



DISPENSA DEL CORSO DI AGGIORNAMENTO

“La disabilità visiva”

approcci pedagogici e intervento educativo

26, 27 marzo 2009



Aula Magna Scuola Primaria di Mosciano S. Angelo

Relatori: Roberta Caldin, Angelo Fiocco

Dispensa a cura di: Prof.ssa Maria Di Cesare

<i>Con occhi nuovi. Disabilità visiva e identità tra rischi e certezze</i>	3
1. Accogliere per vedere: elementi pedagogici ne <i>Il principe cieco</i>	4
1.a. <i>Il principe Medoro è cieco</i> di Clara Santinello	7
2. La linea d'ombra	11
3. Famiglia e sviluppo delle autonomie	15
4. Una normale sfida	19
5. Ignoto e pratiche non verbali	21
6. Identità e intervento educativo	25
Forme ed essenze dell'educare nella disabilità visiva	29
1. Introduzione L'importanza dei libri in età prescolare. Confronto della situazione tra bambini vedenti, non vedenti ed ipovedenti.	30
1.1 L'alfabetizzazione emergente	30
1.2 L'interazione con l'adulto, i fratelli, i coetanei.	31
1.3 Il bambino con disabilità visiva in età prescolare e la lettura.....	33
1.3.1 Gli oggetti culturali	33
1.3.2 Le relazioni adulto-bambino e bambino-bambino.....	35
1.3.3. I contesti di interazione sociale	37
1.4. Le illustrazioni tattili nei primi libri	37
1.4.1 Un itinerario graduato per la fruizione-produzione di libri tattili illustrati	38
2. Descrizione del progetto	40
2.1. <i>Alla ricerca di mediatori</i> di Roberta Caldin	40
2.2. La disponibilità di libri illustrati tattilmente per l'età prescolare: lo stato dell'arte di Josée Lanners	43
2.3. La creazione di libri tattili: il Gruppo di lavoro BiTiB	45
2.4. La sperimentazione dei libri tattili: il Gruppo Internazionale.	46
3. Obiettivi e fasi del Progetto	46
4. Svolgimento temporale	48
5. Conclusioni	49
Bibliografia	49
Lo sguardo atteso. Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo.	51
1. Premessa	52
2. L'incertezza come dimensione quotidiana: il caso dell'ipovisione	54
3. Incontrare i genitori	56
4. Il dolore e la sfida.	60
Riferimenti bibliografici	65
<i>Alla ricerca di mediatori</i> di Roberta Caldin.....	69
Bibliografia	73
Altre Riviste dedicate.....	84

Con occhi nuovi. Disabilità visiva e identità tra rischi e certezze

1. Accogliere per vedere: elementi pedagogici ne *Il principe cieco*

Nella letteratura fiabesca, scritta in anni recenti, compaiono alcune storie in cui si ritrovano interessanti contributi pedagogici per la crescita di un bambino disabile e per la sua educazione.

Tra queste fiabe, quella di Rodari intitolata *Il principe cieco* (Rodari, 1978) consente di avvicinarsi al tema della sfida educativa, che si pone con tutta la sua forza proprio dove il senso comune vede l'impossibilità del cambiamento, andando, così, ad anticipare realtà possibili non ancora sperimentate.

La fiaba de *Il principe cieco* richiama dal punto di vista educativo alcuni principi fondamentali della pedagogia speciale la quale ravvisa, in ogni situazione - anche la più problematica - la possibilità dell'*educabilità* dell'uomo, assegnando un'incondizionata fiducia alla sua *umanizzazione*, travalicando le condizioni esistenti che possono apparire scoraggianti e impraticabili.

Al centro della riflessione pedagogica si colloca *l'homo educandus*, l'uomo "da educare e educabile nella sua *soggettività essenziale* che indica il criterio entro il quale il singolo essere umano può realizzare il proprio compito e progetto, diventare cioè sempre più se stesso nel rapporto con gli altri -cose e persone- in una determinata comunità" (Orlando, 1997).

Il vecchio e saggio Zerbino, nella fiaba che proponiamo, incarna la figura dell'educatore che inserisce la sua opera utopistica proprio dove ogni speranza di cambiamento è stata distrutta. Il compito che egli assume è quello di condurre il giovane principe verso la propria realizzazione: egli lo accompagna nel suo cammino fin dal momento in cui tutti i medici di corte e la sua stessa famiglia abbandonano ogni investimento su di lui.

Infatti, la dimensione educativa entro la quale si colloca l'opera del vecchio narratore è aperta all'utopia e alla *possibilità*: quest'ultima, soprattutto, diviene una *delle strutture portanti della stessa esperienza educativa*. Ogni uomo, infatti, come sostiene Bertolini, si "costruisce nel tempo in una costante tensione che dal presente lo proietta nel futuro, che da ciò che è già-dato lo stimola verso ciò che non è o che non è ancora". Alcune condizioni, che nel presente sembrano irrealizzabili, possono, in un futuro non immediato, trovare la possibilità di una loro realizzazione. Per fare ciò è necessario che l'utopia realizzi delle direzioni da seguire e che verranno via via concretizzandosi; esse dovranno tuttavia essere sempre commisurate ai vincoli esistenti che nel cammino si incontreranno, dato che è indispensabile conoscerli e accettarli per poterli superare.

L'uomo, prosegue lo studioso, è un *campo di possibilità*, che tuttavia sono limitate in quanto sottoposte a numerosi vincoli di natura fisica, psicologica, sociale; la stessa esistenza è sottoposta continuamente al rischio, all'incertezza e al negativo, ma tali condizioni rappresentano sia la ricchezza dell'essere umano sia la drammaticità della sua condizione (Bertolini, 1999).

Dal primo istante in cui Zerbino entra in contatto con Medoro, il principe cieco, egli è in grado di avvicinarsi a lui e di comprenderlo, nel senso di *cum prehendere*, portare *con sé*. L'educatore travalica la semplice relazione per aprirsi, psichicamente e fisicamente, alla dimensione dell'accoglimento dell'altro, che diviene uno stile educativo ed esistenziale.

Infatti, l'originale modalità di incontro con il principe, da parte del vecchio narratore, si palesa immediatamente come inedita rispetto a quella della coppia regale e dei medici.

Notiamo che Zerbino entra in scena solo quando sono concluse le consultazioni e le diagnosi mediche sulla cecità di Medoro. E' risaputo, infatti, come, alla nascita di un figlio disabile, lo spazio educativo venga recuperato solo dopo un lungo percorso di *medical shopping* (Pontiggia, 2000), cioè una ricerca esasperata di valutazioni e di previsioni mediche, nel tentativo di comprendere più a fondo quanto successo: si tratta di un itinerario inevitabile, legittimo, comprensibile nel quale, però, intensità ed esclusività accantonano altri percorsi educativi indispensabili.

I genitori, cioè, sconvolti per la nascita inaspettata, rischiano di dimenticare la semplice evidenza che il bambino disabile è, innanzitutto, un bambino, che necessita di cure, attenzioni parentali e approcci educativi al pari di tutti gli altri neonati.

Per aiutare i genitori a non smarrirsi nei territori della medicalizzazione smodata, e per sostenerli nel recupero delle competenze parentali (che necessitano di essere esercitate) è indispensabile un precoce lavoro di rete e di sostegno che contempli anche l'intervento domiciliare e personalizzato: perché la relazione di aiuto deve sempre incontrare l'altro anche nella sua realtà fisica e psichica (Caldin, 2004b).

Quando il racconto di Zerbino sembra restituire la vista a Medoro, medici e genitori assolutizzano questa prima conquista e arrivano alla conclusione che il principino vede.

Già qui si potrebbero leggere molti comportamenti di genitori che, negando la realtà del deficit, si cristallizzano nelle aspettative e nelle conquiste accidentali, ottenebrando la complessità del deficit e i lunghi, impegnativi percorsi di sofferenza che la sua accettazione e il conseguente superamento richiedono.

Zerbino, invece, non si ferma a questo primo apparente traguardo: il vecchio narratore, infatti, è capace di intravedere, oltre la disabilità di Medoro, le risorse che egli possiede e la sua "*educabilità* come conquista e apertura alla possibilità di orientarsi verso la propria meta".

Medoro rappresenta per Zerbino il futuro, *l'homo ineditus o absconditus*, che ha in sé una vasta gamma di possibilità non ancora attuate nel presente. Egli pertanto è in grado di vedere il principino nella realtà del quotidiano [con le sue abilità e le sue mancanze (*l'uomo edito*)], ma decide di non accontentarsi degli approdi momentanei per continuare a diramare il suo sguardo verso il futuro e le mete non ancora conquistate (Orlando, 1997, pp.30-31).

Zerbino impara a conoscere giorno dopo giorno Medoro, lo accompagna nelle sue passeggiate, accorre al suo capezzale quando di notte lo chiama; egli è costantemente

e discretamente presente nella vita del suo educando. Egli vive nei confronti di Medoro un profondo senso di responsabilità, che lo conduce a rispondere all'appello che l'altro gli pone: "*dove sei tu?*", e la sua risposta "*eccomi*" lo rende, in quell'istante, *responsabile* nei suoi confronti (Levinas, 1985).

"Zerbino, ci sei? Vieni, presto": al richiamo accorato, il paziente e saggio educatore risponde con le sue narrazioni; tra i due protagonisti si crea un rapporto dialogico, vitale per l'educazione del giovane principe.

In questo rapporto il linguaggio diviene il filo conduttore di tutto il processo di crescita di Medoro: sono le parole di Zerbino che creano un collegamento tra il piccolo cieco e il mondo esterno, descrivendo ogni elemento presente nell'ambiente circostante¹.

Nella fiaba di Rodari, il contesto in cui nasce il principe Medoro include una famiglia, profondamente scossa dalla cecità del figlio che non riesce a cogliere le potenzialità latenti e le risorse del bambino: queste emergono gradualmente grazie alla presenza di Zerbino che con la sua voce, il suo linguaggio chiaro e sincero schiude di fronte a lui molteplici possibilità.

Nonostante l'ininterrotto impegno educativo e gli insegnamenti di Zerbino, Medoro sceglie di non conoscere la realtà e di rifugiarsi in un modo irrealista da lui stesso creato; Medoro è cieco perché non vuol vedere e il suo non voler vedere la dura realtà lo conduce a perdere il suo regno e ogni suo bene.

Preoccupato, l'educatore decide di porre la difficile questione al re affinché interceda presso il figlio e lo induca a ritornare sulla giusta via. Ma il sovrano non se la sente di intervenire. Egli vive questo rifiuto della realtà, da parte di Medoro, come una consolazione che non deve essergli tolta in quanto il destino crudele lo ha già privato di uno dei beni più preziosi: la vista.

Anche qui si potrebbero leggere molti comportamenti di genitori che, di fronte alla disabilità del figlio, non riescono a proporre – accanto a modalità di protezione, di soddisfazione del bisogno, di dipendenza - anche norme, limiti, rinunce e spinte emancipative, limitandosi, frequentemente, ad offrire un illusorio e contraffatto rifugio domestico piuttosto che l'emozionante, complessa e, talvolta, amara realtà sociale.

Spesso, anche l'esagerata offerta di oggetti e di merce inanimata (giocattoli, vestiario, beni di consumo) assumono una funzione consolatoria e virtuale che distolgono il figlio disabile dalla complessità dell'esistere: anche Medoro si immagina montagne di monete d'oro quando le casse del tesoro del regno sono vuote.

E' pur vero che gli oggetti possono essere messi al servizio del proprio percorso evolutivo o, talvolta, costituire dei mediatori per incontrare i coetanei², ma se tale modalità diviene esclusiva (e nelle situazioni di disabilità ciò è frequente) i figli

¹ A questo proposito, si legga l'analisi di Clara Santinello, qui di seguito.

² Basti pensare all'uniformità dell'abbigliamento.

disabili, soprattutto se adolescenti, rischiano di declinarsi su modalità regressivanti che mettono a repentaglio la definizione della propria identità e la realizzazione del proprio impegnativo processo di individuazione, catturati da una sinistra illusione che l'*avere* (oggetti) coincida con l'*essere* (persone) (Fromm, 1976; Pietropoli Charmet, 1992; 2000).

Nel momento in cui Medoro, confinato nel suo mondo irreali, viene abbandonato da tutti, solo Zerbino rimane al suo fianco, senza disertare il campo dell'educazione.

Il contesto nel quale Medoro vive è destinato a diventare l'ultima possibilità per la crescita del principe. Quando i due orfanelli bussano alla sua porta egli è costretto a scontrarsi con la drammaticità degli avvenimenti.

