la consapevolezza del limite rispetto alla disabilità.

Parole chiave: integrazione scolastica, formazione, potenziamento sensoriale, famiglia, adattamento.

Maurizio Gabelli, *Studenti con disabilità visiva e utilizzo dei libri di testo in formato PDF. Verso un utilizzo consapevole delle tecnologie assistive in ambito didattico*

Questo articolo affronta il tema dell'inclusione degli studenti con disabilità visiva nel contesto educativo, concentrandosi sull'utilizzo dei

libri di testo in formato PDF. L'obiettivo principale è promuovere una consapevolezza più approfondita sull'uso delle tecnologie assistive per migliorare l'accesso e la partecipazione di tali studenti all'ambiente didattico. L'analisi si concentra sulle sfide specifiche che gli studenti possono incontrare nell'uso di libri di testo privi di adeguati standard di accessibilità. Infine, vengono fornite indicazioni pratiche per insegnanti e istituzioni educative sui formati digitali più funzionali agli screen reader.

Parole chiave: tecnologie assistive; riabilitazione; accessibilità; inclusione; disabilità visiva.

Marco Righetti, *Etica della solidarietà. Per un'attenzione pedagogica alla differenza*

La riflessione che propongo non verte direttamente sulle competenze di pedagogia speciale e le tecniche che meglio possono intervenire nel trattamento educativo della diversa abilità. Il mio contributo parte, piuttosto, dalla convinzione che il lavoro in tale difficile ambito professionale abbia bisogno di un forte sostegno etico, che dovrebbe trovare la propria radice valoriale nel concetto di solidarietà. Ciò non è affatto scontato e spesso viene ridotto ad una generica presa d'atto di una pratica a base di protocolli condivisi, rassicuranti sul terreno burocratico ma lontani dallo spirito della Costituzione. L'etica che mi sta a cuore, invece, si incentra sul significato di responsabilità, sulla prospettiva ecologica di un'esistenza che recupera il valore della comunità e su una visione olistica contraria al riduzionismo tipico dello scientismo tecnocratico attuale, estraneo alla vocazione umanistica delle migliori strategie educative.

Parole chiave: margine, indifferenza, etica, ecologia formativa, olistico.

Studi e Ricerche

Tiflodidattica e didattica digitale: sfide e prospettive in direzione inclusiva¹

Diana Carmela Di Gennaro² - Addolorata Amadoro³

1. Introduzione

I profondi mutamenti che hanno interessato i contesti educativi e scolastici a partire dall'esperienza pandemica hanno richiesto e continuano a richiedere un ripensamento del processo di insegnamento-apprendimento che tenga conto dei vincoli e delle possibilità, per citare Ceruti⁴, offerte dalla didattica digitale, intesa non più come mera alternativa alla didattica in presenza ma come possibile esperienza che vada ad integrare e ad arricchire l'approccio "tradizionale", generando nuovi modelli didattici basati su forme ibride di interazione.

Naturalmente, in questo scenario, le tecnologie giocano un ruolo centrale nella progettazione di ambienti di apprendimento accessibili per i quali è necessario ridefinire il processo di trasposizione didattica⁵ in termini di tempi, strategie, strumenti, attività e modalità relazionali da utilizzare per garantire una didattica digitale inclusiva.

¹ Il presente saggio è il risultato di un lavoro comune delle autrici, che lo hanno discusso insieme, condividendo appieno forme e contenuti. Tuttavia, la stesura dei paragrafi *Introduzione* e *Accessibilità e inclusione: implicazioni per la disabilità visiva* si deve a Diana Carmela Di Gennaro, mentre la stesura dei paragrafi *Ausili tiflodidattici ed e-accessibility* e *Riflessioni conclusive e prospettive future* è da attribuire a Addolorata Amadoro.

² Professoressa Associata di Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno.

³ Dottoranda di Ricerca, Università degli Studi di Salerno.

⁴ M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano 1986.

⁵ Y. Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1985.

In ambito didattico-educativo, infatti, l'inclusione fa riferimento alla necessità di progettare contesti accessibili in termini di partecipazione e valorizzazione delle differenze individuali attraverso attività personalizzate che consentano a ciascuno studente di esprimersi al meglio delle proprie potenzialità⁶.

Nell'ottica di una didattica inclusiva, gli strumenti tecnologici hanno assunto, nel corso del tempo, una valenza via via sempre più *educativa*, fungendo da importanti amplificatori cognitivi e sociali.

È anche vero, però, che spesso l'uso delle tecnologie all'interno dei contesti scolastici è permeato da una logica compensativa che può rivelare una duplice natura: da un lato, riflette naturalmente la volontà di agevolare il percorso dei discenti che presentano particolari esigenze educative; dall'altro, può tradursi in un atteggiamento di delega allo strumento, che garantisce l'accesso ai contenuti ed ai contesti scolastici, senza tuttavia modificarli⁷.

Tale concezione delle tecnologie, in ambito didattico e relativamente ai discenti con difficoltà o disabilità di varia natura, rimanda alle tradizionali politiche di integrazione, per cui è necessario mettere a disposizione uno strumento per compensare le abilità che risultano deficitarie, al fine di "colmare il gap" rispetto agli altri studenti.

Adottare un approccio realmente inclusivo nei confronti delle tecnologie, invece, presuppone di riconsiderare queste ultime non solo alla luce delle opportunità che offrono in relazione ai processi di insegnamento-apprendimento, ma anche, e soprattutto, rispetto alla riprogettazione di ambienti e contesti educativi che consentano la partecipazione piena e attiva di tutti gli studenti ai processi formativi.

Ciò si rivela particolarmente importante in presenza di studenti con disabilità visiva il cui processo di inclusione si definisce e ridefinisce co-

⁶ T. Booth - M. Ainscow, *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Center for Studies on Inclusive Education, Bristol (UK) 2011.

⁷ P. Aiello - D.C. Di Gennaro - C. Palumbo - I. Zollo - M. Sibilio, *Inclusion and universal design for learning in Italian schools*, in «International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)», V, 2 (2014), pp. 59-68.

stantemente in funzione del cosiddetto “dilemma della differenza”⁸ che implica, da un lato, la necessità di garantire pari opportunità di apprendimento a tutti nel rispetto dei limiti e delle potenzialità individuali e, dall’altro, l’esigenza di prevedere forme di supporto specifiche che non sfocino in sterili tecnicismi⁹.

In particolare, per quanto concerne gli studenti con disabilità visiva, il tema dell’accessibilità digitale assume un’importanza peculiare in quanto implica la necessità di ripensare gli strumenti e gli ausili didattici tenuto conto dell’attuale limite posto dagli ambienti virtuali, ovvero l’incapacità di ricreare il mix percettivo, fondamentale per la realizzazione di un’esperienza educativa significativa.

Partendo da tali considerazioni, il contributo intende indagare il tema dell’accessibilità degli ambienti di apprendimento digitali per studenti con disabilità visiva analizzando gli ausili tiflodidattici digitali attualmente in uso al fine di comprendere quali risposte sono state individuate finora per i bisogni educativi speciali di questi studenti e quali potrebbero essere le prospettive di sviluppo future.

2. *Accessibilità e inclusione: implicazioni per la disabilità visiva*

L’accessibilità rappresenta uno dei diritti fondamentali delle persone con disabilità. Dal punto di vista giuridico, tale principio è sancito dall’art. 9 della Convenzione ONU del 2006 sui *Diritti delle persone con disabilità*, in cui si fa esplicito riferimento all’accessibilità come condizione che gli Stati devono garantire «al fine di consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli aspetti della vita»¹⁰. Il diritto all’accessibilità rappresenta, dun-

⁸ B. Norwich, *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: international perspectives*, in «European Journal of Special Needs Education», XXIII, 4 (2008), pp. 287-304.

⁹ S. Salmeri, *Editoriale*, in «Tiflogia per l’integrazione», XXXIII, 2 (2023), pp. 3-11.

¹⁰ ONU, *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, art. 9, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.

que, un elemento fondamentale per favorire l'autodeterminazione delle persone con disabilità in quanto consentirebbe loro di condurre una vita indipendente e di partecipare alla vita sociale, esercitando in tal modo il diritto di cittadinanza attiva¹¹.

Tuttavia, va evidenziato che il suddetto articolo non si riferisce solamente all'accessibilità dell'ambiente fisico e dei trasporti, ma anche dell'informazione e della comunicazione, comprendendo sia i sistemi che le tecnologie di informazione e di comunicazione. In particolare, il comma 2 alle lettere g) ed h) specifica che gli stati si impegnano a adottare misure adeguate a garantire «l'accesso delle persone con disabilità alle nuove tecnologie ed ai sistemi di informazione e comunicazione, compreso internet»¹² e a «promuovere alle primissime fasi la progettazione, lo sviluppo, la produzione e la distribuzione di tecnologie e sistemi di informazione e comunicazione, in modo che tali tecnologie e sistemi divengano accessibili al minor costo»¹³.

Ne deriva, quindi, che già agli albori di quello che poi sarebbe stato il rapido ed intensivo sviluppo delle tecnologie digitali che oggi vede coinvolto ogni ambito del vivere quotidiano delle persone, la Convenzione ONU estendeva il diritto di accessibilità anche ai luoghi digitali oltre che a quelli fisici, preoccupandosi di difendere il principio di sostenibilità economica degli stessi per coloro che ne hanno accesso. Le indicazioni internazionali in materia di accessibilità in ambito tecnologico ed informatico sono state successivamente recepite sia a livello europeo che nazionale. Nel 2016 il Parlamento e il Consiglio europeo hanno adottato la direttiva europea 2016/2102, conosciuta come *Web Accessibility Directive* (WAD), allo scopo di garantire una maggiore accessibilità dei siti web e delle applicazioni mobili di enti pubblici e di uniformare le misure nazionali in materia. Ad essa è collegata la suc-

¹¹ R. Dainese, *Beni culturali e cittadini con disabilità: partecipare e fruire*, in C. Panciroli (ed.), *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 103-117.

¹² ONU, *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, cit., art. 9 comma 2 lett. g).

¹³ *Ibi*, lett. h).

cessiva direttiva UE 2019/882 (*Atto europeo dell'Accessibilità*) che stabilisce i requisiti di accessibilità dei prodotti e dei servizi. La WAD è stata recepita in Italia con il decreto attuativo n. 196/2018 che sostituisce la legge n. 4/2004 (*Disposizioni per favorire e semplificare l'accesso degli utenti e, in particolare, delle persone con disabilità agli strumenti informatici*, c.d. Legge Stanca, fino ad allora in vigore e considerata una vera antesignana del diritto di accessibilità delle persone con disabilità alle tecnologie e agli strumenti informatici) da cui derivano le linee guida in ottemperanza alla direttiva stessa¹⁴.

Per quanto concerne le persone con disabilità visiva, un importante riferimento normativo è costituito dal Trattato di Marrakesh, un accordo internazionale adottato nel 2013 a seguito della sua ratifica da parte dei 28 paesi membri dell'UE. Si tratta di uno strumento di notevole importanza derivato dall'intenzione di agevolare l'accesso ai prodotti editoriali da parte delle persone con disabilità visiva. Si stima, infatti, che solo il 5% dei libri sia disponibile in versione accessibile per le persone cieche, che si calcola siano 250 milioni a livello globale. Tuttavia, il percorso segnato da tale trattato non è che all'inizio in quanto la volontà di realizzazione di tale forma di accessibilità si scontra con le difficoltà derivate dalle tematiche legate ai diritti di autore e alla proprietà intellettuale¹⁵.

La presenza di un fondamento legislativo sia sul piano internazionale che nazionale a tutela della garanzia dell'accessibilità alle tecnologie e agli strumenti informatici per le persone con disabilità e, nello specifico, per le persone con disabilità visiva, rappresenta un elemento fondamentale a sostegno dell'idea di accessibilità intesa come paradig-

¹⁴ I. Fanlo Cortés, *I diritti delle persone con disabilità e l'accessibilità web: il quadro normativo*, in F. Imperiale - N. Gianelli (eds.), *Accessibilità web e tecnologia assistiva. Strumenti di inclusione digitale*. Atti del Convegno (Genova 3 dicembre 2019), Genova University Press, Genova 2019, pp. 17-19.

¹⁵ B. Martín Muñoz, *The Marrakesh treaty as the starting point to reduce the book famine*, in F. Imperiale - N. Gianelli (eds.), *Accessibilità web e tecnologia assistiva. Strumenti di inclusione digitale*, cit., pp. 45-47.

ma culturale¹⁶. D'altro canto, quest'ultima si configura come necessaria per operare il passaggio dalla prospettiva di un'accessibilità di frontiera ad un'accessibilità universale¹⁷, derivata dall'idea secondo cui la persona con disabilità non è concepita come portatrice di sintomi, bensì inserita all'interno di un suo contesto esistenziale, per cui bisogna contemplarla tenendo in considerazione alcuni aspetti specifici: la *storia* (la persona con disabilità ha un vissuto pregresso, vive in un momento presente ed è proiettata verso il futuro), il *contesto* (la persona con disabilità vive in un contesto il cui mutamento influenza il suo essere al mondo), le *relazioni* (la persona con disabilità è inserita in una rete di legami, linguaggi e rappresentazioni)¹⁸ e il *sensò*, ovvero la persona con disabilità intesa come portatrice di segni che fanno riferimento al suo vissuto esistenziale¹⁹.

3. *Ausili tiflodidattici ed e-accessibility*

Sul piano educativo, il tema dell'accessibilità digitale è quanto mai attuale considerata l'evoluzione e la rapida espansione della didattica digitale. Superato il periodo d'emergenza dettato dalla crisi pandemica, la didattica digitale, lungi dal configurarsi come prodotto residuale di tale periodo o come mera trasposizione della didattica in presenza, si sta affermando in maniera autonoma, definendo nuove modalità dell'agire didattico che implicano un ripensamento della progettazione educativa, delle metodologie e degli strumenti didattici utilizzati, i quali non posso-

¹⁶ F. Fornasari, *Accessibilità come cultura*, in M.C. Ciaccheri - F. Fornasari (eds.), *Il museo per tutti. Buone pratiche di accessibilità*, La Meridiana, Molfetta 2022, pp. 21-29.

¹⁷ N. Boggino, *Pensare l'educazione dal punto di vista dell'accessibilità universale e della complessità*, in D. Aquario - N. Boggino - P. Boggino - E. Ghedin - I. Pais (eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*, Aracne, Roma 2018, pp. 35-56.

¹⁸ V. Friso - S. Marchesani, *Beyond barriers. The challenge of artistic and cultural accessibility for people with visual impairments*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X, 2 (2022), pp. 189-196.

¹⁹ C. Lepri, *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, FrancoAngeli, Milano 2011.

no ovviamente prescindere dall'utilizzo dei dispositivi tecnologici. L'accessibilità digitale diventa, quindi, un requisito indispensabile per garantire un'educazione digitale inclusiva.

Come per la didattica in presenza, anche la didattica digitale trae ispirazione dai principi descritti dall'*Universal Design for Learning* (UDL) per progettare ambienti educativi virtuali che siano inclusivi, al fine di consentire ad ogni studente, nel rispetto delle differenze di ciascuno, di conseguire il successo formativo. In particolare, uno dei principi fondamentali stabiliti dall'UDL per adeguare la didattica alle esigenze cognitive e/o motivazionali specifiche di ogni singolo studente è la multimodalità, ovvero una didattica differenziata nei mediatori utilizzati, nei materiali e nella proposta di contenuti diversificati da approfondire²⁰. Per quanto concerne la didattica digitale, un'importante risorsa è rappresentata dalla *multimodal pedagogy*²¹ che attraverso l'uso di software, ausili specifici e risorse presenti in rete permette ai docenti di progettare attività didattiche che consentano l'utilizzo di canali sensoriali alternativi, di compensare deficit e disturbi specifici al fine di includere ciascun apprendente.

Con il termine "ausilio didattico" si suole indicare uno strumento che facilita lo studente nel processo di apprendimento. Nel caso di studenti con esigenze educative specifiche, è necessario fare ricorso ad ausili didattici *speciali*. Anche in questo caso, la pratica educativa trova la sua legittimità sul piano giuridico, in quanto la Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, conosciuta come *Normativa sui BES*, prevede l'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative per soddisfare le esigenze specifiche di studenti con Bisogni Educativi Speciali. Assumendo la prospettiva dell'ICF che valorizza l'importanza della funzione svolta dall'ambiente nel facilitare o barriera l'espressione della capacità della persona attraverso la *performance*, gli ausili didattici possono essere definiti come dei fattori contestuali in grado di facilitare il raggiungimento degli obiettivi prefissati e, pertanto, potenti facilitatori dell'apprendimento.

²⁰ L. D'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016.

²¹ J. Bezemer - G. Kress, *Multimodality, Learning and Communication. A social semiotic frame*, Routledge, London 2016.

Nel caso degli studenti con disabilità visiva, tali strumenti sono definiti “tiflodidattici” (dal greco “tiflòs” che significa cieco) poiché rispondono alle particolari esigenze educative dell’alunno con disabilità visiva. Gli ausili tiflodidattici in uso in Italia sono distinti in base al grado di istruzione. Pertanto, esistono ausili tiflodidattici pensati per alunni con disabilità visiva della scuola dell’infanzia e della primaria così come per studenti con disabilità visiva della scuola secondaria di primo e di secondo grado, oltre che per l’università. Inoltre, essi sono distinti in base alle aree disciplinari per le quali vengono utilizzati, per cui esistono ausili tiflodidattici per l’area linguistica, logico–matematica, tecnico–espressiva, scientifica, storica e geografica, per l’area della rappresentazione spaziale e dell’orientamento sino ad arrivare al materiale ludico. Un’ulteriore distinzione riguarda l’ambito applicativo; pertanto, esistono ausili tiflodidattici per l’apprendimento e ausili tiflodidattici operativi. I primi consistono in sussidi finalizzati alla cognizione, ovvero l’acquisizione di abilità percettivo-psicologiche, come ad esempio la percezione tattile. I secondi, invece, sono degli strumenti che consentono *praticamente* l’acquisizione di tali abilità, come ad esempio la tavoletta Braille o la dattilobraille per la scrittura, il cubaritmo e la dattiloritmica per i calcoli, il cuscinetto, il piano in velcro e il piano in gomma per il disegno²².

Lo sviluppo delle tecnologie ha permesso un adeguamento degli ausili tiflodidattici consentendo una velocizzazione dei processi operativi. Un esempio è rappresentato dalla dattilobraille che ha progressivamente sostituito in maniera sempre più pervasiva la tradizionale tavoletta. La dattilobraille oltre a consentire una scrittura più rapida ha anche migliorato la modalità d’uso dello strumento eliminando il rischio di incidenti e l’usura delle dita procurati dall’utilizzo del punteruolo. Inoltre, i progressi dell’informatica hanno consentito lo sviluppo di software e applicazioni specifiche e l’introduzione di nuovi strumenti che applicati alla didattica rendono più agevole il processo di apprendimento degli studenti con disabilità visiva.

²² F. Piccardi, *I sussidi tiflodidattici: caratteristiche, finalità educative e modalità d’uso*, <https://www.tiflopedi.org/argomenti-di-tiflologia/argomenti-vari-di-tiflologia/i-sussidi-tiflodidattici-caratteristiche-finalita-educative-e-modalita-duso/>.

Per quanto concerne l'area linguistica, tra i principali ausili tiflodidattici digitali attualmente in uso e maggiormente diffusi per gli studenti ciechi figurano la sintesi vocale e gli audiolibri per la lettura, il riconoscimento vocale, la digitazione vocale e software ed applicazioni progettate per la trascrizione istantanea per la scrittura. Per gli studenti ipovedenti, invece, sono disponibili la lente di ingrandimento per la videoscrittura, l'ingranditore per la lettura e software per la correzione ortografica.

Se per l'area linguistica le attuali tecnologie assistive sembrano offrire un sufficiente livello di adeguamento della didattica alle necessità specifiche degli studenti ciechi e ipovedenti (nonostante il dibattito in corso sull'attualità dell'utilizzo del codice Braille per le attività di lettura e di scrittura), lo stesso non può dirsi per quanto concerne l'area tecnico-scientifica. In questo caso, l'utilizzo dei computer o dei dispositivi mobili associato ad ausili come la sintesi vocale, il display Braille e gli ingranditori consentirebbe la possibilità di lettura e di scrittura di testi scientifici a meno che non siano presenti delle formule matematiche. Queste ultime, a causa della struttura non lineare che le caratterizza, rendono le tecnologie assistive incapaci di trasformare adeguatamente i contenuti scientifici digitali, limitando di fatto l'accesso degli studenti con disabilità visiva ai testi scientifici. Nonostante le sperimentazioni messe in atto dalla ricerca, i risultati finora raggiunti non sembrano essere ancora soddisfacenti. Il L^AT_EX si conferma ancora come il linguaggio più utilizzato per leggere e scrivere formule matematiche, nonostante il suo limite rappresentato dal fatto di generare un documento pdf non modificabile (e, pertanto, non accessibile). Questo linguaggio di marcatura, utilizzato già da oltre vent'anni, risulta, infatti, adatto per essere letto dalle tecnologie assistive. L'inaccessibilità dei testi scientifici rappresenta una barriera notevole per gli studenti con disabilità visiva sia per quanto concerne l'accesso ai percorsi di formazione di tipo scientifico che, successivamente, per l'accesso alle professioni STEM²³ e, più in

²³ T. Armano - A. Capietto - D. Ahmetovic - C. Bernareggi - S. Coriasco - M. Ducci - C. Magosso - A. Mazzei - N. Murru - A. Sofia, *Accessibilità di contenuti digitali per le STEM: un problema aperto. Alcune soluzioni inclusive per l'accessibilità di formule e grafici*, in «Mondo Digitale», 89 (2020), pp. 1-12.

generale, al mercato del lavoro, caratterizzato da una crescente richiesta di lavoratori con competenze tecnico-scientifiche.

Un'ulteriore area disciplinare che sta vedendo molto impegnata la ricerca degli ultimi anni riguarda l'accessibilità digitale degli studenti con disabilità visiva ad ambiti che si ritengono comunemente loro preclusi, quali l'arte e l'architettura. Anche in questo caso bisogna riconoscere il supporto fornito dalle tecnologie. In particolare, le stampanti 3D consentono di riprodurre degli artefatti con l'utilizzo di materiali diversi e nel rispetto della sostenibilità ambientale i quali, attraverso la percezione tattile derivata dalla manipolazione, stimolano la creazione di immagini mentali. Nonostante l'esistenza di modelli più sofisticati (e quindi più costosi), l'evoluzione e la diffusione di questa tecnologia partecipano a renderla economicamente più accessibile, pertanto, acquistabile da parte delle scuole. Anche la diffusione dei musei tattili rappresenta un'ulteriore espressione della volontà di rendere accessibile l'arte alle persone con disabilità visiva. Rendere l'esperienza estetica accessibile alle persone con disabilità visiva significa anche rendere accessibile loro la cultura di cui l'arte e l'architettura sono parte e, di conseguenza, coerentemente con l'art. 30 della Dichiarazione ONU sui *Diritti delle persone con disabilità*, consentire alle persone con disabilità visiva di partecipare attivamente alla vita culturale²⁴.

4. *Riflessioni conclusive e prospettive future*

Lo sviluppo delle tecnologie e dell'informatica applicate alla tiflodidattica rappresenta sicuramente un'importante opportunità per la progettazione di ambienti educativi digitali accessibili agli studenti con disabilità visiva in quanto consente di facilitare il loro processo di apprendimento. Tuttavia, nonostante l'indiscutibile vantaggio rappresentato da esso, permangono dubbi e perplessità sulle implicazioni derivate dall'attuale stato di sviluppo di tale processo.

²⁴ V. Friso - S. Marchesani, *Beyond barriers. The challenge of artistic and cultural accessibility for people with visual impairments*, cit.

Una prima criticità riguarda i costi, talvolta ancora eccessivi e non sempre sostenibili, di alcuni dispositivi tiflodidattici, come ad esempio il display Braille. Questa tipologia di display rappresenta «un piccolo miracolo tecnologico»²⁵ poiché consente di trasformare un testo ordinario in un testo in codice Braille attraverso l'attivazione dei puntini sul dispositivo, utilizzando le proprietà elettriche di alcuni cristalli. Si tratta di una tecnologia sofisticata che, pur non essendo economicamente accessibile a tutti, rappresenta uno strumento operativo di notevole importanza per un cieco, in quanto gli consente di avere accesso ad un'ampia varietà di testi riducendo sensibilmente i tempi.

Una seconda criticità riguarda la necessità di un'alfabetizzazione digitale adeguata sia per quanto concerne gli studenti con disabilità visiva che i docenti. Infatti, superato il limite economico che condiziona le scuole nell'acquisto degli ausili tiflodidattici, spesso si riscontra una formazione insufficiente che non consente l'uso adeguato di queste tecnologie. Talvolta, la scarsità di preparazione sul tema è tale da non consentire nemmeno la conoscenza dell'esistenza di alcune tipologie di sussidi tiflodidattici. Ciò ha come inevitabile conseguenza l'impossibilità di facilitare l'apprendimento degli studenti con disabilità visiva per i quali la personalizzazione dell'attività didattica rischia di concretizzarsi in un'approssimativa trasposizione della lezione destinata agli studenti con sviluppo tipico.

Inoltre, occorre evidenziare dei limiti ancora presenti relativi allo sviluppo stesso di queste tecnologie. Pur ammettendo che molte funzionalità riservate agli studenti ciechi o ipovedenti sono ormai regolarmente disponibili su piattaforme informatiche di uso comune (ad esempio, la digitazione vocale, l'attivazione della lente d'ingrandimento e il supporto per lo screen reader sono disponibili in Google documenti), i software didattici multimediali presentano frequentemente problemi di accessibilità per gli studenti con disabilità visiva. Inoltre, per alcune aree disciplinari come quella logico-matematica non si sono ancora indivi-

²⁵ N. Stilla, *Dal Braille alle nuove tecnologie*, in «Tiflogia per l'integrazione» XXXIII, 2 (2023), pp. 115-117, p. 116.

duate delle soluzioni realmente efficienti. Pertanto, sarebbe opportuno potenziare i fondi e la sperimentazione nel settore per migliorare la qualità e le prestazioni di tali strumenti anche in prospettiva futura, considerato che i dati dimostrano che questo tipo di disabilità sta registrando una tendenza all'aumento nel mondo occidentale²⁶.

Un ulteriore elemento di criticità è rappresentato dal dibattito attualmente in corso sull'opportunità di continuare ad utilizzare il codice Braille, in considerazione del fatto che i moderni strumenti tecnologici come la sintesi o la digitazione vocale sempre più diffusi nei dispositivi multimediali tendono a soppiantarlo²⁷. In realtà, questo dibattito apre ad un'ulteriore riflessione: mentre l'utilizzo del codice Braille si basa sulla percezione tattile ed è espressione di una testualità scritta che consente di ritornare sul testo, per rileggerlo, ripeterlo o approfondirlo²⁸, le tecnologie attuali si focalizzano soprattutto sul canale uditivo, prediligendo l'espressione orale a quella scritta. Ciò se da un lato rende più rapidi i processi di lettura e di scrittura, dall'altro li rende più volatili e bisognosi di un'elevata capacità di memorizzazione. Volendo superare qualsiasi forma di estremizzazione della polemica che porti a valorizzare l'uso di una tecnologia piuttosto che dell'altra, una possibile soluzione del dibattito potrebbe risiedere nel tentativo di integrarle entrambe in modo da aumentarne la reale efficienza di ciascuna, «per questo la sintesi vocale deve trovare nel Braille (e negli appositi display) un decisivo sostegno»²⁹. Inoltre, la conoscenza del codice Braille rappresenta un tratto identitario della persona cieca che appartiene al suo patrimonio culturale.

Infine, un'ultima riflessione riguarda il rapporto tra gli ausili tiflodidattici e la realtà digitale immersiva. Come abbiamo avuto modo di analizzare, è innegabile il contributo che le tecnologie hanno apportato allo sviluppo degli ausili tiflodidattici, consentendo un processo di modernizzazione coerente con le attuali esigenze del vivere sociale e della di-

²⁶ Friso - S. Marchesani, *Beyond barriers. The challenge of artistic and cultural accessibility for people with visual impairments*, cit.

²⁷ N. Stilla, *Dal Braille alle nuove tecnologie*, cit.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibi*, p. 116.

dattica in prospettiva inclusiva. Tuttavia, è necessario osservare che allo stato attuale tali tecnologie sfruttano soprattutto il canale uditivo, lasciando poco spazio alla percezione tattile e alla percezione aptica, entrambe considerate insieme all'udito i sensi vicarianti che consentono alla persona con disabilità visiva di creare le proprie immagini mentali della realtà per sviluppare una conoscenza del mondo. Ciò risulta maggiormente evidente nel caso della realtà virtuale che sta conoscendo una sempre più ampia diffusione anche grazie ai rapidi sviluppi conseguiti dall'informatica nell'applicazione dell'intelligenza artificiale ad ambiti sempre più variegati con conseguenze di notevole impatto sul vivere quotidiano delle persone. Lo sviluppo considerevole di internet negli ultimi anni ha determinato il passaggio dalla fase cosiddetta dell'*internet mobile* (caratterizzata dalla necessità di aver accesso ad un dispositivo per poter utilizzare internet e dalla conseguente libertà di scelta dell'individuo nel determinare i modi e i tempi di accesso ad esso) alla fase dell'*internet incarnata*, ovvero una condizione in cui la persona è costantemente *dentro* internet³⁰. Dal punto di vista dell'applicazione didattica, questo concetto trova la sua piena espressione con l'invenzione del metaverso, la cui portata innovativa è tale da implicare una ridefinizione di concetti fondamentali quali, ad esempio, l'interazione didattica che rappresenta il punto centrale del processo di insegnamento-apprendimento³¹. Uno dei limiti di questa tecnologia finora evidenziati consiste nella incapacità di riprodurre il *mix percettivo*, un elemento determinante per l'esperienza di apprendimento degli studenti. Tale limite si amplifica nel caso di studenti con disabilità visiva proprio per le caratteristiche della loro disabilità. Pertanto, partendo da una prospettiva inter e transdisciplinare dalla quale non può prescindere, la sfida attuale della pedagogia speciale è rendere accessibili gli ambienti educativi virtuali agli studenti con disabilità visiva individuando, grazie al supporto delle tecnologie, delle soluzioni metodologiche che consentano loro di utilizzare appieno le funzioni vicarianti degli altri sensi, senza limitarle esclusivamente all'udito.

³⁰ S. Di Tore - M. Sibilio, *Dal metaverso alla stampa 3D. Prospettive semplesse della didattica innovativa*. Edizioni Studium, Roma 2022.

³¹ M. Sibilio, *L'interazione didattica*, Scholé, Brescia 2020.

Bibliografia

- Aiello P. - Di Gennaro D.C. - Palumbo C. - Zollo I. - Sibilio M., *Inclusion and Universal Design for Learning in Italian Schools*, in «International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDLDC)», V, 2 (2014), pp. 59-68.
- Armano T. - Capietto A. - Ahmetovic D. - Bernareggi C. - Coriasco S. - Ducci M. - Magosso C. - Mazzei A. - Murru N. - Sofia A., *Accessibilità di contenuti digitali per le STEM: un problema aperto. Alcune soluzioni inclusive per l'accessibilità di formule e grafici*, in «Mondo Digitale», 89 (2020), pp. 1-12.
- Bezemer J. - Kress G., *Multimodality, Learning and Communication. A Social Semiotic Frame*, Routledge, London 2016.
- Boggino N., *Pensare l'educazione dal punto di vista dell'accessibilità universale e della complessità*, in D. Aquario - N. Boggino - P. Boggino - E. Ghedin - I. Pais (eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*, Aracne, Roma 2018, pp. 35-56.
- Booth T. - Ainscow M., *Index for inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, Center for Studies on Inclusive Education, Bristol (UK) 2011.
- Ceruti M., *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano 1986.
- Chevallard Y., *La Transposition Didactique. Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1985.
- D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2016.
- Dainese R., *Beni culturali e cittadini con disabilità: partecipare e fruire*, in C. Panciroli (ed.), *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 103-117.
- Di Tore S. - Sibilio M., *Dal metaverso alla stampa 3D. Prospettive semplesse della didattica innovativa*. Edizioni Studium, Roma 2022.
- Fanlo Cortés I., *I diritti delle persone con disabilità e l'accessibilità web: il quadro normativo*, in F. Imperiale - N. Gianelli (eds.), *Accessibilità web e tecnologia assistiva. Strumenti di inclusione digitale*. Atti del Convegno (Genova 3 dicembre 2019), Genova University Press, Genova 2019, pp. 17-19.
- Fornasari F., *Accessibilità come cultura*, in M.C. Ciaccheri - F. Fornasari (eds.), *Il museo per tutti. Buone pratiche di accessibilità*, La Meridiana, Molfetta 2022, pp. 21-29.
- Friso V. - Marchesani S., *Beyond Barriers. The Challenge of Artistic and Cultural Accessibility for People with Visual Impairments*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X, 2 (2022), pp. 189-196.

- Lepri, C., *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Martín Muñoz B., *The Marrakesh Treaty as the Starting Point to reduce the Book Famine*, in F. Imperiale - N. Gianelli (eds.), *Accessibilità web e tecnologia assistiva. Strumenti di inclusione digitale*. Atti del Convegno (Genova 3 dicembre 2019), Genova University Press, Genova 2019, pp. 45-47.
- Norwich B., *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives*, in «European Journal of Special Needs Education», XXIII, 4 (2008), pp. 287-304.
- ONU, *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.
- Piccardi F., *I sussidi tiflodidattici: caratteristiche, finalità educative e modalità d'uso*, <https://www.tiflopedia.org/argomenti-di-tiflogia/argomenti-vari-di-tiflogia/i-sussidi-tiflodidattici-caratteristiche-finalita-educative-e-modalita-duso/>.
- Salmeri S., *Editoriale*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXXIII, 2 (2023), pp. 3-11.
- Sibilio M., *L'interazione didattica*, Scholé, Brescia 2020.
- Stilla N., *Dal Braille alle nuove tecnologie*, in «Tiflogia per l'integrazione» XXXIII, 2 (2023), pp. 115-117.

Didattica inclusiva e musei accessibili: un viaggio andata e ritorno¹

Valeria Friso² - Micaela Antonucci³ - Sara Marchesani⁴

1. *Accessibilità è partecipazione: dai “luoghi separati” ai “luoghi di tutti”*

L'equa accessibilità culturale è un diritto umano esplicitamente sancito dalla *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle persone con disabilità* del 2006: l'art. 9 (*Accessibilità*) riconosce loro il diritto a partecipare integralmente a tutti gli aspetti della vita, stabilendo che gli Stati Parti debbano impegnarsi nel «rimuovere le barriere che ostacolano l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o forniti al pubblico». Inoltre, l'art. 30 (*Partecipazione alla vita culturale e ricreativa, agli svaghi e allo sport*) sottolinea che le persone in situazione di disabilità hanno diritto a «prende-

¹ Il presente saggio è il risultato di un lavoro comune delle autrici, che lo hanno discusso insieme, condividendo appieno forme e contenuti. Tuttavia, la stesura dei paragrafi 1 e 5 si deve a Sara Marchesani, quella dei paragrafi 2 e 6 a Valeria Friso e quella dei paragrafi 3 e 4 a Micaela Antonucci.

² Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

³ Professoressa Associata di Storia dell'Architettura, Università di Bologna, Dipartimento di Architettura.

⁴ Dottoranda di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

re parte su base di uguaglianza alla vita culturale» e ad «avere accesso ai prodotti culturali in formati accessibili»⁵.

Negli ultimi anni, la sensibilità riguardo al tema dell'accessibilità è cresciuta notevolmente, spingendo molte istituzioni culturali a riconsiderare in chiave inclusiva la progettazione dei propri spazi fisici e relazionali; garantire l'accessibilità e la fruibilità dei luoghi e dei beni culturali è divenuta una questione imprescindibile per ogni società che intende impegnarsi per la realizzazione di un'autentica democrazia partecipativa. È evidente, quindi, che la partecipazione alla vita culturale delle persone in situazione di disabilità non possa più essere considerata un semplice "atto di umanità" ma un'azione inclusiva che ha i suoi presupposti nel riconoscimento del valore che ognuno, in qualità di cittadino, può apportare al proprio contesto sociale⁶. La frequentazione dei luoghi della cultura consente a tutti i cittadini, compresi quelli che vivono una situazione di disabilità, di ampliare le possibilità di sviluppare competenze, comportamenti e atteggiamenti di cittadinanza attiva e democratica⁷.

Per far sì che la "Qualità della Vita"⁸ diventi sempre più lo sfondo di ogni progetto esistenziale, è importante essere consapevoli del fatto che essa comprende anche la possibilità di partecipare, in modo attivo e autentico, non all'interno di "luoghi separati" ma nei "luoghi di tutti"⁹.

⁵ ONU, *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, <https://www.osservatoriadisabilita.gov.it/it/documentazione-relativa-alla-convenzione-delle-nazioni-unite/>.

⁶ F. Serra - F. Tartaglia - S. Venuti, *Operatori museali e disabilità. Come favorire la cultura dell'accoglienza*, Carocci, Roma 2017.

⁷ R. Dainese, *Beni culturali e cittadini con disabilità: partecipare e fruire*, in C. Panciroli (ed.), *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 103-117.

⁸ R.L. Schalock et al., *Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts*, in «Mental Retardation», XL, 6 (2002), pp. 457-470.

⁹ A. Cinotti - S. Maggiolini, *Riconoscersi oltre i confini. La pedagogia speciale incontra la psicologia*, in R. Caldin - S. Besio (eds.), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Guerini, Milano 2019, pp. 231-244.

Il discorso sull'accessibilità culturale ha interrogato nel tempo diverse discipline (arte, architettura, design, giurisprudenza, informatica) e continua a essere oggetto di confronto tra differenti campi del sapere, tra i quali annoveriamo senz'altro la Pedagogia Speciale – che, per sua natura, ha la responsabilità di rintracciare «i metodi, le strade e i contesti che permettano una reale possibilità per tutti di partecipare, ognuno con le proprie potenzialità»¹⁰. Il pensiero che orienta la riflessione della Pedagogia Speciale è che ogni persona, con le sue risorse e con i suoi limiti, possa essere portatrice di ricchezza se il contesto socioculturale che abita è capace di accoglierla pienamente, riconoscendo e valorizzando la sua unicità e la sua irripetibilità. La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – ICF del 2001, d'altronde, ci ricorda che le situazioni di disabilità sono il risultato dell'influenza reciproca tra le caratteristiche della persona, la sua condizione di salute e le peculiarità del contesto di appartenenza. Pertanto, è essenziale agire sull'ambiente umano e materiale affinché possano sgretolarsi tutte quelle barriere, fisiche e culturali, che minano la partecipazione democratica delle persone in situazione di disabilità, relegandole ai margini del tessuto sociale.

I luoghi adibiti alla trasmissione della cultura dovrebbero, quindi, essere in grado di “fare spazio” all'eterogeneità di tutte le persone che potrebbero potenzialmente fruirne. In questo senso, l'accessibilità andrebbe ripensata in un'ottica complessa: non solo come una soluzione a ostacoli di natura “fisica”, non come una “risposta speciale” rivolta unicamente alle persone in situazioni di disabilità ma come un fenomeno multidimensionale – che deriva dall'interazione tra la persona, le sue possibilità e le barriere (istituzionali, pedagogiche, culturali, sociali) che potrebbero ostacolare il suo libero accesso alla conoscenza¹¹.

¹⁰ V. Friso, *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*, Guerini, Milano 2017.

¹¹ N. Boggino, *Pensare l'educazione dal punto di vista dell'accessibilità universale e della complessità*, in D. Aquario - N. Boggino - P. Boggino - E. Ghedin - I. Pais (eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*, Aracne, Roma 2018, pp. 35-56.

Per raggiungere la piena accessibilità e fruibilità degli spazi culturali è necessario un lavoro articolato e sinergico, che renda possibile immaginare e poi attuare soluzioni che “facilitino i passaggi” – attraverso la costruzione di “strade alternative” o attraverso l’apertura di nuovi “varchi di partecipazione” laddove prima erano presenti barriere emarginanti¹². Uno dei primi passi verso la realizzazione di luoghi culturali accessibili e partecipativi risiede proprio nell’individuare le barriere da rimuovere. Mappare le barriere è prioritario perché permette di comprendere non solo come molte di esse siano facilmente arginabili ma anche di ripensare alle esperienze culturali “al plurale” e rispondere ai bisogni di diversi destinatari che, in nome del motto “niente su di noi, senza di noi”, sarebbe auspicabile coinvolgere sin dall’inizio e lungo l’intero processo. È importante ricordare che le barriere non esistono di per sé ma sempre in relazione alle persone che le sperimentano, che possono percepirle come più o meno intense in base alle proprie esigenze¹³.

Inoltre, come accennato in precedenza, le barriere alla partecipazione non riguardano solo aspetti fisici e architettonici ma anche linguistici, tecnologici, sensoriali, economici e culturali. L’accessibilità, infatti, può anche essere definita come:

un paradigma culturale. Non si esaurisce con l’applicazione di norme e il rispetto delle regole, ma è un atteggiamento verso la vita condivisa che ci chiede di assumere attenzioni, comportamenti che devono diventare parte di noi¹⁴.

Le radici delle barriere culturali sono tra le più difficili da estirpare, perché ci richiedono di riflettere su noi stessi e sulle nostre rappre-

¹² D. Aquario - I. Pais - E. Ghedin, *Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», V, 2 (2017), pp. 93-106.

¹³ M.C. Ciaccheri, *Ripensare l’accessibilità al museo*, in M.C. Ciaccheri - F. Fornasari (eds.), *Il museo per tutti. Buone pratiche di accessibilità*, La Meridiana, Molfetta 2022, pp. 13-20.

¹⁴ F. Fornasari, *Accessibilità come cultura*, in M.C. Ciaccheri - F. Fornasari (eds.), *Il museo per tutti. Buone pratiche di accessibilità*, cit., pp. 21-29.

sentazioni della disabilità. Per comprendere le odierne rappresentazioni sociali della disabilità, è interessante ripercorrere le loro trasformazioni nel corso della storia. Leggere il presente alla luce del passato è importante perché consente di coltivare la pratica riflessiva, di rivolgere alla realtà uno sguardo attento, di comprendere più a fondo le ragioni che orientano i nostri comportamenti – che possono costituire sia delle barriere sia dei facilitatori per la partecipazione attiva delle persone in situazione di disabilità¹⁵.

Le rappresentazioni della disabilità sono frutto di una lenta evoluzione, caratterizzata da scontri e integrazioni: dal *monstrum naturae* del mondo antico – non meritevole del dono dell’essere e, perciò, soppresso o abbandonato – all’idea medievale della disabilità come imperdonabile peccato compiuto; dalla prima rivoluzionaria “accettazione condizionata” ad opera del Cristianesimo, all’illuminista “selvaggio da curare” e da inserire all’interno di un più ampio processo riabilitativo, sino ad arrivare alla persona disabile come possibile “oggetto di educazione”. Nel Secondo dopoguerra l’immagine della disabilità si trasforma ulteriormente, materializzandosi nella figura dell’“eterno bambino” bisognoso di cure, dipendente, destinato a non raggiungere mai l’autonomia e l’autorealizzazione. Solo nel secondo Novecento, con la legislazione relativa all’integrazione scolastica e lavorativa, finalmente il bambino da proteggere diviene la persona da includere, grazie a una visione olistica della persona in situazione di disabilità, finalmente riconosciuta nei suoi diritti, doveri e bisogni di ordinarietà – tra i quali rientra anche il bisogno di accedere e fruire dei beni e delle esperienze culturali¹⁶.

Lavorare alla costruzione di una cultura dell’accessibilità è, quindi, una sfida alla quale non è più possibile sottrarsi. È necessario coglierla, mettendo in dubbio le proprie premesse e indossando nuove lenti di osservazione della realtà, che consentano di guardare oltre ogni immo-

¹⁵ F. Serra - F. Tartaglia - S. Venuti, *Operatori museali e disabilità*, cit.

¹⁶ V. Friso, *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo*, cit.

bilismo e inattuabilità di cambiamento per tendere all'“utopia”, intesa – in senso bertiniano – come anticipazione di future realtà possibili¹⁷.

2. *Accesso per tutti alle arti visive*

Come abbiamo potuto approfondire nel paragrafo precedente, la *Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità* si concentra sulla garanzia dei diritti delle persone disabili, compreso il loro diritto all'accesso alla cultura e alle arti, promuovendone l'inclusione e la partecipazione attraverso l'uguaglianza di opportunità.

Oggi esistono vari documenti a livello internazionale che si dedicano a promuovere e garantire l'accesso alla cultura artistica. Tra questi, vogliamo citarne molto velocemente almeno altri tre che rivestono particolare importanza.

Innanzitutto, la *Convenzione dell'UNESCO sulla protezione e sulla promozione della diversità delle espressioni culturali*¹⁸. Questo documento sottolinea l'importanza di preservare e promuovere la diversità culturale come mezzo per migliorare la comprensione interculturale e favorire lo sviluppo sostenibile.

Anche *l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*¹⁹, sebbene non si concentri specificamente sull'accesso all'arte, promuove l'istruzione di qualità (Obiettivo di Sviluppo Sostenibile numero 4) e la creazione di città e comunità sostenibili (Obiettivo di Sviluppo Sostenibile numero 11), che possono contribuire all'accesso alla cultura artistica come parte di una vita arricchita e inclusiva.

¹⁷ G.M. Bertin, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1986.

¹⁸ UNESCO, *Convenzione dell'UNESCO sulla protezione e sulla promozione della diversità delle espressioni culturali*, 2005, <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention> (Consultato il 14/03/2024).

¹⁹ UNESCO, *The Sustainable Development Goals*, 2025, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/> (Consultato il 7/03/2024).

Infine, la *Convenzione europea sul paesaggio*²⁰, promossa dal Consiglio d'Europa, sottolinea l'importanza della salvaguardia e della promozione del patrimonio culturale, che comprende anche l'accesso alle arti e alla cultura artistica.

Il motivo per cui abbiamo menzionato questi documenti è il fatto che essi possono fungere da supporto nel momento in cui ci interroghiamo, come professionisti e come società tutta, sulle diverse sfide che si presentano nel momento in cui si ragiona attorno all'accesso alle arti visive per tutti²¹; in particolare per chi, per definizione, ne parrebbe escluso *a priori*: le persone cieche e ipovedenti²².

L'Agenzia internazionale per la prevenzione della cecità ha evidenziato come nel 2020 ben 1,1 miliardi di persone nel mondo avevano deficit visivi²³, e questa situazione presentasse un trend in aumento soprattutto nei paesi occidentali. Questo ci sprona a considerare con più attenzione le azioni da compiere sin d'ora per garantire che anche le persone alle prese con queste difficoltà possano godere appieno della vita culturale, compresa quella offerta dalle arti visive.

In questo paragrafo, ci soffermeremo su tre sfide fondamentali che emergono in queste circostanze e cercheremo di individuare le possibilità che possono sorgere proprio a partire dalle minacce che, al contrario, potrebbero presentarsi.

La prima sfida sta senza dubbio nell'accessibilità delle opere d'arte tradizionali, come dipinti e sculture, che, intrinsecamente per loro natura, si basano principalmente sull'esperienza visiva. Questo rappresenta una barriera per le persone cieche e ipovedenti che potrebbero non es-

²⁰ Consiglio Europeo, *Convenzione europea sul Paesaggio*, 2020, http://www.ecomusei.eu/ecomusei/wp-content/uploads/2010/05/convenzione_paesaggio.pdf (Consultato il 5/03/2024).

²¹ CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, 2018, <http://udlguidelines.cast.org> (Consultato il 29/08/2023).

²² F. Levi, *L'accessibilità alla cultura per disabili visivi. Storia e orientamenti*, Silvio Zamorani, Torino 2013.

²³ IAPB Italia Onlus, *Vision Atlas: un atlante su patologie oculari e difetti visivi nel mondo*, 2021, <https://iapb.it/vision-atlas-un-atlante-su-patologie-oculari-e-difetti-visivi-nel-mondo/> (Consultato il 3/03/2024).

sere in grado di apprezzare pienamente le opere senza un'adeguata descrizione o interpretazione.

Interpretare e descrivere efficacemente dipinti e sculture alle persone cieche e ipovedenti richiede un approccio sensibile e attento che coinvolga tutti gli altri sensi oltre alla vista. Per permetterne un accesso equo²⁴ sicuramente esistono alcuni suggerimenti da considerare.

Uno di questi è quello di procedere con descrizioni dettagliate delle opere, concentrandosi su elementi come forme, texture, dimensioni, colori e composizione. Utilizzare un linguaggio chiaro e vivido per trasmettere l'essenza dell'opera è indispensabile per permettere una trasmissione anche emotiva. Ciò può avvenire offrendo una guida verbale durante l'esplorazione, descrivendo ciò che la persona non vedente ha di fronte. Inoltre, questo permette di spiegare la disposizione degli elementi nell'opera e di fornire contesto storico o artistico.

Certamente non è sufficiente una descrizione esclusivamente orale, ma è importante anche l'utilizzo del tatto. Consentire alle persone cieche di esplorare le opere d'arte attraverso il senso del tatto non dovrebbe essere un'eccezione e probabilmente neanche una prerogativa solo per le persone con disabilità visiva. Se possibile, fornire modelli tattili delle opere o consentire di toccare l'opera stessa sarebbe un metodo per permettere di comprenderla ancora meglio da parte di tutti.

In alcuni casi potrebbe essere utile utilizzare materiali alternativi come l'aggiunta del codice Braille o di testi in caratteri ingranditi per le didascalie delle opere d'arte. Questi materiali possono essere usufruiti insieme alle descrizioni verbali per avere un'esperienza più completa.

Non sempre sarà possibile avere una guida specializzata²⁵, come operatori museali o volontari esperti, e, quindi, queste azioni potrebbe-

²⁴ D. Fleming, *Museums for social justice. Managing organizational change*, in R. Sandell - E. Nightingale, *Museums, equality and social justice*, Routledge, London and New York 2012, pp.72-83.

²⁵ R. Piazza - S. Rizzari, *L'educatore museale: un professionista in equilibrio tra musei, patrimonio culturale, pubblici e apprendimento*, in G. Del Gobbo - P. Federighi (eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. EditPress, Firenze 2021, pp. 285-308.

ro essere svolte da audiodescrizioni prodotte avendo a riferimento come utente una persona con disabilità visiva, che possono essere ascoltate tramite dispositivi audio o audioguide durante la visita alle mostre.

Resta, però, di primaria importanza un coinvolgimento attivo che permetta alla persona cieca o ipovedente di entrare nell'esperienza artistica. Questo può avvenire anche grazie a un costante incoraggiamento a fare domande, esprimere le proprie sensazioni e condividere le proprie interpretazioni dell'opera.

Per ultimo, ma sicuramente essenziale nell'allestimento di una mostra o di un evento legato alle arti visive vi è l'adattamento dello spazio espositivo: assicurarsi cioè che esso sia accessibile e inclusivo per le persone cieche e ipovedenti, attraverso l'uso di segnalazioni tattili, percorsi chiaramente definiti e una buona illuminazione per facilitare l'esplorazione delle opere.

In generale, l'obiettivo è quello di creare un'esperienza artistica che sia accessibile a tutti, indipendentemente dalle capacità visive, e che consenta alle persone cieche e ipovedenti di connettersi in modo significativo con le opere d'arte e di apprezzarne la bellezza e il significato.

Dopo questa prima sfida emerge chiaramente come non tutte le opere siano state progettate in fase iniziale per essere toccate, ed ecco la seconda sfida: la presenza di limitazioni nell'esperienza tattile. Sebbene le persone cieche possano apprezzare le opere d'arte attraverso il senso del tatto, alcune di queste possono presentare parti delicate o non essere accessibili al pubblico per motivi di conservazione.

Le principali limitazioni nell'esperienza tattile da parte di persone cieche o ipovedenti possono includere: dettagli complessi, materiali delicati, dimensioni, colori, movimento e dinamicità, ma anche profondità e prospettiva.

Se può essere di immediata comprensione come possa essere difficile rappresentare tramite il tatto alcuni dettagli delle opere d'arte – specialmente se sono molto piccoli o complessi – e come alcuni tipi di materiali delicati potrebbero essere danneggiati toccandoli; o ancora, capire che la rappresentazione dei colori possa essere maggiormente limitata e meno ricca rispetto alla percezione visiva: più complesso po-

trebbe essere capire come mai anche aspetti come movimento e profondità siano difficili da far cogliere.

Molte opere d'arte incorporano movimento o elementi dinamici e, in effetti, la sensazione di movimento o cambiamento nel tempo può essere difficile da catturare tramite un'esperienza puramente tattile. Per non parlare della prospettiva, elemento convenzionale proprio dell'arte visiva per rappresentare la realtà che ci circonda. Proprio questi aspetti possono rivelarsi particolarmente difficili da comprendere tramite il tatto o potrebbero non tradursi efficacemente in un'esperienza tattile andando a inciuciare, però, il significato globale dell'opera stessa.

A partire dalle sollecitazioni che emergono da queste limitazioni, sono stati sviluppati diversi approcci e tecnologie per migliorare l'esperienza delle opere d'arte per le persone cieche o ipovedenti. Questi includono l'uso di modelli tattili, audiodescrizioni, materiali alternativi e altre soluzioni creative per consentire a tutti di connettersi con l'arte in modo significativo.

La terza sfida riguarda quella legata alle tecnologie assistive che preferiamo chiamare "tecnologie per l'inclusione". Le tecnologie inclusive per l'accesso alle opere d'arte visiva per persone cieche o ipovedenti devono essere sensibili alle esigenze e alle capacità degli utenti, fornendo un'esperienza che consenta loro di connettersi con l'arte in modo significativo.

Sebbene esistano tecnologie per l'inclusione come le applicazioni per smartphone o i dispositivi tattili, non tutte le persone cieche possono avere accesso a tali tecnologie o essere a conoscenza delle loro possibilità.

Tali tecnologie, inoltre, devono essere progettate per fornire un'esperienza sensoriale e informativa completa, che consenta di comprendere e apprezzare l'opera nel modo più completo possibile. Alcune delle principali caratteristiche delle tecnologie assistive includono modelli tattili e audiodescrizioni.

Altre tecnologie utilizzano dispositivi tattili avanzati, come schermi tattili o dispositivi *haptic*, per consentire di esplorare le opere d'arte attraverso il senso del tatto. Questi dispositivi possono fornire feedback tattile dettagliato e interattivo, consentendo a chi li utilizza di sperimentare l'opera in modo più dinamico e coinvolgente.

Inoltre, sicuramente un notevole sviluppo lo possiamo attendere dalla realtà virtuale e aumentata, che può essere utilizzata per creare esperienze immersive di opere d'arte. Queste tecnologie consentono agli utenti di esplorare virtualmente l'opera in un ambiente controllato e di interagire con essa attraverso gesti o comandi vocali.

Infine, alcune tecnologie possono tradurre le immagini visive in dati tattili, consentendo alle persone cieche o ipovedenti di esplorare l'opera attraverso un'interfaccia tattile. Questi sistemi utilizzano spesso dispositivi specializzati come plotter Braille o sistemi di punzonatura per creare rappresentazioni tattili delle immagini.

Affrontare queste sfide richiede un impegno da parte delle istituzioni culturali, dei governi e della società nel suo complesso per garantire che le opere d'arte siano accessibili e inclusive per le persone cieche e ipovedenti. Ciò potrebbe includere la creazione di risorse accessibili, l'adattamento degli spazi espositivi e l'uso di tecnologie inclusive per migliorare l'esperienza artistica per tutti.

3. Il progetto In-VisIBLe

Negli ultimi decenni il tema dell'accessibilità è stato il motore di una profonda rivoluzione che ha modificato radicalmente la società, portando un cambio di paradigma nella concezione dell'essere umano e dei rapporti con gli altri, attraverso discipline e ambiti diversi. Proprio per questi motivi, l'accessibilità è il cuore di una delle aree di azione della *Strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030* adottata dalla Commissione Europea nel marzo 2021.

La cultura è uno dei molti contesti in cui si declina l'accessibilità, ma fra tutti è forse uno dei più cruciali, per la centralità che riveste nella crescita sia dell'individuo che della società. Ciononostante, il livello di istruzione superiore delle persone con disabilità continua ad essere largamente inferiore rispetto a quello dei normodotati. Ad oggi, le persone disabili rappresentano in media solo poco più dell'1% degli studenti immatricolati nei corsi universitari, e la percentuale scende ulteriormente se si considerano gli studenti iscritti a master di I e II livello

e dottorati di ricerca. Durante la recente pandemia dovuta al virus COVID-19, è divenuto ancora più drammaticamente evidente come l'accesso all'istruzione sia un fattore essenziale per promuovere uguali opportunità per tutti e non lasciare indietro le persone con disabilità e disagio sociale.

Il progetto In-VisIBLe (*Inclusive and Innovative learning tool for Visually Impaired and Blind people*), co-finanziato dal programma europeo Erasmus + (Call 2021 Round 1 KA2 – KA220-HED *Cooperation partnerships in higher education*, project 2021-1-IT02-KA220-HED-000031139) e coordinato dall'Università di Bologna, si propone di rispondere a questa crescente esigenza di inclusione, promuovendo l'accesso delle persone con bisogni speciali ai contenuti dei corsi universitari e di istruzione superiore attraverso l'implementazione e l'uso di strumenti innovativi all'interno dei moduli didattici. Come suggerisce il nome, In-VisIBLe è focalizzato in particolare sulla disabilità visiva, per dare un supporto agli oltre 30 milioni di ipovedenti e ciechi attualmente presenti nei paesi europei nell'accesso all'istruzione e alla fruizione culturale, soprattutto nell'ambito che – sin dalla sua definizione – sembra escluderli senza rimedio: le cosiddette arti “visive”.

Tra le discipline legate alle arti visive, il progetto ha scelto come caso-studio la Storia dell'Architettura, perché è una disciplina trasversale, presente in quasi tutte le lauree triennali/magistrali di questo ambito.

Una vera didattica “inclusiva” non dovrebbe essere incentrata unicamente sull'insegnamento agli studenti con disabilità visiva da parte di docenti dedicati o corsi speciali, ma al contrario l'educazione, in particolare quella superiore, dovrebbe essere la “scuola di tutti”, divenendo capace di offrire pari opportunità di apprendimento. Il progetto In-VisIBLe si propone perciò di creare moduli didattici di Storia dell'Architettura fruibili anche da studenti ciechi o ipovedenti, consentendo loro di accedere ai corsi universitari frequentati dai loro colleghi normodotati: dunque, moduli didattici non indirizzati unicamente ai disabili visivi, ma dotati di caratteristiche e strumenti che li rendano accessibili a tutti gli studenti iscritti. Per riuscire a raggiungere il maggior numero potenziale di beneficiari, una parte importante del progetto è dedicata anche alla creazione di MOOC (*Massive Open*



Fig. 1 – Logo del Progetto Erasmus Plus In-VisiBLE

Online Courses) dedicati alla formazione artistico-architettonica di persone ipovedenti o cieche.

Il primo obiettivo di In-VisiBLE è dunque quello di promuovere l'inclusione delle persone con bisogni speciali nei corsi universitari e di istruzione superiore nelle discipline legate alle Arti Visive, all'Architettura e al Design, rendendoli accessibili anche agli studenti con disabilità visiva attraverso l'uso di soluzioni tecnologiche avanzate, metodi di insegnamento interattivi e strumenti didattici innovativi.

Il secondo obiettivo è quello di creare dei moduli didattici specificamente realizzati per rispondere alle esigenze di studenti universitari con disabilità visiva ma che allo stesso tempo costituiscano anche un'opportunità di arricchimento didattico per tutti i potenziali utenti, rendendoli accessibili al più ampio numero possibile di persone attraverso l'uso di MOOC, piattaforme web open-access, linee-guida in diverse lingue.

Il terzo obiettivo è quello di creare una connessione tra il mondo dell'università e la società civile, stabilendo collaborazioni con musei e istituzioni culturali, organizzazioni ed enti per i ciechi, *stakeholders* e *policy makers* negli ambiti dell'educazione e dell'inclusione.

Per creare queste connessioni, il partenariato del progetto si compone di tre atenei europei (Università di Bologna, Italia; Yedetepe Uni-

versity, Turchia; Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Polonia), un ente di ricerca internazionale (*Information Technologies Institute of Centre for Research and Technology Hellas*, Grecia), un ente pubblico per l'assistenza ai ciechi (*Center for Education and Rehabilitation for the Blind*, Grecia) e un museo tattile (Museo Tattile Statale Omero di Ancona, Italia).

Inoltre, fondamentale è stata la collaborazione con diverse istituzioni e organizzazioni europee come Partner Associati del progetto: Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti; Istituto Cavazza di Bologna; Fondazione Flaminia per l'Università in Romagna; Museo Tolomeo e Museo Tattile Anteros di Bologna; MAXXI – Museo nazionale delle Arti del XXI secolo di Roma; *Lighthouse for the Blind of Greece*; *Museum of the City of Łódź*; *Pariltı Görmeyen Çocuklara Destek Derneği* in Istanbul e molti altri.

In-VISIBLe si propone di dare a tutte le persone direttamente o indirettamente coinvolte nel progetto l'opportunità di favorire un'educazione inclusiva, di promuovere l'accessibilità alla cultura e sviluppare l'innovazione tecnologica nei corsi di istruzione superiore. Così facendo, l'accessibilità culturale può assolvere appieno il suo ruolo e divenire uno degli strumenti strategici e più efficaci per realizzare una vera società inclusiva.

4. *Strumenti per una didattica inclusiva dell'arte e dell'architettura*

Il disegno in rilievo, supportato dall'integrazione verbale delle notizie relative al soggetto o al tema trattato, è lo strumento base perché il non vedente possa capire e apprezzare le arti visive. Nel caso delle opere architettoniche, in cui la tridimensionalità e la spazialità sono elementi centrali per la comprensione dell'oggetto, oltre agli strumenti del tatto e dei software per la traduzione delle immagini in descrizioni, strumento fondamentale di conoscenza è l'uso di modelli in scala, realizzati con particolari caratteristiche che li rendano accessibili anche agli ipovedenti e ai ciechi. L'evoluzione tecnologica della stampa 3D e la diffusione di software open source scaricabili ed utilizzabili gratuita-

mente rappresentano in tal senso degli importanti strumenti che aiutano a rompere le barriere dell'inaccessibilità.

Un altro strumento innovativo è l'uso dell'intelligenza artificiale in grado di tradurre le immagini in descrizioni sonore: ad esempio, tavole tattili integrate con dei sensori che consentono di inviare informazioni audio oppure moduli di intelligenza artificiale che riconoscono gli oggetti nello spazio e traducono le immagini in descrizioni sonore.

Anche l'esperienza dello spazio architettonico attraverso la visita diretta del monumento guidata da supporti educativi adatti (come, ad esempio, le tavole in rilievo o le schede informative sulle opere, disponibili in nero e in Braille) è uno strumento didattico fondamentale.

Purtroppo, tali strumenti sono ancora relativamente poco usati nei corsi di architettura e nei musei o luoghi culturali in generale dedicati alle opere artistiche, creando una grande barriera culturale per le persone ipovedenti e cieche.