L'appello dei due bambini diviene la chiamata della sua coscienza, voci e gesti che lo richiamano alla responsabilità verso l'altro da sé. Medoro raggiunge la libertà autentica nel momento in cui entra in rapporto col bambino cieco che gli sta di fronte: nell'abbracciarlo – fisicamente - e nell'accoglierlo – psichicamente -, rivive i sentimenti che aveva provato nei suoi confronti il vecchio Zerbino quando, per la prima volta, lo aveva visto indifeso e *cieco* nella propria culla.

La vita del principe cieco si arricchisce, in quel momento, del *cum prehendere* l'altro, prendendolo con sé (nella sua capanna e nella sua mente) per iniziare a dare quanto ha ricevuto da Zerbino stesso.

L'asimmetria educativa nella quale Zerbino ha educato Medoro comincia ad attenuarsi; la *linea d'ombra* che separa adolescenza e età adulta (quest'ultima capace di *generatività* e di *cura* verso la giovane generazione) si assottiglia per permettere l'ingresso nel mondo dei grandi.

All'appello dei due orfani che invocano "*Dove sei tu?*" Medoro risponde, con la voce del cuore, "*Eccomi*". La consapevolezza di essere l'unico in grado di rispondere a quell'invocazione segna per Medoro l'inizio di una nuova vita fondata sulla *responsabilità* verso l'altro.

1.a. *Il principe Medoro è cieco*³ di Clara Santinello*

Inizia con questa agghiacciante diagnosi la vita del piccolo Medoro tra il dolore della coppia regale e lo stupore della corte che, incredula, commenta la notizia. Gli occhi azzurri del principino nonostante la loro bellezza sono "spenti", non possono vedere il mondo. Medoro è nato con una disabilità, ma i genitori non possono arrendersi all'evidenza.

Consultano i migliori medici di Morlandia, ma sia il professor Bellonis sia il professor Cartonis e così pure il professor De Maximis non possono cambiare la

³ RODARI G. (1978), *Il principe cieco*, in *Venti storie più una*, Roma, Editori Riuniti.

* Educatrice- Centro Lavoro Guidato – Alambicco di Conselve

situazione. Non si può operare, né esiste una medicina miracolosa. Nulla! L'erede rimarrà cieco. Ogni nuova diagnosi conferma la precedente e consuma anche l'ultima speranza dei genitori.

Soltanto quando il lungo cammino di medicalizzazione sembra giungere alla sua conclusione, emerge sulla scena la figura di un vecchio signore che per tutto il tempo era rimasto pazientemente in disparte ad ascoltare. Egli si avvicina fiducioso al sovrano e chiede il permesso di raccontare una fiaba allo sfortunato bambino.

I vari medici che si sono susseguiti al capezzale del piccolo principe non vedono in lui alcuna *possibilità*; Zerbino, invece, coglie nello sguardo spento di quel neonato il futuro. Egli non si ferma al già dato (la cecità) ma guarda verso ciò che il bambino non è ancora (la possibilità che egli *veda* attraverso il proprio cuore).

Nella fiaba Zerbino conosce i limiti del piccolo principe; ha ascoltato silenziosamente il quadro clinico prospettato dai migliori medici del reame; nonostante ciò egli decide di iniziare la sua esperienza educativa con Medoro nella direzione dell'utopia, aprendo l'esistenza del principino alla dimensione della possibilità.

Egli si avvicina alla culla di Medoro e inizia a raccontare sotto forma di fiaba la realtà che lo circonda: "C'era una volta un re. Era un gran re, vestito d'oro, d'argento e d'ermellino. Portava sul capo una corona tempestata di rubini. Aveva una barda nera e a punta...". Nessuno, apparentemente, nella stanza, sembra comprendere il senso delle parole del vecchio narratore. Alcuni lo interpretano come un gesto di scherno nei confronti del sovrano, altri come un inutile tentativo per cambiare la realtà; ma Zerbino, pazientemente, continua a raccontare e descrive a Medoro lo scettro d'avorio e ogni singolo gesto che il sovrano, suo padre, compie.

Il re si spazientisce e, proprio nel momento in cui sta per esplodere di rabbia, nota che il piccolo principe sorride e allunga le sue mani per giocare con lo scettro. Medoro vede! Tutti esultano e Zerbino procede nel suo compito e narra:

"C'era...anche una regina. Era una grande regina, con un manto rosso ricamato d'oro. Era bionda, e un diamante scintillante era posato tra i suoi capelli come un uccello nel suo nido...". Sentendo queste parole il principino allunga le mani sorridendo per afferrare il diadema. Quale miracolo o sortilegio ha compiuto Zerbino? Nessuno! Ma l'erede è guarito? Non proprio! Egli vede soltanto quando il narratore gli parla. Se Zerbino tace lui rimane nel buio della sua cecità.

Zerbino non è un medico, né uno stregone, né un guaritore: è soltanto un uomo che media tra la realtà esterna e il piccolo principe utilizzando la narrazione come strumento di mediazione. La fiaba che Zerbino racconta, infatti, rappresenta "un'area di intersezione tra la realtà esterna e l'immaginario" e consente a Medoro di "scoprire" il mondo pur non vedendolo con gli occhi (Varano, 1998, p. 9).

L'impegno che Zerbino assume su di sé lo investe del ruolo di educatore del piccolo principe, divenendo elemento centrale nel processo di mediazione tra Medoro e il mondo reale, l'unico in grado di aiutare il principe a crescere e a diventare un futuro re.

Il vecchio narratore rappresenta, pertanto, l'educatore che accompagna la persona disabile nel cammino verso la conquista di un ruolo sociale attivo. Egli, come sottolineano Lepri e Montobbio, inserisce la sua opera tra una doppia complessità: quella legata al mondo sociale e quella riconducibile alla disarmonicità del soggetto disabile e alla sua storia clinica e sociale (Lepri, Montobbio, 1993).

Tra le varie caratteristiche che un educatore e operatore della mediazione deve possedere ve ne sono alcune che emergono dalla fiaba di Rodari: l'impostare la propria attività per progetti all'interno di un mandato specifico e l'impegno totale nel proprio compito.

Per quanto concerne il primo aspetto si può affermare che Zerbino imposti la sua opera su un progetto il cui obiettivo primario è aiutare Medoro a "vedere" il mondo attraverso la parola e il proprio cuore.

Questo obiettivo si scompone in micro-conquiste legate alla conoscenza della realtà, anche nei suoi aspetti più crudeli, all'accettazione dell'irreversibilità di alcuni avvenimenti e, soprattutto, alla conquista della capacità di discernere e di scegliere ciò che più conta nella vita.

La seconda caratteristica, propria del compito di mediazione, viene spesso sottolineata nella fiaba. Zerbino, infatti, segue costantemente il piccolo principe. Quando il bambino lo chiama, egli accorre e inizia a narrargli con estrema meticolosità la realtà che lo circonda e i fatti che in essa accadono. Se la giornata è soleggiata il narratore inizia la sua storia con: "C'era una volta una bella giornata..."; se invece il cielo è oscurato dalle nubi egli racconta: "C'era una volta una brutta giornata...".

Egli è sempre sincero nelle sue narrazioni in quanto il suo scopo è quello di avvicinare il principino al mondo reale. Zerbino, infatti, utilizza un linguaggio semplice chiaro e soprattutto veritiero, senza risparmiargli sofferenze; le sue parole sono volte a prospettare al giovane principe tutte le possibilità esistenziali che non gli sono note e che non ha ancora potuto sperimentare.

Il linguaggio di Zerbino non è solo mera descrizione: esso introduce il principe nell'universo delle leggi che regolano la natura, indica tra i criteri che si debbono conoscere per individuare le scelte più giuste per sé e per gli altri. La parola del vecchio educatore, infine, si fa metafora il cui compito diviene quello di indicare nuovi orizzonti di senso al giovane principe.

Il linguaggio di Zerbino richiama l'intreccio di un *linguaggio tecnico-descrittivo* con quello *normativo-prescrittivo* e con quello *iconico-metaforico*. Si verifica in tal modo una ricca connessione tra un linguaggio che descrive la realtà con un linguaggio che indica il dovere dell'uomo ad educarsi, con un "impegno etico che si correla con l'*oltre* cui il linguaggio metaforico rinvia, come nuova referenza, come creazione di un nuovo senso" (Orlando, 1997, p.31).

L'intreccio tra questi diversi linguaggi ci mostra la complessità dell'atto educativo e permette di cogliere la realtà umana in tutta la sua problematicità e,

soprattutto, di “far emergere quell’ambiguità positiva che coniuga insieme valori diversi e permette il disvelamento della *forma* di ciascuno dal cui nucleo si sprigiona il cambiamento e si attua la conquista”. Tutti gli aspetti, pertanto, possono essere ricondotti al senso di *compiutezza* che ogni persona può raggiungere in ogni istante della sua esistenza ma anche a quell’*incompiutezza* che caratterizza l’educazione intesa come conquista continua, come educazione permanente”.

Col passare degli anni Medoro scopre mediante i racconti di Zerbino i lati spiacevoli della vita. Sconcertato da racconti che non lo divertono più, il principe decide di non ascoltare più le spiegazioni del vecchio maestro e di sostituirle con fantastiche e irreali storie che egli stesso inventa.

Zerbino conosce il rischio di una tale fuga dalla realtà; essa è una malattia peggiore della cecità fisica perché il cieco più malato è quello che *non vuole vedere* le cose come sono. Neppure il Re, padre di Medoro, riesce a dissuaderlo dal lasciare tale rifugio.

Ciò che accade a questo punto della fiaba rappresenta uno degli aspetti definiti da Contini più “inquietanti” del processo educativo: infatti, la “realizzazione di possibilità educative” non è unicamente ricollegabile all’operato dell’educatore bensì implica la scelta da parte dell’educando. A chi educa, infatti, spetta il compito di condurre il soggetto alla scelta e alla progettualità in modo tale che, tra le varie possibilità che la vita concede, egli sappia scegliere le più “arricchenti e produttive di senso per la sua esistenza” (Contini, 1999).

In questa fiaba, però, Medoro non ascolta l’insegnamento del suo educatore e preferisce fondare la sua vita sull’illusione. Questa scelta non lo arricchisce né è produttiva per la sua esistenza. Alla morte del padre, quando Medoro sale al trono come nuovo sovrano di Morlandia, egli non riesce ad assumersi le responsabilità legate al suo nuovo ruolo sociale.

Quando i tesoriери lo informano che le casse del regno sono oramai vuote egli si immagina montagne di monete d’oro e organizza una festa per spenderne un po’; allo scoppio della guerra quando i suoi eserciti, oramai stremati, vengono sconfitti, il principe si immagina gloriose vittorie e straordinarie conquiste.

La scelta fatta da Medoro lo spodesta dal suo trono e lo allontana da tutti i suoi sudditi. Tutti tranne uno. Zerbino rimane vicino al suo educando e persiste nel suo compito. Egli continua a raccontargli la dura realtà ma non ottiene alcun risultato apprezzabile.

Un giorno, però, alla porta della misera capanna, nella quale maestro e principe dimorano, bussano due poveri orfanelli. Zerbino inizia a raccontare al sovrano di due fratellini, uno dei quali cieco, che chiedono l’elemosina.

Medoro, come ormai di consuetudine, cerca di fuggire dalla realtà immaginando due giovani principi che si sono recati presso la sua maestosa reggia per invitarlo ad un gran ballo. Proprio in quel momento il piccolo orfanello cieco inciampa sulla soglia.

Inaspettatamente, Medoro tende le braccia per afferrarlo e per la prima volta nella sua vita *vede*.

Vede un piccolo bambino dallo sguardo spento, il volto scarno ed emaciato, sporco e rigato dalle lacrime, il corpicino magro e tremante coperto solamente di stracci.

Di fronte ad una così dura realtà la tentazione di fuggire in una fiaba è per Medoro molto forte. Ora deve fare una nuova scelta. Seguire a vivere nel suo mondo di irrealtà o, viceversa, fare propri gli insegnamenti di Zerbino.

Medoro prende la sua decisione, assumendosi la responsabilità dell'impegno: alleverà i due orfanelli come suoi figli, li proteggerà e darà loro conforto e protezione.

L'intervento educativo di Zerbino può attenuarsi per permettere a quello di Medoro di avviarsi.

2. La linea d'ombra

“E' privilegio della prima gioventù vivere d'anticipo sul tempo a venire, in un flusso ininterrotto di belle speranze che non conosce soste o attimi di riflessione.

Ci si chiude alle spalle il cancelletto dell'infanzia, e si entra in un giardino di incanti. Persino la penombra qui brilla di promesse. A ogni svolta il sentiero ha le sue seduzioni. E non perché sia questo un paese inesplorato. Lo sappiamo bene che l'umanità tutta è passata di lì. E' piuttosto l'incanto dell'universale esperienza, da cui ci aspettiamo emozioni non ordinate o personali, qualcosa che sia solo nostro.