Il progetto In-VisIBLe si propone dunque di sfruttare appieno le potenzialità di questi strumenti, impiegandoli per la prima volta in maniera sistematica e sinergica in un'originale metodologia didattica per creare dei moduli inclusivi e innovativi (IDM - *Inclusive and Innovative Didactic Modules*) e dei MOOC (*Massive Open Online Courses*) di Storia dell'Architettura.

Per poter rispondere in maniera innovativa all'esigenza di favorire l'inclusione degli studenti di arte/architettura/design, e più in generale dei fruitori ciechi di contenuti legati alle arti visive, il progetto ha adattato e potenziato questi strumenti, creandone delle versioni innovative e rendendoli liberamente disponibili per tutti.

Il primo strumento è rappresentato dall'uso di tavole tattili che rappresentano immagini/disegni di architetture e modelli 3D di architetture/elementi architettonici accessibili ai ciechi.

I modelli tattili di architetture sono già in uso presso istituzioni didattiche e culturali, e numerose aziende sono specializzate nella loro produzione, ma non sono ad oggi disponibili delle istruzioni semplici e complete, accessibili a tutti, per il loro design e la loro realizzazione. Il progetto, oltre a realizzare una serie di modelli pilota, ha dunque messo a punto le *In-VisIBLe Guidelines per la realizzazione di modelli architettonici*

3D accessibili ai non vedenti, che permettono di seguire l'intero processo di realizzazione dei modelli con una serie di accorgimenti che li renderanno accessibili ai ciechi e di declinarlo secondo le diverse esigenze e disponibilità tecnologiche. Le *Guidelines*, così come i file digitali dei modelli, saranno liberamente scaricabili dalla piattaforma del progetto in modo da consentire a tutti di impiegarli e migliorarli.

Una delle sfide principali per rendere accessibili i corsi universitari legati alle arti "visive" agli studenti con disabilità visiva è definire una specifica descrizione audio delle immagini mostrate durante le lezioni. Se la tecnologia *text-to-speech* è già ampiamente diffusa e l'intelligenza artificiale sta divenendo ormai di uso comune, ad oggi non è disponibile uno specifico sistema di descrizione audio di immagini architettoniche senza un testo che le accompagna. Per supportare le lezioni di Storia dell'Architettura accessibili ai ciechi, il progetto ha quindi realizzato un secondo strumento innovativo, *In-VisiBLLe Image Captioning Dataset and System*, un sistema di intelligenza artificiale basato sulle informazioni visuali per riconoscere immagini di architetture, creando e implementando un *dataset* specifico in grado di descrivere in maniera dettagliata e con l'appropriata terminologia le immagini di architetture. L'AI è stato creato alimentando un *deep neural network* (DNN) attraverso un *dataset* appositamente costruito con un sistema di *image tagging* basato su algoritmi di *deep learning* (CNNs combinato con RNNs e LSTMs).

Il progetto si propone di rendere liberamente accessibili gli strumenti didattici inclusivi realizzati, che possono essere usati sia dai docenti universitari all'interno dei loro corsi istituzionali, sia da altri utenti. Per questa ragione, è stata costruita la *In-VisiBLLe Teaching & Learning Web Platform*, una piattaforma web per ospitare tutti gli strumenti prodotti (i moduli didattici, i MOOC, i file per la creazione dei modelli 3D, le linee-guida, l'accesso all'AI), *user-friendly* e accessibile ai ciechi, con diversi livelli di accesso: utente anonimo (che potrà solo scaricare e usare i contenuti), utente autenticato (che potrà modificare e implementare i contenuti), amministratore (che dovrà gestire e controllare i processi di implementazione).

Nonostante l'attenzione sempre più ampia verso l'inclusione, l'accessibilità per i ciechi è ancora lungi dall'essere una possibilità largamente

diffusa non solo nell'educazione universitaria, ma anche nei moltissimi eventi e iniziative educative e culturali legate alle arti visive organizzate da musei, istituzioni culturali/educative, scuole, ecc. Per questo, il progetto ha realizzato le *In-VisIBLe Guidelines per rendere accessibili ai ciechi le attività didattiche e culturali legate all'architettura e alle arti visive*: delle linee-guida che raccolgono tutti gli strumenti e i risultati concretizzati in collaborazioni e attività con partner associati, *stakeholders* e *target groups*. Attraverso la disponibilità di questo patrimonio di conoscenze e sperimentazioni, si vuole dare a tutti uno strumento per imprimere un'accelerazione significativa all'integrazione sociale e culturale dei disabili visivi.

5. Arte e architettura senza barriere: alcune esperienze virtuose

La fase iniziale del progetto In-VisIBLe ha visto l'attuazione di alcune attività di ricerca finalizzate alla realizzazione di un solido background teorico. Tra di esse, in questo saggio approfondiremo la ricerca relativa all'individuazione di alcune esperienze europee, considerabili virtuose per l'accessibilità delle persone con disabilità visiva al patrimonio artistico. Il gruppo di ricerca, afferente al Dipartimento di Scienze dell'Educazione G.M. Bertin dell'Università di Bologna, ha progettato un questionario semi-strutturato da sottoporre ai partner del progetto. I dati sono stati collezionati tra febbraio e marzo 2022, esaminati con analisi statistiche e, per quanto riguarda le domande a risposta aperta, attraverso l'applicazione del metodo *top-down*. Le ricercatrici hanno chiesto a ciascun partner del progetto di indicare un massimo di dieci esperienze virtuose che conoscevano o che avevano personalmente contribuito a implementare. Il gruppo di ricerca dell'Università di Bologna, in qualità di leader di progetto, ha raccolto più esempi con l'obiettivo di avere una panoramica il più possibile completa. Al termine dello studio, sono state analizzate complessivamente 37 esperienze: tra di esse, alcune sono state realizzate da professionisti provenienti da università europee; altre afferiscono a progetti promossi dall'Unione Europea o da fondazioni per persone con disabilità visive; altre ancora sono nate dall'iniziativa di artisti indipendenti.

Molte delle iniziative individuate dai partner sono legate all'implementazione di soluzioni tecnologiche volte a rendere accessibili visite e workshop museali (come i progetti "ARCHES" e "*Touching Masterpieces*") oppure volte a promuovere l'autonomia delle persone con disabilità visive nella vita quotidiana (come "e-Vision" e "QuaLiSID"). Tuttavia, dall'analisi dei risultati, è interessante notare come la maggioranza delle esperienze individuate afferiscano all'ambito museale – che, sempre più, cerca di arginare le barriere abiliste e proporsi come uno spazio di partecipazione democratica, in grado di rispondere ai bisogni percepiti da una moltitudine di pubblici. In effetti, negli ultimi decenni, il museo è stato trasformato da numerosi cambiamenti, primo tra tutti quello relativo alla sua mission: da luogo "semi-passivo" in cui svolgere visite e studi, è diventato uno spazio attivo, capace di costruire un dialogo costante, interattivo e proficuo con le persone che lo frequentano. Altrettanto significativa è stata la trasformazione dei visitatori in "clienti": una mutazione da leggere non solo sotto una lente economica, poiché ha contribuito a una sostanziale crescita di attenzione nei confronti del grado di gratificazione e di benessere percepiti dai pubblici²⁶.

Le esperienze museali individuate nella nostra ricerca si sono fatte garanti del diritto all'accessibilità delle persone con disabilità visiva attraverso la predisposizione di visite tattili accessibili o la progettazione di differenti tipologie di laboratori. Ad esempio, il percorso *Feeling Van Gogh* del Van Gogh Museum di Amsterdam ha consentito ai visitatori di percepire attraverso il tatto le particolarissime pennellate del celebre pittore olandese. Molti laboratori hanno previsto attività di scultura (Museo Guggenheim di Venezia), di manipolazione e di teatro (*The Color I touch*, Istanbul Modern). Inoltre, il Museo Tattile Statale Omero di Ancona ha proposto diversi laboratori di sensibilizzazione alla disabilità visiva in relazione alla fruizione di opere artistiche e architettoniche (*Sensory Totem, Face to face with the artworks*). Dall'analisi emerge anche la presenza di mostre d'arte accessibili, che possiamo differenziare dal-

²⁶ F. Serra - F. Tartaglia - S. Venuti, *Operatori museali e disabilità. Come favorire la cultura dell'accoglienza*, cit.

le visite tattili offerte dai musei perché temporanee (le mostre *Getting in touch with Longobards* del Museo di Santa Giulia di Brescia o *Touching Masterpieces* della Galleria Nazionale di Praga), itineranti (la mostra *Hoy toca el Prado* promossa dal Museo del Prado di Madrid) o progettate da artisti indipendenti (il progetto *Blind Wood* di Fulvio Morella).

Per realizzare una reale accessibilità – fisica, relazionale, comunicativa – dei luoghi adibiti alla trasmissione della cultura artistica è necessario un lavoro multidisciplinare e mai improvvisato. 16 dei progetti presi in esame confermano tali considerazioni, evidenziando l'importanza della collaborazione con musei, fondazioni per le persone con disabilità visiva, professionisti appartenenti al mondo delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e insegnanti. Inoltre, 15 progetti tra quelli esaminati mettono in evidenza il diretto coinvolgimento del “gruppo target” – rappresentato, nella maggioranza dei casi, da persone cieche o ipovedenti. Inoltre, per alcune delle esperienze approfondite, viene specificato l'importante ruolo rivestito dall'organizzazione di corsi di formazione rivolti al personale o a professionisti afferenti alle discipline artistiche e educative.

Come è noto, in questa ricerca il focus è stato posto sull'accessibilità di alcuni progetti e iniziative per le persone con disabilità visiva. Tuttavia, è bene ricordare che tali esperienze non dovrebbero mai essere pensate all'interno di contesti separati, come “risposte specialistiche” volte a soddisfare i bisogni di uno specifico gruppo di persone, ma come un'occasione per trasformare, integrare e migliorare la qualità della conoscenza del patrimonio culturale per tutti²⁷.

6. *Cambiare prospettiva: didattica inclusiva e percorsi museali accessibili*

L'accessibilità e la fruibilità sono due fattori che sicuramente si pongono quale sfondo di senso nel presente contributo, in particolare se ci si riferisce al concetto ad esse collegato di partecipazione come definito

²⁷ R. Caldin, *La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni*, in «Studium Educationis», III, 299 (2009), pp. 85-99.

dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nell'ICF del 2001²⁸. Quando parliamo di accessibilità, infatti, non intendiamo solo la semplice presenza fisica, ma piuttosto la possibilità per tutti di godere pienamente dell'esperienza, nel nostro caso, dell'arte visiva.

Il percorso multidisciplinare ha portato il gruppo di progetto a ragionare non solo sulla didattica universitaria, ma anche a legare ed estendere immediatamente i risultati attesi a tutta la società, soprattutto in quei contesti in cui viene veicolata l'arte visiva: che sono, nella maggior parte dei casi, quelli museali. In quest'ottica, si guarda al museo come luogo di valore culturale per tutti, anche per coloro che possono avere difficoltà nell'accedervi a causa di disabilità²⁹. Il vasto patrimonio custodito nei musei italiani offre dunque un ambiente straordinario dove i visitatori possono non solo arricchire le proprie conoscenze, ma anche sviluppare una maggiore consapevolezza culturale. Questo riveste particolare importanza perché, come sottolineato dall'Unione Europea nel 2006, la capacità di comprendere e assimilare la cultura è cruciale per il nostro sviluppo personale, per una cittadinanza attiva e per l'integrazione sociale. È pertanto essenziale garantire a tutti l'accesso a tali esperienze culturali, inclusi coloro che vivono con una disabilità, affinché possano apprezzare appieno la ricchezza artistica e culturale del mondo. L'accessibilità al patrimonio culturale in Europa è diventata una condizione imprescindibile, protetta da leggi specifiche emanate a livello sovranazionale.

I dati illustrati precedentemente nel presente contributo, relativi alla popolazione mondiale con deficit sensoriale visivo, ci fanno riflettere sulla necessità urgente di garantire l'inclusione dei visitatori con disabilità sensoriali nei musei.

²⁸ V. Friso - S. Marchesani, *Al di là delle barriere: la sfida dell'accessibilità artistica e culturale per le persone con disabilità visive*, in «Italian Journal of special education for inclusion», X, 2 (2022), pp. 189-196.

²⁹ G. Cetorelli - M.R. Guido (eds.), *Il patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità*, «Quaderni della valorizzazione», ns. 4, MiBACT Direzione Generale Musei, Roma 2017.

Nonostante, però, ci sia un crescente impegno per rendere le arti visive accessibili, i dati dell'ISTAT³⁰ ci indicano che molti musei italiani, luoghi principali per la diffusione e condivisione della cultura, hanno ancora bisogno di miglioramenti significativi³¹.

Molti musei e gallerie d'arte sembrerebbero non essere ancora adeguatamente attrezzati per accogliere visitatori ciechi o ipovedenti: la mancanza di guide tattili, descrizioni in Braille o audioguide può limitare l'accessibilità di queste istituzioni.

Inoltre, le risorse educative e informative sulle arti visive potrebbero non essere facilmente accessibili: ovvero le audiodescrizioni, i testi in Braille e altri materiali alternativi potrebbero non essere sempre disponibili per tutte le opere d'arte o mostre.

Il lavoro presentato in questo contributo, nato da diverse esperienze e studi nel campo della didattica e dell'apprendimento delle persone con disabilità visiva e nel campo dell'architettura, si è concentrato sulla presentazione del progetto In-VisIBLe, ma una parte importante di questa esperienza si è indirizzata su come rendere i musei accessibili anche alle persone con disabilità visive. Integrare le conoscenze e le esperienze dei team di progetto è stato, e sarà per il futuro, utile per creare servizi innovativi e accessibili per i musei e altre istituzioni culturali, contribuendo così alla costruzione di una società più inclusiva.

Rendere i musei delle città in cui i ricercatori vivono maggiormente accessibili non solo soddisferà il bisogno di accesso alla cultura delle persone con disabilità visiva, ma offrirà anche un'opportunità preziosa per tutti³². Questi risultati potrebbero consentire loro di apprezzare appieno le opere d'arte all'interno del museo, offrendo loro una nuova prospettiva sulla cultura cittadina.

³⁰ ISTAT, *L'accessibilità di musei e biblioteche*, 2022, <https://www.istat.it/it/files//2022/12/accessibilita-luoghi-cultura-dic2022.pdf> (Consultato il 20/02/2024).

³¹ V. Friso, *Musei e disabilità visiva, spunti per una partecipazione possibile*, in «L'Integrazione scolastica e sociale», XXII, 4 (2023), pp. 64-76.

³² A. Accolla, *Design for all. Il progetto per l'individuo reale*, Franco Angeli, Milano 2009.

La sfida di rendere i luoghi culturali fruibili ci spinge a cercare modi per superare gli ostacoli e assicurare che gli strumenti offerti permettano a tutti la partecipazione. Questo richiede un approccio che coinvolga professionisti con diverse competenze e tenga conto delle esigenze delle persone coinvolte. È cruciale procedere con attenzione, selezionando con cura gli oggetti da esporre e presentando le informazioni in modi accessibili attraverso i mezzi più adatti, senza dimenticare come la costruzione del contesto e la definizione degli spazi sia l'azione di fondo imprescindibile affinché gli altri obiettivi possano essere raggiunti.

Infine, è essenziale che gli educatori museali siano adeguatamente preparati per affrontare le sfide legate all'accessibilità e all'inclusione. Devono essere in grado di comprendere e superare una serie di barriere, che possono essere di natura intellettuale, fisica, sensoriale o culturale. È importante che essi siano in grado di proporre soluzioni creative, mantenendo un atteggiamento empatico e resiliente: solo così i musei potranno trasformarsi in spazi veramente inclusivi e accoglienti per tutti.

Bibliografia

- Accolla A., *Design for all. Il progetto per l'individuo reale*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Aquario D. - Pais I. - Ghedin E., *Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», V, 2 (2017), pp. 93-106.
- Bertin G.M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1986.
- Boggino N., *Pensare l'educazione dal punto di vista dell'accessibilità universale e della complessità*, in D. Aquario - N. Boggino - P. Boggino - E. Ghedin - I. Pais (eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*, Aracne, Roma 2018, pp. 35-56.
- Caldin R., *La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni*, in «Studium Educationis», III, 299 (2009), pp. 85-99.
- CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, 2018, <http://udlguidelines.cast.org> (Consultato il 29/02/2024).

- Cetorelli G. - Guido M.R. (eds.), *Il patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità*, «Quaderni della valorizzazione» ns. 4, MiBACT Direzione Generale Musei, Roma 2017.
- Ciaccheri M.C., *Ripensare l'accessibilità al museo*, in M.C. Ciaccheri - F. Fornasari (eds.), *Il museo per tutti. Buone pratiche di accessibilità*, La Meridiana, Molfetta 2022, pp. 13-20.
- Cinotti A. - Maggiolini S., *Riconoscersi oltre i confini. La pedagogia speciale incontra la psicologia*, in R. Caldin - S. Besio (eds.), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Guerini, Milano 2019, pp. 231-244.
- Consiglio Europeo, *Convenzione europea sul Paesaggio*, 2020, http://www.eco-musei.eu/ecomusei/wp-content/uploads/2010/05/convenzione_paesaggio.pdf (Consultato il 5/03/2024).
- Dainese R., *Beni culturali e cittadini con disabilità: partecipare e fruire*, in C. Panciroli (ed.), *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 103-117.
- Fleming D., *Museums for social justice. Managing organizational change*, in R. Sandell - E. Nightingale, *Museums, equality and social justice*, Routledge, London and New York 2012, pp.72-83.
- Fornasari F., *Accessibilità come cultura*, in M.C. Ciaccheri - F. Fornasari (eds.), *Il museo per tutti. Buone pratiche di accessibilità*, La Meridiana, Molfetta 2022, pp. 21-29.
- Friso V., *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*, Guerini, Milano 2017.
- Ead., *Musei e disabilità visiva, spunti per una partecipazione possibile*, in «L'Integrazione scolastica e sociale», XXII, 4 (2023), pp. 64-76.
- Friso V. - Marchesani S., *Al di là delle barriere: la sfida dell'accessibilità artistica e culturale per le persone con disabilità visive*, in «Italian Journal of special education for inclusion», X, 2 (2022), pp. 189-196.
- IAPB Italia Onlus, *Vision Atlas: un atlante su patologie oculari e difetti visivi nel mondo*, 2021, <https://iapb.it/vision-atlas-un-atlante-su-patologie-oculari-e-difetti-visivi-nel-mondo/> (Consultato il 3/03/2024).
- ISTAT, *L'accessibilità di musei e biblioteche*, 2022, <https://www.istat.it/it/files/2022/12/accessibilita-luoghi-cultura-dic2022.pdf> (Consultato il 20/02/2024).
- Levi F., *L'accessibilità alla cultura per disabili visivi. Storia e orientamenti*, Silvio Zamorani, Torino 2013.

- OMS, ICF. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (2001), tr. it. di G. Lo Iacono - D. Facchinelli - F. Cretti - S. Banal, Erickson, Trento 2004.
- ONU, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf> (Consultato il 29/08/2023).
- Piazza, R. - Rizzari, S., *L'educatore museale: un professionista in equilibrio tra musei, patrimonio culturale, pubblici e apprendimento*, in G. Del Gobbo - P. Federighi (eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, EditPress, Firenze 2021, pp. 285-308.
- Schalock R.L. et al., *Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts*, in «Mental Retardation», XL, 6 (2002), pp. 457-470.
- Serra F. - Tartaglia F. - Venuti S., *Operatori museali e disabilità*, Carocci, Roma 2017.
- UNESCO, *Convenzione dell'UNESCO sulla protezione e sulla promozione della diversità delle espressioni culturali*, 2005, <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention> (Consultato il 14/03/2024).
- Id, *The Sustainable Development Goals*, 2015, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/> (Consultato il 7/03/2024).

Sull'opportunità di ampliare la consapevolezza sul daltonismo nella scuola italiana¹

Liliana Silva² - Alessandro Rizzi³ - Elsa Manzini⁴

1. Introduzione

Il recente aumento di attenzione sul tema dell'accessibilità ha portato alla ribalta il tema del daltonismo. Come diagnosticare uno studente daltonico, come trattarlo in classe, che supporti fornirgli per poter accedere alle attività didattiche, sono temi da affrontare se vi è un daltonico tra gli alunni. Una maggiore consapevolezza sull'esistenza e sulle caratteristiche del daltonismo è sicuramente il punto di partenza per poterlo gestire con successo in classe.

Dato che, ad oggi, si hanno poche informazioni sulle azioni che i docenti intraprendono in favore degli studenti daltonici⁵, la presente ri-

¹ Il presente saggio è il risultato di un lavoro comune dell'autore e delle autrici, che lo hanno discusso insieme, condividendo appieno forme e contenuti. Tuttavia, la stesura della parte introduttiva e del paragrafo sull'uso dei colori nella didattica si deve ad Elsa Manzini, il successivo sul daltonismo si deve ad Alessandro Rizzi ed il rimanente a Liliana Silva.

² Professoressa Associata di Pedagogia sperimentale, Università di Modena e Reggio Emilia.

³ Professore Ordinario di Sistemi di elaborazione delle informazioni, Università di Milano.

⁴ Dott.ssa in Scienze della formazione primaria, Università di Modena e Reggio Emilia.

⁵ P. Grassivaro Gallo et al., *Colour blindness in Italian art high school students*, in «Perceptual and Motor Skills», 95 (2002), pp. 830-834; M.H. Pinner, *The Effect of Training upon Faculty Stages of Concern about Making Color Vision Deficiency Adaptations*, 2021, Doctoral Dissertations and Projects, <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2877>.

cerca intende studiare la consapevolezza degli insegnanti rispetto al daltonismo. Le domande di ricerca sono: gli insegnanti di scuola primaria sono consapevoli delle difficoltà che gli studenti con discromatopsia affrontano nell'apprendimento delle discipline? Quali strategie o materiali alternativi adottano? A seguito di un successivo intervento formativo, sarà chiesto ai docenti del campione di identificare strategie per proporre una didattica inclusiva anche degli studenti daltonici, seppure non ancora diagnosticati.

2. *L'uso dei colori nella didattica*

Il colore è spesso considerato un identificativo percettivo facilmente individuabile dagli studenti di tutte le età, a partire dalla scuola dell'infanzia: è frequente l'uso di colori per identificare lettere, numeri e figure⁶. Nelle classi, è usuale notare cartelloni o altri materiali in cui i colori sono usati per distinguere le diverse parole in una frase o identificare il ruolo delle cifre in un numero. Non a caso vi sono strumenti specificatamente progettati per l'uso didattico che fanno largo uso del colore; un esempio tra tutti è dato dai regoli in colore, noti anche come regoli di Cuisenaire-Gattegno. Si tratta di parallelepipedi – generalmente realizzati in legno o plastica – aventi tutti la stessa base quadrata, ma altezze diverse. Il più piccolo, generalmente di colore bianco, è un cubo. Tutti gli altri hanno altezza multipla di quella del cubo bianco. A ciascuna lunghezza (due volte il lato del cubo, tre volte quel lato, quattro volte, e così via fino a dieci volte) è associato un diverso colore.

Locatello et al.⁷ mostrano, attraverso l'analisi di una discussione avvenuta in una classe di scuola primaria, che i bambini possono addirittura arrivare a identificare il numero con il colore che lo rappresenta. Come notano le stesse autrici:

⁶ M.I. Suero et al., *Does daltonism influence young children's learning?*, in «Learning and Individual Differences», 15 (2005), pp. 89-98.

⁷ S. Locatello - G. Meloni - S. Sbaragli, «*Soli, muretti, regoli e coppie...*». *Riflessioni sull'uso acritico dei regoli Cuisenaire-Gattegno: i numeri in colore*, in «L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate», 31A, 5 (2008), pp. 455-483.

Nel caso dei numeri in colore accade che l'insegnante propone agli allievi delle diverse rappresentazioni semiotiche del numero attraverso le caratteristiche più evidenti del colore (che chiaramente poco c'entra con la quantità) e della misura (che poco c'entra con la cardinalità). Ma tutte queste informazioni percettive, che nel contesto della matematica sono avvertite come "parassite", potrebbero essere invece quelle considerate dall'allievo come caratterizzanti il concetto del quale si sta parlando, essendo più percepibili ed immediate⁸.

Chiaramente l'effetto dell'uso del colore sulle prestazioni scolastiche degli studenti può variare molto a seconda dell'età dello studente; tuttavia, molta letteratura mostra una correlazione tra daltonismo e successo scolastico⁹. Nel caso specifico della matematica (ma non solo) Grassivaro-Gallo et al.¹⁰ notano che, tra gli studenti italiani, ancora nell'età compresa tra i 10 e i 15 anni si possono notare prestazioni scolastiche peggiori sia da parte dei protoanopi sia dei deuteranopi rispetto agli studenti che non hanno difficoltà nella distinzione del colore. Queste maggiori difficoltà potrebbero non essere notate dai docenti di matematica perché le strategie compensative sviluppate dai bambini e dai ragazzi possono spesso essere sufficienti a ridurre o addirittura colmare il gap di prestazione¹¹. Per i bambini più piccoli, una possibile spiegazione delle difficoltà incontrate nell'apprendimento può essere di ti-

⁸ *Ibi*, p. 461.

⁹ W.D. Dannenmaier, *The effect of color perception on success in high school biology*, in «The Journal of Experimental Education», XLI, 2 (1972), pp. 15-17; N. Gordon, *Colour blindness*, in «Public health», CXII, 2 (1998), pp. 81-84; S. Harrington - P.A. Davison - V. O'Dwyer, *School performance and undetected and untreated visual problems in schoolchildren in Ireland; a population-based cross-sectional study*, in «Irish Educational Studies», XLI, 2 (2022), pp. 367-388.

¹⁰ P. Grassivaro Gallo et al., *Congenital dyschromatopsia and school achievement*, in «Perceptual and Motor Skills», 86 (1998), pp. 563-569; P. Grassivaro Gallo et al., *Colour blindness in Italian art high school students*, cit.

¹¹ J.M. Lampe - M.E. Doster - B.B. Beal, *Summary of a three-year study of academic and school achievement between color-deficient and normal primary age pupils: phase two*, in «Journal of School Health», XLIII, 5 (1973), pp. 309-311; S. Scipioni et al., *A test on color discrimination in complex scenes for a better comprehension of color blindness*, in «Color culture and science Journal», XIII, 2 (2021), pp. 72-83.

po cognitivo. Per esempio, Suero et al.¹² notano che i bambini daltonici hanno prestazioni peggiori nella memorizzazione di varie tipologie di fatti quando i colori sono coinvolti. Tuttavia, non è da escludere che le difficoltà abbiano una natura didattica, ovvero che siano le pratiche dei docenti a favorire gli studenti con una normale percezione del colore. A supporto di questa tesi possiamo citare il lavoro di Torrents et al.¹³. Questi ricercatori hanno effettuato un'analisi colometrica dei libri di testo utilizzati nei primissimi anni di scuola primaria, notando che quelli di matematica sono proprio i testi che presentano maggiori difficoltà per un daltonico. Di fatto, negli esercizi di matematica viene fatto largo uso dei colori come elemento fondamentale per la comprensione della consegna data al bambino. Un classico esempio è l'interpretazione di grafici (come diagrammi a barre o areogrammi); un altro esempio è dato dai cosiddetti compiti pre-algebrici, come il completamento di sequenze di figure.

Queste osservazioni suggeriscono la necessità di una consapevolezza da parte degli insegnanti (soprattutto nei primi anni di scuola primaria) sulle difficoltà che il bambino daltonico può incontrare. Ad oggi, la pochissima letteratura disponibile suggerisce che tale consapevolezza sia scarsa¹⁴; tuttavia la ricerca effettuata finora non è specifica del livello scolastico della scuola primaria, dove i problemi possono iniziare a presentarsi.

Nelle sezioni successive, dopo aver presentato alcune informazioni sul daltonismo utili a comprenderne il design, presenteremo un questionario che è stato rivolto proprio a docenti della scuola primaria allo scopo di colmare questo gap presente nella ricerca.

¹² M.I. Suero et al., *Does daltonism influence young children's learning?*, in «Learning and Individual Differences», 15 (2005), pp. 89-98.

¹³ A. Torrents - F. Bofill - G. Cardona, *Suitability of school textbooks for 5 to 7 years old children with colour vision deficiencies*, in «Learning and individual differences», XXI, 5 (2011), pp. 607-612.

¹⁴ P. Grassivaro Gallo et al., *Colour blindness in Italian art high school students*, cit.; M.H Pinner, *The Effect of Training upon Faculty Stages of Concern about Making Color Vision Deficiency Adaptations*, cit.

Sull'opportunità di ampliare la consapevolezza sul daltonismo nella scuola italiana

3. *Alcune caratteristiche del daltonismo*

Il daltonismo è una condizione di malfunzionamento dei coni, i sensori della retina, responsabili della percezione del colore. È un fenomeno di origine genetica, che colpisce prevalentemente la popolazione maschile con una percentuale dell'8,5% circa. Tale percentuale è decisamente alta: per una maestra che ha in classe una dozzina di alunni di sesso maschile, la statistica dice che vi sarà un daltonico. Capita spesso però che alunni daltonici non vengano diagnosticati come tali se non molto in là con gli anni. Questo è principalmente dovuto al fatto che la vista ha dei meccanismi di compensazione corticali molto robusti e anche se un daltonico fatica a distinguere alcuni colori, il suo cervello può sviluppare strategie automatiche basate sul contrasto e sulla distribuzione spaziale dell'informazione visiva¹⁵. Va detto inoltre che le forme di daltonismo possono essere molto varie: si va da un leggero ipo-funzionamento di un tipo di cono, alla mancanza di risposta di una intera classe di essi.

Diagnosticare una condizione di daltonismo è facile se si hanno gli strumenti adatti; va detto però che uno screening sistematico di questa condizione ad oggi non è ancora consuetudine. Sta alla sensibilità dell'insegnante e alla sua capacità di osservazione il riconoscere un alunno potenzialmente daltonico.

Come presenteremo in questo contributo, vi è anche un problema culturale relativo alla sensibilizzazione e alla conoscenza del daltonismo in classe. Due sono gli aspetti che ci preme sottolineare qui: il primo è l'importanza di diffondere la conoscenza del daltonismo in quanto condizione diffusa e facile da incontrare in una classe, il secondo è l'importanza di non demonizzare questa condizione. Aldilà del buon

¹⁵ R. Eschbach et al., *Feeling edgy about color blindness*, in «Electronic Imaging: Science and Technology: Conference 9015 Color Imaging XIX: Displaying, Processing, Hardcopy, and Applications», SPIE, 2014, pp. 99-99; A. Rizzi et al., *Modified Ishihara test to study the role of edges in color discrimination*, in «Italian Journal of Aerospace Medicine», 11 (2014), pp. 20-25; C. Bonanomi et al., *An App-based Assessment of SiChaRDa, an Image Enhancer for Color-Blind People*, in «Journal of Imaging Science and Technology», LXI, 4 (2017), pp. 1-9.

sensu – per cui non è mai produttivo demonizzare alcunché – resta di fatto che il daltonismo non è una condizione invalidante, se non in particolari condizioni. Un ulteriore aspetto riguarda la consapevolezza e la condivisione del disturbo: l'alunno daltonico andrà motivato e invogliato a condividere la sua condizione per permettere alla maestra ed ai suoi compagni di considerarla, quando serve.