Si va avanti ritrovando i solchi lasciati dai nostri predecessori, eccitati, divertiti, facendo tutt'un fascio di buona e cattiva sorte – zuccherini e batoste, si può dire – il pittoresco lascito assegnato a tutti, che tante cose riserba a chi ne avrà i meriti, o forse a chi avrà fortuna.

Già. Si va avanti. E anche il tempo va, fino a quando innanzi a noi si profila una linea d'ombra, ad avvertirci che bisogna dare addio anche al paese della gioventù” (Conrad, 1920).

Anche per i ragazzi ciechi o ipovedenti vale questa indicazione di Conrad, così come per tutti gli altri adolescenti: ci si chiede se, anche nel loro caso, la penombra dell'adolescenza riesca a brillare di promesse, rifulgendo di luce nuova, chimerica; se si ritrovano, magari a tastoni, i solchi lasciati dai predecessori o se ci si impaludi nei fossati stagnanti; se si riesca ad individuare con precisione la linea d'ombra che segna l'ingresso nell'età adulta o se si rimanga tenebrosamente ingabbiati nel cono dell'età giovanile, senza possibilità di intravedere, avanzare e rilucere nel mondo dei grandi.

Se è così solitamente difficile sollecitare, sostenere e accompagnare i giovani nei percorsi di transizione tra l'adolescenza e la vita adulta, ancor più difficile ne risulta l'attuazione nelle situazioni di disabilità; proveremo, in questo contributo, a proporre qualche elemento che concorra ad puntualizzare il processo di emancipazione degli adolescenti con disabilità visiva.

Come abbiamo già avuto modo di scrivere (Caldin, 1997; 2000), nella società occidentale con il termine *adolescenza* si intende una fase della vita che va, all'incirca, dai 14/15 ai 18/20 anni e che coincide, per quanto riguarda le istituzioni scolastiche, con la permanenza dei ragazzi nelle scuole secondarie superiori. Come ad altre fasi della vita (si pensi, ad esempio, all'infanzia o alla preadolescenza), all'adolescenza è attribuita una *nascita ufficiale* nel momento in cui si distingue una fase intermedia tra l'infanzia e la giovinezza vera e propria.

In senso storico-culturale, è possibile risalire al prototipo dell'adolescente con il Sigfrid di Wagner (1876), "prima espressione di quel misto di purezza (temporanea), di forza fisica, di naturismo, di spontaneità, di gioia di vivere che farà dell'adolescente l'eroe del nostro XX secolo, che è il secolo dell'adolescenza" (Ariès, 1960).

Come ben sappiamo, la codificazione delle età della vita corrisponde ad un *lusso* che le società a capitalismo avanzato possono permettersi; in molti paesi poveri la questione si presenta come marginale: chi sopravvive alla mortalità infantile diviene automaticamente in grado di svolgere, nel bene e nel male, mansioni peculiari agli adulti.

Nei paesi a capitalismo avanzato, l'adolescenza ottiene riconoscimento quando viene garantita al ragazzo la possibilità di fruire di un tempo provvisorio nel quale sperimentare incertezza, confusione, giochi di ruolo, pluriappartenenze, transitorietà di comportamenti: a questo periodo E. Homburger Erikson ha assegnato il nome di *moratoria psicosociale*, collegandolo anche alla prolungata scolarizzazione, al ritardato inserimento nel mondo lavorativo, all'allungamento della vita stessa (Erikson, 1968).

Questa constatazione conduce, inevitabilmente, a chiederci quanto vi sia di *indotto* nella vita dei ragazzi d'oggi a partire anche dalle leggi di mercato e dai trend economici prevalenti: nell'attuale momento storico, infatti, il rischio è che la *moratoria* adolescenziale divenga una *specifica dilatazione* dell'adolescenza, peculiare ed interminabile modalità che si dilata oltre ogni previsione degli adulti.

Ciò che tende a caratterizzare le relazioni degli adolescenti, anche di quelli disabili, con gli adulti è la presenza di una doppia aspettativa, che si manifesta nel bisogno di essere trattati da grandi e da piccoli nello stesso tempo, di essere accolti e sostenuti, ma anche presi sul serio come persone che si stanno preparando a diventare adulte.

La risposta a questa duplice aspettativa non è facile, perché la famiglia e la scuola non sempre possono giocare su due registri contemporaneamente. Gli unici adulti che possono svolgere con più libertà questa funzione sono quelli più svincolati dalle aspettative e dai ruoli; a volte anche gli stessi insegnanti, ma in tempi e momenti particolari, ai *bordi* delle loro mansioni ufficiali, come ad esempio nei momenti di pausa o durante una gita scolastica (Pietropoli Charmet, 1997; Riva 1997; Frontori, 1992)

Va ricordato, però, che poiché gli insegnanti sono tenuti al giudizio sul rendimento, i ragazzi temono che possa essere confuso il loro sapere e saper fare con il loro essere; infatti, l'intimità sulle questioni personali richiede una neutralità di giudizio che non sempre gli insegnanti possono garantire (Fabbrini, Melucci 1992).

Ed è proprio in questo spazio, lasciato libero dalla famiglia e dalla scuola (talvolta, *ignorato* dalla famiglia e dalla scuola) che diviene basilare il rapporto con adulti che

attraversano la vita dell'adolescente disabile e che si presentano come figure abbastanza tolleranti e disponibili, in grado di permettere ai ragazzi e alle ragazze maggiori oscillazioni, in grado di prevedere la moratoria come transizione spaziale e temporale nella quale sperimentarsi, ma sempre all'interno di un *progetto educativo* che abbia come obiettivo che la tensione tra *l'essere piccolo e il diventare grande* sia *rielaborata nel mondo interno e assunta come passaggio all'età adulta*.

In tal senso, nel caso del deficit visivo, il lettore domiciliare assume una particolare rilevanza perché si propone come figura di mediazione tra la famiglia, la scuola e i ragazzi e le ragazze che incontra nell'ambiente domestico; pensiamo che, a tutt'oggi, tale figura non abbia ancora ricevuto il dovuto riconoscimento riguardo alla basilarietà dell'azione educativa che svolge⁴.

Come indicato da Pietropolli Charmet (1992; 2000), l'adolescente (incluso quello con deficit visivo) non è quindi comprensibile indagando la trama delle vicende familiari, né la storia di quelle scolastiche, ma considerandolo figlio della comunità sociale all'interno della quale ama, studia, lavora, cresce con tutto se stesso, mente e corpo: quello stesso corpo che è curato, invidiato, controllato, violato o obliato; a volte brutto, oppure manchevole di qualcosa, o limitato in qualche funzione, come nel caso della cecità o dell'ipovisione.

Ma la cecità e l'ipovisione costituiscono una parte (pur rilevante) della persona-adolescente e possono causare una parziale limitazione all'attività personale (OMS, 2002), ma mai coincidere o confondersi con l'adolescente stesso: spetta all'adulto impegnarsi per accrescere la sensibilità sociale e diffondere una cultura della riduzione dell'handicap che riconosca, nell'incontro con l'adolescente disabile, prima l'appassionata condivisione dell'umana esistenza e poi il suo deficit.

Il ruolo educativo dell'adulto, infatti, si manifesta come cura e attenzione per la giovane generazione, percorrendo un itinerario che dall'interesse per sé si decentra verso l'altro, promuovendo e sostenendo il processo di costruzione dell'identità dell'adolescente disabile con modalità di prevenzione ampie ed educative.

Si tratta di un'attenzione generazionale che si estende a tutti i ragazzi, a tutti i figli, (non solo ai propri), ampliando la responsabilità familiare e scolastica per renderla sociale: una responsabilità comunitaria che non scinda più l'autorealizzazione privata dalla responsabilità generazionale (Scabini, Cigoli, 2000)

In tal modo, l'intervento educativo si pone come *agire responsabile* che richiede che la risposta sia allargata e non informi solamente il committente (l'ente per il quale si lavora, la propria famiglia ecc.), come si potrebbe frettolosamente pensare, ma anche i protagonisti di questo percorso: i ragazzi e le ragazze innanzitutto, i loro genitori, gli insegnanti coinvolti, i dirigenti scolastici, i volontari, gli educatori, gli operatori, gli attori del privato sociale, la comunità scientifica in una sorta di ridefinizione della committenza che intende *dare voce* anche e soprattutto a coloro che si percepiscono come afoni o inaudibili, e intende *dare occhi* a coloro che, come alcuni giovani

⁴ Si veda, nel presente volume, il contributo di R. Ondertoller e E. Cantele, *La formazione dei lettori domiciliari*.

ipovedenti e ciechi, si percepiscono come *apprendisti virtuali* o si sentono *prestatari alla vita*, questuanti dei riflessi esistenziali degli altri e mai titolari della straordinaria trama della propria vita.

E' per questo che in questa fase evolutiva e nelle situazioni di disabilità è necessaria una nuova contrattualità ed una nuova alleanza fra gli adulti che presidiano l'area educativa: ciò può avverarsi attraverso l'integrazione dei servizi e il decollo di nuove sinergie tra famiglia, scuola, servizi territoriali, realtà del privato sociale.

La costruzione di nuove alleanze può essere lo strumento del mondo degli adulti *per poter pensare ciò che gli adolescenti non riescono a pensare e comunicano a sé e al mondo sotto forma di azione* (a volte di azioni inadeguate, autolesive, nefaste, irreversibili). Perché, come scrive G. Pietropolli Charmet, "[...] l'agito adolescenziale (quando si manifesta) ha bisogno di trovare già predisposto un grande distillatore, preparato sinergicamente dagli adulti, in grado di restituire senso alle azioni insensate, pensiero all'impensabile, parole agli affetti muti e ai bisogni strozzati" (Pietropolli Charmet, 1997), e occhi per vedere, a chi non li ha.

Perciò, è necessario presidiare la nascita sociale degli adolescenti con disabilità, minacciata da pericoli che non possiamo sottovalutare, amplificati dalla società dei consumi nella quale viviamo: fermentare anche ideali emancipativi, oltre a quelli protettivi, come antidoto al fallimento dei compiti evolutivi di questa fase di sviluppo, sembra un'indicazione indispensabile e un inizio incoraggiante anche nelle situazioni di disabilità.

Le modalità educative, infatti, risultano ancora molto tarate sulla protezione e sulla soddisfazione del bisogno (questo è positivo, ma è parziale), ma lo sono molto meno rispetto all'impegno, alla conquista e allo sforzo personali, alla spinta a crescere che implicano, anche, l'esperienza della frustrazione, del limite e della rinuncia: modalità fondamentali per la salute psichica, relazionale, affettiva, emotiva e fisica del giovane disabile: ai diritti (di avere una famiglia, di appartenere ad una comunità, di essere amati ecc.) devono unirsi i doveri (verso sé stessi, gli altri ecc.), attraverso interventi educativi che offrano testimonianze e modelli significativi.

Negli incontri che abbiamo svolto con i genitori di ragazzi con disabilità visiva, quando abbiamo presentato questo orientamento (che, in realtà, è generale e riguarda tutti gli adolescenti), un marito, guardando la moglie ha detto: <<Eh sì, dipende dai genitori! E dalle mamme che opprimono troppo! I papà sono più realistici!!!>>.

Questa affermazione, espressa da un genitore che condivideva con gli altri le sue impressioni e i suoi vissuti, è diventata una sollecitazione importante per aprire una discussione sui ruoli parentali; soprattutto, ha evidenziato un'elevata consapevolezza della questione, condivisa durante l'evolversi della discussione anche con altri padri, i quali rilevavano come ad una sufficiente consapevolezza di *come* si possa educare, non corrisponda, poi, la conseguente azione educativa con i figli, soprattutto se disabili.

Si pone, cioè, anche nel lavoro con i genitori che hanno figli con deficit, il problema nodale della formazione parentale: e cioè che questa non possa avvenire solo tramite l'informazione o l'aumento delle conoscenze, ma necessiti di realizzarsi attraverso

modalità di ricerca-azione che aiutino a riflettere, a riconoscersi, ad empatizzare con i figli stessi.

Le esperienze di adolescenti con deficit visivo possono risultare molto lontane da quelle di genitori vedenti, i quali, proprio per tale motivo, faticano a *imparare a intuire con il sentimento il senso che possono avere le cose* per il proprio figlio, e a comportarsi di conseguenza: è per questo che le associazioni e gli enti che si occupano in maniera specifica di deficit visivo svolgono un ruolo imprescindibile e aiutano la condivisione delle esperienze; presso questi enti, infatti, la formazione dei genitori rimane una priorità irrinunciabile⁵ (Bettelheim, 1987; Milani, 1993).

3. Famiglia e sviluppo delle autonomie

Con i genitori di preadolescenti e adolescenti ciechi e ipovedenti abbiamo discusso a lungo sull'urgenza di offrire spinte emancipative e abbiamo convenuto che le condotte esplorative e i percorsi di autonomia (anche spaziali) devono essere incentivati nel ragazzo non vedente fin da quando è piccolo: per esempio, gli si può insegnare dapprima ad orientarsi nella sua stanza, poi nella casa, successivamente nel cortile dell'abitazione o nel marciapiede sottocasa e così via.

Solo in questo modo, infatti, è possibile garantire all'adolescente con disabilità visiva la "fuoriuscita" dall'ambiente familiare e domestico, l'affrancamento dagli adulti, la conquista di uno status autonomo indipendente che lo aiuti a collocarsi nel mondo degli adulti, anche se nella ricerca del percorso da effettuare potrà sbattere contro muri, cozzare contro barriere, inciampare nel sudiciume, smarrirsi, angosciarsi, combattere; ma facendo questo, riuscirà anche a misurarsi, a valutarsi, a stimarsi, a piacersi, a emanciparsi.

In tal senso, è necessario aiutare i genitori a rinforzare le proprie competenze genitoriali, quasi sempre già presenti, o a renderle maggiormente evidenti ed efficaci in un'ottica di prevenzione.

Si tratta di aiutare a svolgere il lavoro educativo affrontando le emergenze (spesso transitorie le quali, però, con figli adolescenti, rischiano, molto frequentemente, di essere sottostimate o sopravvalutate: a volte, infatti, si considerano certe problematiche adolescenziali solo come fisiologiche oppure, all'opposto, come patologiche, subordinando l'importanza e l'urgenza dell'intervento educativo.

Invece, con figli adolescenti è indispensabile affinare l'osservazione, aumentare la vigilanza, effettuare estenuanti contrattazioni, proprio per riuscire, come adulti, a sopravvivere e a dare spessore a quel principio educativo che connota molte delle nostre azioni verso la giovane generazione: promozione e contenimento senza rappresaglia, scremati, però, dalla supponenza che può derivare da una lunga e ricca esperienza.

La scelta metodologica di offrire l'aiuto attraverso l'incontro e la solidarietà con altre famiglie (e quindi di costruire reti amicali e di vicinato che sostengano l'educazione familiare) si rivela un'opzione imprescindibile.

⁵ Si vedano, nel presente volume, in particolare, i contributi di R. Montani, M. Mancin e di V. Brunelli.

Perché il sostegno alla genitorialità, oggi, ha come obiettivo quello di far sì che i genitori possano arrivare sempre, con la loro testa, a effettuare le scelte educative più opportune per i loro figli, anche disabili, andando a confrontarsi con altre famiglie: con dei *big brothers*, potremmo dire, con fratelli e sorelle maggiori che hanno già percorso qualche tratto della stessa strada e che quindi possono aiutare a ricalibrare le preoccupazioni, le angosce, le aspettative, gli investimenti.

Come indicato da E. Riva (1997), già con figli non disabili, le ridotte possibilità di confronto tra i propri figli e i loro coetanei rendono di difficile interpretazione le anomalie della crescita; tanto che, spesso, i genitori ricorrono ad altri (ad esempio, agli insegnanti) per cogliere i segnali di rischio nello sviluppo dei figli.

Quando vi è un figlio adolescente disabile, rischiano di essere ricondotti al suo deficit (nel nostro caso, visivo) tutti i comportamenti anomali, imprevisti, aggressivi, indisponenti che lo caratterizzano. Infatti, con figli adolescenti disabili, la specialità della disabilità non ha parametri limitrofi e, quindi, diviene urgente e il confronto con chi ha già esperito quella stessa disabilità.

Perciò risultano indispensabili le attività delle associazioni: UIC, Fondazione Hollman, Lega del filo d'oro, Irifor e molte altre facilitano gli interventi di rete e di mutuo-aiuto; permettono il confronto su esperienze comuni e condivise, tra persone che si trovano in situazione con problematiche simili; agevolano l'instaurarsi di un clima di fiducia percependo l'altro come coinvolto in questioni analoghe alle proprie; accelerano l'identificazione e il modellamento con chi ha già affrontato un certo problema e, forse, l'ha già risolto.

Questa metodologia non solo permette l'emergere delle competenze parentali se latenti, ma va a rinforzarle, sostenendo e potenziando la *resilienza*, intesa sia come capacità di fronteggiare un avvenimento critico, ma anche come capacità di rispondere e di reagire adeguatamente allo stesso, mettendo in moto nuove risorse e potenzialità (Cyrulnik, 2002; Malaguti 2005).

Non è sufficiente aiutare il bambino o il ragazzo cieco: anche i genitori vanno aiutati a crescerlo e ad educarlo, poiché spesso succede che essi non abbiano idea di come agire, e ciò è comprensibile; a volte si pensa che un non vedente non possa imparare a fare qualcosa solo perché non vede, dimenticando che “la minorazione della vista non incide sull'intelligenza, sulle attitudini, sui sentimenti di un bambino, se i genitori e gli educatori lo aiutano a sviluppare correttamente tutte le sue potenzialità. I ciechi che hanno avuto successo nella vita (e non sono pochi) non sono necessariamente persone con doti eccezionali, ma piuttosto soggetti che hanno avuto la fortuna di essere stati ben educati.” (Tioli, 1981, p. 23)

E i metodi educativi devono essere attuati presto, fin dai primi mesi di vita; è ormai risaputo infatti, che un'educazione adeguata e precoce può condizionare positivamente il bambino cieco e il suo futuro, facilitandogli l'apprendimento ed evitando ritardi rispetto ai suoi coetanei; inoltre, la famiglia può assicurarlo e accompagnarlo fin dall'inizio del suo percorso scolastico, così che possa entrare a scuola senza alcun senso di inferiorità.

Il ruolo educativo dei genitori nei primi mesi ed anni del bambino non vedente è di vitale importanza: è in seno alla famiglia, infatti, che il bambino impara a conoscere, giocare, relazionarsi; qui vengono poste le basi per tutti i successivi rapporti col mondo esterno. Il modo con cui i genitori lo accolgono, gli parlano, lo presentano agli estranei, influisce sulla percezione di sé stesso e sulla maniera di porsi in relazione agli altri e di fronte alla vita.

In precedenti lavori (Caldin, 1993; 2001) abbiamo richiamato il modello educativo familiare proposto da D. Meltzer e M. Harris, centrato sul concetto di *famiglia interna* che ciascuno porta dentro di sé, *non semplice eredità sociale ma indispensabile struttura del proprio sé* (Meltzer e Harris, 1983).

Bambini e bambine, ragazzi e ragazze con disabilità visiva devono sperimentare anche quella *dipendenza* funzionale di cui ci parlano gli autori succitati a proposito delle funzioni emotive nella vita familiare. Meltzer e Harris, partendo dall'assioma della psicanalisi secondo il quale "non può esservi sviluppo senza sofferenza", parlano di crescita, stabilità e regressione come di categorie strettamente correlate al livello di sofferenza psichica che è tollerabile per l'individuo e che può risultare adeguato, critico o insufficiente rispetto alla crescita.

Essi considerano ruoli ufficiali quelli di genitori, bambini piccoli, membri adolescenti della comunità, nonni e tutti coloro che fanno parte della famiglia allargata; ma definiscono *funzioni emotive* quelle che possono essere svolte all'interno della famiglia: generare amore (vs. suscitare odio); infondere speranza (vs. seminare disperazione); contenere la sofferenza (vs. trasmettere ansia persecutoria depressiva); pensare (vs. creare confusione).

Il concetto centrale di questo modello educativo è quello del *contenimento* e della *distribuzione della sofferenza psichica* implicita nella crescita e nello sviluppo dei membri della famiglia nella comunità. Gli autori affermano che, all'interno della famiglia, se vi è una *distribuzione della sofferenza* è possibile la crescita psichica della famiglia stessa: per *distribuzione* si intende soprattutto la capacità di alcuni membri di assumere sofferenza più di altri.

Spetta in modo particolare ai genitori il *contenimento della sofferenza*, il quale è in strettissima relazione con la capacità di *generare amore*, intesa come creazione di un clima familiare di fiducia e di sicurezza che renda possibile la *dipendenza*.

In tal senso è importante che la figura di riferimento (l'adulto, la figura materna, un'altra figura parentale) sia capace di aiutare coloro che da essa dipendono: si tratta, cioè di una *dipendenza funzionale*, che permette l'evoluzione, che deve essa stessa evolversi, come spiegano Meltzer e Harris: "Quando nasce l'amore – sia tramite la buona relazione individuale con gli oggetti interni, sia nel rapporto di coppia – si viene a creare quel clima di fiducia e di sicurezza che rende possibile la dipendenza. L'ostentazione di ricchezza e di generosità rischia però di suscitare invidia, per cui i membri dipendenti della famiglia si verranno a trovare in una situazione delicata, in equilibrio tra tendenze identificatorie di tipo introiettivo e tendenze di tipo proiettivo. Per questo è molto importante che la persona amata sia capace di aiutare coloro che dipendono da lei a tollerare la sofferenza che provano nel doversi sentire inferiori e bisognosi, e sappia

concedere loro uno spazio e un tempo sufficiente prima di intervenire in loro aiuto” (Meltzer e Harris, 1983).

E’ proprio in quel *tempo* e in quello *spazio* offerti dagli adulti, che i bambini prima e gli adolescenti poi possono sperimentarsi e misurarsi, esplicitando agli adulti fino a quale punto siano in grado di tollerare, ad esempio, frustrazione e dolore⁶; oppure, fino a quale punto possano collocarsi e avanzare nelle zone di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1987).

E infatti, questo tema è legato a quello dell’asimmetria in educazione, che è dinamica, in evoluzione, che tende all’emancipazione dell’educando, all’attenuazione del ruolo dell’educatore, all’estinzione della funzione educativa: di contro, la fissità dei ruoli, la mancata evoluzione dei compiti educativi nell’asimmetria ne definiscono la patologia (questa è un’esperienza frequente con adolescenti disabili).

Ciò significa abbandonare alcuni comportamenti che i genitori possono attuare volendo fungere da filtri nei riguardi dei figli con deficit visivo, per quanto concerne le frustrazioni, le esperienze difficili, complesse o quelli che risultano sostitutivi dei figli stessi, limitando o vanificando i processi di autonomizzazione: “Da un lato, la realtà del deficit fisico e/o psichico lo obbliga ad avere bisogno dell’aiuto dei genitori e, dall’altro, l’atteggiamento dei genitori gli impedisce di realizzare un’autonomia anche parziale, se non a prezzo di dolorose e spesso traumatiche forme di ribellione e di conflitto” (Fratini, 1997).

E’ vero che l’adolescente non conosce la distanza che separa il pensare le cose e l’attuarle, cioè non è in grado di comprendere -perché non ne ha ancora effettuato l’esperienza- la portata della *resistenza del reale*, l’incontro con il contesto sociale e le esperienze che aiutano a individuare inclinazioni, risorse, limiti di se stessi; ma proprio per questo, anche se con deficit visivo, egli ha bisogno di fare, di toccare, di manipolare, di lambire, di muoversi, di spingersi, di osare.

Enzo Tioli ha sottolineato che l’educazione di un bambino cieco non richiede capacità fuori dal comune e conoscenze specialistiche (queste ultime, probabilmente, sono maggiormente indicate per superare il naturale smarrimento iniziale, quando si apprende che il proprio figlio ha una disabilità visiva); ma la cosa più importante è che gli esperti devono far capire ai genitori che essi rimangono “... educatori insostituibili. L’importante è che nel loro animo il dolore, la compassione, l’apprensione e la disperazione cedano il posto all’impegno consapevole, all’amore operante ed alla fiducia nella sicura riuscita del loro figliolo.” (Tioli, 1981).

Il dominio dell’altro, infatti, è un rischio nella relazione educativa con l’adolescente disabile, proprio per il fatto che la relazione può risultare sbilanciata rispetto ai bisogni, alle capacità, alla situazione esistenziale dell’altro (di grande sofferenza, di povertà di strumenti culturali ecc.).

Nelle relazioni di cura e di aiuto, infatti, chi aiuta dovrebbe agire nella consapevolezza che il proprio intervento ha limiti temporali e spaziali (deve finire nell’arco di un certo periodo), così come chi è aiutato deve imparare ad aver cura di sé da

⁶ Si pensi all’importanza di imparare ad aspettare nel bambino piccolo, così ben descritta anche da Erikson (1950).

se stesso, evitando un legame troppo stretto e vincolante, senza invischiarsi in una falsa dimensione che porta a scoprire che l'unica visione del bisogno dell'altro nasconde la fuga dall'analisi dei propri bisogni. Ed è per questo che chi svolge un lavoro di cura deve avere una grande chiarezza verso se stesso: il lavoro con le persone disabili, infatti, conduce anche all'individuazione dei propri limiti e delle proprie difficoltà (Montuschi, 2001).