4. Daltonismo e convinzioni degli insegnanti: i risultati di un questionario esplorativo

Come già anticipato nei paragrafi precedenti, per poter comprendere e pianificare un percorso di formazione che accompagni gli insegnanti nel riconoscere e far fronte ad una didattica inclusiva nei confronti degli studenti daltonici, sono state indagate le convinzioni di alcuni insegnanti di area scientifico-matematica della scuola primaria. Tale aspetto sarà fondamentale per la definizione della ricerca-formazione¹⁶ che i ricercatori intendono proporre agli insegnanti e quindi del loro coinvolgimento nella ricerca.

Nonostante lo scopo del questionario, ovvero la raccolta di prime informazioni relative alle convinzioni degli insegnanti di scuola primaria, emergono già alcune considerazioni che potranno indirizzare la struttura del percorso. Il campione è costituito da 107 insegnanti, prevalentemente di genere femminile (93,5%), di età tra 46 e 55 anni (32,7%) e con un'esperienza lavorativa principalmente tra 11 e 25 anni (28%). Il 68,2% di loro conoscono persone daltoniche, principalmente nella sfera personale (amici e parenti), mentre solo 6 dichiarano di avere avuto studenti daltonici. Questo dato ci permette di prendere in considerazione il fatto che gli insegnanti del nostro campione tendono a non riconoscere il daltonismo dei loro allievi dalle osservazioni in classe attraverso le attività didattiche quotidiane.

¹⁶ G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018.

Sull'opportunità di ampliare la consapevolezza sul daltonismo nella scuola italiana

Dal questionario proposto agli insegnanti emergono alcuni risultati interessanti per prendere consapevolezza da parte dei ricercatori del punto di partenza dal quale poter costruire un percorso formativo che possa rispondere alle lacune e agli interrogativi degli insegnanti.

Il primo risultato riguarda l'insorgenza della manifestazione e del riconoscimento del daltonismo: il 47,7% dichiara di ritenere tale evidenza tra i 5 e i 10 anni di età dei bambini, mentre il 40,2% tra i 6 e i 10 anni.

Inoltre, se invitati e invitate a dichiarare quali colori a loro avviso possono essere i più problematici per i daltonici, indicano prevalentemente i colori rosso, verde e blu: tale aspetto risulta essere interessante per quanto concerne per esempio la didattica della matematica praticata dagli insegnanti del nostro Paese, che spesso utilizzano sin dal primo anno della scuola primaria i tre colori rilevati come riferimento per la definizione delle cifre all'interno di un numero (unità, decine e centinaia) o per distinguere il valore posizionale delle palline usate in un abaco.

Alla domanda relativa all'entità di allievi daltonici, la maggioranza degli insegnanti del campione (75,7%) ritiene che la percentuale di studenti daltonici sia inferiore all'1%, mentre il 20,6% ritiene sia circa del 2-3%. Tale dato ci permette di considerare la distanza tra la percezione degli insegnanti in merito e il dato scientifico indicato precedentemente (circa l'8,5% dei maschi).

Un dato interessante emerge tuttavia in maniera inattesa: quando viene chiesto ai docenti l'eventuale differenza tra genere maschile e femminile, più della metà (57,9%) ritiene non ci siano differenze tra i due generi, mentre i restanti individuano la prevalenza del genere maschile. Tale dato ci permette di riflettere circa la necessità di informare – oltre che formare – gli insegnanti di alcune caratteristiche del daltonismo che possono sembrare talvolta scontate. L'88,8% dichiara inoltre di non aver mai avuto a che fare con studenti daltonici.

Per quanto riguarda, infine, le tecniche didattiche che a loro avviso hanno o avrebbero utilizzato con alunni daltonici, emergono alcune tendenze (analoghe a quelle già presentate in una precedente ricerca, su un campione più ridotto), sintetizzate di seguito:

- l'adozione di strumenti dispensativi per gli studenti daltonici, come dispensare lo studente da alcune consegne che richiedono il riconoscimento del colore o dalla loro valutazione;

- l'introduzione di pratiche didattiche differenti e/o compensative, come per esempio il sottolineare con le matite di un unico colore, l'attribuire delle etichette con i nomi dei colori sulle figure e sulle matite colorate;

- l'introduzione di un approccio osservativo da parte del docente, che si pone nella condizione di individuare quali colori non vengono distinti dal singolo bambino o nel lasciare libertà nell'uso del colore.

Nessun insegnante nomina invece la possibilità di introdurre percorsi inclusivi, che permettano all'allievo non solo di prendere consapevolezza del proprio disturbo e delle strategie per farvi fronte, ma anche la possibilità di condividere strategie che possono essere adottate da tutti i compagni, senza distinguere in base alla capacità di distinzione del colore.

5. *Il progetto Game4CED*

In questo articolo abbiamo presentato alcune considerazioni sull'uso del colore nella didattica della scuola primaria italiana, nel contesto della conoscenza e della gestione del daltonismo in classe. Il daltonismo è ancora oggetto di ricerca e studio per comprendere a fondo le sue caratteristiche, ma quello che più emerge dai dati preliminari riportati è la necessità di una maggiore divulgazione delle conoscenze sia del daltonismo in sé, sia delle modalità con cui supportare lo studente daltonico.

Da questi dati emerge infatti la presenza di elementi sufficienti per poter impostare un percorso formativo che permetta ai docenti non solo di assumere maggiore consapevolezza circa il riconoscimento dei casi di daltonismo dei propri allievi, ma anche di studiare maggiormente strategie didattiche adatte a far fronte alle esigenze di tutti i propri studenti, senza dover necessariamente adottare strumenti compensativi o dispensativi per particolari categorie.

Sull'opportunità di ampliare la consapevolezza sul daltonismo nella scuola italiana

Il percorso di ricerca-formazione ipotizzato prevederà quindi una formazione iniziale circa le caratteristiche del daltonismo, un'analisi della presa di consapevolezza di tali caratteristiche ed infine un lavoro condiviso tra docenti e ricercatori per poter sviluppare insieme strumenti didattici e valutativi realmente inclusivi. L'analisi delle diverse fasi di questo processo sarà oggetto del progetto *Game4CED (Gamification for color blindness early detection)*, che unisce giochi da tavolo e ricerca sul daltonismo con gli obiettivi di sviluppare dei giochi da tavolo come strumenti educativi per la rilevazione precoce del daltonismo, aumentare la consapevolezza delle persone sul daltonismo e migliorare l'accessibilità dei soggetti ai giochi. Il progetto è finanziato dal Ministero dell'Università su fondi PRIN PNRR¹⁷, coinvolge due unità di ricerca, il Dipartimento di Informatica dell'Università degli Studi di Milano e il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, e ha come scopo principale il fornire nuovi strumenti per insegnanti e educatori al fine di creare una pratica scolastica di maggiore accessibilità per tutti i bambini.

Considerando gli obiettivi del progetto, il principale obiettivo della ricerca sarà lo sviluppo di giochi da tavolo per bambini da distribuire alle scuole coinvolte per rilevare precocemente attraverso attività ludiche in classe eventuali casi di daltonismo. La possibilità di diagnosticare il daltonismo nei bambini porterà a una migliore comprensione di questa condizione, migliorerà il loro benessere e diminuirà il rischio di discriminazione

Ruolo principale all'interno del progetto di ricerca-azione è assunto dagli insegnanti, che saranno coinvolti in tre diverse fasi del progetto: a) progettazione, sviluppo e test di attività di apprendimento che devono essere inclusive nei confronti delle persone con daltonismo; b) co-progettazione, sviluppo e test di giochi da tavolo basati sulla loro esperienza e sul loro feedback; c) progettazione, sviluppo e test di strumenti di valutazione.

¹⁷ Questo articolo è stato realizzato all'interno del progetto "*Game4Ced - Gamification for color blindness early detection*", progetto PRIN - PNRR, con il cofinanziamento dell'Unione europea - Next Generation EU.

Un ruolo importante all'interno del progetto e nella formazione degli insegnanti è rappresentato dal modello di valutazione proposto, considerato come un momento di apprendimento¹⁸: questa funzione è supportata dalla possibilità di lavorare sulla valutazione e sull'autovalutazione dell'apprendimento¹⁹, mediante l'approccio *Universal Design for Learning* e il lavoro intrinseco sull'errore e sul processo di autoregolazione che ne può derivare²⁰. Questo approccio ci permetterà di lavorare sul concetto di valutazione dinamica, attualmente poco utilizzato nel contesto scolastico ma interessante da considerare proprio per il suo ruolo adattativo²¹.

In Game4CED, verrà redatto un protocollo di azione per supportare insegnanti, genitori ed educatori nell'uso dei giochi appositamente sviluppati come strumenti per la rilevazione del daltonismo, nella comprensione della condizione e nell'affrontare i problemi legati alla visione dei colori del bambino. Il Game4CED Toolkit sarà uno strumento educativo composto da video, materiali didattici e libretti per guidare i bambini e gli educatori nella comprensione del daltonismo e nella creazione di un ambiente e di attività più inclusivi. Le scuole coinvolte nel campione testeranno il gioco e il toolkit prima della pubblicazione in open access. Seguirà un piano di disseminazione dei risultati.

¹⁸ R. Dann, *Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice*, in «Assessment in Education: Principles, Policy & Practice», XXI, 2 (2014), pp. 149-166; L.M. Earl, *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Corwin, Thousand Oaks (CA) 2012.

¹⁹ L.R. Harris - G.T.L. Brown, *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*, Routledge, New York 2018.

²⁰ J.H. McMillan, *Classroom Assessment: Principles and Practice that Enhance Student Learning and Motivation*, Pearson Education, London 2017.

²¹ J.C. Campione - A.L. Brown, *Dynamic assessment: One approach and some initial data*, Center for the Study of Reading Technical Report No. 361, MA: Illinois University, Urbana. Center for the Study of Reading, Cambridge 1985; J.G. Elliott et al., *An Evaluation of a Classroom-Based Intervention to Help Overcome Working Memory Difficulties and Improve Long-Term Academic Achievement*, in «Journal of Cognitive Education and Psychology», IX, 3 (2010), pp. 227-250.

Sull'opportunità di ampliare la consapevolezza sul daltonismo nella scuola italiana

6. Conclusioni

In questo lavoro abbiamo presentato principalmente tre cose: alcune caratteristiche del daltonismo, come questo è conosciuto e viene considerato nella scuola primaria italiana ed un progetto in corso che ha come scopo aumentare la consapevolezza sul daltonismo nella scuola e dare agli insegnanti alcuni strumenti per gestirlo e per riconoscere potenziali alunni daltonici.

Circa il primo punto è interessante notare che l'attuale conoscenza scientifica del daltonismo abbia ancora ampi spazi di miglioramento. Ad oggi il daltonismo viene descritto solo a livello retinale, mentre non è considerata la parte corticale del sistema visivo che, già dagli anni Sessanta, si sa avere un ruolo fondamentale nella percezione del colore.

Per ciò che riguarda la conoscenza che gli insegnanti della scuola italiana hanno attualmente, abbiamo presentato i dati di un test che sicuramente ha una validità statistica limitata ma che ci sembra rispecchiare lo stato di fatto. Il risultato è che il daltonismo è raramente considerato in modo sistematico nelle scuole e di conseguenza nella maggior parte dei casi non è possibile rilevare gli studenti daltonici statisticamente quasi sempre presenti in una classe.

Il progetto presentato per concludere l'articolo, e attualmente in corso, vuole fornire agli insegnanti degli strumenti per una migliore conoscenza del daltonismo e giochi da utilizzare in classe per rilevare in modo piacevole la presenza di eventuali alunni daltonici.

Bibliografia

Asquini G., *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018.

Bonanomi C. - Sarioli S. - Mascetti S. - Gianini G. - Alampi V. - Lanaro M. - Rizzi A., *An App-based Assessment of SiChaRDa, an Image Enhancer for Color-Blind People*, in «Journal of Imaging Science and Technology», LXI, 4 (2017), pp. 1-9.

Campione J. C. - Brown A. L., *Dynamic assessment: One approach and some initial data*, Center for the Study of Reading Technical Report No. 361, MA:

- Illinois University, Urbana. Center for the Study of Reading, Cambridge, 1985.
- Dann R., *Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice*, in «Assessment in Education: Principles, Policy & Practice», XXI, 2 (2014), pp. 149-166.
- Dannenmaier W. D., *The effect of color perception on success in high school biology*, in «The Journal of Experimental Education», XLI, 2 (1972), pp. 15-17.
- Earl L. M., *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Corwin, Thousand Oaks (CA) 2012.
- Elliott J.G. et al., *An Evaluation of a Classroom-Based Intervention to Help Overcome Working Memory Difficulties and Improve Long-Term Academic Achievement*, in «Journal of Cognitive Education and Psychology», IX, 3 (2010), pp. 227-250.
- Eschbach R. - Morgana S.C. - Quaranta A. - Bonanomi C. - Rizzi A., *Feeling edgy about color blindness*, in «Electronic Imaging: Science and Technology: Conference 9015 Color Imaging XIX: Displaying, Processing, Hardcopy, and Applications», SPIE, 2014, pp. 99-99.
- Gordon N., *Colour blindness*, in «Public health», CXII, 2 (1998), pp. 81-84.
- Grassivaro Gallo P. - Oliva S. - Lantieri P. B. - Viviani F., *Colour blindness in Italian art high school students*, in «Perceptual and Motor Skills», 95 (2002), pp. 830-834.
- Grassivaro Gallo P. - Panza M. - Viviani F. - Lantieri P.B., *Congenital dyschromatopsia and school achievement*, in «Perceptual and Motor Skills», 86 (1998), pp. 563-569.
- Harrington S. - Davison P.A. - O'Dwyer V., *School performance and undetected and untreated visual problems in schoolchildren in Ireland; a population-based cross-sectional study*, in «Irish Educational Studies», XLI, 2 (2021), pp. 367-388.
- Harris L.R., Brown G.T.L., *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*, Routledge, New York 2018.
- Lampe J.M. - Doster M.E. - Beal B.B., *Summary of a three-year study of academic and school achievement between color-deficient and normal primary age pupils: phase two*, in «Journal of School Health», XLIII, 5 (1973), pp. 309-311.
- Locatello S. - Meloni G. - Sbaragli S., *“Soli, muretti, regoli e coppie...”*. *Riflessioni sull'uso acritico dei regoli Cuisenaire-Gattegno: i numeri in colore*, in «L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate», 31A, 5 (2008), pp. 455-483.
- McMillan J.H., *Classroom Assessment: Principles and Practice that Enhance Student Learning and Motivation*, Pearson Education, London 2017.

Sull'opportunità di ampliare la consapevolezza sul daltonismo nella scuola italiana

- Pinner M.H., *The Effect of Training upon Faculty Stages of Concern about Making Color Vision Deficiency Adaptations*, 2021, Doctoral Dissertations and Projects, <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2877>.
- Rizzi A. - Eschbach R. - Quaranta A. - Bonanomi C., *Modified Ishihara test to study the role of edges in color discrimination*, in «Italian Journal of Aerospace Medicine», 11 (2014), pp. 20-25.
- Scipioni S. - Lombardi C.A. - Giuliani L. - Mazzoni A. - Marcucci R. - Plutino A. - Rizzi A., *A test on color discrimination in complex scenes for a better comprehension of color blindness*, in «Color culture and science Journal», XIII, 2 (2021), pp. 72-83.
- Siniscalco A. (ed.), *Colore e Colorimetria. Contributi Multidisciplinari. Vol. XVII B*, Gruppo del Colore - Associazione Italiana Colore, Milano 2022.
- Suero M.I. - Pérez A.L. - Díaz F. - Montanero M. - Pardo P.J. - Gil J. et al., *Does daltonism influence young children's learning?*, in «Learning and Individual Differences», 15 (2005), pp. 89-98.
- Torrents A. - Bofill F. - Cardona G., *Suitability of school textbooks for 5 to 7 years old children with colour vision deficiencies*, in «Learning and individual differences», XXI, 5 (2011), pp. 607-612.

I servizi per la prima infanzia come contesti educativi: la centralità degli interventi precoci

Moira Sannipoli¹

1. *Prospettive inclusive nei primi anni di vita*

La storia dei servizi per la prima infanzia in Italia è sicuramente complessa: ad un riconoscimento giuridico nazionale tardivo, che ha dato vita a molteplici velocità e intenti a livello locale, si aggiunge la consapevolezza della presenza di differenti culture pedagogiche, nate e cresciute dentro le pratiche di chi silenziosamente e quotidianamente ha costruito questi interventi². Se a lungo termine ad avere la meglio sono state la custodia e la conciliazione, espresse dalla prima legge nazionale, la Legge 6 dicembre 1971 n. 1044, recentemente, con l'approvazione del Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 65 si è avviata una nuova stagione, che può concretizzarsi nella possibilità di istituire un sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.

Il decreto, appena citato, afferma come alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglian-

¹ Moira Sannipoli, Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Perugia.

² A. Bondioli - D. Savio, *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma 2018; M. Guerra - E. Luciano (eds.), *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*, Junior-Spaggiari, Parma 2023.

ze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali. Si legge che il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni concorre quindi a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali, favorendo l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini attraverso interventi personalizzati, accogliendo chi presenta una disabilità certificata, rispettando la diversità di ciascuno.

La dimensione inclusiva, nella sua caratterizzazione più ampia, è presente anche nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato “zero-sei” pubblicate nel dicembre 2020. In questo documento si richiama il tema dei Bisogni Educativi Speciali dei più piccoli, riconoscendo il loro diritto all'educazione, accanto all'importante funzione abilitativa e riabilitativa dell'esperienza di apprendimento e socialità, realizzata all'interno del gruppo di coetanei e in un ambiente sicuro, accogliente e stimolante.

Negli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia” si legge:

Questa missione è ancora più importante e delicata nei confronti dei bambini con disabilità ai quali, al pari degli altri, devono essere garantite accoglienza e attivazione precoce di tutti gli interventi necessari a garantire le migliori condizioni possibili per il pieno sviluppo delle potenzialità. Gli interventi educativi precoci, infatti, insieme al rapporto fra pari, sono fondamentali per la crescita: potersi relazionare con personale adeguatamente preparato e con altri bambini rappresenta un valore aggiunto nel percorso verso la costruzione delle autonomie e verso lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale³.

Il mondo dei servizi per la prima infanzia non risulta però citato nell'ultimo decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96 «Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: “Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità”», a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c),

³ Decreto Ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43 - *Adozione degli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia” di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, p. 7.*

della legge 13 luglio 2015, n. 107, che ha ridefinito le pratiche di inclusione scolastica, accanto proprio all'istituzione del sistema integrato. Nel secondo articolo si legge che gli interventi previsti si applicano esclusivamente alle bambine e ai bambini a partire dalla scuola dell'infanzia. Questo aspetto conferma una distanza tra i sistemi nei primi sei anni di vita, con una scuola dell'infanzia da sempre inserita nelle politiche ministeriali.

Nonostante questo vuoto legislativo⁴, esistono ricerche e studi che hanno indagato e stanno riflettendo sulle opportunità inclusive di questi spazi educativi, chiamati ad accogliere con la stessa cura e attenzione tutti i bambini e le bambine, anche quelli che, in maniera più o meno evidente, portano dentro di sé disturbi, difficoltà, svantaggi, ma ad oggi non ci sono interventi legislativi chiari. La diversa velocità tra piano di diritto e piano di fatto apre delle prospettive interessanti anche in termini di culture inclusive, che non necessariamente procedono dal dovere al potere, dall'alto al basso. Detta in maniera differente l'assenza di una riflessione sistematizzata e chiaramente decodificata non implica obbligatoriamente una mancanza di vissuti e di esperienze. Se si legge la cultura della cura e l'attenzione alla singolarità e alla specificità di ogni bambino e bambina che i nidi, in particolare, hanno costruito nel tempo, si può immaginare che inconsapevolmente possa esserci già una cornice inclusiva capace di accogliere anche chi vive una condizione di disabilità. Va fatto forse un esercizio di consapevolezza e di sistematizzazione. Accanto a questo, è in crescita il numero di bambini e bambine che, partendo da situazioni e condizioni di fragilità e povertà personale e/o ambientale, impongono un confronto più franco e dichiarato con questi temi, potendo anche immaginare progettazioni e pratiche inedite.

Mettere insieme servizi 0-3 e inclusione significa allora attivare un pensiero strabico che da una parte permette alle buone prassi di essere

⁴ E. Malaguti, *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratica per la prima infanzia*, Carocci, Roma 2018; R. Caldin, *I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità*, in «Education Sciences & Society», 2 (2016), pp. 106-126; G. Amatori - S. Maggiolini (eds.), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, Pearson, Udine 2021.

esposte, riflettute e comunicate e dall'altra di cominciare a pensare e ad allestire azioni nuove, maggiormente accessibili e differenziate, a partire dalle diverse identità e tempi di ciascuno.

2. La fatica del riconoscimento: stare accanto ai genitori con delicata attenzione

La prima infanzia è spesso il tempo della comunicazione della diagnosi o comunque dell'avvio di tutti quei percorsi di valutazione e di approfondimento che si attivano subito dopo l'accertamento di difficoltà⁵.

Oggi grazie a specifici screening è possibile conoscere eventuali condizioni di disabilità prima della nascita e nei primi mesi di vita del bambino. Oltre, infatti, a possibili accertamenti che possono essere eseguiti durante la gestazione, esistono programmi di screening neonatale che permettono di diagnosticare tempestivamente malattie congenite e attivare in maniera altrettanto celere interventi terapeutici specifici, con lo scopo di ottimizzare le abilità e migliorare la qualità della vita di piccoli e adulti. In Italia lo screening neonatale è obbligatorio e offerto gratuitamente a tutti i nuovi nati, nel rispetto del DPCM 12 gennaio 2017 (articolo 38, comma 2) sui nuovi Livelli Essenziali di Assistenza che garantisce a tutti i neonati «le prestazioni necessarie e appropriate per la diagnosi precoce delle malattie congenite previste dalla normativa vigente e dalla buona pratica clinica, incluse quelle per la diagnosi precoce della sordità congenita e della cataratta congenita, nonché quelle per la diagnosi precoce delle malattie metaboliche ereditarie individuate con decreto del ministro della Salute in attuazione dell'articolo 1, comma 229, della legge 27 dicembre 2013, n. 147, nei limiti e con le modalità definite dallo stesso decreto».

⁵ M. Jankovic, *Come e perché comunicare la diagnosi di malattia a un bambino*, in «Child Development & Disabilities», 1 (2010), pp. 9-20; R. Caldin - F. Serra, *Famiglie e bambini con la disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi. Forme di sostegno. Sistema integrato dei servizi*, Fondazione Zancan, Padova 2011.

Questa attenzione in termini medico-sanitari non compensa comunque la ferita e il dolore che una comunicazione di questo tipo regala a chi la riceve. L'esperienza del lutto del figlio immaginato, molto presente in letteratura, è sicuramente una delle possibili risposte dei genitori: il figlio sognato non è mai venuto al mondo⁶.

Massimiliano Verga, nel raccontare la sua esperienza, scrive:

Prendete la vostra fotografia preferita, la più bella, quella che più vi emoziona. Poi impugnate un pennarello indelebile. Uno di quelli con la punta grossa, che si usano per scrivere sugli scatoloni quando si trasloca. Adesso tirate una bella riga sulla fotografia che avete scelto. Ecco, quello che vedete è come mi sono sentito io quando mi hanno detto, per la prima volta, che Moreno sarebbe stato come lo conosco adesso⁷.

Oltre al vissuto di ferita, questa comunicazione porta con sé un altro dato: non è l'annuncio di un fine percorso, ma metaforicamente è la celebrazione di un inizio faticoso, duro, complesso. Non essendo accompagnata da parole di speranza e di cura, come testimoniano numerose evidenze di ricerca, diventa una sorta di profezia sul futuro che comincia già a configurarsi come scritto e in maniera vincolante molto doloroso.

Iscrivere il proprio figlio in un servizio in questo caso rappresenta un vero e proprio svelamento: quel bambino, con tutta la sua specialità e con tutto il suo funzionamento, entra in uno spazio relazionale pubblico e sociale. Non è più nascosto-custodito in una sfera privata e intima, è condiviso con il mondo. Questa esposizione è tutt'altro che scontata: le narrazioni delle famiglie presenti in letteratura raccontano questo attraversamento come un passaggio durissimo, non solo per i piccoli, chiamati a stare in ambienti pensati spesso al singolare, ma an-

⁶ E.P. Kingsley, *Benvenuti in Olanda*, 1987, <https://www.criduchat.it/documents/BenvenutiinOlanda-Kingsley-ita.pdf>; C. Thompson, *Genitori che amano troppo* (2007), tr. it. di A. Morpurgo, Mondadori, Milano 2008; I. Salomone, *Con gli occhi di padre*, Erickson, Trento 2011.

⁷ M. Verga, *Ziguli. La mia vita dolceamara con un figlio disabile*, Mondadori, Milano 2012, p. 23.

che per gli adulti che toccano con il cuore il peso degli sguardi degli altri, nelle possibili sfumature del giudizio, della pietà, della compassione, della curiosità⁸. Si entra così negli spazi educativi portando addosso la percezione di uno scarto, di una differenza trascinata, di uno spaesamento.

Dentro queste dinamiche, spesso anche dolorose di accettazione e di accoglimento, assume un valore importante la presa in carico quotidiana della famiglia, un tentare di stare accanto e di restituire valore e validità. Hanno un ruolo centrale due routine, non sempre considerate preziose: il momento dell'accoglienza in mattinata e quello del congedo all'uscita. In queste terre di mezzo vi è la possibilità di ricevere, contenere e condividere vissuti emotivi e narrazioni da parte del nucleo parentale prima e del personale educativo poi: sono occasioni di transizione e di comunicazione che, se sostenute e accompagnate con fiducia, possono diventare spazi capaci di modellare con grazia e con sinergia le pratiche. In alcune situazioni i genitori sembrano non apprezzare queste occasioni e sono portati a vivere questi passaggi con celerità: il personale educativo ha il compito di far crescere l'importanza di questi momenti, permettendo loro di sperimentarne il valore e la portata di crescita per tutti⁹. Accanto a questi spazi di soglia, i servizi 0-3 regalano ai genitori importanti tempi di socializzazione e di scambio alla pari. I laboratori o i momenti di condivisione non sono solo l'espressione di uno spazio sociale, ma anche occasioni per mettere in comunione vissuti ed esperienze, per scambiarsi pratiche di cura e i tanti vissuti emotivi che l'essere genitori genera, dalla fatica al piacere. È anche in questo modo che si costruiscono ambienti inclusivi: mettendo in dialogo

⁸ M. Zanobini - M. Manetti - M. Usai, *La famiglia di fronte alla disabilità*, Erickson, Trento 2002; L. Bichi, *Disabilità e pedagogia della famiglia*, ETS, Pisa 2011; J. Warren, W. Vialle - R. Dixon, *Transition of children with disabilities into early childhood education and care centres*, in «Australasian Journal of Early Childhood», XLI, 2 (2016), pp. 18-26.

⁹ C. Bove - S. Mantovani, *Alle soglie della consapevolezza*, in G. Favaro - S. Mantovani - T. Musatti (eds.), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 13-34.

le storie dei grandi perché possano nascere cornici di pensiero capaci di accogliere la varietà dei tanti modi di essere dei piccoli.

3. Alla ricerca di mediazioni speciali: il contributo della tiflopedagogia

Iscrivere un bambino con disabilità visiva in un servizio per la prima infanzia significa comprendere la complessità delle sfide evolutive nei primi anni di vita. Le riflessioni tiflopedagogiche possono regalare importanti indicazioni a riguardo¹⁰.

Il bambino cieco, fin dai primi giorni, usa gli altri sensi per conoscere la realtà. I principali connettori con il mondo diventano il tatto e l'udito che richiedono un tempo attento più disteso e un impegno di memoria maggiore. Non si tratta però di una compensazione naturale ma occasionata da un intervento tempestivo, sistematico e multidimensionale. Il bambino deve essere educato a “toccare” ovvero deve imparare ad esplorare con entrambe le mani, in maniera intenzionale e sistematica. Le mani, in altre parole, per diventare organo principale di conoscenza devono imparare ad esplorare attivamente. Le esperienze manipolative proposte nei primi anni di vita nei servizi per la prima infanzia vanno sicuramente in questa direzione: attraverso una molteplicità di materiali è possibile sfiorare per scoprire la superficie (se un oggetto è ruvido, liscio, vellutato...), sollevare per intuire il peso (un oggetto può essere pesante, leggero...), premere per cogliere la consistenza (se un oggetto è duro, molle, elastico...), appoggiare le mani, ferme sull'oggetto, per individuarne la temperatura (se l'oggetto è caldo, freddo...), muovere le mani intorno all'oggetto, per individuarne la forma e la dimensione. I bambini possono imparare diversi tipi di prensione: quella palmare (attraverso il gioco delle costruzioni), quella digitale (ad esempio con i giochi dell'infilare) e quello a pinza (quando comincia a prendere materiali più piccoli come chiodini, cuscini e spilli).

¹⁰ R. Caldin, *DE VISU. Disabilità visiva e agire educativo*, Erickson, Trento 2023; L. d'Alonzo - P. Piscitelli - S. Salmeri (eds.), *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*, Scholè, Brescia 2023.

A questa esplorazione tattile e aptica si aggiungono in maniera intrecciata altre informazioni provenienti dagli altri sensi: odore, suono, rumore, gusto. Il personale educativo deve prendere in considerazione un tempo maggiormente disteso per permettere un'esplorazione di qualità e rispettare l'impegno e la fatica che queste prime operazioni prevedono e richiedono¹¹.

Come il tatto anche l'udito deve essere educato fin dall'infanzia: inizialmente i bambini imparano a riconoscere i suoni diretti che forniscono informazioni di distanza e direzione. L'uso di oggetti sonori, in particolare quelli che lasciano la "traccia sonora" e che muovendosi continuano ad emettere il suono, risulta di particolare importanza, per favorire nel bambino cieco l'apprendimento della permanenza degli oggetti¹². Le fonti sonore, inoltre, combinate con le sensazioni termiche, cinestesiche e anemestesiche, permettono da una parte di misurare l'ampiezza di una stanza, ma anche di percepire la presenza di ostacoli, di avvertire in ambienti chiusi la presenza di porte aperte, di imbocchi, rientranze, e in ambienti aperti la vicinanza di alberi, pali, fossi, ecc. Nei servizi 0-3 è necessario educare l'udito attraverso comuni attività di discriminazione di suoni (con giochi sonori che emettono suoni di diverse intensità, durata, altezza, ecc.) con rumori prodotti da oggetti e situazione diverse, nell'ambito anche di attività di esplorazione tattile e di educazione motoria, affinché il bambino impari a riconoscere e interpretare sia i suoni diretti, sia quelli riflessi.

Da un punto di vista motorio, il bambino deve essere sollecitato al movimento e vanno proposte esperienze molteplici. In prima battuta va accompagnata la capacità di riconoscere la propria posizione in rapporto all'ambiente e quindi la successiva competenza di sapersi muovere in modo autonomo e consapevole nello spazio. Per favorire la conoscenza dell'ambiente è fondamentale avere uno spazio ordinato e stabile nel tempo, fruibile in maniera autonoma.

¹¹ M. Brambring, *Lo sviluppo nei bambini non vedenti. Osservazione e intervento precoce* (1999), tr. it. di J. Lanners, FrancoAngeli, Milano 2004.

¹² B. Celani, *L'esplorazione e la locomozione nel bambino non vedente: l'importanza della permanenza oggettuale*, in «Tiflogia per l'Integrazione», XV, 1 (2005), pp. 15-18.

Per quanto riguarda lo sviluppo del linguaggio, inizialmente il bambino ha difficoltà a stabilire una relazione, un rapporto diretto tra la parola che indica un oggetto e l'oggetto stesso. Il mondo educativo è chiamato a facilitare questo collegamento concreto e diretto tra la parola e l'oggetto. È importante offrire la possibilità di innumerevoli esperienze sensoriali, accompagnate da un appropriato linguaggio descrittivo. È fondamentale attivare la curiosità del bambino e sollecitare l'esplorazione di tutto ciò che lo circonda, completando la denominazione spontanea con delle descrizioni, al fine di ampliarne il lessico e di arricchire la sua comprensione della realtà. Grazie alle informazioni verbali, concrete e significative, fornite dall'educatore e all'uso di rappresentazioni tattili, quando necessario, il bambino avrà la possibilità di conoscere anche oggetti difficili da testare direttamente, riuscendo così a costruirsi delle immagini mentali il più possibile adeguate ed una competenza comunicativa coerente ed efficace. Oltre alle dimensioni di conoscenza di base del mondo, va favorita anche la dimensione espressiva del linguaggio vista l'impossibilità di cogliere dei marcatori visivi paraverbali e non verbali. L'uso di canzoncine e filastrocche può essere utile per comprendere le regole dei turni e dei ruoli nella conversazione, insegnando anche l'uso di una gestualità minima ma importante per entrare autenticamente in relazione. Tutto questo permette anche le prime relazioni sociali, spesso affaticate da atteggiamenti di dipendenza, rinuncia, passività e insicurezza e che possono invece fiorire in contesti ordinari, in piccolo e grande gruppo già a partire dalle sezioni di nido¹³.

4. Rendere educativo l'ordinario: evitare mosche scambiate per elefanti

Cosa può fare allora un servizio educativo per i bambini e le bambine ciechi?

¹³ R. Caldin (ed.), *Percorsi educativi nella disabilità visiva: identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento 2006.

Può sicuramente sostenere le famiglie e le dimensioni evolutive dei più piccoli, a patto che gli interventi si sappiano meticcicare bene con l'ordinarietà del contesto educativo, senza diventare una nicchia tecnicistica.

Racconta Augusto Romagnoli:

Mio padre è stato il mio primo maestro. Egli era un operaio; non era istruito ma nello stesso tempo non aveva i pregiudizi del maestro professionista che spesso fanno “di una mosca un elefante”. Egli mi voleva bene e mi faceva partecipare alla sua vita. Nel suo laboratorio io avevo imparato a conoscere la sega, la pialla e i compassi; egli poi mi descriveva in poche parole tutto ciò che non potevo toccare. In campagna egli m'insegnò a passeggiare accanto a lui, e a riconoscere coll'udito la vicinanza di un muro, di una siepe, di un albero o di un fossato. Egli m'insegnò a nuotare nel fiume quando facevamo i bagni insieme. Se c'era da attraversare una piazza in fretta, egli me la faceva attraversare diagonalmente, spiegandomi che la diagonale è la via più breve¹⁴.

Se questa è la cornice pedagogica che può essere assunta, è bene che i servizi per la prima infanzia non cadano nella tentazione di pensare che bambini e bambine ciechi debbano incontrare altro rispetto all'essenza di questa esperienza. Se infatti a dominare è un pensiero più vicino all'intervento tecnico che all'educazione, anche le esperienze proposte dal nido assumono caratteri principalmente riabilitativi. Invece la centralità del gioco libero e strutturato, della condivisione con adulti e bambini, delle routine è elemento prioritario anche per i bambini ciechi. È possibile certamente mettere in campo adattamenti e personalizzazione di spazi, tempi e materiali, ma senza stravolgerne le qualità sostanziali. Per quanto concerne gli spazi, è bene che siano fruibili in autonomia e siano alla portata di tutti: può essere opportuno aggiungere marcatori visivi e/o uditivi, ausili per lo spostamento. I tempi possono essere maggiormente distesi e procedere per transizione e non per fratture perché possa esserci una sana prevedibilità di ciò che accade,

¹⁴ A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 2002, p. 13.

che contiene e sostiene¹⁵. Anche i materiali possono essere accomodati, aggiungendo elementi che facilitano la prensione, l'uso delle mani, la lettura e il gioco.

La possibilità di queste azioni di individualizzazione non deve essere concepita come intervento *ad hoc*, pensato in maniera speciale solo per certi bambini. In questa direzione andrebbe attivata una dinamica di speciale normalità: «attivare le risorse e gli interventi necessari privilegiando quelli più vicini alla normalità (arricchita di tanto di quella specialità che serve) e includere nella normalità, trasformandola, quei “principi attivi” tecnici e speciali che la rendono più efficace e che ne sono essi stessi modificati»¹⁶. Un servizio 0-3 è quindi inclusivo se sa farsi contaminare dalle forme di personalizzazione e di linguaggi che la specialità porta con sé, ma al tempo stesso non rinuncia all'ordinarietà delle sue proposte, facendone patrimonio per tutti e per ciascuno. A guadagnarne è naturalmente tutta l'offerta educativa che ne esce arricchita, plurale, differenziata, come se fosse davvero in grado di pensare i bambini e le bambine fatte di cento¹⁷. Se si pensa all'importanza delle pratiche di lettura in questi servizi, sarà auspicabile in questa direzione poter contare sulla bellezza di alcuni libri tattili, che diventeranno oggetti di esplorazione, in ottica universale, per tutti e per ciascuno.

Attivare una figura di sostegno ha senso in questo caso se diventa di supporto al gruppo di lavoro e senza finire nelle geografie della delega. Educatori adeguatamente formati possono portare nei servizi tutta la competenza “speciale” che una preparazione specifica può donare al mondo 0-3 in termini di competenze, strategie, mediazioni possibili. Possono diventare vettori di accessibilità, evitando situazioni di so-

¹⁵ V. Pennanzio, *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 135.

¹⁶ D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2006, p. 47.

¹⁷ E. Cocever - G. Honegger Fresco - B. Ongari, *Tre sguardi sul bambino. Viaggio alla scoperta di Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied*, Il Leone Verde, Torino 2020; C. Edwards - L. Gandini - G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Parma, 2014.

stituzione e di iperprotezione che spesso le storie di questi bambini e le paure di chi accoglie sollecitano. A questo si aggiunge l'altro lato della medaglia. Si trova scritto nelle «Linee Guida pedagogiche “zerosei”»:

a sua volta la presenza di bambini diversi per comportamenti o per competenze costituisce un'importante esperienza formativa per tutti i bambini, che imparano a conoscere e accettare le eventuali difficoltà di un compagno e a sviluppare sentimenti e azioni di solidarietà, prosocialità.

La possibilità di essere vicini e differenti, fin da piccoli a più velocità, ha un grande valore inclusivo. È come se non si avesse paura di dire che anche lo stare accanto e insieme, e tutto quello che ne deriva, possa essere uno spazio di comunione che è anche educativo. Se il nido diventa anche per questi bambini «un luogo in cui sentirsi a casa»¹⁸, i diritti sono stati garantiti e le possibilità adeguatamente curate fin dalla venuta al mondo.

Bibliografia

- Amatori G. - Maggiolini S. (eds.), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, Pearson, Udine 2021.
- Bichi L., *Disabilità e pedagogia della famiglia. Madri e padri di figli speciali*, ETS, Pisa 2011
- Bondioli A. - Savio D., *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma 2018.
- Bove C. - Mantovani S., *Alle soglie della consapevolezza*, in G. Favaro - S. Mantovani - T. Musatti, (eds.), *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 13-34.
- Brambring M., *Lo sviluppo nei bambini non vedenti. Osservazione e intervento precoce* (1999), tr. it. di J. Lanners, FrancoAngeli, Milano 2004.

¹⁸ C. Gardou, *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori, Milano 2016, p. 14.

- Caldin R. - Serra F., *Famiglie e bambini con la disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi. Forme di sostegno, Sistema integrato dei servizi*, Fondazione Zancan, Padova 2011.
- Caldin R., *DE VISU. Disabilità visiva e agire educativo*, Erickson, Trento 2023.
- Caldin R., *I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità*, in «Education Sciences & Society», 2 (2016), pp. 106-126.
- Caldin, R. (ed.), *Percorsi educativi nella disabilità visiva: identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento 2006.
- Celani B., *L'esplorazione e la locomozione nel bambino non vedente: l'importanza della permanenza oggettuale*, in «Tifologia per l'Integrazione», XV, 1 (2005), pp. 15-18.
- Cocover E. - Honegger Fresco G. - Ongari B., *Tre sguardi sul bambino. Viaggio alla scoperta di Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied*, Il Leone Verde, Torino 2020.
- d'Alonzo L. - Piscitelli P. - Salmeri S. (eds.), *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*, Scholè, Brescia 2023.
- Edwards C. - Gandini L. - Forman G., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Parma 2014.
- Gardou C., *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori, Milano 2016.
- Guerra M. - Luciano E. (eds.), *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*, Junior-Spaggiari, Parma 2023.
- Healy B., *Helping parents deal with the fact that their child has a disability*, in «CEC Today», 3, 5 (1996), <http://www.ldonline.org/article/5937>.
- Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento 2006.
- Jankovic M., *Come e perché comunicare la diagnosi di malattia a un bambino*, in «Child Development & Disabilities», 1 (2010), pp. 9-20.
- Kingsley E.P., *Benvenuti in Olanda*, 1987, <https://www.criduchat.it/documents/BenvenutiinOlanda-Kingsley-ita.pdf>.
- Malaguti E., *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratica per la prima infanzia*, Carocci, Roma 2018.
- Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>.
- Pennanzio V., *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2017.

- Romagnoli A., *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 2002.
- Salomone I., *Con gli occhi di padre*, Erickson, Trento 2011.
- Thompson C., *Genitori che amano troppo* (2007), tr. it. di A. Morpurgo, Mondadori, Milano 2008.
- Verga M., *Ziguli. La mia vita dolceamara con un figlio disabile*, Mondadori, Milano 2012.
- Warren J. - Vialle W. - Dixon R., *Transition of children with disabilities into early childhood education and care centres*, in «Australasian Journal of Early Childhood», XLI, 2 (2016), pp. 18-26.
- Zanobini M. - Manetti M. - Usai M., *La famiglia di fronte alla disabilità*, Erickson, Trento 2002.

La disabilità visiva e i linguaggi delle arti

La cecità sullo schermo come *analizzatore* per decostruire i discorsi sulla *disabilità*

Fabio Bocci¹

Eh sì, Rodari, avevi proprio ragione:
la cosa più difficile da fare
non è mostrare la rosa al cieco
e neppure porgergli la mano.
La cosa più difficile da fare
è aiutare
quelli che pensano di essere liberi
e liberi non sono
ad affrancarsi
dalla loro schiavitù.

Collettivo Educatori Creativi Autogestiti, 1982

1. *Premessa*

In una nostra recente pubblicazione², affrontando il tema del rapporto che intercorre, nella società attuale, tra *impairment visivo* e inclusione sociale, abbiamo fatto riferimento a due aspetti che entrano sempre in gioco quando si fa riferimento alla *condizione di disabilità* e che rappresentano apparentemente due polarità distinte ma che sono invece il rovescio della stessa medaglia. Parliamo del pregiudizio, che si fonda sulla

¹ Fabio Bocci è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

² F. Bocci, *Disabilità visiva* e inclusione sociale e lavorativa nel mondo globale, in L. d'Alonzo - P. Piscitelli - S. Salmeri (a cura di), *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*, Scholé, Brescia 2023, pp. 19-36.

retorica della piet , e dell'*Inspiration porn*, che a sua volta affonda le radici nella retorica del *supercrip*³.

Rispetto al pregiudizio, il nostro rimando (ma naturalmente ve ne sono moltissimi altri possibili)   letterario (e anche qui i rimandi sono innumerevoli), in particolare a Raymond Carver e al suo racconto *Cattedrale*, contenuto originariamente nella raccolta dall'omonimo titolo pubblicata per la prima volta nel 1983⁴. Carver, capace come pochi di raccontare gli ultimi e i *diversi*⁵ e la complessit  delle relazioni umane, nel mettere in scena l'incontro tra un individuo spiantato e l'amico cieco della moglie che   in procinto di fare visita alla coppia dopo aver perso la sua di consorte, nel dare avvio alla dinamica narrativa del racconto (pieno di sorprese, per chi deve leggerlo), *gioca* proprio con il pregiudizio e fonda su questo la base per l'evoluzione della vicenda. Afferma infatti che avere per casa uno sconosciuto (bench  amico della moglie) non lo rende affatto entusiasta, e a peggiorare questa sensazione di fastidio c'  la questione che   cieco. E lo scrittore ce lo fa capire benissimo, a partire dall'incipit: *C'era questo cieco*, un modo di rappresentare l'altro (senza nominarlo) prendendone immediatamente le distanze (meccanismo di oggettivazione-reificazione dell'alterit ). E non c'  miglior modo di compiere questa operazione che avvalersi di un apparato di pregiudizi, che Carver (anche con una certa ironia) mette in campo superbamente, offrendoci quindi un profilo chiaro del suo antieroe:

1. *L'idea che avevo della cecit  me l'ero fatta al cinema. Nei film i ciechi si muovono lentamente e non ridono mai. A volte sono accompagnati dai cani-guida. Insomma, avere un cieco per casa non   che fosse proprio il primo dei miei pensieri;*
2. *Ero convinto che gli occhiali scuri fossero obbligatori per i ciechi;*
3. *Ricordavo di aver letto da qualche parte che i ciechi non fumano perch , secondo quella teoria, non vedono il fumo che esalano;*

³ G. Vadal , *La rappresentazione della disabilit  tra conformismo e agire politico*, in R. Me-deghini - S. D'Alessio - A.D. Marra - G. Vadal  - E. Valtellina, *Disability Studies. Eman-cipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013, pp. 125-148.

⁴ R. Carver, *Cattedrale* (1983), tr. it. di R. Duranti, Mondadori, Milano 1984.

⁵ A. Spadaro, *Carver. Un'acuta sensazione d'attesa*, Ed. Messaggero, Padova 2004.

La cecità sullo schermo come *analizzatore* per decostruire i discorsi sulla *disabilità*

4. *Sapevo questa cosa sui ciechi e, anzi, era l'unica cosa che sapevo di loro;*
5. *Proprio non ci arrivavo a capire una cosa del genere... mi sono ritrovato a riflettere sulla vita disgraziata che quella poveraccia (la moglie defunta del cieco, che per la cronaca si chiama Robert) doveva aver avuto. Immaginate un po' una donna che non può mai riconoscersi negli occhi dell'uomo che ama. Una donna che deve vivere giorno dopo giorno senza mai ricevere il benché minimo complimento dal suo amato. Una donna il cui marito non sarebbe mai riuscito a leggere un'espressione sul suo volto, fosse di sofferenza o di gioia... Magari il suo ultimo pensiero era stato proprio questo: che lui non aveva mai saputo neanche che aspetto avesse.*

Ora, come sa chi ha avuto modo di leggere questo racconto, la storia prende poi carverianamente una piega del tutto diversa da quella immaginabile da queste premesse, con una straordinaria evoluzione-trasformazione del protagonista, tanto da rendere *Cattedrale* un'opera interessantissima sul piano dell'analisi pedagogica⁶. Il tutto, peraltro, senza che Carver cada mai nel rischio del compiacimento, della compassione o dell'esaltazione del *diverso*, così come si verifica in quelle forme abilistico-morbose che oggi definiamo *Inspiration porn*. Con questo termine, com'è noto, si fa riferimento a un preciso meccanismo tale per cui le *persone con disabilità* o *neurodivergenti* o con qualsiasi altra caratteristica/peculiarità che esula dall'idea standard di *norma* divengono (loro malgrado, ossia senza che vi sia una specifica volontà) un *veicolo motivazionale* da parte di chi invece si identifica con la norma/normalità (i normodotati, i neurotipici, ecc.). Ancora più chiaramente, i primi – disabili, neurodivergenti, stranieri (più raramente), poveri, donne, diversi nell'accezione letteraria del termine – sono *mostrati* (ossia usati) quali fonte (in realtà oggetto) di ispirazione per il fatto di essere *riusciti a ottenere* certi risultati *nonostante* siano per l'appunto disabili, neurodivergenti, stranieri, poveri, ecc. E così è tutto un fiorire – in modo particolare sui media classici (Radio, Tv) e sui social network – di complimen-

⁶ F. Bocci, *E se per caso un cieco, una sera... L'esperienza dell'altro, oltre gli stereotipi*, in «A.I.A.S.», 1 (2005), pp. 35-40; Id., *Lo sguardo speciale di Raymond Carver, narratore dell'alterità*, in «Ricerche Pedagogiche», 174 (2010), pp. 9-14; F. Franceschelli, *Risalire la corrente. Raymond Carver tra letteratura e pedagogia*, Aras Edizioni, Fano 2021.

ti, congratulazioni, attestazioni di stima e così via indirizzati a questø o quellø persona con *impairment*, neurodivergenza o altro, per il fatto che studiano, si laureano, lavorano, praticano sport, guidano, escono la sera, hanno relazioni sentimentali, fanno sesso, ecc.

A differenza dei racconti di Carver (e di tantø altrø), quello dell'*Inspiration porn* è invece un meccanismo presente, come detto, soprattutto sui social media e, in particolare, in Tv, nelle trasmissioni contenitore della domenica, così come nei talk show (o loro evoluzioni). La punta di diamante di questa modalità, anche per l'audience che lo caratterizza come evento televisivo dell'anno, è certamente il *Festival di Sanremo* (l'altro riferimento del nostro contributo del 2023 da cui abbiamo preso le mosse), che in ogni edizione, soprattutto in riferimento al *mondo della disabilità*, non manca mai di rappresentare i disabili (o chi li rappresenta nelle fiction) come fonte di ispirazione per la loro tenacia, determinazione, straordinarietà, eccezionalità, insomma meravigliosa capacità di vivere, amare, giocare, dire, fare baciare, lettera, testamento... (come recita la nota filastrocca), nonostante il loro più o meno *grave* (e se tale, tanto meglio) deficit⁷.

⁷ Come esempio lampante facciamo riferimento ad alcune recentissime edizioni. Quella del 2021, con la presenza di Donato Grande, presentato come *bomber* di Powerchair Football, che incontra sul palco sanremese Zlatan Ibrahimovic. Il primo, sulla sedia a rotelle elettronica e con la maglietta di calcio azzurra della nazionale, palleggia con il secondo (in rigoroso abito da sera) muovendosi *abilmente*, tanto da far affermare con un sorriso al campione del Milan: "Fai passaggi migliori di quelli della mia squadra". Quella dell'edizione 2022 (serata del 3 febbraio), nella quale è invitata l'attrice Maria Chiara Giannetta interprete del personaggio Blanca nell'omonima serie televisiva trasmessa da Rai1. Durante la sua apparizione sul palco del Festival, l'attrice oltre a invitare i presenti a chiudere gli occhi per aiutarli a comprendere cosa si prova a essere *non vedenti* ha illustrato come si sia preparata al ruolo. In tal senso ha ringraziato i 'suoi angeli' non vedenti (invitate sul palco) che "le hanno insegnato a immedesimarsi nella vita quotidiana di chi non può contare sulla vista". Siamo in presenza di molteplici meccanismi che agiscono contemporaneamente nelle retoriche discorsive sulla *disabilità* o nei dispositivi utilizzati per/nella sua rappresentazione: *infantilizzazione* e *Inspiration porn* nel primo episodio; *Inspiration porn* e *Cripface* nel secondo.

Ebbene, sulla base di queste premesse, facendo riferimento a nostri studi precedenti sul rapporto cinema-disabilità⁸ abbiamo cercato di identificare alcune delle caratteristiche che emergono analizzando – in questa sede a livello macro – i film che parlano di cecità, di persone cieche o che in qualche modo vi fanno riferimento nella loro trama.

2. *La cecità sullo schermo: esiti di una indagine esplorativa*

Matteo Schianchi nel suo pregevolissimo saggio *Le relazioni pericolose. Quando la disabilità incontra il cinema*, pubblicato all'interno del volume da lui stesso curato, *Cinema e disabilità* del 2023⁹, riferendosi a un lavoro di Wendy Erickson e Diane Wolfe del 1985¹⁰, afferma che «insieme alle menomazioni corporee, la cecità è uno dei soggetti più rappresentati: nel solo cinema americano, tra il 1912 e il 1985, è mostrata almeno in 234 film»¹¹.

⁸ F. Bocci, *Percorsi di analisi cinematografica per conoscere la disabilità*, in «Difficoltà di apprendimento», XI, 2 (2005), pp. 237-260; Id., *Scuola, insegnanti, disabilità nell'immaginario cinematografico. Identificazione e classificazione di repertori filmici per un'analisi didattica e pedagogica speciale*, in M. D'Amato (ed.), *Finzioni e mondi possibili. Per una sociologia dell'immaginario*, Libreriauniversitaria.it, Limena (PD) 2012, pp. 236-262; Id., *Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies*, in M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Rovato-Lecce 2014, pp. 565-580; Id., *Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi*, in M.A. Galanti - M. Pavone (eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, disabilità, inclusione*, Mondadori Education, Milano 2020, pp. 268-283; Id., *Cinema e disabilità. Suggerimenti per la scuola, il tempo libero e l'apprendimento non formale*, in E.A. Emili (ed.), *Costruire ambienti inclusivi con le tecnologie. Indicazioni teoriche e spunti pratici per una scuola accessibile*, Erickson, Trento 2023, pp. 285-310.

⁹ M. Schianchi, *Le Relazioni pericolose*, in Id. (ed.), *Cinema e disabilità. Il film come strumento di analisi e di partecipazione*, Mimesis, Milano 2023, pp. 37-90. Di M. Schianchi si veda anche: *Quando la disabilità è finita sullo schermo: filmografia e analisi del cinema italiano delle origini*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VIII, 1 (2020), pp. 587-602.

¹⁰ W. Erickson - D. Wolfe, *Images of Blind and Visually Impaired. People in the Movies 1913-1985: An Annotated Filmography with Notes*, American Foundation For The Blind, New York 1985.

¹¹ M. Schianchi, *Le Relazioni pericolose*, cit., p. 41.

Partendo da questa suggestione, abbiamo avviato una piccola indagine esplorativa finalizzata ad aggiornare il dato ad aprile 2024 ampliando l'orizzonte della consultazione a tutto il cinema mondiale. Inoltre, abbiamo cercato di rilevare la prevalenza del genere cinematografico e, infine, abbiamo approfondito la questione analizzando le trame di 15 film tra quelli più noti al circuito mainstream, tanto da avere una apposita voce su Wikipedia.

Procediamo con ordine. In primo luogo abbiamo riscontrato che, avvalendoci di uno dei più importanti motori di ricerca sul cinema mondiale, ossia *The Internet Movie Database* (imdb.com), alla data del 12 aprile 2024 il numero complessivo (dalla nascita del cinema a oggi) di film che contengono la voce *blindness* sono 2113. Se si escludono quelli attualmente in via di realizzazione, in post produzione o solo annunciati (in tutto 20), alla data di consultazione le pellicole realizzate e proiettate nelle sale cinematografiche¹² che in qualche modo fanno riferimento alla cecità sono 2023. Molti di quelli citati sono film Tv, serie televisive, cortometraggi, documentari e reality. Naturalmente vi sono anche corti e mediometraggi. Per quel che ci riguarda, abbiamo selezionato solo i lungometraggi, per un totale di 1050 (quindi oltre il 50% del complessivo) analizzandone il genere dichiarato da IMDB per ciascun prodotto¹³. Dall'analisi effettuata emerge chiaramente (Tabella 1) come, quando si parla di cecità e di persone cieche, nella stragrande maggioranza lo si faccia all'interno di trame che hanno come loro caratterizzazione il genere drammatico.

Certamente non sono secondari, in quanto a narrazione a contenuto drammatico, i generi Mystery, Horror e Fantasy così come il Crime e

¹² Qui va certamente operato un chiarimento. IMDB ha notizia di tutti i film realizzati e in circolazione, ma moltissimi non trovano una distribuzione, soprattutto nei circuiti mainstream. Molti sono film per circuiti periferici, altri escono direttamente per la Tv o, soprattutto in passato, con VHS e DVD per la distribuzione Home Video, o per le piattaforme streaming e così via.

¹³ Poiché spesso i generi indicati sono più di uno, abbiamo operato la scelta di acquisire per la nostra indagine solo il primo, considerandolo quello prevalente o ritenuto più importante per caratterizzare il film. Inoltre, per facilitare la lettura e evitare una lunga lista, abbiamo operato degli accorpamenti di senso tra alcuni di questi.

Tab. 1 – Prevalenza dei generi cinematografici nei film che parlano di cecità

Genere	Numero di prodotti
Drammatico	368 (35,04%)
Azione, avventura, sport	268 (25,52%)
Commedia, Sentimentale, Romantico, Family	214 (20,38%)
Science-Fiction, Mystery, Horror, Fantasy	108 (10,28%)
Crime, Thriller	64 (6,09%)
Musicale	24 (2,28%)
Western	4 (0,38%)

il Thriller. Se procediamo ad un accorpamento di questi generi si raggiunge il numero di 540 prodotti filmici pari al 51,42% di quelli analizzati. Infine, se consideriamo che ben oltre il 60% delle pellicole analizzate (dato qui non riportato per la scelta di rilevare solo la prima voce) ha come secondo genere indicato quello drammatico ecco che il quadro si delinea ancora più chiaramente e possiamo constatare come l'ago della bilancia indichi piuttosto chiaramente come si tenda a raccontare la cecità all'interno di storie tristi, dolorose, difficili.

A onor del vero questo aspetto non riguarda certo solo la cecità. In un nostro lavoro di qualche anno fa¹⁴, abbiamo ad esempio indagato la prevalenza del genere cinematografico nei film che parlano di autismo. L'analisi, condotta sempre attraverso IMDB, ha identificato e preso in considerazione 130 prodotti realizzati fino al 2007. Nella fattispecie: 63 lungometraggi; 13 cortometraggi; 40 documentari (di cui 8 corti); 14 Serie televisive. Focalizzando l'attenzione su 76 di questi (ossia i lungometraggi e i cortometraggi) emerge quanto riportato nella Tabella 2.

Abbiamo poi ripetuto questa analisi indagando due ulteriori periodi: dal 2013 al 2017 e dal 2018 al 2023. Il primo dato interessante è l'incremento esponenziale dei prodotti filmici che hanno nelle loro paro-

¹⁴ F. Bocci, *Rappresentazioni filmiche dell'autismo. Un'analisi pedagogico speciale*, in A.M. Favorini - F. Bocci, *Autismo, Scuola e Famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 121-159.

Tab. 2 – Prevalenza dei generi cinematografici nei film che parlano di autismo (fino al 2007)

Genere	Numero di prodotti
Drammatico	52 (68,42%)
Science-Fiction, Mystery, Horror, Fantasy	9 (11,84%)
Commedia, Sentimentale, Romantico, Family	7 (9,21%)
Crime, Thriller	7 (9,21%)
Musicale	1 (1,31%)

le chiave il termine *autismo* (*autism* or *autism spectrum disorder*) o *persona con autismo* (*autistic person*). Nel periodo 2013-2017 abbiamo rilevato 62 prodotti: 24 lungometraggi; 23 documentari e reality; 15 cortometraggi. Nel periodo 2018-2023 i prodotti identificati sono addirittura 145: 65 lungometraggi; 40 documentari e reality; 40 cortometraggi. Per quel che concerne il genere, pur soffermando l'attenzione solo su lungo e cortometraggi (39 nel 2013-2017 e 95 nel 2018-2023) la tendenza non sembra invece modificarsi, con la prevalenza di quello drammatico, come si evince dalla Tabella 3.

Tornando ai film sulla cecità, oggetto specifico di questo contributo, dopo aver approfondito la questione del genere cinematografico abbiamo anche deciso di analizzare le trame di alcune pellicole tra quelle prese in considerazione. Considerando la tendenza alla rappresentazione drammatica della cecità, lo scopo di questa analisi, qualitativa, sulle sinossi dei film è quello di verificare se, e in che misura, nella descrizione delle vicende narrate in questi film emergano con maggiore prevalenza termini che connotano l'*impairment* visivo con caratteristiche negative, medicalizzanti, abiliste, ecc.: in altri termini, mediante la lente della teoria della disabilità come *tragedia personale*, della quale parla Mike Oliver¹⁵ nella sua serrata critica al modello bio-medico-individuale ancora dominante nei vari campi del sociale.

¹⁵ M. Oliver, *The politics of disablement*, Palgrave Macmillan, London 1990.

Tab. 3 – Prevalenza dei generi cinematografici nei film che parlano di autismo: 2013-2017 e 2018-2023

Genere	Numero prodotti (39)	Numero prodotti (95)
	2013-2017	2018-2023
Drammatico	24 (61,53%)	67 (70,52%)
Commedia, Sentimentale, Romantico, Family	10 (25,64%)	12 (12,63%)
Science-Fiction, Mystery, Horror, Fantasy	3 (7,69%)	5 (5,26%)
Azione, avventura	2 (5,12%)	5 (5,26%)
Crime, Thriller	-	5 (5,26%)
Musicale	-	1 (1,05%)

Per condurre tale analisi ci siamo quindi indirizzati sul circuito mainstream, ovvero su film che hanno avuto una distribuzione nelle sale o hanno partecipato a festival importanti e che comunque emergono con una certa facilità se si digita in rete la parola di ricerca: *Film sulla cecità*. Nello specifico abbiamo fatto riferimento alla voce di Wikipedia *Categoria: Film sulla cecità*¹⁶, che riporta in ordine alfabetico 51 film realizzati nel corso del tempo (dagli anni Trenta del Novecento agli anni Venti del Duemila) e riconducibili a differenti generi. Di questi ne abbiamo sorteggiati 15, di cui abbiamo estratto le trame. I film estratti le cui sinossi sono state sottoposte ad analisi sono i seguenti (in ordine di estrazione):

1. *A prima vista* (*At First Sight*, Irwin Winkler, 1999);
2. *Il colore nascosto delle cose* (Silvio Soldini, 2017);
3. *Rosso come il cielo* (Cristiano Bortone, 2005);
4. *Il cuore altrove* (Pupi Avati, 2003);
5. *Dancer in the dark* (Lars von Trier, 2000);
6. *Occhi senza luce* (Flavio Calzavara, 1956);

¹⁶ [https://it.wikipedia.org/wiki/Categoria:Film_sulla_cecit%C3%A0_\(ultimo_accesso_15/04/2024\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Categoria:Film_sulla_cecit%C3%A0_(ultimo_accesso_15/04/2024)).

Tab. 4 – Analisi delle collocazioni (Analisi Voyant Tools)

Parola maggiormente ricorrente	Parole in Co-occorrenza	N. co-occorrenze
Vista	Malattia	6
Vista	Degenerativa	6
Vista	Grave	4
Vista	Cecità	4
Vista	Causa	4
Vista	Perdere	3
Vista	Intervento	3
Vista	Età	3
Vista	Vedere	2
Vista	Sottoporsi	2
Vista	Affievolire	2

dere (14); cecità (13); casa (13); venire (12); ragazza (12); donna (12); vita (11); scoprire (11); medico (11); trovare (10); operazione (10); moglie (10); cieco (10); uomo (9); riuscire (9); mondo (9); mentre (9); malattia (9); sorella (8); occhi (8); giorno (8); fare (8); diventare (8); causa (8); vedente (7); tempo (7); prima (7); potere (7); perdere (7); credere (7); cieca (7); capire (7); auto (7); portare (6); polizia (6); poco (6); padre (6); nonostante (6); morte (6); marito (6); durante (6); decidere (6); ciechi (6); tornare (5); terribile (5); solo (5); soldi (5); rifiutare (5); molto (5); madre (5); lavorare (5); insieme (5); conoscere (5); cominciare (5); avere (5); anni (5); amore (5); altri (5).