Perciò, non solo i genitori ma anche tutti coloro che incontrano adolescenti disabili dovrebbero possedere una buona maturità psicologica, che aiuti ad accettare le proprie inadeguatezze, e una sufficiente capacità di leggere il proprio sé nel contesto reale che permetta loro di chiedere e di offrire aiuto.

In quest'ottica, divengono rilevanti le conoscenze che alcune discipline offrono agli educatori: in modo particolare quelle provenienti dalle scienze dell'educazione e psicologiche che possono prospettare delle coordinate importanti per "il problema dell'igiene mentale" di chi attua un lavoro educativo.

4. Una normale sfida

Un enorme sostegno in questo esercizio di acquisizione delle autonomie dei disabili visivi viene dalle iniziative intraprese dalle associazioni: l'Unione Italiana Ciechi di Padova, ad esempio, si propone da molto tempo di ampliare le condotte autonome dei non vedenti sia grazie a percorsi di orientamento e mobilità, sia con iniziative di autonomie personali, condotte con istruttori esperti e opportunamente formati, come quelli che afferiscono all'ANiOMAP⁷.

Quanto siano rilevanti queste iniziative, lo palesa un interessante episodio che una mamma, incontrata nel percorso di formazione con i genitori, ha offerto a tutti i partecipanti.

Questa mamma, F., ha un figlio di 11 anni, G., che come tratto della sua personalità, da sempre, dimostra una forte spinta all'autonomia, nonostante il suo deficit visivo: più volte, infatti, il ragazzo si è interrogato sul suo limite visivo e sul fatto che questo non gli permette di andare in motorino, impedendogli di effettuare quelle migrazioni anche spaziali (e non solo psichiche) che tutti i preadolescenti e gli adolescenti compiono al di fuori dell'ambito familiare.

Il ragazzo, qualche tempo fa, ha svolto i percorsi di orientamento con un istruttore di mobilità molto preparato e con ottime capacità relazionali⁸. G. vi ha partecipato con

⁷ ANiOMAP – Associazione Nazionale Istruttori di Orientamento e mobilità e autonomia personale per disabili visivi. L'associazione ha sede in Via Martiri della Libertà, 65 a Montopoli in Val D'Arno (Firenze). Lorenzo Turatello è l'istruttore Aniomap che lavora con l'UIC di Padova.

⁸ Montuschi parla, a questo proposito, di competenza di sintesi, costituita da motivazione solidale, capacità tecnica e competenza relazionale: Montuschi F. (2001), *La pedagogia speciale tra*

entusiasmo e impegno, imparando a muoversi con maggiore sicurezza anche su percorsi poco sperimentati.

Un giorno che, con la madre, sta a casa della nonna, dopo aver ascoltato un po' insofferente i discorsi delle due donne, dice alla mamma di essere stanco di stare lì e chiede il permesso di andare ad aspettare giù in strada, dove c'è il marciapiede: un posto che lui conosce bene e dove si sente sicuro perché non vi transitano le automobili.

La madre acconsente, G. scende; quando la donna, conclusa la visita, si appresta a raggiungere il figlio in strada, G. non è lì ad aspettarla; la madre, allora, percorre speditamente un buon tratto della strada che si diparte verso casa sua: inutilmente, di G. non c'è alcuna traccia.

Allarmata e spaventata, la mamma di G. comincia a correre impaurita: la strada pedonale diviene infatti, dopo qualche tratto, un'arteria di grande scorrimento, con incroci maledettamente difficili da attraversare. F. si guarda intorno, nel terrore di individuare i segni di un incidente, ma non vi è traccia né di un infortunio né di suo figlio. Disperata e ormai temendo il peggio, la donna decide in ogni caso di proseguire verso casa, nella speranza di trovare aiuto dal marito e dai vicini per cercare il figlio.

F. corre come una pazza, sentendosi colpevole della leggerezza commessa (l'autorizzazione a scendere senza di lei) che può costare la vita al figlio ed è incapace di pensare a qualunque altra cosa. Ma quando, angosciata ed esausta arriva a casa, G. è proprio lì che la aspetta.

Il ragazzo è rosso in volto, sudato, un po' teso: la madre, nel vederlo sano e salvo, non ha coraggio di rimproverarlo. Lo abbraccia, gli dice di essersi spaventata molto, gli chiede come ha fatto ad attraversare un incrocio pericoloso anche per chi ci vede benissimo.

G. tentenna, con voce un po' stentata dice di averlo imparato al corso di mobilità, ammettendo di averlo sempre attraversato in gruppo, con gli altri e con l'istruttore, mai da solo: ma non sa celare l'esultanza per il successo del risultato.

Solo alla fine del racconto, quando la madre gli ricorda i rischi che ha corso, G. ammette di essere stato un po' imprudente e promette che rifarà quel percorso e attraverserà l'incrocio pericoloso con l'istruttore, prima di ripercorrerlo da solo.

Nei colloqui con la madre, la spinta emancipativa del carattere di G. emergeva sempre, segno che, pur con il suo limite visivo, egli, da preadolescente, vive sulla sua pelle le stesse emozioni e i medesimi desideri dei suoi coetanei.

In questo caso emblematico, una mancata acquisizione della mobilità del ragazzo non sarebbe mai attribuibile al suo deficit visivo, ma ad *elementi handicappanti* che ne possono aggravare la situazione: iperprotezione, timore che si faccia male (anche se questo effettivamente accade), convincimento che sia sempre *troppo piccolo* per provare, desiderio di mitigare ai figli le (inevitabili e salubri) frustrazioni rischiano di intrecciarsi con il deficit (pur circoscritto), avviando un circolo vizioso nel quale non è più

ispirazione salvifica e competenze, in Canevaro A. (coordinamento di), *Pedagogia speciale, Studium Educationis* n.3, pp. 552-566



individuabile il perimetro nel quale si iscrive la cecità e l'ipovisione, confondendo quanto è attribuibile a modalità educative inadeguate (e sulle quali si potrebbe intervenire per un cambiamento educativo) da ciò che attiene al deficit stesso (ad esempio, non guidare la macchina rimane un limite ascritto al deficit; non spostarsi da soli può essere il risultato di modalità educative iperprotettive e handicappanti).

A distanza di qualche tempo, con la mamma di G. e con gli altri genitori, abbiamo ridiscusso di questo evento speciale del quale il figlio è l'indiscusso protagonista. E come ogni madre di buon senso, dotata di quell'*amore pensoso* che aiuta a intravedere strade nuove e potenzialità nascoste, con un'ottica lungimirante (Pestalozzi, 1801), F. rielaborava con tutti noi questo avvenimento, descrivendolo come una *normale* sfida che G. aveva fatto a se stesso, ai suoi genitori, al suo istruttore, ai suoi compagni.

La *normalità* del preadolescente è costituita dalle sfide verso i limiti, le norme, l'ordinarietà e l'usualità del mondo degli adulti, ma ciò deve avvenire all'interno di un mondo di adulti che permetta la sperimentazione senza la rappresaglia, che aiuti a rielaborare le sfide rendendole competenze (e non astrazioni), che sappia conciliare saggiamente prudenza e rischio⁹.

Attraverso tali sfide, il ragazzo sperimenta la resistenza del reale, il limite che la realtà pone: G. è consapevole dell'imprudenza commessa, ma ancora più certo delle potenzialità delle sue abilità.

Egli sa che può e potrà muoversi, da solo e in compagnia, magari con maggior prudenza nei percorsi inconsueti, con qualche ausilio e qualche accorgimento (un bastone bianco, di notte; un incrocio con il semaforo sonoro; l'esercizio e l'affinamento delle *abilità di richiesta*): perché l'oro della sua età ha gli stessi carati dei suoi compagni vedenti, perché l'eccesso delle sue forze e delle sue facoltà, di rousseauiana memoria, deve declinarsi in maniera adeguata ai bisogni, ai desideri, alle necessità; fino ad acquistare una contestualizzazione nel progetto reale (non onnipotente!) della vita, facendo i conti con il limite e le potenzialità, attraverso una sperimentazione diretta di cui tanto ha scritto Rousseau (Rousseau, 1762).

5. Ignoto e pratiche non verbali¹⁰

⁹ *Prudentia sine alea non datur*: non c'è prudenza senza rischio (la lingua latina permette di sintetizzare un'idea complessa. La sentenza è di S. Tommaso d'Aquino).

¹⁰ Si veda, a questo proposito, anche Caldin R. (2004a), *La mano come accompagnamento,*

come sostegno, come limite nell'adolescenza e la mano dell'adolescente, in Olivieri A. (a

cura di), *All'incrocio dei saperi: la mano*, Padova, Cleup, pp.507-521

E' a partire dall'immaginario e dal possibile, sollecitati dall'esercizio del pensiero ipotetico-deduttivo che si diparte la nuova dimensione cognitiva che aumenta il piacere di argomentare, di disquisire e nella quale emerge l'immatùrità dell'adolescente come parte preziosa, fresca, creativa che alterna discorsi e atteggiamenti diversi e contraddittori, flessibilità e rigidità, dipendenza e autonomia.

E così anche in preadolescenti e adolescenti con disabilità visiva troviamo espressioni quali "vediamoci!", "ci vediamo domani", "vediamoci chiaro!", "ti vedo bene", poiché essi tendono a controllare con uno strumento razionale che si va affinando (il linguaggio, lo humor ecc.), qualcosa che gli è precluso e che non riescono a dominare (a causa del deficit visivo).

E' noto, infatti, come i preadolescenti e gli adolescenti cerchino di governare, attraverso l'esercizio di strumenti razionali, àmbiti non ancora conosciuti o sperimentati (come succede, ad esempio, con la sessualità).

L'accoglimento della *novità*, che lo stesso pensiero deduttivo aiuta a precisarsi, trova un terreno favorevole nella dimestichezza con l'ignoto che gli adolescenti hanno; ignoto con il quale essi conducono una quotidiana convivenza, vivono una dimestichezza replicata, sperimentano un'intimità fraterna: perché è un ignoto che non è solo fuori ma è sempre dentro e *su* di loro (attraverso il limite visivo), è un ignoto che anche i coetanei con problemi simili conoscono bene ed è anche per questo che il gruppo dei pari è vitale per ciascun adolescente.

L'evoluzione dei cambiamenti fisici si esercita nell'ignoto: si tratta, infatti, di un processo la cui l'evoluzione non lascia presagire il risultato finale; certamente ci si accorge di cambiare, ma misterioso rimane l'esito finale.

Per fronteggiare l'angoscia dell'ignoto che li opprime - quello che si insinua *nel* e *sul* corpo, innanzitutto - gli adolescenti con disabilità visiva ricercano qualche piccola sicurezza attraverso un controllo su di sé costituito da mani che setacciano i territori del volto e del corpo, mentre continuano gli interrogativi sull'esito finale della propria fisicità.

Questo potrebbe risultare un punto di forza negli adolescenti con deficit visivo: una dimestichezza inusuale con il buio, con le ombre, con le opacità, una consuetudine ad una "casa senza specchi", che costringe a fare i conti maggiormente con ciò che non si vede o che non si conosce possono condurre ad una sicurezza interiore maggiore; la cecità ha la dimestichezza con il buio che può estendersi a quella del non conosciuto, dell'ignoto: dimensioni eccellenti nell'adolescenza, che richiedono, per risultare fruttuose, del sostegno e dell'impegno degli adulti.

Un impegno che non può declinarsi esclusivamente sull'offerta di beni e merci inanimate di cui abbiamo già detto sopra, perché questo significa tradurre, arbitrariamente, con minor fatica e con risposte materiali, il bisogno di progettualità e di protagonismo adolescenziali.

A questo scopo, estremamente importanti per gli adolescenti con deficit visivo, sono le esperienze effettuate con coetanei a diretto contatto con la natura, in montagna, ad esempio, osando con il rafting e lo sci, imparando a riconoscere sentieri, piante, fiori,

accompagnati da esperti o da coetanei non disabili; o al mare, attraverso l'esperienza diretta di sport forieri di grandi emozioni (il nuoto, la vela).

In tal senso, allora, diventano fondamentali i gesti illustratori che sottolineano e arricchiscono il linguaggio verbale; o i *segni indicali* caratterizzati, però, da contiguità fisica, da vicinanza affettivo-spaziale: il dito puntato (che il giovane cieco può sfiorare) ad indicare il cielo, un orizzonte lontano, l'immensità del mare, uno spazio lontano forse raggiungibile; l'incontro con mani di educatori che accompagnano, sostengono, condividono, partecipano e non solo con mani che giudicano, valutano, selezionano, redarguiscono, impediscono, bloccano (*nontoccarequi, nontoccarelà, nonmuovertchétfaimale, nonfarequestochétunon puoi.....*).