Per cogliere ancora meglio la tendenza, presente nelle trame (quindi nei film), a raccontare storie che parlano di cecità (o che vi fanno in qualche modo riferimento) in modo prevalentemente drammatico, è interessante soffermare l'attenzione su quella che *Voyant Tools* definisce analisi delle *collocazioni* (Tabella 4), così come sulla visualizzazione dei *link* (Figura 2). Soffermandoci su queste due modalità di approfondimento di quanto indagato, è possibile cogliere i legami (le co-occorrenze) tra le parole maggiormente ricorrenti, a partire da quella più presente. Nel nostro caso la parola *Vista* si lega prevalentemente a termini



Fig. 2 – Link tra le parole maggiormente ricorrenti (Analisi Voyant Tools).

negativi, come quelli che fanno riferimento alla malattia, alla perdita (di una funzione), al suo affievolimento o al suo deterioramento. Questa perdita o degenerazione è qualcosa di grave, richiama la presenza del medico, rimanda a interventi (nel senso di operazioni chirurgiche o di pratiche riabilitative) ai quali ci si deve sottoporre, magari nel tentativo di guarire, quindi di tornare normali.

Sono questi i termini polo sui quali poi ruota la vicenda nel suo evolversi e che prevalentemente domina i rapporti interpersonali narrati. Ciò avviene perché il corpo disabile è un corpo manchevole (della vista, dell'udito, dell'intelletto, della capacità a comunicare o a relazionarsi) ed è proprio questa mancanza (e non il resto) a definire tale corpo, il suo posizionamento nel corpo più ampio del sociale dal quale re-

La cecità sullo schermo come *analizzatore* per decostruire i discorsi sulla *disabilità*

sta ai margini, al limite sulla soglia, quando non del tutto escluso. Su tale aspetto, che il cinema restituisce sistematicamente (e non potrebbe essere altrimenti) soffermiamo infine lo sguardo avviandoci a concludere.

3. *Riflessioni conclusive*

In questo contributo abbiamo proposto un primo abbozzo di una indagine (di tipo esplorativo) finalizzata ad analizzare il rapporto tra *cinema* e *impairment* visivo o, meglio, di come nel corso del tempo il primo (in quanto fenomeno socio-culturale), soprattutto per tramite del mezzo espressivo che gli è proprio (il mezzo filmico, pellicola o digitale che sia, e il cinelinguaggio) ha rappresentato e continua a rappresentare il secondo. Abbiamo quindi proceduto ad analizzare, a livello macro, un certo numero di prodotti filmici (in particolare lungometraggi e cortometraggi) identificati grazie al motore di ricerca IMDB come rispondenti al nostro campo di indagine, per la presenza nella loro descrizione della parola chiave *cecità* (*blindness*).

È opportuno, soprattutto in questa sede, chiarire meglio il nostro modo di condurre tale analisi su questi prodotti filmici.

Secondo Francis Vanoye e Anne Goliot-Lété con *analisi filmica* si intendono due cose: «l'attività di analizzare (Roger Odin, per esempio, parla dell'«analisi filmica come esercizio pedagogico») o il risultato di tale attività, ossia, salvo alcune eccezioni, un testo [...] Analizzare un film o un estratto significa innanzi tutto, nel senso scientifico del termine [...] scomporlo nei suoi elementi costitutivi. Significa fare a pezzi, scucire, smontare, prelevare, separare, staccare, nominare materiali che non si percepiscono isolatamente “a occhio nudo” perché si è preda della totalità. Si parte dunque dal testo filmico per “decostruirlo” e ottenere un insieme di elementi distinti dal film stesso [...] La decostruzione può naturalmente essere più o meno approfondita, più o meno selettiva secondo gli obiettivi dell'analisi»¹⁸.

¹⁸ F. Vanoye - A. Goliot-Lété, *Introduzione all'analisi del film* (1988), tr. it. di D. Buzolan, Lindau, Torino 1988, p. 16.

Sulla base di quanto appena letto, è chiaro che la nostra analisi – che infatti abbiamo volutamente definita macro – solo in minima parte corrisponde all’azione qui descritta. In effetti, nella nostra indagine esplorativa più che un’analisi dei/sui film che parlano di cecità abbiamo assunto, in linea di continuità con alcuni nostri precedenti lavori¹⁹, la rappresentazione della cecità nei film come *analizzatore*. Nel lessico analitico istituzionale, con *analizzatore* si intende un qualsiasi fatto, un avvenimento che permette l’analisi dell’istituzione, che induce a comprendere come funziona il sistema istituzionale²⁰. La sua funzione è dunque quella di «porre questioni di senso, e rivelare, attraverso la pratica le contraddizioni del sistema»²¹.

È esattamente questo che ci interessa. Nell’*analisi* da noi condotta dei film che parlano di cecità, di persone cieche, delle loro storie o non-storie – che divengono analizzatori rispetto al rapporto che il sistema ha in generale con la *disabilità* – la contraddizione risiede nel fatto che pur essendo quella che viviamo un’epoca caratterizzata da una società che si rappresenta come evoluta sul piano delle conquiste civiche (dei diritti), tanto da tratteggiarsi come inclusiva – quantomeno per aver reso «problematica l’esclusione di coloro che comunque vengono etichettati come “anormali”»²² –, i corpi non conformi continuano a restare *altri*: assimilabili, nella misura in cui possono essere normati (quindi normalizzati mediante l’etichetta di *alter*); confinati, se irriducibili a tale assimilazione (e quindi ritenuti *alieni* alla norma).

¹⁹ F. Bocci, *Altri corpi nei “Film di mezzanotte”. Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità*, in F. Bocci - A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma TrE-Press, Roma 2020, pp. 15-52. F. Bocci - V. Domenici, *La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un’analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VII, 2 (2019), pp. 416-429.

²⁰ R. Hess - G. Weigand, *Corso di analisi istituzionale* (2008), tr. it. di M.R. Prette, Sensibili alle Foglie, Roma 2008.

²¹ C. Gueli, *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*, Sensibili alle Foglie, Roma 2018, p. 76.

²² F. Monceri, *Ribelli o condannati? «Disabilità» e sessualità nel cinema*, ETS, Pisa 2012, p. 21.

Ci viene qui in mente, come rappresentazione emblematica di quanto stiamo cercando di affermare, il personaggio di Emily una delle protagoniste della serie televisiva *War of the Worlds* (Gilles Coulier e Richard Clark, 2019), ennesimo adattamento per lo schermo dell'omonimo romanzo di H.G. Wells pubblicato nel 1897. Emily ci viene presentata come una ragazza cieca in grado di percepire, molto meglio delle sofisticate tecnologie militari, la presenza degli alieni. Anzi, non solo la percepisce ma vi è in diretto contatto e tale capacità le è data proprio dalla sua *condizione di cecità*. Come abbiamo messo in evidenza in un nostro precedente contributo²³, la figura di Emily sembra inquietare chi vi entra in contatto molto più di quella degli stessi alieni che hanno invaso il nostro pianeta. I compagni di viaggio di Emily (tutti sono in cammino per cercare di salvarsi) la temono, ne sono perturbati: in fondo la sua è una presenza altrettanto aliena. Non sfugge il rimando a Tiresia: da un lato, per la capacità/funzione di preveggenza di Emily (la ragazza sente/percepisce/conosce cose che altri non *vedono*); dall'altro, ancora più inquietante, perché incarna un doppio. È al tempo stesso umana, ma anche altro, e questo genera, agli occhi dei normali, turbamento.

Il cerchio sembra chiudersi (ovviamente per tornare immediatamente ad aprirsi). Al pari di altri amplificatori culturali, il cinema avvalendosi dei suoi codici artistico-espressivi (nel loro evolvere nel tempo e nei differenti contesti d'uso) «conferma il primigenio interesse per il corpo infermo facendone un sintagma, un oggetto narrativo significante. Mette sullo schermo quello che il pubblico ha già nella propria testa fornendone una lettura [...] Corpi con menomazioni fisiche, intellettive, sensoriali e psichiche sono, da sempre, una diversità che si fa notare, interpella, parla e fa parlare. Attorno ad essa si costruiscono gerarchie umane e sociali; c'è un sopra e un sotto. Più in generale, il corpo menomato interpella gli individui e la collettività mettendo in discussione la legittimità e l'identità dell'individuo»²⁴.

²³ F. Bocci - G. Bonavolontà, *Tecnologia e diversità nelle rappresentazioni mediatiche. Un'analisi di due prodotti seriali per la televisione*, in «Ricerche Pedagogiche», LIV, 214 (2020), pp. 53-68.

²⁴ M. Schianchi, *Le Relazioni pericolose*, cit., pp. 44-45.

In effetti, come sottolinea Flavia Monceri, le rappresentazioni fornite dai prodotti culturali, tra i quali quelli cinematografici (nell'accezione ampia del termine), hanno «l'importante effetto di dare "visibilità" ai corpi "difformi" e se anche lo scopo di tale visibilità fosse quello di renderli "disgustosi" o "repellenti" per i normali, ciò non toglie che una volta che essi divengono visibili s'instaura nel contesto una "differenza che fa la differenza" la cui polarità può essere invertita»²⁵.

Ed è questa in fondo (e neppure tanto) la ragione per la quale è bene continuare a fare ricerca in questo ambito e cercare di decostruire la rappresentazione della disabilità così come è stata offerta fino ad ora facendone emergere la sua costruzione sociale, mostrandone la sua, quella sì, pericolosa artificiosità.

Bibliografia

- Bocci F., *E se per caso un cieco, una sera... L'esperienza dell'altro, oltre gli stereotipi*, in «A.I.A.S.», 1 (2005), pp. 35-40.
- Id., *Percorsi di analisi cinematografica per conoscere la disabilità*, in «Difficoltà di apprendimento», XI, 2 (2005), pp. 237-260.
- Id., *Rappresentazioni filmiche dell'autismo. Un'analisi pedagogico speciale*, in A.M. Favorini - F. Bocci, *Autismo, Scuola e Famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 121-159.
- Id., *Lo sguardo speciale di Raymond Carver, narratore dell'alterità*, in «Ricerche Pedagogiche», 174 (2010), pp. 9-14.
- Id., *Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi*, in M.A. Galanti - M. Pavone (eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, disabilità, inclusione*, Mondadori Education, Milano 2020, pp. 268-283.
- Id., *Scuola, insegnanti, disabilità nell'immaginario cinematografico. Identificazione e classificazione di repertori filmici per un'analisi didattica e pedagogico speciale*, in M. D'Amato (ed.), *Finzioni e mondi possibili. Per una sociologia dell'immaginario*, Libreriauniversitaria.it, Limena (PD) 2012, pp. 236-262.
- Id., *Rappresentazioni cinematografiche della disabilità e Pedagogia Speciale. Dalle classificazioni ai Disability Studies*, in M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra*

²⁵ F. Monceri, *Ribelli o condannati*, cit., p. 22.

La cecità sullo schermo come *analizzatore* per decostruire i discorsi sulla *disabilità*

- innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Rovato-Lecce 2014, pp. 565-580.
- Id., *Altri corpi nei "Film di mezzanotte". Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità*, in F. Bocci - A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma TrE-Press, Roma 2020, pp. 15-52.
- Id., *Cinema e disabilità. Suggestioni per la scuola, il tempo libero e l'apprendimento non formale*, in E.A. Emili (ed.), *Costruire ambienti inclusivi con le tecnologie. Indicazioni teoriche e spunti pratici per una scuola accessibile*, Erickson, Trento 2023, pp. 285-310.
- Id., *Disabilità visiva e inclusione sociale e lavorativa nel mondo globale*, in L. d'Alonzo - P. Piscitelli - S. Salmeri (eds.), *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*, Scholé, Brescia 2023, pp. 19-36.
- Bocci F. - Bonavolontà G., *Tecnologia e diversità nelle rappresentazioni mediatiche. Un'analisi di due prodotti seriali per la televisione*, in «Ricerche Pedagogiche», LIV, 214 (2020), pp. 53-68.
- Bocci F. - Domenici V., *La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VII, 2 (2019), pp. 416-429.
- Carver R., *Cattedrale* (1983), tr. it. di R. Duranti, Mondadori, Milano 1984.
- Erickson W. - Wolfe D., *Images of Blind and Visually Impaired. People in the Movies 1913-1985: An Annotated Filmography with Notes*, American Foundation For The Blind, New York 1985.
- Franceschelli F., *Risalire la corrente. Raymond Carver tra letteratura e pedagogia*, Aras Edizioni, Fano 2021.
- Gueli C., *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*, Sensibili alle Foglie, Roma 2018.
- Hess R. - Weigand G., *Corso di analisi istituzionale* (2008), tr. it. di M.R. Prette, Sensibili alle Foglie, Roma 2008.
- Monceri F., *Ribelli o condannati? «Disabilità» e sessualità nel cinema*, ETS, Pisa 2012.
- Oliver M., *The politics of disablement*, Palgrave Macmillan, London 1990.
- Rockwell G. - Sinclair S., *Hermeneutica: Computer-Assisted Interpretation in the Humanities*, MIT Press, Cambridge 2016.
- Schianchi M., *Le Relazioni pericolose*, in Id. (ed.), *Cinema e disabilità. Il film come strumento di analisi e di partecipazione*, Mimesis, Milano 2023, pp. 37-90.
- Id., *Quando la disabilità è finita sullo schermo: filmografia e analisi del cinema italiano delle origini*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VIII, 1 (2020), pp. 587-602.

- Spadaro A., *Carver. Un'acuta sensazione d'attesa*, Ed. Messaggero, Padova 2004.
- Vadalà G., *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*, in R. Medeghini - S. D'Alessio - A.D. Marra - G. Vadalà - E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013, pp. 125-148.
- Vanoye F. - Goliot-Lété A., *Introduzione all'analisi del film* (1988), tr. it. di D. Buzzolan, Lindau, Torino 1988.

Antologia

Verso una coscienza sociale della minorazione visiva¹

Mario Mazzeo²

1. L'educazione dell'alunno minorato della vista nel processo di integrazione scolastica

Attualmente l'integrazione scolastica viene considerata un problema che scaturisce dalla presenza dell'alunno portatore di handicap, un obiettivo conseguente al suo inserimento nelle classi ordinarie delle pubbliche scuole. Indubbiamente si tratta di un equivoco insidioso e persistente secondo il quale in un gruppo scolastico privo di alunni portatori di handicap, il processo di integrazione scolastica si realizza spontaneamente ed automaticamente, vale a dire a prescindere da particolari misure e strategie educative. Viceversa è persino troppo facile osservare come una vita scolastica prevalentemente mossa ed ispirata dal culto delle abitudini e da una pratica immediata delle intuizioni magistrali, favorisca l'organizzazione di un equilibrio psicosociale rigido nel quale si accentuano le distinzioni giudiziarie tra comportamenti normali e comportamenti devianti, fra problemi da risolvere e problemi da evitare.

D'altra parte nella vita scolastica tradizionale prevalgono spesso i valori della competitività e dell'affermazione individuale che rendono molto difficile una qualificazione positiva delle singole diversità personali ed impongono ai processi di apprendimento una tensione agoni-

¹ Pubblicato in «Tifologia per l'Integrazione», I, 0 (1990), pp. 6-11. La terminologia usata nel testo è quella adoperata in quegli anni.

² Psicologo e tiflopedagoga.

stica che determina accelerazioni molto selettive qualche volta addirittura emarginanti.

Occorre precisare che la realtà scolastica diviene un contesto educativo di apprendimento solo quando la diversità di ciascun alunno viene accolta e utilizzata quale preziosa opportunità per capire e riuscire a migliorare le capacità di cooperazione e di comunicazione dell'intero gruppo scolastico. Conseguentemente l'integrazione scolastica è appunto quel processo educativo mediante il quale una diversità individuale diviene opportunità didattica per il gruppo scolastico inteso come insieme coordinato di percorsi di apprendimento.

In una vita scolastica integrata, il prodotto concreto delle attività quotidiane configura ed esprime in forma distinta ed armonica, la presenza attiva di tutti e di ciascuno.

Così concepito l'obiettivo dell'integrazione scolastica può naturalmente prescindere dalla presenza dell'alunno portatore di handicap ed in ogni caso costituisce una premessa organizzativa e metodologica per un suo costruttivo e valido inserimento.

Il processo di integrazione scolastica rappresenta pertanto una condizione necessaria per un buon inserimento scolastico dell'alunno portatore di handicap ma tuttavia non sufficiente a garantire un intervento educativo commisurato adeguatamente alle sue esigenze di formazione e di realizzazione umana e sociale.

In particolar modo l'alunno minorato della vista può vivere una esperienza scolastica confortante e ben integrata, evidenziare un profitto scolastico soddisfacente che addirittura meraviglia le aspettative dei suoi insegnanti senza tuttavia riuscire a potenziare la propria dimensione umana per controbilanciare validamente gli effetti negativi, diretti e collaterali, derivanti dalla presenza della minorazione visiva.

Bisogna infatti considerare che molto spesso la soddisfazione, l'entusiasmo, la meraviglia che accompagnano festosamente le prestazioni scolastiche dell'alunno minorato della vista, rappresentano esclusivamente l'insufficiente e pericoloso grado di coscienza circa le sue possibilità effettive.

A questo proposito torna opportuno aggiungere, per quanto possa evocare una profonda amarezza, che talvolta ci si accontenta di po-

co di fronte al bambino cieco o gravemente ipovedente, per limitare al minimo il disagio proveniente da un confronto ravvicinato con la minorazione visiva.

Se veramente intendiamo educare il bambino minorato della vista ed aiutarlo a divenire protagonista del suo potenziamento umano compensativo, dobbiamo chiederci innanzitutto quali siano le qualità umane più adatte a controbilanciare efficacemente le insidie provenienti dalla presenza del limite sensoriale visivo.

In questo senso la didattica tifologica ci indica tre obiettivi fondamentali, fra loro interdipendenti, che costituiscono i punti cardinali di riferimento per un processo educativo di normalizzazione del bambino minorato della vista. Tali obiettivi sono:

- il potenziamento delle funzioni senso percettive residue;
- un eccellente sviluppo della funzione immaginativo-motoria;
- l'acquisizione di una solida competenza comunicativa e relazionale.

Certamente si tratta di obiettivi ben focalizzati, corrispondenti alle esigenze di potenziamento compensativo da parte del bambino minorato della vista. Purtroppo si tratta di obiettivi che generalmente vengono considerati secondo una prospettiva parcellare, riabilitativa, che riduce e talvolta squalifica il loro valore umano-esistenziale.

Infatti entro una prospettiva meramente funzionalistica il potenziamento senso-percettivo-motorio del bambino cieco si identifica con un insieme di abilità certamente vantaggiose nel corso della sua vita quotidiana ma altrettanto certamente insufficienti a edificare una risposta umana valida e duratura alle insidie emozionali sempre attive e presenti nella condizione di cecità.

Per emergere dall'angusta fisionomia dell'abilità parcellare, il potenziamento senso-percettivo-motorio ha bisogno di essere ispirato e sorretto da un più complessivo e profondo gusto di esplorare e di conoscere l'ambiente circostante, da un'attenzione vigile, partecipativa ed aperta, protesa verso la realtà sia esterna che interiore.

Analogamente non basta infatti che il bambino minorato della vista sviluppi anche se in forma eccellente alcune abilità immaginativo-mo-

torie. Egli ha bisogno di potenziare l'intera sua vita immaginativa e di concepire tale dimensione interiore nel suo immenso valore di risorsa umana fondamentale.

Anche la competenza comunicativa e relazionale quando si manifesta semplicemente come abilità da utilizzare e da esibire, non esprime il valore di una qualità umana complessiva ma rivela più che altro l'efficacia angusta di una condotta parcellare.

Nel bambino minorato della vista è quanto mai necessario che la competenza socio-relazionale trovi alimento e sviluppo nel piacere di essere con gli altri, di rendersi utile ed amabile, di coltivare i rapporti di collaborazione e di amicizia.

Ragionevolmente è giusto che le finalità educative vengano puntualizzate, per così dire, mediante obiettivi parcellari, ben individuati e riconoscibili. Ciò nonostante occorre considerare con estrema attenzione che il bambino minorato della vista corre soprattutto il pericolo di patire le conseguenze di uno sviluppo disarmonico, parcellare, tale da squalificare in ultima analisi la sua presenza umana nella vita sociale.

Non è sufficiente infatti stupire gli altri con qualche nostra particolare abilità o comunque riuscire ad imporre la nostra presenza e le nostre peculiari esigenze.

Per essere accolti e riconosciuti integralmente nella propria dimensione umana, occorre principalmente imparare ad accogliere e riconoscere l'intima umanità dell'altro anche quando ciò impegna severamente la nostra intelligenza ed esige tutta la nostra buona volontà.

Le insidie emozionali che accompagnano fedelmente la presenza della minorazione visiva possono essere neutralizzate efficacemente sviluppando soprattutto il gusto di vivere la propria vita utilizzando al meglio l'intera gamma delle proprie possibilità.

Accettare la condizione, imposta dalla presenza della minorazione visiva, significa semplicemente accettare di conoscere pazientemente le possibilità e i limiti caratteristici di tale condizione.

Senza un simile gusto di conoscere e di migliorare, la persona che non vede può facilmente concentrarsi sulla propria inferiorità organica oppure in alternanza fuggire alla cieca da tale sensazione di inferiorità.

In entrambe le fasi la sua esistenza sarà segnata principalmente dalla presenza della minorazione e da un confronto distruttivo e irragionevole con la condizione del normovedente.

2. Il bambino minorato della vista rischia uno sviluppo disarmonico e parcellare

Spetta in primo luogo ai genitori il difficilissimo compito di presentare al bambino minorato della vista le circostanze oggettuali del mondo in cui vive e di guidarlo con fiducia e pazienza a scoprire le sue possibilità di conoscere, di agire, di esprimersi.

Il senso comune induce a credere che la difficoltà consista soprattutto nel trovare il modo giusto di avvicinare il bambino alla realtà che lo circonda, soddisfacendo e rispettando le sue particolari esigenze. Viene spontaneo immaginare altresì che sia molto difficile e imbarazzante aiutare il bambino cieco ad affrontare e a vincere la riluttanza, la diffidenza, la vergogna, l'esitazione, l'angoscia nel suo confronto con l'ignoto.

Si tratta indubbiamente di problemi difficili e assillanti, di fronte ai quali la famiglia si trova spesso da sola ed è costretta a vivere con frustrazione l'inadeguatezza dei propri tentativi.

Ciò nonostante occorre aggiungere che in questo senso i familiari possono trovare qualche volta orientamento e facilitazione nelle indicazioni di un esperto consulente psicopedagogico e adeguare progressivamente le modalità e i ritmi del proprio intervento educativo.

Viceversa la presenza dell'esperto si dimostra generalmente insufficiente allo scopo di evitare che i genitori, supercoinvolti in questa loro funzione di guida, tendano poi a conservarla e ad organizzare intorno al bambino minorato della vista un contesto permanente di vigilanza e di tutela.

Nel guidare il proprio bambino verso la scoperta del mondo circostante, i genitori svolgono infatti una delicata funzione di io ausiliario per mitigare gli aspetti traumatici del suo incontro con la realtà e garantire al suo sviluppo un processo di adattamento ben calibrato ed

armonico. Tale funzione tende a protrarsi oltre la propria opportunità educativa ed a consolidarsi nel corso del tempo determinando una condizione paradossale nella quale il bambino sviluppa una soggettività tanto esuberante e vistosa quanto labile e parcellare.

Infatti i genitori solitamente non riescono ad affidare al bambino cieco la responsabilità del suo rapporto con l'ambiente circostante, continuando sistematicamente a vigilare per lui e a dirigere con premura il suo comportamento esplorativo.

In questo modo nel bambino cieco si consolida tacitamente la convinzione che un occhio vigile e affettuoso costituisca la necessaria integrazione permanente delle sue personali iniziative. In altre parole, egli si abitua a concepire la realtà che lo circonda fornita di un occhio materno che provvede intuitivamente alle sue esigenze e interviene puntualmente per dissolvere qualunque insidia.

Giova precisare che tale integrazione ausiliaria consente al bambino cieco di vivere con entusiasmo e con audacia la sua quotidiana scoperta di nuove e attraenti circostanze reali.

Inoltre questo continuo arricchimento di esperienze, consentirà certamente al bambino di apprendere sempre nuove capacità e di acquisire una relativa autonomia di condotta.

Ciò nonostante occorre sottolineare che l'intera positività del suo sviluppo sarà fondata su una rappresentazione del sé non autonoma, caratterizzata implicitamente dalla presenza genitoriale integrativa e comunque dal supporto permanente di un io ausiliario. Il suo processo di conciliazione con il mondo circostante sarà vincolato necessariamente alla presenza di tale funzione integrativa in una misura, con il passare del tempo, sempre più grave e irreversibile.

Nel momento in cui il bambino si troverà solo con la realtà circostante, vivrà una solitudine traumatica, uno stato di abbandono, di deprivazione affettiva.

Egli si sentirà incompleto, ferito, disorientato.

Le sue capacità senso-percettive, motorie e immaginative resteranno travolte dall'emozione di assenza e la realtà diventerà per lui improvvisamente labirintica, insidiosa, inafferrabile.

Peraltro la sua realtà interiore avrà le medesime caratteristiche della realtà circostante ed il bambino sarà costretto a cercare esclusivamente nelle proprie sensazioni corporee, nel contatto con qualche oggetto molto familiare, un riferimento obbligato, circoscritto, protettivo.

Fra una realtà provvista di sguardo vigile e premuroso e una realtà impietosa, disattenta ed ostile, il bambino cieco resterà comunque disorientato e non sarà in grado di organizzare un io armonico e consistente.

L'esperienza traumatica di solitudine promuove nel bambino cieco l'organizzazione di un atteggiamento sociorelazionale avido e utilitaristico che si manifesta con modalità più clamorose nel suo rapporto con le persone affettivamente significative.

Con tale atteggiamento imperioso e disperato, egli cerca di padroneggiare la propria angoscia di fronte alla complessità del reale.

D'altra parte la medesima angoscia indurrà il bambino a costruirsi mentalmente una realtà semplificata e schematica, caratterizzata principalmente dal bisogno di attuare soluzioni magiche di fronte ai problemi ossessionanti di una realtà pericolosa e sconcertante.

Frequentemente alcuni rituali ossessivi del bambino cieco vengono intesi come riscontro di una sua insufficienza mentale, quando invece costituiscono più che altro un disperato tentativo di controllare e di ordinare la realtà circostante e la propria realtà interiore.

Si tratta peraltro di un tentativo drammatico, angusto, destinato a produrre gravi effetti di irrigidimento e di limitazione delle sue capacità di osservare, di riflettere, di esprimersi.

In simili circostanze l'istituzione scolastica può mettere in atto una strategia di rieducazione dell'alunno minorato della vista, ma generalmente il trattamento rieducativo favorisce soltanto una lenta mitigazione dei comportamenti compulsivi e risveglia una parziale disposizione ad apprendere. Sono veramente pochi i casi in cui l'istituzione scolastica riesce a promuovere una vera e propria ristrutturazione della personalità ed a suscitare un integrale processo di potenziamento umano compensativo.

Ciò dimostra con evidenza che occorre migliorare la qualità del servizio di sostegno psicopedagogico alle famiglie e curare con maggio-

re attenzione ed efficacia il processo di separazione-individuazione del bambino minorato della vista.

Perché ciò possa avvenire concretamente, bisogna promuovere la formazione di centri clinico-pedagogici nei quali convergano fecondamente un'eccellente competenza clinica ed una profonda sensibilità educativa. Un'armonica convergenza di queste due caratteristiche rappresenta in effetti l'obiettivo socio-culturale che ci consente di prospettare il futuro del bambino minorato della vista con rinnovata speranza e tenacia professionale.

3. Accogliere nella coscienza la realtà della minorazione visiva

Per consentire l'ingresso nella coscienza ad una realtà molto penosa e inquietante senza peraltro smarrire o alterare il sentimento della chiarezza e della misura, è necessario che la coscienza possieda un fondamento di verità preliminare capace di convogliare la portata negativa della verità spiacevole entro un flusso di significati e di aspirazioni ampio e lungimirante.

In questo modo la gravità dell'elemento doloroso viene per così dire fluidificata, riduce sensibilmente la sua carica distruttiva specifica ed assume la dimensione di ingrediente nell'ambito di un integrale processo di realizzazione umana.

Ad esempio la scoperta di una inferiorità organica può essere accolta ed organizzata positivamente soltanto se riusciamo a considerare quel limite un tratto costitutivo della nostra identità individuale, una condizione entro cui si configura il cammino della nostra singolare esistenza.

In altre parole, per conservare il sentimento del bene possibile nonostante le molteplici limitazioni che si manifestano lungo la durata della nostra esistenza umana, è molto importante aver conosciuto la gioia di essere nel mondo, di essere tra gli altri e con gli altri e di aver concepito la vita come un dono supremo ed immenso.

La minorazione della vista incide senza alcun dubbio sulla relazione che la persona instaura con gli altri, con il proprio sé, con la realtà

circostante. Essa infatti tende a concludere tali relazioni entro un orizzonte più angusto e ravvicinato, concorrendo a determinare un restringimento complessivo dei gradi di libertà personale.

Malgrado ciò risulta facilmente falsificabile l'ipotesi secondo la quale la minorazione della vista comporterebbe necessariamente un danno complessivo dello sviluppo, determinando nella persona che la contrae un increscioso depotenziamento umano.

Certamente la minorazione della vista implica una condizione di povertà strumentale che non deve essere associata o confusa con una condizione di miseria e di afflizione. Nell'epoca delle tecnologie avanzate la povertà dei mezzi tende a coincidere con la povertà degli effetti e viene concepita automaticamente come alterazione essenziale delle possibilità umane. Ciò nonostante molti uomini di tutte le epoche hanno dimostrato che vivendo di poco si può generare anche molto potenziando al meglio la gamma ristretta dei propri mezzi a disposizione.

Ragionevolmente qui non si vuole squalificare il significato e il valore della dimensione strumentale ma si vuole soltanto ribadire la non essenzialità delle alterazioni derivanti dall'insorgenza della minorazione visiva. Più che dalla minorazione visiva, le insidie maggiori derivano dalla cosiddetta "cultura della cecità" che ancora oggi si caratterizza principalmente nel desiderio e nel tentativo di eludere un confronto realistico, consapevole e responsabile con la minorazione medesima.

Molto spesso i minorati della vista accusano la società civile e politica di prediligere soluzioni frettolose, superficiali e riduttive di fronte ai numerosi e complessi problemi concernenti la loro condizione. Obiettivamente il più delle volte l'accusa appare giustificata dai fatti. Ciò nonostante, torna opportuno sottolineare con chiarezza che tale sbrigativo disimpegno sociale potrà essere modificato e migliorato principalmente attraverso un potenziamento della coscienza umana e civile dei minorati della vista circa il valore culturale della loro condizione.

In altri termini quando una richiesta sociale concerne un atteggiamento, una disposizione umana, occorre che la richiesta possieda, per essere coerente ed efficace, le medesime qualità umane a cui si rivolge. Per suscitare corrispondenza una richiesta d'amore dovrà esprimere l'amore a cui si rivolge. Allo stesso modo una richiesta di attenzio-

ne e di impegno dovrà essere concepita e formulata con attenzione e con impegno.

A questo proposito bisogna chiarire un equivoco molto diffuso e persistente che genera frequentemente danni umani e contraddizioni sociali: il fatto di essere ciechi e di vivere le conseguenze dirette collaterali della minorazione visiva non implica l'acquisizione automatica di una competenza tifologica approfondita ed estesa.

Se ben educata ed orientata, la persona che non vede può divenire protagonista della ricerca tifologica ed assumere la funzione di esperto nei diversi settori professionali nei quali si articola e si concretizza la problematica della minorazione visiva.

Senza un'educazione adeguata ed un buon orientamento culturale la persona che non vede può facilmente divenire il principale generatore di equivoci, di pregiudizio, di cattiva informazione.

I minorati della vista potranno gradualmente migliorare la coscienza sociale più estesa ed approfondita dei loro problemi umani.

In tale prospettiva occupa una posizione prioritaria l'educazione dei bambini minorati della vista sia nella famiglia che nella scuola.

È in questo senso che bisogna principalmente orientare le nostre energie muovendoci con urgenza e con equilibrio per conferire maggiore consapevolezza e competenza a tali processi educativi in un panorama socio-culturale caratterizzato soprattutto dal desiderio e dalla fretta di concepire risposte semplificate.

La fretta è sempre stata la più terribile avversaria dell'urgenza e la voglia di semplicità minaccia da sempre l'esigenza di rispettare la complessità e la delicatezza dei problemi.

La parola a...

Studenti con disabilità visiva e utilizzo dei libri di testo in formato PDF. Verso un utilizzo consapevole delle tecnologie assistive in ambito didattico

Maurizio Gabelli¹

1. *Introduzione*

Questo articolo si propone di analizzare strategie e criticità legate all'impiego dei libri digitali in formato PDF da parte degli studenti con disabilità visiva. Lo scritto si rivolge in maniera estremamente specifica a quanti operano in contesti scolastici dove vi siano studenti non vedenti o affetti da grave ipovisione, ovvero caratterizzati dall'utilizzo di tecnologie assistive e approcci metodologici e tiflopedagogici comuni e sovrapponibili. L'ambito di analisi, pertanto, è caratterizzato da un contesto specifico (la scuola italiana), da attori specifici (gli studenti con disabilità visiva che utilizzino software screen reader come tecnologia assistiva di riferimento) e da materiali specifici (i libri digitali in formato PDF inviati agli studenti dalla Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" - ONLUS).

2. *Tecnologie assistive e accessibilità del formato PDF*

Per tecnologie assistive si intendono tutti quegli strumenti tecnologici, comunemente chiamati ausili e/o sussidi, volti ad aumentare l'au-

¹ Operatore Tifloinformatico presso l'Équipe Riabilitativa dell'ASP S. Alessio MdS di Roma. Formatore I.RI.FO.R: Albo dei Docenti Informatici con Abilitazione per Ciechi e Ipovedenti e Progetto Mercurio Smartbraille per Persone Sordocieche.

tonomia funzionale, operativa e strumentale delle persone con disabilità, migliorandone contestualmente la qualità della vita. Gli studenti ciechi, o con grave deficit visivo, utilizzano lo screen reader come strumento preferenziale, in quanto: «software che, se presente su computer, smartphone e tablet, elabora il contenuto dello schermo secondo complessi algoritmi informatici e invia informazioni all'utente attraverso la sintesi vocale e/o il display Braille»².

Lo screen reader, pertanto, è la tecnologia assistiva di riferimento per tutti quegli studenti che non abbiano la possibilità di controllare visivamente lo schermo, o che non possano farlo in maniera funzionale e finalizzata in termini di lettura efficace. È uno strumento che richiede un training specifico, in quanto si basa sull'acquisizione di competenze progressivamente complesse, ascrivibili all'interno dei seguenti ambiti di intervento:

- *acquisizione di competenze percettive, esplorative e rappresentative sempre più raffinate nell'utilizzo della tastiera;*
- *acquisizione di specifiche competenze nella progressiva decodifica ed elaborazione di stringhe semantiche pronunciate dalla sintesi vocale;*
- *acquisizione di specifiche abilità nel trattenere il focus attentivo in maniera progressiva, sostenuta e selettiva nel tempo;*
- *acquisizione di specifiche abilità di rappresentazione sequenziale ed esecutiva.*

Allo stato attuale, gli screen reader maggiormente utilizzati in Italia in ambito scolastico sono Nvda (*Non Visual Desktop Access*), Jaws (*Job Access With Speech*) e in maniera meno accentuata *Voice Over*, disponibili solo su computer MAC di Apple.

Con questo strumento gli studenti possono raggiungere un livello di autonomia operativa pressoché totale, purtroppo strettamente connessa alla qualità dei materiali, delle informazioni e delle interfacce su

² M. Gabelli, *L'intervento di abilitazione tifloinformatica. Contesti, bisogni ed opportunità legate all'utilizzo competente delle moderne tecnologie informatiche da persone con disabilità visiva*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXVIII, 1 (2018), pp. 21-28, p. 24.

cui sono chiamati ad operare³. Per qualità, si intende quanto questi materiali, informazioni e interfacce siano realmente accessibili agli screen reader, ovvero se rispettino i criteri di accessibilità stabiliti dalle linee guida internazionali WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines*)⁴, attualmente arrivati alla versione 3.0.

Il PDF è uno dei formati più popolari al mondo per lo scambio e la lettura di documenti digitali. Originariamente creato per la stampa, è da sempre caratterizzato, per la presenza di un layout fisso, dall'impossibilità di editarne e/o manipolarne il testo e in generale dall'impossibilità di adattarsi allo schermo del dispositivo usato per la lettura.

Prima di arrivare a capire quanto siano accessibili i libri digitali in formato PDF in uso agli studenti con disabilità visiva e quali siano i vantaggi e gli svantaggi di una loro introduzione in ambito didattico, è importante descrivere il contesto in cui si muove la realtà italiana⁵. In questo paese, la Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" - ONLUS è da sempre la principale biblioteca al servizio delle persone con disabilità visiva. Sul sito ufficiale dell'ente è riportato quanto segue:

Dal 2001 ad oggi, la Biblioteca Italiana per i Ciechi ha stipulato, insieme all'Unione Italiana Ciechi ed Ipovedenti, un Protocollo d'Intesa con l'AIE (Associazione Italiana Editori), che ha permesso in questi anni di fornire in modo sempre più efficiente e tempestivo i libri di testo nelle diverse versioni accessibili garantendo così il diritto allo studio agli studenti con disabilità visiva. Grazie a questo accordo, infatti, le case editrici scolastiche che aderiscono ad AIE si sono impegnate a sostenere l'inclusione scolastica e culturale degli studenti non vedenti ed ipovedenti, fornendo alla Biblioteca i file digitali dei libri di testo, in modo che la Biblioteca li possa utilizzare per produrre le versioni accessibili in base alle specifiche esigenze di ogni studente rendendoli così pienamente fruibili⁶.

³ A.L. Booths, *Perceptions of high-tech assistive technology held by students with visual impairments*, in «Journal of visual impairment & blindness», CXVI, 4 (2022), pp. 558-562.

⁴ <https://www.w3.org/TR/wcag-3.0/>.

⁵ F. Lisi, *Tecnologia e tifloinformatica: la tecnologia assistiva come supporto alla didattica inclusiva*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXVIII, 3 (2018), pp. 132-150.

⁶ <https://www.bibliotecaciechi.it/documentazione/accordi-con-gli-editori/>.

Per file digitali dei libri di testo, si intende esattamente il formato PDF, ovvero il file che l'editore progetta e realizza con lo scopo specifico di finalizzare il processo di stampa cartacea. Questi file, che arrivano alla Biblioteca in tempi sempre più rapidi, vengono poi inoltrati agli studenti con disabilità visiva che ne abbiano fatto richiesta attraverso modulistica e procedure codificate. Come tutti i contenuti digitali, anche questo formato è caratterizzato da un grado di accessibilità variabile, dovuto al rispetto di determinati requisiti progettuali e attuativi che, come dicevamo, sono contenuti nelle linee guida internazionali WCAG. In particolare, per i PDF esistono delle indicazioni tecniche specifiche che non sostituiscono ma integrano quelle più ampie e generali, definite PDF Techniques for WCAG 2.1⁷. Il rispetto di alcune o preferibilmente di tutte queste indicazioni determina il grado di accessibilità dei PDF, compreso quanto siano essi gestibili da uno screen reader.

Negli ultimi anni, ho potuto verificare direttamente come sull'effettivo utilizzo di tali file ci sia ancora molta confusione in ambito didattico, sia tra insegnanti di sostegno che tra genitori e, a volte, anche tra gli stessi specialisti del settore. Nei prossimi paragrafi, mi propongo di evidenziare strategie e criticità riscontrate nell'uso dei PDF in ambito didattico, secondo la prospettiva dello studente non vedente o gravemente ipovedente. Contestualmente, verranno date indicazioni su come orientare la scelta dei libri digitali in maniera funzionale, considerata la varietà di formati accessibili attualmente disponibili.

3. Criticità di utilizzo di un PDF senza tag

Allo stato attuale, i PDF che la Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" - ONLUS riceve dagli editori non presentano una struttura organizzata dei tag in forma gerarchica. In informatica, il tag corrisponde a una sequenza di caratteri con cui si marcano gli elementi per successive elaborazioni. Sono metainformazioni, non visibili a schermo, che nel caso specifico dovrebbero indicare allo screen reader

⁷ <https://www.w3.org/WAI/WCAG21/Techniques/>.

L'ordine gerarchico delle informazioni sulla struttura del documento e sui ruoli semantici dei suoi elementi. Queste informazioni, se presenti, vengono interpretate dallo screen reader e riprodotte dalla sintesi vocale e/o dal display Braille, fornendo al lettore con disabilità visiva informazioni di contesto estremamente significative, come la presenza di titoli (definite dallo strumento *intestazioni*) tra i quali muoversi con più velocità. Soprattutto, permettono una lettura organica e sequenziale del testo, senza salti semantici incomprensibili⁸.

Analizziamo una pagina di un libro per il biennio delle scuole superiori in formato PDF. Al lettore vedente, appare subito chiaro che il testo al centro è quello che ha un'importanza e una coerenza semantica primaria rispetto al testo a sinistra, che rappresenta una piccola nota a margine del testo principale. Questo tipo di informazione allo screen reader viene fornita attraverso i tag, di cui abbiamo parlato in precedenza, ed è fondamentale che essi ci siano ai fini di una piena fruizione degli elementi presenti nella pagina. Come dicevamo, purtroppo i PDF che gli studenti ricevono attualmente sono sprovvisti di adeguati tag e marcatori, con il risultato che in molte pagine diventa impossibile gestirne e comprenderne efficacemente i contenuti. La pagina, con lo screen reader Nvda attivo e rappresentato operativamente da un rettangolo rosso, viene riportata allo studente in questa modalità sequenziale, assolutamente sbagliata.

Lo studente con disabilità visiva che legge la pagina riceve dallo screen reader, attraverso la sintesi vocale o il display Braille, questa stringa di informazione sequenziale: «... secondo la fronda più folta, men folta. Ascolta. La figlia dell'aria la cicala e la rana sono 90 è muta; ma la figlia voci soliste nel concerto del limo lontana».

Totalmente incomprensibile. Questo accade, appunto, per la mancanza di specifici tag che non vengono aggiunti dagli editori in fase di creazione del PDF. Informazioni di vitale importanza per uno screen reader che si trovi a gestire un testo dislocato nello spazio in maniera

⁸ J. Braun - O. Hollstein - W. Meseth, *Inclusive classroom interaction in lower secondary education*, in «British journal of visual impairment», XXXIX, 1 (2021), pp. 64-75.

La cicala e la rana sono **voci soliste** nel concerto della natura e appaiono come manifestazioni di **presenze viventi e misteriose**, quasi divinità minori dei boschi.

90 secondo la fronda
più folta, men folta.
Ascolta.
La figlia dell'aria
è muta; ma la figlia
del limo lontana,
la rana,
canta nell'ombra più fonda,
chi sa dove, chi sa dove!
95 E piove su le tue ciglia,
Ermione.

Piove su le tue ciglia nere
sì che par tu pianga
ma di piacere; non bianca
100 ma quasi fatta virente,
par da scorza tu esca.
E tutta la vita è in noi fresca
aulente,
il cuor nel petto è come pèsa

Fig. 1 – Lo screen reader elabora correttamente la parte iniziale del testo.

La cicala e la rana sono **voci soliste** nel concerto della natura e appaiono come manifestazioni di **presenze viventi e misteriose**, quasi divinità minori dei boschi.

90 secondo la fronda
più folta, men folta.
Ascolta.
La figlia dell'aria
è muta; ma la figlia
del limo lontana,
la rana,
canta nell'ombra più fonda,
chi sa dove, chi sa dove!
95 E piove su le tue ciglia,
Ermione.

Piove su le tue ciglia nere
sì che par tu pianga
ma di piacere; non bianca
100 ma quasi fatta virente,
par da scorza tu esca.
E tutta la vita è in noi fresca
aulente,
il cuor nel petto è come pèsa

Fig. 2 – Lo screen reader, senza i marcatori di accessibilità che lo guidano, si sposta scorrettamente nella colonna di sinistra.

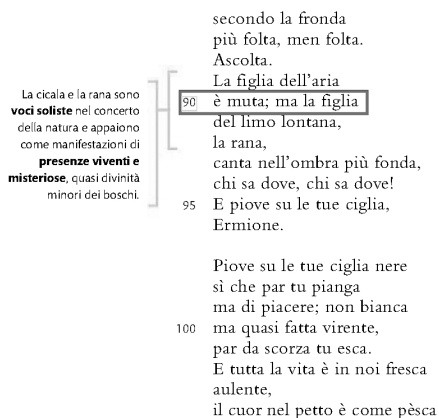


Fig. 3 – Lo screen reader torna nella colonna centrale.

multidimensionale, finalizzato all'interpretazione della persona vedente attraverso convenzioni e "codici culturali" prettamente visivi⁹. Per rendere il concetto ancora più chiaro, sfruttiamo una delle ultime funzionalità aggiunte al software Adobe Acrobat Reader, da anni lo standard gratuito per l'apertura e gestione dei file PDF su personal computer. Partiamo nuovamente dal testo originale. Nella barra dei menù, in alto, selezioniamo la voce "Vista". Successivamente la voce "Zoom" e infine "Ridisponi", ottenibile anche con la sola pressione della combinazione Ctrl (Control) + 4, della tastiera estesa. Il risultato è questo.

Il testo viene ridisposto, appunto, secondo un aspetto prettamente sequenziale. Senza gli opportuni tag di riferimento l'aspetto semantico e la logica della struttura testuale perdono completamente di significato, non avendo alcuna metainformazione strutturale da rispettare. Questo spiega, inoltre, perché anche facendo un semplice copia e in-

⁹ M. Tuttle - E.W. Carter, *Examining high-tech assistive technology use of students with visual impairments*, in «Journal of visual impairment & blindness», CXVI, 4 (2022), pp. 473-484.

secondo la fronda più folta, men folta. Ascolta. La figlia dell'aria
La cicala e la rana sono
90 è muta; ma la figlia
voci soliste nel concerto
del limo lontana,
della natura e appaiono come manifestazioni di la rana, **presenze viventi** e canta nell'ombra più fonda, **misteriose**,
quasi divinità
chi sa dove, chi sa dove!
minori dei boschi.
95 E piove su le tue ciglia, Ermione.
Piove su le tue ciglia neresi che par tu pianga ma di piacere; non bianca
100 ma quasi fatta virente, par da scorza tu esca. E tutta la vita è in noi fresca aulente, il cuor nel petto
è come pèsca
105 intatta, tra le pàlpebre gli occhi son come polle tra l'erbe, i denti negli alvèoli son come mandorle
acerbe.
110 E andiam di fratta in fratta, or congiunti, or disciolti (e il verde vigor rude ci allaccia i
mallèoli c'intrica i ginocchi)

Fig. 4 – La funzione *ridisponi* destruttura la pagina dal punto di vista visivo a quello sequenziale.

colla del testo con il mouse su un foglio di Microsoft Word (o di qualsiasi altro editor), il risultato è tendenzialmente destrutturato rispetto all'originale ed è necessario rielaborarne manualmente il layout e l'im-paginazione. La funzione *ridisponi* mantiene comunque delle potenzialità interessanti, non oggetto di trattazione, per le persone affette da ipo-visione che vogliono mantenere il focus visivo ancorato allo schermo del PC, ovviando così ad una lettura caratterizzata da continui spostamenti laterali del mouse in fase di lettura.

4. Conclusioni

Acquisire una comprensione approfondita delle peculiarità delle tecnologie assistive impiegate dai propri studenti emerge come un pre-supposto imprescindibile. Analogamente, comprendere come lo strumento in uso determini scelte più o meno funzionali in ambito didattico costituisce un elemento centrale del percorso inclusivo¹⁰. Ogni

¹⁰ L. Cottini, *Curricolo inclusivo e PEI come strumenti per l'inclusione scolastica di qualità*, in L. D'Alonzo - P. Piscitelli - S. Salmeri (eds.), *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*, Scholé, Brescia 2023, pp. 53-65, p. 58.

figura educativa, in tal senso, è chiamata a prendere parte al processo di emancipazione strumentale del proprio studente e per farlo deve saper indicare con cognizione quali siano i formati digitali accessibili¹¹. Di per sé, un file PDF può essere pienamente utilizzato se progettato correttamente, quindi è anche importante sottolineare, all'interno della più ampia cultura legata al tema dell'accessibilità, che non è un problema di formato, ma di progettazione. Non è un problema globale, ma contestuale, legato al mondo dell'editoria italiana e alla limitata adozione di modelli di progettazione inclusiva. A questo punto, appare chiaro che la richiesta di un libro di testo in formato PDF porti inevitabilmente a limitare l'autonomia operativa dello studente che utilizzi lo screen reader come tecnologia assistiva di riferimento. I motivi principali sono i seguenti:

- tendenzialmente, i file PDF non hanno corrispondenza numerica con le pagine reali del libro di testo cartaceo;
- senza la presenza di opportuni tag e marcatori, le informazioni strutturali sono veicolate solo attraverso aspetti semantici di tipo visivo, non interpretabili dallo screen reader;
- su computer non particolarmente performanti, gestire file PDF di centinaia di pagine spesso ne compromette addirittura l'apertura;
- software OCR per la conversione del testo in formato Microsoft Word non risolvono il problema, in quanto sarà necessario rieditare sia il layout, sia la numerazione delle pagine;
- il formato più funzionale dei libri di testo digitali da richiedere per gli studenti che utilizzino screen reader rimane quello in formato .docx (Microsoft Word) per le materie principali, .lambda (Lambda) o .edico (Edico) per le materie scientifiche, .ebiblos (Biblos) per le lingue classiche¹².

¹¹ M. Gabelli, *Il disabile visivo tra inclusione e integrazione scolastica. L'informatica come strumento di annullamento delle necessità di delega*, in «Tiflogia per l'integrazione», XX, 3 (2010), pp. 194-198.

¹² Id., *Matematica e disabilità visiva. Ipotesi di utilizzo coerente e graduale degli strumenti tiflodidattici e tifloinformatici nel processo di sviluppo delle competenze matematiche nell'alunno disabile visivo*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXIV, 4 (2014), pp. 211-221.

D'altro canto, esistono oggettive ragioni che possono portare docenti e assistenti alla comunicazione tiflodidattica alla richiesta consapevole di uno o più libri di testo in formato PDF:

- i tempi di lavorazione delle versioni accessibili (.docx, .lambda, .edico, .ebiblos) sono tendenzialmente lunghi e soggetti al rispetto di procedure e modalità specifiche di richiesta;
- lo studente non è nelle condizioni di fruire in autonomia del testo della classe e/o segue una programmazione per obiettivi minimi o differenziata¹³. Lo studente ha bisogno di contenuti altamente personalizzati, semplificati, esplicitati¹⁴ (in questo caso è utile poter disporre del PDF per poter effettuare una copia/incolla su Microsoft Word e modificare successivamente il testo);
- avere una copia digitale in PDF permette a tutte le figure che operano a supporto dello studente con disabilità visiva di avere costante accesso a testi digitali dai quali predisporre materiali didattici in maniera più veloce, senza doverli ridigitare completamente da zero¹⁵. Permette, inoltre, di lavorare su uno strumento che conserva modalità e caratteristiche pensate espressamente per l'utilizzatore vedente.

Bibliografia

Booths A.L., *Perceptions of high-tech assistive technology held by students with visual impairments*, in «Journal of visual impairment & blindness», CXVI, 4 (2022), pp. 558-562.

¹³ M.L. Gargiulo - M. Gabelli, *Abilitazione informatica di adolescenti con deficit visivo e autismo mediante training psicoeducativo tifloinformatico*, in «DIDAMATICA Genova - Atti del convegno», XXIX, (2015), pp. 453-461.

¹⁴ Per approfondire questo tema si consiglia la lettura di M.L. Gargiulo - A. Arezzo, *Come rendere comprensibile un testo. Guida per educatori ed insegnanti alle prese con persone con bisogni speciali*, Franco Angeli, Milano 2017.

¹⁵ M.L. Gargiulo - M. Gabelli, *Insegnare ad usare le tecnologie a ragazzi con deficit visivo e disturbi dello spettro autistico*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXV, 3 (2015), pp. 157-167.

- Braun J. - Hollstein O. - Meseth W., *Inclusive classroom interaction in lower secondary education*, in «British journal of visual impairment», XXXIX, 1 (2021), pp. 64-75.
- Caldin R. (ed.), *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento 2006.
- Ead., *De visu. Disabilità visiva e agire educativo*, Erickson, Trento 2023.
- Cottini L., *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*, Erickson, Trento 2016.
- Id., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.
- Cramerotti S. - Turrini M. (eds.), *Disabilità sensoriale a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento 2015.
- D'Alonzo L. - Piscitelli P. - Salmeri S. (eds.), *Disabilità visiva e inclusione scolastica e sociale*, Scholé, Brescia 2023.
- Di Michele P., *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2023.
- Diodati M., *Accessibilità. Guida completa*, Apogeo, Milano 2007.
- Gabelli M., *Il disabile visivo tra inclusione e integrazione scolastica. L'informatica come strumento di annullamento delle necessità di delega*, in «Tiflogia per l'integrazione», XX, 3 (2010), pp. 194-198.
- Id., *Matematica e disabilità visiva. Ipotesi di utilizzo coerente e graduale degli strumenti tiflodidattici e tifloinformatici nel processo di sviluppo delle competenze matematiche nell'alunno disabile visivo*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXIV, 4 (2014), pp. 211-221.
- Id., *L'intervento di abilitazione tifloinformatica. Contesti, bisogni ed opportunità legate all'utilizzo competente delle moderne tecnologie informatiche da persone con disabilità visiva*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXVIII, 1 (2018), pp. 21-28.
- Gargiulo M.L. - Gabelli M., *Abilitazione informatica di adolescenti con deficit visivo e autismo mediante training psicoeducativo tifloinformatico*, in «DIDAMATICA Genova - Atti del convegno», XXIX, (2015), pp. 453-461.
- Gargiulo M.L. - Gabelli M., *Insegnare ad usare le tecnologie a ragazzi con deficit visivo e disturbi dello spettro autistico*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXV, 3 (2015), pp. 157-167.
- Gargiulo M.L., *Il bambino con deficit visivo*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Ianes D., *La valutazione iniziale delle abilità nell'alunno con disabilità. Schede operative per l'insegnante*, Erickson, Trento 2016.
- Lisi F., *Tecnologia e tifloinformatica: la tecnologia assistiva come supporto alla didattica inclusiva*, in «Tiflogia per l'integrazione», XXVIII, 3 (2018), pp. 132-150.
- Martinoli C. - Delpino E., *Manuale di riabilitazione visiva per ciechi e ipovedenti*, Franco Angeli, Milano 2009.

- Mazzeo M., *Orizzonti della cecità. Piacere di esistere, confronto con il limite, integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2019.
- Milito D. - Lisanti E. (eds.), *Braille. La cultura tra le mani*, Anicia, Roma 2020.
- Pili R. - Farris P. - Zolo B. - Petretto D.R. (eds.), *Disturbi visivi ed autismo: uno sguardo sulla complessità*, UNICApress, Cagliari 2022.
- Soresi S., *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*, Il Mulino, Bologna 2016.
- Stella A. (ed.), *Manuale di valutazione delle tecnologie assistive*, Pearson, Milano 2013.
- «Tiflogia per l'integrazione», XXXIII, 1 (2023).
- «Tiflogia per l'integrazione», XXXIII, 2 (2023).
- Tuttle M. - Carter E.W., *Examining high-tech assistive technology use of students with visual impairments*, in «Journal of visual impairment & blindness», CXVI, 4 (2022), pp. 473-484.
- Zanobini M. - Usai M.C., *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo. Elementi di riabilitazione e d'intervento*, Franco Angeli, Milano 2019.
- <https://www.w3.org/TR/wcag-3.0/>.
- <https://www.w3.org/WAI/WCAG21/Techniques/>.

Etica della solidarietà.

Per un'attenzione pedagogica alla differenza

Marco Righetti¹

1. *Differenza e indifferenza*

La differenza è cifra ineliminabile dell'esistenza sulla Terra, non solo la nostra ma di tutti gli esseri viventi. La cosa ha evidenti conseguenze sul piano pedagogico come mostrano le riflessioni di Salmeri². Eppure gli umani danno spesso l'impressione di non voler accettare tale necessità della vita e, laddove godono di posizioni di privilegio come nel caso del mondo occidentale, tendono a chiudersi in un egocentrismo ottuso che fa dell'indifferenza la sua arma migliore. Non ci vuole uno sforzo grandioso dell'intelletto per proclamarsi *centrali* e per considerare *ai margini* tutti i differenti. Lo abbiamo scritto più di vent'anni fa, assieme ad Anita Gramigna³, in un libro che continuiamo a considerare coraggioso e, nella quarta di copertina, si sosteneva fosse indispensabile «la capacità di cogliere la normalità nel linguaggio della marginalità», e ciò «Senza negare l'emozione di un incontro, cioè senza negare il valore dell'empatia che consente a ciascuno di noi – normali o diversi – di costruirci e ricostruirci attraverso l'esperienza dell'alterità». La cosiddetta “normalità” non è un titolo di merito e la differenza del pove-

¹ Docente di Storia e filosofia nei licei.

² S. Salmeri, *Manuale di pedagogia della differenza*, Euno Edizioni, Leonforte (En) 2013; Id. *I percorsi della differenza: ermeneutica e pedagogia*, Edizioni Bonanno, Acireale-Roma 2003.

³ A. Gramigna - M. Righetti, ...*Svegliandomi mi son trovato ai margini. Per una pedagogia della marginalità*, CLUEB, Bologna 2001. Il titolo è tratto da un verso poetico di Pasolini.

ro, del migrante, del diversamente abile non rappresenta una colpa, tanto da non riconoscervi il diritto ad un'esistenza degna. Su questo credo sia importante interrogarsi, anche e soprattutto, per considerare la possibilità di una svolta formativa che possa essere vero esempio di civiltà democratica.

Parto da una constatazione che non si vorrebbe ammettere: l'educazione deve misurarsi sempre più con situazioni di violenza che non si riesce ad arginare e, di conseguenza, con l'impossibilità di garantire i diritti democratici. Del resto pare scomparso tra i giovani quel sentimento di uguaglianza che ha rappresentato un valore indiscusso della vita democratica: argomento fastidioso che vorrebbe porre un limite a quell'espansione dell'ego che, anche se in forma poco consapevole, rappresenta una sorta di cifra esistenziale emergente con chiarezza nella scuola, dove fin dai primi anni di apprendimento serpeggia una rabbiosa opposizione all'idea di essere giudicati. In tutto ciò se la famiglia non è *complice* è *ostaggio*. Difficile lavorare sul terreno formativo con chi si ritiene superiore senza alcun merito e incapace di riconoscere il merito altrui: ecco, mi sembra questo il culmine dell'indifferenza, la percezione fasulla di un'autosufficienza a base tecnologica, che non richiede sacrifici, se non di carattere economico pagati da altri, e uno sguardo di sufficienza, se non di aperta derisione, per chi non è ritenuto all'altezza.

In una riflessione poco nota sull'educazione, Hannah Arendt criticava il fulcro dell'attivismo, quell'*imparar facendo*, ancora in auge nella pedagogia progressista, fondato sull'impronta pragmatica per la quale «si può conoscere e capire soltanto ciò che si è fatto da sé»⁴. La filosofa ebrea tedesca coglie qui quel dinamismo iper-produttivo che sottovoluta la calma del pensiero e si fa procedura più o meno consapevole di quella *ragione strumentale* che è stata oggetto privilegiato d'indagine della Scuola di Francoforte: «L'intenzione consapevole non è di insegna-

⁴ H. Arendt, *La crisi dell'educazione* (1958) tr. it. di T. Gargiulo, in A. Kaiser (ed.), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano 2006, pp. 395-416, p. 404. Su questo tema cfr. S. Salmeri, *Il maestro e la Bildung chassidica: ebraismo ed educazione*, Euno Edizioni, Leonforte (En) 2012; Id. *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*, Franco Angeli, Milano 2018.

re una conoscenza bensì d'inculcare una tecnica»⁵. E con ciò, già più di mezzo secolo fa, si apriva la strada ad un modello unilaterale di conoscenza che negava valore a tutti gli altri, si ergeva in qualità di potere-sapere indiscutibile, senza alcuna preoccupazione etica, tecnicamente violento, nella misura in cui attraverso la diffusione di specialismi incontrollabili finiva per usurpare la decisionalità spettante ai cittadini⁶. Ancora una volta entra in scena la parola indifferenza, in questo caso da parte delle istituzioni che non vogliono prendere atto della profonda crisi del tessuto democratico, quando i cittadini vengono tagliati fuori da ogni dialogo e da ogni dibattito, soprattutto quelli che contano poco, i *differenti*.

Come si può dedurre da vari contesti, l'imperativo attuale del modello globale neo-liberista manifesta non solo un'aridità culturale che assomiglia molto al «sonno della ragione che genera mostri»⁷, ma li rende – i mostri – intolleranti ad ogni differenza. Tutti coloro che provano ad opporsi al piano dell'apparato omogeneo produzione-consumo sono *nemici*: un ostacolo che va rimosso, un incidente di percorso che non preoccupa le regole distopiche di maggioranza. Come in un videogame, da parte del bullismo dilagante il diverso viene disumanizzato, ridotto a cartone animato senza volto e senza storia. D'altra parte, se si smarrisce la propensione alla bellezza e alla ricerca della felicità, ogni attività di studio o di lavoro nel riprodursi acritico allarga anche le condizioni dell'oppressione. La preminenza ossessiva del *fare* passa attraverso strumenti e apparati tecnologici raffinati sì, ma pure illusori, tanto da produrre la suggestione del non-lavoro, alla quale è comodo adattarsi: né lavoro, né studio, né progetti per il futuro e, in cambio, tanta informatica da diporto (cellulare, videogame, social network, ecc.).

La cultura dell'innovazione e il perdurante mito del progresso, nel razionalismo tecnocratico unilaterale, «ha perseguito da sempre l'obiet-

⁵ *Ibidem*.

⁶ E. Morin, *La testa ben fatta* (1999), tr. it. di S. Lazzari, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

⁷ Si tratta del titolo di un'acquaforte acquatinta del pittore spagnolo Francisco Goya (1797).

tivo di togliere agli uomini la paura e di renderli padroni»⁸. Sussiste una relazione coerente tra la pratica del dominio e la presa di distanza dalla paura; all'opposto l'*imparare* ad avere paura suscita il dubbio, fa sorgere l'attenzione alle sfumature della differenza, mette in discussione la banalità delle certezze, il *naturale* svolgimento dello sviluppo: parole vuote di significato, queste ultime, per l'orecchio di chi è stato ammaestrato alla sicurezza di un infinito presente, benché opaco, in confronto ad un passato che non ha più nulla da dire e di un futuro che è troppo lontano per immaginarlo.