Affinché l'adolescente disabile visivo possa affrontare e gestire i cambiamenti del suo corpo, della nascente sessualità e, con essa, della potenza dei sentimenti, è necessario che genitori e educatori lo aiutino ad attenuare l'investimento affettivo in ambito familiare promuovendo il trasferimento dei sentimenti verso i coetanei.

Non competitività sul piano fisico e *non seduttività* su quello sessuale, da parte degli adulti, divengono strategie adeguate per perseguire l'obiettivo dell'autonomia dei sentimenti e un'adeguata assunzione dell'identità sessuale.

Proviamo ad approfondire il discorso delle pratiche non verbali per evitare di cadere in quelle ossessivamente verbalistiche e del cui uso sono spesso accusate proprio le persone con disabilità visiva.

Le mani dell'adulto-educatore rispetto alla sessualità dell'adolescente con disabilità visiva possono offrire delle carezze di solidarietà che condividono il dolore di un corpo che cambia, di una fisicità non soddisfatta e, arricchendosi della parola, possono ripercorrere con la memoria le proprie strade adolescenziali e *narrarle* al ragazzo, ricordando che da sempre amore e dolore marcano la persona, pur con modalità e tempi diversi.

La carezza partecipe, confortevole e rassicurante dell'educatore esige anche il silenzio, non solo per liberare l'immaginazione ma anche perché il silenzio è presupposto dell'ascolto, della disponibilità, della comprensione, del manifestarsi della parola: lasciar parlare l'altro, mantenere il silenzio per permettere alla sua parola di *narrarsi* è infatti la premessa imprescindibile per accoglierla dentro di sé, per consentirle di espandersi e di diffondersi, e poterla così comprendere, partecipandovi senza confondersi con essa.

Questo è, attualmente, difficilissimo, dato che agli smarrimenti e alle crisi esistenziali, la società occidentale contemporanea, soprattutto la cultura urbana, offre soluzioni raziocinanti, conformi con gli atteggiamenti e con le espressioni che tendono a occultare (o a mascherare) i sentimenti, affinché non scompiglino, alterandola, l'efficienza e la validità con le quali tende a presentarsi; ma che non soccorrono il ragazzo nell'accettazione della perdita o nella elaborazione del lutto (Combi, 1998).

Nel caso dell'adolescente con disabilità, ad esempio, rimane prioritario riuscire a discriminare quali smacchi relazionali (amicali, amorosi ecc.) possano ricondursi alla presenza del deficit, e quali altri siano, invece, semplicemente attribuibili a fattori tipici

dell'età (volubilità) o del carattere personale (ottimismo, introversione ecc.): la chiarezza su questo, infatti, può agevolare una adeguata rielaborazione.

Talvolta, si rischia che i conflitti non vengono elaborati ma agiti transitando dal pensiero all'azione contro se stessi (per vendicarsi, per annullarsi, per non esistere): questo si compie, a volte, come effetto (anche a lungo termine) di sofferenze troppo intense e laceranti che costringono a *tenere dentro*, a soffocare dentro di sé tutto il dolore, rischiando di annientarsi.

Si può ritenere che anche l'*acting-out* non sia altro che una forma di comunicazione confusa, una richiesta di aiuto rivolta da adolescenti ciechi ad adulti-sordi, un messaggio costruito dalle mani degli adolescenti, lanciato ad adulti che tengono le proprie mani in tasca, che non le aprono, che non le tendono in un'offerta di disponibilità, che preferiscono usarle per confermare la propria fisicità (l'abbigliamento, l'esclusiva cura di sé ecc.) e il proprio onnipotente narcisismo; che non hanno *cura* del giovane, che non evidenziano un sentimento di preoccupazione o di ansia, né di sollecitudine, né di salvaguardia o di attenzione nei confronti della sofferenza dell'altro: sono mani che si autoalimentano, autarchiche, avulse, staccate, divise, separate, lontane dall'incontro con l'altro e che non spingono a crescere.

Di contro, anche l'eccessivo contenimento della mano dell'adulto che sempre e solo protegge, accompagna, blocca rischia di asfissiare, schiacciare e uccidere l'adolescente.

E' necessario, quindi, che l'adulto che voglia promuovere lo sviluppo educativo dell'adolescente declini, in maniera equilibrata ed armonica le diverse modalità educative valorizzando e confermando sia il soggetto nella sua realtà (che ha bisogno di mani che proteggono, che aiutano, che accolgono, che difendono, che consolano, che si sostituiscono alle sue), ma anche del soggetto culturale che, per diventare tale, proprio di differenziazione, di autonomia, di separazione e di verifiche ha bisogno: cioè di mani che introducono, che condividono e si fanno complici, che incalzano, spingono, esortano, incitano, ammoniscono, risvegliano.

Perché nell'esclusiva dipendenza nella quale i genitori talvolta rinserrano i figli con disabilità visiva, al di là dell'apparente altruismo dell'intento, manca un riconoscimento dell'altro, con i suoi desideri e le sue aspirazioni: "E' un volere per sé attraverso l'altro e non un volere per l'altro sulla base delle sue esigenze; è un misconoscimento della diversità da cui l'altro deve proteggersi per non essere assimilato" (Combi, 1998, pp.162-164).

Invece, andrebbero valorizzati i molteplici e ininterrotti transiti che il ragazzo avvia e effettua dalla dipendenza verso l'autonomia (e viceversa), poiché facilitano l'accesso ad una più ampia conoscenza di sé e del mondo.

Essenziale rimane la disponibilità anche delle figure genitoriali a vivere la separazione dei figli adolescenti non come *scomparsa*, ma come accoglimento di una nuova *qualità della relazione* nella quale possono emergere i sogni, i desideri, i progetti, le aspettative, le necessità delle ragazze e dei ragazzi come indipendenti e spesso contrapposti a quelli dei genitori.

In tal modo, anche l'adolescente disabile può sentirsi autorizzato a svolgere la propria *migrazione* con una certa sicurezza priva di angoscia, nella convinzione che l'allontanamento non preclude il ritorno, né che l'attenuazione dei sentimenti affettivi nei confronti delle figure genitoriali impedisce una loro articolata rielaborazione.

L'abbraccio, la carezza, il contatto corporeo, accompagnati per lo più dalla parola (ma senza che ciò si trasformi in un inutile verbalismo) permettono che il ritorno, dopo l'allontanamento, possa trasformarsi in un sereno conforto, in un'incrollabile certezza che l'adulto significativo è sempre presente (nonostante tutto), e che promuove e sostiene la continua e ininterrotta ricerca di sé dell'adolescente.

“Acquisire un'immagine forte del proprio corpo significa anche autoriconoscimento grazie a cui è possibile rivivere, accettare i primi amori e i primi dolori con la loro successiva elaborazione culturale come parte integrante dell'accesso all'autonomia”: ciò risulta oltremodo vitale nel rapporto genitori-figli, poiché indipendenza e dipendenza si intrecciano per contestualizzarsi in uno sfondo educativo nel quale la presenza dell'altro viene accolta con le sue modalità di essere, i vincoli (in questo caso, il deficit visivo), gli ideali, le opportunità, le aspirazioni, i progetti, i sogni, l'immaginario che sempre si confrontano con quelli degli altri (Combi, 1998, pp. 162-164).

6. Identità e intervento educativo

Come abbiamo già avuto modo di indicare (Caldin e Succu, 2004; Caldin 2003), nelle situazioni di disabilità l'età dell'adolescenza, ritenuta da molti un'*età dell'oro* (Fabbrini, Melucci, 1992), rischia di trasformarsi in un'*età della stagnola* (Montobbio, Lepri, 2000) ossia in un periodo simulato, fittizio e illusorio durante il quale i giovani disabili rischiano di lasciare incompiuti i processi di definizione e ri-definizione dell'identità, che sono decisivi per la loro sopravvivenza fisica e psichica e per il passaggio dallo status di figlio dipendente a quello di soggetto autonomo.

L'*età dell'oro*, per risplendere in tutta la sua pienezza e in tutte le sue sfaccettature, necessita della presenza educativa, discreta e costante, degli adulti: una presenza che offre aiuto ma che sa celarsi per permettere al bagliore dell'età di brillare di luce propria; eppure, proprio riguardo agli adolescenti con deficit visivo, la presenza degli adulti rischia di divenire ingombrante, opprimente, limitativa: è soprattutto nell'ambito familiare, infatti, che diviene palese la contraddizione tra dimensione affettiva e razionale: da una parte si riconosce come imprescindibili le autonomie e le spinte emancipative; dall'altra, si tende prevalentemente, e a lungo, a proteggere.

Soprattutto quest'ultima modalità è quella che ingabbia il figlio in un ruolo statico (è *piccolo*, è *indifeso*, è *vulnerabile*) e induce anche i genitori a percepirsi all'interno di ruoli educativi statici e declinati sulla perenne protezione. In tal modo, però, non si ha evoluzione dell'asimmetria educativa che, come abbiamo visto, rimane condizione indispensabile affinché la relazione educativa si sviluppi positivamente.

Durante l'adolescenza, le rappresentazioni nelle quali il figlio disabile appare, soprattutto, come *il bambino da proteggere* si amplificano, anche a causa della questione sessuale, e l'adolescente rischia di trovarsi imprigionato in un bozzolo

resistentissimo che non gli permette di diventare adulto: così, quelli che abitualmente si presentano come percorsi evolutivi già alquanto complessi, divengono smisurati e inquietanti in presenza di disabilità (Montobbio, Lepri, 2000).

E' durante l'adolescenza, infatti, che è necessario mutuare l'identità intimistica e familiare (con tutti i corrispondenti elementi protettivi) con un'identità sociale di adulto: ma quest'ultima esige che l'adolescente abbia un'immagine di sé contraddistinta da modelli posizionali, cioè in grado di riconoscere e attuare un ruolo sociale accanto ad altri, e non più caratterizzata da quelli personali che considerano gli altri a nostra disposizione (quest'ultima è anche la percezione del neonato lattante onnipotente).

Montobbio ha più volte indicato come l'identità personale derivi anche dal rispecchiamento che gli altri rimandano a noi di noi stessi; ma l'immagine che viene restituita all'adolescente disabile, troppo frequentemente, rischia di presentarsi come *dolente*, perennemente bisognosa e gestita da altri.

In tal modo vi è il rischio di ridurre o negare l'identità dei giovani disabili che, secondo questa prospettiva, risultano costantemente bisognosi, deficitari, gestiti da altri che stabiliscono le strade da percorrere, i progetti da attuare, i sogni da fare: la relazione diviene dominante e permanente, l'evoluzione e l'attenuazione dell'asimmetria rischiano di mancare al loro appuntamento più importante.

Ancor più rilevante diviene questo problema quando la fisicità presenta qualche limite, qualche mancanza, come nel caso della disabilità visiva.

Molto frequentemente, infatti, la radicalizzazione dei valori estetici e il primato dell'io-fisico limitano e vanificano gli sforzi dei giovani disabili per conquistarsi un'identità. Anche l'iperdimensionamento dell'apparenza, che potenzia il mito del prodotto perfetto, privo di qualunque limite, e il consumismo esasperato rischiano di inchiodare i sogni e le aspettative degli adolescenti con deficit visivo (Trisciuzzi, Fratini, Galanti, 1998).

Come suggerito da alcuni studiosi, anche il lessico della disabilità indica inadeguatezza e sofferenza al compito sociale: espressioni quali *soffre di ipovisione*, è *affetto da cecità* hanno implicato per troppo tempo il convincimento che le persone disabili fossero automaticamente infelici, sofferenti o vittime (Elia, 2001).

Nella recente classificazione internazionale (ICF) dell'OMS, si invita a non utilizzare il termine *handicap* e ad intenderlo sempre come una situazione che nasce dall'incontro tra una persona con deficit e la limitazione sociale o culturale; quando una limitazione oggettiva e circoscritta (come la cecità o l'ipovisione) incontra modalità educative inadeguate (iperprotezione e/o limitazione alle condotte esplorative), il deficit rischia di trasformarsi in un handicap grave (OMS, 2002).

La mancanza di immaginario e di progettualità da parte dei genitori e degli adulti in generale nei confronti del progetto di vita di minori disabili rischia di convertire un limite (la cecità o l'ipovisione), superabile con opportuni aiuti e ausili, in un ostacolo insormontabile, aggravandolo di elementi handicappanti (iperprotezione, mancata sperimentazione e acquisizione delle autonomie, tardivo esercizio dell'orientamento) che

non sono attribuibili al deficit stesso e che proprio all'intervento educativo spetta di individuare e isolare.

Spetta all'educazione, infatti, arginare e mitigare gli elementi che aggravano il deficit, circoscrivendo quest'ultimo, privandolo delle componenti handicappanti: la disabilità visiva si presta moltissimo all'invischiamento del deficit con elementi deterioranti e aggravanti e rischia di conformarsi più sugli effetti collaterali che su quelli diretti.

Per questo il contesto sociale e le risorse personali rimangono le coordinate sulle quali intervenire, se si vogliono evitare accentuazioni handicappanti del deficit stesso.

Gli elementi handicappanti, infatti, conoscono la loro nascita e evoluzione già all'interno della famiglia: un'enorme responsabilità spetta dunque agli adulti che abitano e attraversano i territori esistenziali dei giovani con disabilità visiva.

A conferma di ciò, proponiamo una significativa testimonianza raccolta da L. Piccolo (2004, pp. 19-20) e riguardante una donna divenuta cieca in età adolescenziale.

Essa racconta:

“Quando persi la vista non ebbi molto tempo per pensarci su; dopo pochi mesi fui invitata da una zia a riprendere gli studi o farmi suora, perché non mi si vedeva più tanto in giro. Ero cresciuta in una famiglia patriarcale circondata dall'affetto di prozii e zii che improvvisamente sembravano non capirmi.

Il secondo a sorprendermi fu mio padre, che non solo accolse le idee della zia, ma mi mise anche fretta: “Quello che è successo è successo. Ora prendi una decisione: o studi o lavori”.

Sarà perché mi ero sempre sentita una signorina, rispetto alle compagne che finita la scuola media andavano a lavorare, che decisi di riprendere a studiare.

Mi fu comunicato che in tutto avevo sei mesi scarsi per prepararmi all'esame da privatista, che avrei usato i libri vecchi dei cugini perché non c'erano soldi e perché tanto non scrivono niente di nuovo!

I giovani di una vicina parrocchia, più grandi di qualche anno, lessero per me e si improvvisarono professori. Quando si seppe che ero stata promossa con un buon profitto ci fu un'ovazione, mi sembrò quasi di aver vinto un premio Nobel! Fino a quando mio padre non mi comunicò che i risultati erano accettabili per via della sosta forzata, ma che l'anno successivo se non riuscivo a migliorarmi avrei almeno dovuto riprendere la solita media di 9,00!

Credo di dovere molto all'ambiente in cui sono cresciuta.

Come si può facilmente dedurre, anche qui, come nel caso di G. sopra riportato, il contesto familiare e sociale è quello che permette la crescita e l'emancipazione, circoscrivendo e contenendo il deficit all'interno di un perimetro definito, privandolo delle variabili peggiorative e restituendo all'adolescente il governo e la responsabilità del suo progetto di vita.

Da Roberta Caldin* (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*, Trento, Erickson, 2006, pp. 17-43

Con occhi nuovi.

Disabilità visiva e identità tra rischi e certezze¹



L'integrazione scolastica e sociale, n. 1-2009,

Forme ed essenze dell'educare nella disabilità visiva

“Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini”. Progetto di sperimentazione di libri illustrati tattilmente, per bambini con deficit visivo dai 2 ai 5 anni

di Roberta Caldin, Josée Lanners, Enrica Polato¹¹

¹¹ Il presente contributo, interamente condiviso dalle autrici, è stato **scritto da E. Polato**, ad esclusione del paragrafo 2.1 (R. Caldin) e del paragrafo 2.2 (J. Lanners).

Roberta Caldin è Responsabile Scientifico del Progetto *I libri tattili per bambini con deficit visivo di 2-5 anni. Approcci pedagogici e indagini comparative (Italia-Francia)*, per la Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova.

La ricerca si svolge in collaborazione con l'Università di Grenoble, con la Casa Editrice francese *Les doigts qui rêvent* e con la Fondazione R. Hollman di Padova-Cannero Riviera e ha il compito di ideare, testare e monitorare sia l'accessibilità e la sollecitazione cognitiva di alcuni prototipi tattili, sia il ruolo di *mediatori* che i libri illustrati tattilmente possono avere nell'avvio e nel potenziamento della relazione genitori-figli.

1. Introduzione L'importanza dei libri in età prescolare. Confronto della situazione tra bambini vedenti, non vedenti ed ipovedenti.

1.1 L'alfabetizzazione emergente

Studi internazionali effettuati a partire dagli anni '70-'80 (Ferreiro E., Teberosky A., Pontecorvo C. et al.) e ripresi con vigore negli ultimi dieci anni (Pinto G., Cisotto L. et al.) dimostrano che i bambini non “imparano a leggere e scrivere” necessariamente al loro ingresso nella scuola primaria. Immersi come sono in un ambiente denso di simboli e scritte, sottoposti a molteplici atti di letto-scrittura effettuati da adulti (genitori, nonni, insegnanti...) e bambini (fratelli più grandi, amici...), circondati da materiali scritti ed illustrati (libri, giornali, volantini pubblicitari, involucri di alimenti e giocattoli...), sovente essi, assai prima dei canonici 6 anni, sviluppano un interesse autonomo e personalissimo verso la lingua scritta. Tale interesse si traduce in una serie di ipotesi, attività, tentativi di creazione e di decodifica di simboli che possono coincidere o differire rispetto alla lingua scritta come comunemente viene intesa, con la sua struttura e le sue regole.

In questo processo esplorativo, ideativo ed inferenziale un ruolo importante viene svolto dalle illustrazioni, che Vygotskij colloca come terzo step nella “preistoria della lingua scritta”, dopo il gesto ed il gioco simbolico e prima della scrittura. Le immagini infatti sono rappresentazioni bidimensionali di oggetti, ambienti, personaggi e situazioni reali, tridimensionali: esse illustrano ed integrano le frasi presenti nell'albo, concorrendo alla narrazione della storia.

Le immagini sono insomma simboli che rappresentano oggetti ed in quanto tali possono essere “scritti”, cioè disegnati. Quando scoprirà che oltre agli oggetti si possono “disegnare”, cioè scrivere anche i suoni, il bambino si avvicinerà al simbolismo della lingua scritta, comprendendo che i segni sono simboli per le parole dette (Cisotto L., 2006, p. 50).

Possiamo quindi sintetizzare affermando che “la lettura ha i suoi presupposti non tanto nella decodifica delle singole lettere quanto nell'abitudine a trarre un senso dalle immagini, dai segni, a ricostruire una storia” (Mantovani S. in Blezza Picherle S, 1996 p. 25).

Alla luce di quanto sopra esposto, la stessa scuola dell'infanzia è stata chiamata ad abbandonare le attività mirate allo sviluppo dei cosiddetti “prerequisiti” per la letto-scrittura, pensati per un ipotetico apprendimento uguale e contemporaneo a tutti gli alunni, a favore di quelle finalizzate all'alfabetizzazione emergente, che si concretizza nella “familiarizzazione al simbolismo della lingua scritta”. Quest'ultima intende “far entrare il bambino



prescolare in confidenza con i mondi dell'alfabeto" (Ferreiro E., 2003 pp. 176-178), assecondandone la curiosità e consentendogli di:

- esplorare attivamente materiali scritti ed illustrati di ogni tipo;
- avere accesso alla lettura ad alta voce;
- scrivere per scopi diversi senza paura di commettere errori;
- anticipare il contenuto di un testo scritto utilizzando i dati di contesto;
- partecipare ad atti sociali di lettura e scrittura.

Va infatti considerato che nell'apprendimento della lingua scritta l'acquisizione del codice non è l'unico elemento. Essa si accompagna con:

- la capacità di discriminare diversi tipi di testo e relative convenzioni;
- la familiarità con le caratteristiche dei supporti materiali dove si scrive e si legge;
- un primo contatto con alcune delle funzioni essenziali della scrittura;
- il riconoscimento di elementi materiali del testo (impaginazione, variazione dei caratteri, numerazione delle pagine) e del para-testo (titolo, capitoli, indice).

La familiarità con tutti questi aspetti è componente importante dell'alfabetizzazione e quindi fa parte a pieno titolo del "saper leggere e scrivere", dell'essere "literate": per svilupparla, risulta fondamentale l'ampiezza delle esperienze che il bambino ha modo di vivere con i processi della lingua scritta, a sua volta determinata da:

1. disponibilità e abbondanza di materiali scritti, in particolar modo di libri illustrati, data l'età dei bambini;
2. possibilità di condividere atti di lettura con bambini più grandi e, principalmente, con l'adulto, di cui parleremo nel paragrafo che segue. Questo perché "è soprattutto la lettura di libri da parte dell'adulto a rappresentare la quintessenza degli eventi letterati che precedono l'apprendimento formale di lettura e scrittura" (Pellegrini A. D, 1996, pp. 1-12).

1.2 L'interazione con l'adulto, i fratelli, i coetanei.

Uno degli ambiti più interessanti della ricerca sulla literacy dalla seconda metà degli anni '80 in poi è rappresentato dallo story telling, cioè dalla lettura di storie da parte dell'adulto al bambino, o meglio, con il bambino: al cuore dello story telling vi è infatti uno scambio dialogico in cui entrambi sono coinvolti in egual misura. Tale scambio implica non solo il coinvolgimento del bambino in una serie di domande, ma anche una "risposta partecipativa da parte dell'adulto, ossia una modalità di interazione con il piccolo basata su strategie di riconoscimento e



apprezzamento dei suoi progressi, di supporto nella costruzione delle risposte, di esplorazione collaborativa della pagina scritta. Così facendo, il formato interattivo che la lettura di un albo illustrato crea tra adulto e bambino si arricchisce di una preziosa tonalità affettivo-emotiva, che gratifica l'impegno conoscitivo del bambino e rende il racconto-lettura di storie un'attività attesa e desiderata" (Cisotto L., 2006, p. 55).

Tra adulto e bambino si instaura quindi una "dimensione dialogica che ha come punto di riferimento comune il libro" (Blezza Picherle S., 1996), "da leggere cercando insieme dei momenti di tranquillità del tutto gratuiti nel mare delle operazioni quotidiane. I libri e le vicende raccontate nei libri diventano, allora, dei potenti mediatori della comunicazione, che permettono di immaginare e di giocare insieme ripetendo all'infinito o cambiando all'infinito, a proprio piacere, le storie" (Vretenar N., 2003 p. 15).

Tramite la lettura congiunta di albi illustrati, la famiglia contribuisce non solo all'alfabetizzazione del proprio bambino (per Pinto G., 2003, una delle prime caratteristiche che definisce l'ambiente familiare come più o meno alfabetizzante è il grado in cui al suo interno si esercita la pratica della lettura congiunta di libri) ma anche alla sua socializzazione, cioè al suo inserimento nel sistema di valori e nella cultura di appartenenza. Infatti "i racconti, in quanto costruzioni di significato pubbliche e condivise, sono un potente strumento di socializzazione: i genitori usano continuamente le narrative per introdurre i bambini alla loro cultura, per trasmettere loro sistemi di credenze e valori. Attraverso i numerosi racconti ai quali sono esposti, i bambini, e le persone in generale, diventano membri a pieno titolo della loro cultura" (Levorato M.C., 2000, p. 44).

Tutte le valenze della lettura congiunta finora elencate (alfabetizzazione, dimensione dialogica, socializzazione di norme e valori...) sono rese possibili anche dal particolare setting in cui la lettura stessa avviene: bambino e adulto stanno vicini, uno di fronte o in braccio all'altro, guardando insieme l'albo illustrato e guardandosi reciprocamente, in un contatto di sguardi, di corpi, di voci. "Sentire il calore del corpo dell'altro e la musica della sua voce crea uno spazio fisico, un cerchio magico in cui bambini ed adulti sono immersi[...]. La voce, il corpo, una storia" (Vretenar N., 2003 p. 20).

Ritengo di poter estendere agli albi illustrati la metafora usata da Chiara Carminati per le raccolte di poesie e filastrocche: la poetessa afferma che "una raccolta di versi in sé, priva di gesti, voce, corpo, è come un brodo liofilizzato". Una poesia o una storia cristallizzate in un libro sono come un dado da brodo: per trasformarle in qualcosa di reale, consolante, evocativo, che stimola i sensi come una bevanda calda è necessario che qualcuno le "sciolga" con la propria voce, con i propri gesti e con i propri sguardi, porgendole al bambino in tutta la loro fisicità. Spesso in famiglia questa mediazione viene effettuata non solo dai genitori ma anche dai fratelli, che trovano nel libro un terreno comune alle diverse età, quello delle storie e delle immagini, da "leggere" e commentare insieme.