Ciò che spaventa di più è il legame tra la potenza della manipolazione e l'obbedienza cieca all'autorità tecnologica, con il suo fascino virtuale che confonde fino al patologico. Per di più è lo stesso ordinamento sociale a produrre indifferenza, la quale si traduce in particolare "condizione psicologica": una incapacità sostanziale di "identificazione" nell'altro, nel suo dolore, nella sua paura. L'indifferenza vede solo l'interesse personale ed esclude anche con violenza quello degli altri. Se l'indifferenza, *freddezza* nella terminologia di Adorno, è la *condizione del male*, di fronte al dubbio fondato che non sia educabile, devono permanere l'impegno e il coraggio etico per prendere visione «delle condizioni che mettono in atto la freddezza stessa»⁹, al fine di esercitare un'opposizione che sia segno di civiltà.

2. Principio di "solidarietà" e umanizzazione della scienza

È importante, a mio avviso, nella prospettiva di una radicale differenza che non può né giustificare né ammettere l'indifferenza, prendere atto dell'art. 2 della nostra *Costituzione*: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimen-

⁸ M. Horkheimer - T.W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo* (1947), tr. it. di L. Vinci, Einaudi, Torino 1966, p. 11.

⁹ T. W. Adorno, *L'educazione dopo Auschwitz* (1969) tr. it. di M. Agrati, in A. Kaiser (ed.), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, cit., pp. 315-333, p. 331.

to dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale». A parte il richiamo alla *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789, leggiamo che la *solidarietà politica, economica e sociale* rientra nell'*adempimento dei doveri* di uno Stato democratico. Il termine *principio* impiegato nel titolo parla chiaro: l'organizzazione sociale deve favorire lo sviluppo di ogni singola persona, offrire ad ognuno la possibilità di realizzazione dei propri talenti secondo i margini di autonomia che lo caratterizzano.

Al di là dell'indispensabile impegno politico, ritengo sia necessario interrogarsi sulla dimensione etica del problema. Per me diventa indispensabile riconoscere il valore di un'etica ecologica e sistemica che abbia a fondamento il senso di responsabilità individuale e collettiva. Non va sottovalutata la rilevanza dell'etica universalistica di Jonas, in un mondo dove le cosiddette "etiche pragmatiche" del caso per caso sembrano indulgere a facili alibi per coscienze fragili. Il filosofo tedesco, invece, ha preso atto dell'agire pericoloso dell'*uomo tecnologico* nei confronti della natura ed ha attualizzato le massime dell'etica kantiana, insistendo sul fattore responsabilità: «Nelle tue scelte attuali, includi la futura integrità dell'Uomo tra gli oggetti della tua volontà»¹⁰.

Natura e uomo del futuro diventano, pertanto, nuovi soggetti di diritto; ed è per questo che occorre anche per lui, come per Adorno, richiamarsi alla paura come *terapia* per la responsabilità: «la paura fondata, non la titubanza, forse addirittura l'angoscia, ma mai lo sgomento e in nessun caso il timore o la paura per se stessi»¹¹.

Ma, per il taglio che sto tentando di dare alla mia riflessione, assumo un valore significativo anche il concetto di "comunicazione dell'esercizi", un *compito filosofico* che Jaspers individua nella dimensione comunitaria, dove la presa di coscienza del sé avviene per differenziazione, e talora contrapposizione, fino a quel punto d'arrivo dell'indipendenza per la quale si tratta «di stabilire come l'io e un altro io si intendono e

¹⁰ H. Jonas, *Dalla fede antica all'uomo tecnologico. Saggi filosofici*, tr. it. di G. Bettini, Il Mulino, Bologna 2001, p. 54.

¹¹ Id., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), tr. it. di P. Rinaudo, Einaudi, Torino 1993, p. 286.

trattano tra loro»¹². Ciò non elimina il rischio di ridurre gli esseri umani a *cose*, poiché la comunicazione è insufficiente se non pone il punto d'arrivo della *verità*, che non può mai essere conquista individuale dato che nessuno è libero da solo. *Esserci*, allora, implica *comunicazione, verità, libertà, responsabilità con l'altro*¹³: un bell'argomento da trattare nella scuola per tracciare un confronto con la comunicazione digitale, dove non emerge la dimensione del dialogo, né la fiducia nel confronto. Scrive il filosofo Byung-Chul Han: «Né i tweet né le informazioni si combinano in un *racconto*: neppure il *diario* di Facebook racconta la storia di una vita, una biografia. È additivo, non narrativo»¹⁴. Deve preoccupare il fatto che siamo di fronte a soggetti che passano ore *in rete*, ma hanno smarrito il senso del racconto, non riuscendo a tracciare una *storia* della loro esperienza sulla quale fare un bilancio, progettare, individuare strategie per il futuro: anzi si avverte la netta sensazione che per loro il futuro non esista.

Vi è una bellissima espressione di Morin con la quale vorrei continuare la riflessione: «L'umanità è soggetto di molte nascite»¹⁵. La dichiarazione rincuora in particolare perché impiega il termine *soggetto*, offrendo all'umano il ruolo decisivo nelle strategie di scelta e di azione: nel lavoro, nelle arti, nella ricerca scientifica. Nella sua indagine antropologica lo studioso francese non è estraneo al senso del mistero che accompagna l'evoluzione degli esseri umani: «tutto ciò che è evidente, tutto ciò che è conosciuto diventa stupore e mistero. Il mio stupore cresce ad ogni sguardo, a ogni sensazione»¹⁶. È solo grazie a tale entusiasmo infantile che viene fuori il meglio dell'umano, quel suo essere *ricercatore errante di verità*, che vorremmo potesse diventare un ideale

¹² K. Jaspers, *Filosofia* (1931), a cura di U. Galimberti, UTET, Torino 1996, pp. 521-522.

¹³ *Ibi*, p. 528.

¹⁴ Byung-Chul Han, *Nello sciame. Visioni del digitale* (2013), tr. it. di F. Buongiorno, Nottetempo, Roma 2015.

¹⁵ E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* (1973), tr. it. di E. Bongioanni, Bompiani, Milano 1974, p. 25.

¹⁶ *Id.*, *Conoscenza, ignoranza, mistero* (2017), tr. it. di S. Lazzari, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018, p. 9.

regolativo per tutti coloro che studiano, nella consapevolezza che non sempre la scienza va in questa direzione.

Lavorare per la formazione, a qualsiasi livello, implica confrontarsi con il complesso sistema dell'intelligenza, in modo da poterla orientare alle forme più consone per la realizzazione di sé. Le risorse migliori, però, non possono essere sfruttate solo per interessi individuali, anche perché molte delle loro strategie offrono il meglio di sé nella prospettiva sociale e nelle dinamiche della vita comunitaria. Morin, all'inizio del nuovo millennio, ha messo in luce che non serve alla scuola alcuna ulteriore riforma *programmatica*, ma una riforma *paradigmatica*, relativa ai modelli del pensiero con l'intento di *ecologizzarlo*, adeguandolo ad una dinamica capace di porre «ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambito culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, etico»¹⁷. Su questa strada l'autore è giunto a considerare vera solo l'innovazione che trova fondamento su una *conoscenza* che sia *vita* ed esercizio di *libertà*. Quando la scienza si allontana da questi scopi, pur nella presunta neutralità della sua ricerca, si disumanizza perché non è più alla *ricerca della verità*, compito che le spetterebbe di condividere con l'etica, dato che essa non può pretendere di avere una morale indiscutibile che le deriverebbe dal prestigio del nome. Considerava Rita Levi Montalcini: «Il perseguimento della verità impone il principio della fratellanza degli uomini e rifiuta le ideologie dei sistemi totalitari, che fomentano gli odi razziali»¹⁸.

La scienza più celebrata sui media ritiene che certi argomenti non debbano rientrare nelle sue ipotesi di studio, nei suoi esperimenti fondati solo su fatti misurabili: e, se proprio si vuole, se ne può parlare nelle vesti di «letteratura». Tale scienza sicura di sé non vuol sentir parlare di qualche eventuale errore; si tratterebbe di un *vulnus* inaccettabile per un sapere certo, che sancisce con modalità religiose assolute quanto si può indagare e con quali protocolli. L'identità del sapere, e del conoscere, è qualificata, quindi l'errore non è che una mancanza, una colpa

¹⁷ Id., *La testa ben fatta*, cit. p. 19.

¹⁸ R. Levi Montalcini, *Abbi il coraggio di conoscere*, Rizzoli, Milano 2005, p. 181.

attribuibile a ciò che è fuori dalla normatività dello scientismo della nostra tradizione occidentale. Morin mette sullo stesso piano gli approcci di razionalismo ed empirismo, al di là della differenza procedurale; li accomuna, infatti, lo stesso pensiero dogmatico e intransigente. Egli insiste con accoratezza sul dovere di studiare la natura, nelle sue forme plurime, con apertura dialogica e volontà di confronto. Il biologo e neurofisiologo cileno Humberto Maturana, tra i più tenaci sostenitori del pensiero complesso, ha affermato, non senza ironia, che tra i diritti umani bisognerebbe elencare pure «il diritto a sbagliarsi e il diritto a cambiare opinione»¹⁹. Tuttavia, l'impulso violento, negativo, escludente, di tanta bassa politica internazionale, e nazionale, si è fatto strada anche nella scienza. Il presupposto dell'oggettività, impronta indiscutibile del realismo scientifico, rappresenta una credenza che non ammette, in generale, sfumature di dubbio, o rilevanze critiche, se si vuole restare sul versante della scienza “vera” e del metodo “unico”.

La svolta politico-epistemica di Maturana intravede in quell'immagine della scienza un dogmatismo fuori discussione, ma anche vere e proprie forme di intolleranza. La più radicata, storicamente, traspare dal dominio sulla natura, propagandato come indispensabile al nostro bene. Ma non si può sottovalutare, del resto, l'espansione del progetto al dominio sugli altri esseri umani, con il decadimento del significato umanizzante del lavoro e l'obbedienza muta alle esigenze del capitalismo. La gerarchia unidirezionale di *potere-obbedienza* ha generato, fin dall'inizio dei tempi, l'*abuso* verso la dignità dell'altro; ma lo scienziato cileno coglie con una significativa metafora il senso del nostro dover essere: «Il regno di Dio si vive nel vivere l'armonia dell'esistenza e nell'accettare che uno può vivere senza lotta. Il divino è ciò che lo sguardo poetico coglie dell'armonia dell'esistenza»²⁰.

Mi sento di affermare che la cifra del tempo che stiamo vivendo è rappresentata dalla cultura *della complessità*, identificandomi con l'ap-

¹⁹ H. Maturana Romecín, *El sentido de lo humano*, con la collab. di Sima Nisis de Rezepka, Ediciones pedagógicas chilenas, S.A. Librairie française, Santiago de Chile 1991, p. 38.

²⁰ *Ibi*, p. 27.

proccio di uomini di scienza che operano in tale direzione strategica da più di mezzo secolo. Morin ha impiegato il termine *sfida*²¹ per sostenere con forza l'opportunità di riappropriarsi del razionalismo aperto dell'*intelligenza generale*, anche per porre fine alla plurisecolare separazione priva di fondamento tra cultura scientifica e cultura umanistica. L'autore critica con forza gli eccessi di uno specialismo autoreferenziale, distante dai bisogni della gente e, di fatto, fulcro di un sistema clientelare che si auto-riproduce, impedendo l'esercizio di diritto della *democrazia cognitiva*. Riteniamo quest'ultima non solo un diritto, ma anche un bene comune che si tenta di cancellare con l'uso sfrenato di una tecnocrazia dell'istruzione tendente a massificare le forme di conoscenza "utile", escludendo quelle indispensabili per l'esercizio di una consapevolezza indipendente. Ma è il caso ora di mettere in campo una premessa irrinunciabile: ritengo il "diritto allo studio" una delle conquiste più alte della civiltà democratica, esso implica però il *dovere di studiare* per dare il meglio di sé alla vita comune. Lo studente, ridotto al rango di "cliente", non ne ha coscienza e mostra spesso la mancanza d'interesse autentico per quel sapere che dovrebbe rappresentare l'asse portante della formazione.

Non è un caso che la cultura della complessità abbia rivalutato l'olismo, una visione unitaria del mondo di lunghissima data, presente nelle grandi tradizioni indiana e cinese, ma anche nella cosmovisione maya e, ancora, nel neoplatonismo mediterraneo che ha trovato un interprete di notevole rilievo in Plotino, con la sua concezione dell'Uno-Tutto. Nella dimensione della complessità l'olismo è presente in particolare con la convinzione che il tutto è più della somma delle parti, poiché vi è in esso un sistema che non può essere colto dall'indagine analitica. Sarebbe importante che tale antica tradizione diventasse oggetto di studio nella scuola di oggi, per rendere effettivo quel cambio di paradigma che solo può aprire ad una prospettiva di ampia umanizzazione; in primo luogo facendo sentire ognuno di noi parte integrante di quell'orga-

²¹ E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi - M. Ceruti (eds.), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, pp. 49-60.

nismo globale che è il cosmo, che non distingue tra belli e brutti, abili o meno abili, colti o incolti. Bisognerebbe rivisitare i saperi che ci guidano alla luce delle emergenze del nostro tempo, di non facile lettura, e, forse, si troverebbe nell'olismo ecologico qualche strada alternativa da percorrere: «L'ecologia profonda è sostenuta dalla scienza moderna e in particolare dal nuovo approccio sistemico, ma è radicata in una percezione della realtà che va al di là della cornice scientifica per attingere ad una consapevolezza intuitiva dell'unità di ogni forma di vita, dell'interdipendenza delle sue molteplici manifestazioni e dei suoi cicli di mutamento e di trasformazione»²².

Se riflettiamo sui caratteri peculiari del mondo umano, possiamo individuare molti elementi che sono stati trascurati per lungo tempo, a causa dei pregiudizi del sapere scientifico e del suo orientamento prettamente razionalistico-sperimentale: emozioni, sentimenti, affetti, ad esempio. Direbbe Bateson che questi non possono essere individuati tramite concetti *cosali*, come *forza* o *energia*. Lo studioso britannico sostiene che vi è una tendenza della scienza (siamo tra gli anni Cinquanta e Ottanta del secolo scorso) a “fisicalizzare” la materia viva sulla base di una causalità inadeguata a comprendere i fenomeni vitali e, nello specifico, umani. Le parole citate nel testo, invece di *personificare* le cose come pure è accaduto spesso, tendono a *cosificare* le persone²³. In alcune riflessioni degli anni Quaranta, ora nell'opera *Dove gli angeli esitano*²⁴, sotto il titolo *L'enigma della sfinge*, Bateson riflette sul significato dell'uomo – soggetto *enigmatico* al pari della sfinge – e delle relazioni che lo connettono a sistemi plurimi del vivente. L'ideale sarebbe *armonizzarsi* con essi per dare orientamento solido alla civiltà dove operiamo, ancora lontana dalla realizzazione dell'essenziale, visto il peso determinante della ricchezza a fronte della più stridente povertà. Il fulcro dell'enigma è rappresentato dal rapporto mente-corpo, assillante con evidenza nel-

²² F. Capra, *Il punto di svolta* (1982), tr. it. di L. Sosio, Feltrinelli, Milano 1984, p. 340.

²³ G. Bateson, *Mente e natura* (1979), tr. it. di G. Longo, Adelphi, Milano 1984, p. 138. Corsivi nostri.

²⁴ G. Bateson - M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano* (1987), tr. it. di G. Longo, Adelphi, Milano 1989.

le grandi religioni. L'inizio della soluzione, per lui, deve essere unitaria: il superamento della separazione tra *mente* e *materia* grazie ad un olismo sostenuto dalla "struttura che connette", una cornice che sa mettere in relazione i diversi sistemi complessi che ci circondano.

Torniamo, per concludere, ad un angolo della nostalgia citando questa volta un lavoro del 2006. Circa vent'anni fa il vuoto etico del capitalismo globale mi sembrava evidente e ridicole le promesse di progresso e sviluppo inarrestabile, grazie a tecnologie sempre più evolute e al servizio del cittadino. Gran parte dell'umanità appariva estranea a tale prospettiva di crescita e, da allora ad oggi, viviamo in una perenne crisi che non trova soluzione, quindi ritengo, purtroppo, ancora di attualità quanto scritto allora:

Cominciamo anche ad avvertire oscuramente quanto crescano la rabbia, la disperazione, lo sconforto nelle aree più a rischio del Sud del mondo, così come nelle periferie invivibili di casa nostra; e la paura, per ora, non ha prodotto un'inversione di tendenza, perché si è preferito, con una delle tante operazioni di cosmesi mediatica dal semplicistico congegno di persuasione, generalizzare un nome onnicomprensivo: *terrorismo*, che non spiega nulla, ma lascia tranquilli sul fatto che il *cattivo* è sempre l'altro, quello che ci odia perché fanatico, fondamentalista, anti-occidentale²⁵.

Sarebbe il caso di rivedere con sguardo critico il nostro occidentalismo, c'è molto da imparare anche in altre parti del mondo.

Bibliografia

Adorno T.W., *L'educazione dopo Auschwitz* (1969) tr. it. di M. Agrati, in A. Kaiser (ed.), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano 2006, pp. 315-333.

Arendt H., *La crisi dell'educazione* (1958) tr. it. di T. Gargiulo, in A. Kaiser (ed.), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano 2006, pp. 395-416.

²⁵ A. Gramigna - M. Righetti, *Pedagogia Solidale. La formazione nell'emarginazione*, Unicopli, Milano 2006, p. 151. Corsivi solo nel testo attuale.

- Bateson G., *Mente e natura* (1979), tr. it. di G. Longo, Adelphi, Milano 1984.
- Id. - Bateson M.C., *Dove gli angeli esitano* (1987), tr. it. di G. Longo, Adelphi, Milano 1989.
- Capra F., *Il punto di svolta* (1982), tr. it. di L. Sosio, Feltrinelli, Milano 1984.
- Gramigna A. - Righetti M., ... *Svegliandomi mi son trovato ai margini. Per una pedagogia della marginalità*, CLUEB, Bologna 2001.
- Gramigna A. - Righetti M., *Pedagogia Solidale. La formazione nell'emarginazione*, Unicopli, Milano 2006.
- Han Byung-Chul, *Nello sciame. Visioni del digitale* (2013), tr. it. di F. Buongiorno, Nottetempo, Roma 2015.
- Horkheimer M. - Adorno T.W., *Dialettica dell'illuminismo* (1947), tr. it. di L. Vinci, Einaudi, Torino 1966.
- Jaspers K., *Filosofia* (1931), a cura di U. Galimberti, UTET, Torino 1996.
- Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), tr. it. di P. Rinaudo, Einaudi, Torino 1993.
- Id., *Dalla fede antica all'uomo tecnologico. Saggi filosofici*, tr. it. di G. Bettini, Il Mulino, Bologna 2001.
- Levi Montalcini R., *Abbi il coraggio di conoscere*, Rizzoli, Milano 2005.
- Maturana Romecín H., *El sentido de lo humano*, con la collab. di Sima Nisis de Rezepka, Ediciones pedagógicas chilenas, S.A. Librairie française, Santiago de Chile 1991.
- Morin E., *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* (1973), tr. it. di E. Bongioanni, Bompiani, Milano 1974.
- Id., *Le vie della complessità*, in G. Bocchi - M. Ceruti (eds.), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985, pp. 49-60.
- Id., *La testa ben fatta* (1999), tr. it. di S. Lazzari, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Id. *Conoscenza, ignoranza, mistero* (2017), tr. it. di S. Lazzari, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.
- Salmeri S., *I percorsi della differenza: ermeneutica e pedagogia*, Edizioni Bonanno, Acireale-Roma 2003.
- Id., *Il maestro e la Bildung chassidica: ebraismo ed educazione*, Euno Edizioni, Leonforte (En) 2012.
- Id., *Manuale di pedagogia della differenza*, Euno Edizioni, Leonforte (En) 2013.
- Id. *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*, Franco Angeli, Milano 2018.

Recensione

Roberto Pili – Pericle Farris – Bachisio Zolo - Donatella Rita Petretto (eds.), *Disturbi visivi ed autismo: uno sguardo sulla complessità*, UNICApres, Cagliari 2022

Il volume analizza la relazione tra autismo (ASD, *Autism Spectrum Disorders*) e disturbi di natura visiva (VI, *Visual Impairment*) essendo disponibili ormai dati certi di comorbidità. Due sono gli approcci principali che hanno indagato tale relazione: il primo, rilevando un VI grave (cecità totale o parziale), registra la prevalenza di disturbi autistici e/o tratti di tipo autistico; il secondo, al contrario, partendo dall'ASD si concentra sulla prevalenza di un VI (dagli errori di rifrazione alla cecità totale o parziale). In ogni caso, entrambi gli approcci hanno evidenziato il rischio di una sottodiagnosi e di un mancato riconoscimento della comorbidità essendo diffusa la tendenza a focalizzare l'attenzione su quello che viene riconosciuto come il disturbo più critico, sottovalutando il fatto che la presenza accertata di un disturbo del neurosviluppo pone l'alto rischio che il bambino possa avere un secondo disturbo dello sviluppo. Il dato non va trascurato perché possono così determinarsi conseguenze negative sia sulla diagnosi sia sulla cura e sul trattamento.

Obiettivo del volume è quindi esaminare la comorbidità tra ASD e VI secondo l'orientamento bio-psico-sociale ponendo l'attenzione su alcuni problemi teorici e pratici. Uno dei problemi maggiori riguarda proprio la diagnosi di ASD in soggetti con VI. Si tratta nello specifico di chiarire cosa è ascrivibile al profilo neuro-psicologico legato all'ASD e cosa a quello relativo al VI, tenendo conto di due fattori: le per-

sone con autismo possono avere capacità di ragionamento visivo e visuo-percettivo superiori a quelle relative al ragionamento verbale e alle abilità linguistiche; mentre le persone con VI possono accedere alle informazioni attraverso il tatto e la percezione propriocettiva. D'altra parte, entrambi i gruppi possono avere difficoltà nell'accesso alle informazioni visive a causa di ipovisione o cecità; analogamente, la modalità tattile e quella propriocettiva possono non essere utilizzate dai soggetti con comorbidità ASD-VI per le difficoltà sensoriali e comunicative tipiche dell'ASD.

È quindi aperto il dibattito sulla necessità sia di elaborare nuovi strumenti psicometrici per la diagnosi di autismo nelle persone con cecità sia di adattare i precedenti strumenti trasformando informazioni e indicazioni visive in informazioni e indicazioni tattili. Si ribadisce inoltre che la mancata diagnosi di comorbidità di ASD e VI può influenzare tutti gli ambiti di vita della persona e incidere sullo sviluppo del Sé, sul percorso evolutivo e sul progetto di vita.

In questa direzione va privilegiato un approccio centrato sulla persona individuandone i bisogni, i punti di forza, le difficoltà e i talenti lungo il corso della vita e coinvolgendo sia la persona con disabilità sia la famiglia.

Nella prima parte del volume, che comprende cinque capitoli, rilevando l'importanza di individuare già nelle prime fasi dello sviluppo la possibile comorbidità tra ASD e VI, e tra ASD e altri disturbi del neurosviluppo, si affrontano i temi relativi a: diagnosi precoce dei disturbi e della comorbidità; screening precoce; presa in carico precoce; trattamento e cura.

Alcuni studi hanno rilevato che molte delle caratteristiche autistiche osservate nei bambini piccoli con cecità senza danno cerebrale scomparivano con l'età, acquisendo i bambini una sempre migliore comprensione del mondo circostante e avendo una base per condividere esperienze e sentimenti con le altre persone attraverso un progressivo sviluppo del linguaggio. Peraltro la stessa persona potrebbe presentare sintomi di diversa gravità a seconda del contesto o del periodo di vita. La cecità congenita di per sé però non è sufficiente a causare l'autismo. I fattori ambientali sono invece estremamente importanti per i

bambini ciechi con autismo e possono aggravare o facilitare il funzionamento comportamentale. Una ricerca del 2020, condotta a partire dall'ipotesi di una connessione di origine cognitiva tra ASD e VI, ha riscontrato che alcune eziologie di cecità sembrano avere un'alta comorbidità con l'ASD. Criticità sono risultate principalmente: nelle interazioni con i pari, includendo i comportamenti di gioco, e in particolare il gioco di finzione; nell'attenzione condivisa e nei comportamenti socio-referenziali; nelle abilità di linguaggio e di comunicazione; nelle stereotipie. Alcuni deficit nell'interazione sociale e nella comunicazione e la manifestazione di comportamenti stereotipati e ripetitivi sono infatti comuni all'ASD e al VI. Si è così ingenerata una confusione a livello interpretativo. Per molti bambini con ASD e VI il mondo circostante può essere molto caotico e generare un eccesso di stimoli sensoriali che può impedire o rendere problematico l'apprendimento. Di conseguenza, può diventare difficile la scelta dell'approccio pedagogico più adatto in ambito scolastico. In ogni caso, bisogna consentire ad ogni bambino di sviluppare il suo potenziale e di utilizzare le sue abilità e i suoi talenti anche in ambito scolastico (Cfr., in particolare, il capitolo di Roberta Berti, *Le principali patologie alla base della relazione tra autismo e disturbi visivi*, pp. 57-122).

Nella seconda parte, in quattro capitoli, si indicano alcuni principi utili per definire interventi specifici e per promuovere l'inclusione dei bambini con ASD e VI, sottolineando il dato significativo che i bambini con ASD e VI costituiscono un gruppo complesso e eterogeneo. La valutazione neuropsicologica e funzionale iniziale e in itinere rimane quindi fondamentale, tenuto conto che, per esempio, l'autismo risulta prevalente nelle persone con VI e che in particolare i bambini con deficit visivo periferico hanno più probabilità di sviluppare ASD rispetto ai bambini con deficit visivo centrale. Inoltre è fondamentale avere chiare le differenze principali tra le persone con VI e le persone con ASD, e cioè: maggiore interesse per la condivisione di oggetti, buone capacità strutturali di linguaggio che permettono la partecipazione sociale e la condivisione di attività, evidenze reali di possibile reversibilità dei segni autistici che appaiono come transitori. Peraltro, se poche sono le ricerche *evidence based* sullo sviluppo e sull'efficacia di programmi

specifici per la comorbidità ASD-VI, ci sono invece buone pratiche e programmi specifici costruiti a partire dalle caratteristiche di ASD e di VI. Una buona prassi è sia prendere in considerazione tutti i contesti in cui i bambini con ASD e VI vivono, imparano, costruiscono relazioni sociali, incrementano e consolidano il loro potenziale di apprendimento e di sviluppo, sia individuare strategie e strumenti che supportino la struttura, gli orari, i sistemi di lavoro e le routine.

Tra le strategie possibili, un ruolo significativo viene riconosciuto alla CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa), nel capitolo curato da Valentina Penna e Simona Valinotti (pp. 149-182). Lo scopo della CAA è sviluppare: le abilità di comunicazione, il desiderio di comunicare, l'individuazione di un oggetto da comunicare, la possibilità di comunicare con interlocutori abili e informati, gli strumenti adatti per portare avanti la comunicazione. Insomma la CAA consente di autodeterminarsi e di agire sull'ambiente, per questo deve toccare i vari ambiti della vita quotidiana: negozi, spazi ricreativi, ospedali, tutti i luoghi pubblici. Solo così le informazioni diventano accessibili a tutti favorendo l'autonomia della persona. La CAA è utilizzabile con persone con disturbi pervasivi dello sviluppo, con grave ritardo cognitivo o con trauma neurologico e con persone con grave VI apportando le necessarie modifiche che trasformano i segni visivi in segni tattili. In Appendice al capitolo vengono infatti proposte immagini di alcuni materiali realizzati per operare concretamente con bambini e bambine con VI e ASD.

Offre uno stimolo alla riflessione lo spunto sviluppato nel capitolo di Gian Pietro Carrogu, *L'aspettativa genitoriale e scolastica sulle persone con disturbi dello spettro dell'autismo e disturbi visivi* (pp. 183-188). Dalla letteratura scientifica si evince che in generale l'aspettativa genitoriale o delle figure formative che interagiscono con bambini e bambine con disabilità può avere un peso soprattutto quando le disabilità sono di natura cognitiva o sensoriale. Peraltro se, da un lato, il rischio di svalutazione dello sviluppo della persona è una profezia che si auto-avvera, dall'altro, la negazione delle diversità non giova ad un percorso di personalizzazione o di universalizzazione dei processi formativi. Per affrontare sistematicamente la questione della corretta valutazione delle potenzia-

lità del soggetto, viene quindi suggerito di seguire l'orientamento basato sull'*Universal Design for Learning* (UDL), prevedendo attività capaci di superare un approccio differenziale alle capacità delle persone e che offra esperienze fruibili ad ampio raggio.

L'auspicio finale, espresso nelle *Conclusioni e sviluppi futuri* da Roberto Pili, Bachisio Zolo, Pericle Farris e Donatella Rita Petretto (pp. 189-191), è quindi che è necessario sia incrementare la ricerca e la conoscenza generale sulla tematica sia curare la formazione degli operatori sanitari sia promuovere la collaborazione tra medici, psicologi, pedagogisti, educatori, insegnanti e altri professionisti a vario titolo coinvolti, riconoscendo un ruolo centrale alla persona con disabilità e alla sua famiglia per una definizione condivisa di obiettivi a breve, a medio e a lungo termine.

Anna Buccheri

Sommario

<i>Editoriale. Per una tiflopedagogia in chiave ermeneutica</i> di Stefano Salmeri	3
Abstracts	17
Abstract	21
<i>Studi e Ricerche</i>	
Diana Carmela Di Gennaro - Addolorata Amadoro <i>Tiflodidattica e didattica digitale: sfide e prospettive in direzione inclusiva</i>	27
Valeria Friso - Micaela Antonucci - Sara Marchesani <i>Didattica inclusiva e musei accessibili: un viaggio andata e ritorno</i>	43
Liliana Silva - Alessandro Rizzi - Elsa Manzini <i>Sull'opportunità di ampliare la consapevolezza sul daltonismo nella scuola italiana</i>	67
Moira Sannipoli <i>I servizi per la prima infanzia come contesti educativi: la centralità degli interventi precoci</i>	81

Sommario

La disabilità visiva e i linguaggi delle arti

Fabio Bocci

*La cecità sullo schermo come analizzatore per decostruire
i discorsi sulla disabilità*

97

Antologia

Mario Mazzeo

Verso una coscienza sociale della minorazione visiva

117

La parola a...

Maurizio Gabelli

*Studenti con disabilità visiva e utilizzo dei libri di testo
in formato PDF. Verso un utilizzo consapevole delle tecnologie assistive
in ambito didattico*

129

Marco Righetti

Etica della solidarietà. Per un'attenzione pedagogica alla differenza

141

Recensione

153

Stefano Salmeri

Editoriale. Per una tiflopedagogia in chiave ermeneutica

STUDI E RICERCHE

Diana Carmela Di Gennaro - Addolorata Amadoro

Tiflodidattica e didattica digitale: sfide e prospettive in direzione inclusiva

Valeria Friso - Micaela Antonucci - Sara Marchesani

Didattica inclusiva e musei accessibili: un viaggio andata e ritorno

Liliana Silva - Alessandro Rizzi - Elsa Manzini

Sull'opportunità di ampliare la consapevolezza sul daltonismo nella scuola italiana

Moirà Sannipoli

I servizi per la prima infanzia come contesti educativi:
la centralità degli interventi precoci

LA DISABILITÀ VISIVA E I LINGUAGGI DELLE ARTI

Fabio Bocci

La cecità sullo schermo come *analizzatore* per decostruire
i discorsi sulla *disabilità*

ANTOLOGIA

Mario Mazzeo

Verso una coscienza sociale della minorazione visiva

LA PAROLA A...

Maurizio Gabelli

Studenti con disabilità visiva e utilizzo dei libri di testo in formato PDF.
Verso un utilizzo consapevole delle tecnologie assistive in ambito didattico

Marco Righetti

Etica della solidarietà. Per un'attenzione pedagogica alla differenza

Scholé

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



9 788828 406778