1.3 Il bambino con disabilità visiva in età prescolare e la lettura.

Desidero introdurre la tematica relativa alle modalità con cui il bambino con disabilità visiva in età prescolare si approccia alla lingua scritta riprendendo la definizione che Cisotto L. (2006, p. 43 e ss.) dà dell'alfabetizzazione emergente nei bambini vedenti: essa “nasce in contesti di interazione sociale dove si manipolano oggetti culturali, mediante relazioni adulto-bambino che implicino attività caratteristiche della cultura alfabetizzata”. I punti nodali presenti in questa definizione sono tre: la disponibilità di oggetti culturali, la relazione adulto-bambino ed i contesti in cui tale relazione ha luogo.

1.3.1 Gli oggetti culturali

Nell'età prescolare il bambino con disabilità visiva non può usufruire allo stesso modo dei coetanei vedenti delle possibilità offerte dal contatto, accidentale o intenzionale, con la lingua scritta (giornali, libretti, insegne dei negozi, ma anche stampe sulle magliette, menù della mensa a scuola ecc.) o con i suoi precursori: illustrazioni (presenti negli albi illustrati, nelle figurine ecc.) e simboli presenti nell'ambiente (segnali stradali, icone con cui registrare a scuola il tempo meteorologico o i turni delle routines ecc.). Conseguentemente, “senza alcun intervento specifico che favorisca un suo contatto con la lingua scritta, il bambino con disabilità visiva non può possedere, al suo ingresso nella scuola primaria, lo stesso livello di conoscenza della scrittura del bambino vedente” (Jalbert Y., Champagne P.O., a cura di, 2005, p. 5)¹².

Per tentare di avviare anche il bambino con disabilità visiva ad un percorso di elaborazione di inferenze analogo a quello dei vedenti, spesso si evidenziano alla sua attenzione le scritture Braille presenti nell'ambiente di vita (nomi dei medicinali stampati sulle scatole, numeri dei piani presenti sui tasti degli ascensori...). Esse sono oggettivamente poche e quindi, essendo meno pervasive, stimolano in misura minore i suoi processi spontanei di decodifica. Inoltre, spesso queste scritture non sono granché significative per il bambino, perché poco correlate ai suoi interessi e ai suoi vissuti quotidiani: quindi, non stimolano in lui alcun processo inferenziale, che si avvia solamente in presenza di una motivazione e di una curiosità spontanee.

Conseguentemente, il processo attraverso il quale il bambino con disabilità visiva prende coscienza della presenza e della diffusione delle scritture, nonché della loro struttura e delle loro diverse funzioni (si scrive per diversi fini: per salutare, come in una cartolina, per ricordare, come in una nota della spesa, per convocare, come in un invito ad una festa di compleanno...) si caratterizza spesso con una maggiore presenza di istruzione diretta relativa al codice scritto da parte dell'adulto e con un suo avvio precoce. Non è infrequente infatti che al bambino

venga insegnato il Braille verso i 4-5 anni: come dice Claudette Kraemer (1990, Introduzione), “il bambino certo si adatta, ma a prezzo di quali sforzi! Bisogna piuttosto domandarsi se ci sono delle attività progressive che permettano, in questo momento cardine, di facilitare in lui l'emergere di meccanismi di lettura”¹³.

Alle difficoltà di alfabetizzazione spontanea determinate dal deficit visivo si sommano quelle conseguenti all'assoluta assenza in commercio di libri illustrati tattilmente. Il bambino quindi non solo non ha modo di percepire le scritture presenti nell'ambiente, ma non ha neppure a disposizione la varietà di albi che caratterizza l'età prescolare dei vedenti, a casa come a scuola. Si avverte quindi la necessità di disporre di libri “illustrati tattilmente”, dove il primo tipo di “lettura” riguardi la decodifica delle immagini tattili che, per la loro stessa natura di simboli “complessi”, necessitano di essere esplorati e decodificati.

Va infatti considerato che se le illustrazioni visivamente percepibili sono simboli, le immagini tattili lo sono a un livello ancor più complesso, visto che tentano di tradurre e riprodurre tattilmente forme, colorazioni, proporzioni tramite materiali diversi per spessore e textures. Tale difficoltà si acuisce, nel bambino cieco, quando le illustrazioni rappresentano oggetti grandi, che egli non può aver avuto modo di percepire nella loro interezza, riuscendo poi a sintetizzarne la forma.

Brambring (in Lanners J., a cura di, 2004, pp. 204-205), afferma infatti che “i vantaggi maggiori del canale visivo rispetto al canale tattile si possono osservare di fronte alla percezione della forma di oggetti grandi che solo con la vista possono essere percepiti nell'insieme. Quando un bambino non vede, deve costruirsi a livello cognitivo un'immagine globale dell'oggetto basandosi sulle informazioni tattili percepite in successione. Di conseguenza, la percezione della forma tattile esplorativa richiede delle competenze molto più sofisticate rispetto alla percezione visiva.”

La diversità tra le immagini mentali degli oggetti elaborate da vedenti, non vedenti ed ipovedenti meriterebbe un ulteriore approfondimento, ma quel che si rende ancora più evidente è la necessità di disporre anche per i bambini non vedenti ed ipovedenti di albi illustrati tattilmente “adeguati”.

Tale adeguatezza si traduce nel loro essere non una semplice “trasposizione tattile” di libri pensati per i vedenti, ma un prodotto ideato appositamente per i bambini con disabilità visiva, nella struttura della storia come delle immagini, nella scelta dei materiali come nei simboli e nelle convenzioni usate. Vista la pluralità delle opinioni relative a questo argomento presenti nella letteratura scientifica, è opportuno pensare a testi che, pur ideati da esperti nel settore della riabilitazione, vengano “testati” nella concezione come nei materiali e nella struttura della storia dai bambini stessi. Questo perché la creazione sia dei contesti di interazione che delle relazioni non può prescindere dalla disponibilità per il bambino degli “oggetti culturali” rappresentati da testi realmente adatti alla

propria età cronologica ed alle particolari modalità di conoscenza e rappresentazione della realtà determinate dal deficit visivo.

1.3.2 Le relazioni adulto-bambino e bambino-bambino

Sin da quando i bambini con disabilità visiva sono piccolissimi, gli esperti sollecitano i genitori a parlare con loro, cercando delle attività in cui si crei un contesto d'attenzione condivisa: insomma, a “rinforzare e non rompere i cicli di interazione” (Tronick, Als & Brazelton in Pérez-Pereira M, Conti Ramsden G., 2002 p. 148) tramite attività che enfatizzino la “funzione mediativa della madre tra il figlio cieco e la realtà oggettuale” (Mazzeo M., 1988 p. 70).

La relazione adulto-bambino consente infatti di incrementare lo sviluppo non solo del linguaggio, ma anche dell'esplorazione tattile del piccolo: a tal proposito, Mazzeo (2003, p. 212) sottolinea che, “come il linguaggio, il tatto è un senso intrinsecamente sociale: proprio perché di per sé è pronto a poco ma disponibile a tutto, c'è bisogno che qualcuno gli insegni cosa fare.”

Questo “insegnamento” non si traduce solo nel parlare con il bambino, ma anche nello stargli vicino, nel prenderlo in braccio, nel toccare con lui superfici e materiali, poiché, come dice Brambling (in Lanners J., a cura di, 2004 p. 339) “i fattori principali che suscitano delle relazioni sociali nei bambini non vedenti vengono evocati attraverso il contatto corporeo e le correlate relazioni tattili, vestibolari, termiche ed olfattive. Il solo “sentir parlare”, invece, evoca piuttosto reazioni di ascolto in cui il bambino sta immobile. Questo atteggiamento viene spesso interpretato dai genitori come disinteresse o come assenza di reazione”.

Una delle attività più efficaci per sviluppare tatto e linguaggio, creando al contempo un contesto di contatto corporeo significativo e motivante, è la lettura congiunta di libri illustrati. Le perplessità che il bambino potrebbe incontrare nel decodificare le immagini diventano occasioni per esplicitare ipotesi ed inferenze, incrementando il confronto tra il suo pensiero e quello dell'adulto (metacognizione). Le immagini illustrate tattilmente sono simboli: è necessario che il bambino impari ad esplorarli e decodificarli.

Kennedy J.M. (in Mazzeo M., 2003 p.173) afferma che si può apprendere a riconoscere disegni in rilievo poiché, almeno in una prima fase, una guida esterna può supplire alla mancanza di capacità di esplorazione adeguate per percepirne la struttura ed i particolari. Se si esorta un bambino non vedente a scoprire il piacere di produrre e percepire immagini, questo ben presto diventerà “guida di se stesso”.

Va inoltre considerato che “in realtà, il principale bisogno che le famiglie in situazione di disabilità esprimono è il bisogno di normalità” (Caldin in Canevaro, a cura di, 2007, p. 109). La relazione che si stabilisce tra un genitore ed il suo bambino cieco od ipovedente attorno ad un libro illustrato è particolarmente preziosa proprio per la tonalità di “normalità” e quotidianità che caratterizza il leggere una storia insieme. Nell'esperienza di ciascun adulto infatti c'è sempre il ricordo di un genitore, di un nonno, di uno zio particolarmente abile o



semplicemente disponibile nel leggere o narrare, che può fungere da modello nel momento in cui, a sua volta, viene chiamato a leggere al proprio bambino.

Leggere un libro dà al genitore l'occasione di sentirsi "competente" nello svolgere un'attività che, seppure importante per lo sviluppo di tutti gli aspetti sopra elencati, è pur sempre un momento d'evasione, un gioco. Questa occasione è particolarmente preziosa per il genitore di un bambino con disabilità visiva, che "è sempre molto condizionato da pesanti fattori ambientali e sociali a vedere suo figlio come un paziente o come qualcuno da assistere o da riabilitare e non tanto come un compagno di giochi" (Gargiulo M.L., 2005 p. 33).

Le opportunità offerte da un libro nel creare un momento di interazione giocosa tra un genitore e il suo bambino non vanno sottovalutate perché ritenute "scontate", facili da creare: Gargiulo (2005, p. 33) ci ricorda che "qualche volta un papà ed una mamma non giocano perché si sentono estranei, lontani dal mondo del proprio figlio, poco capaci di comprenderne il linguaggio, si sentono tesi e preoccupati, spaventati di constatare da un momento all'altro una nuova *défaillance*: insomma, non si sentono liberi."

Caldin (in Canevaro, a cura di, 2007, p. 110) evidenzia come spesso i genitori debbano "essere supportati, [...] lavorando sulle convinzioni che possono facilitare le capacità di adattamento alla situazione e che valorizzano le parti sane ("Mio figlio ha i mezzi per svilupparsi"), riducendo quelle che potrebbero rappresentare un ostacolo ("Mio figlio è così perché io ho fatto qualcosa di male") e produrre un'identità sbagliata nello stesso genitore [...]: la strada da percorrere è quella che dall'affanno del medical shopping e dall'oppressione dei sensi di colpa li riporti a essere, semplicemente e straordinariamente, mamma e papà". Riteniamo che la lettura congiunta di libri, che appartiene al vissuto infantile di tanti e che si rivela pratica di successo quasi indipendentemente dalle doti di chi la attua, sia uno degli strumenti più efficaci per aiutare i genitori nel loro tornare ad essere "semplicemente e straordinariamente, mamma e papà".

Desidero concludere questo paragrafo ampliando il discorso sulle possibilità offerte alla relazione tra il bambino con disabilità visiva e gli altri bambini (fratelli, amici o compagni di scuola) dalla lettura congiunta di libri tattilmente illustrati. Essi affascinano tutti i bambini, data la presenza di diversi materiali che stimolano il tatto oltre che la vista; la presenza del doppio codice (scrittura in nero e Braille) può incuriosire e talvolta impegnare a "provare". Ogni bambino può contribuire alla loro "lettura", a seconda dell'età e delle capacità, soffermandosi sulle immagini, sulle scritte in nero o su quelle in Braille, lavorando quindi sulla complementarietà dei codici.

Per il bambino non vedente o ipovedente portare nella scuola dell'infanzia e proporre ai compagni i "propri" libri, più volte letti ed esplorati nella parte illustrata come in quella Braille, significa condividere con loro un'expertise. Sarà quindi più facile per i compagni intuire come la diversità non comporti solo difficoltà, ma anche soluzioni che talvolta si traducono in "prodotti" più appetibili



per tutti. Anche nella lettura di albi illustrati tattilmente, il peer-tutoring rappresenta un'opportunità da valutare e da sperimentare.

1.3.3. I contesti di interazione sociale

La presenza di libri ed il loro utilizzo congiunto da parte di bambini e genitori da un lato ha bisogno di un contesto in cui attuarsi, dall'altra concorre, quasi magicamente, a creare questo stesso contesto.

Gargiulo (2005, p. 37) sottolinea come “ci sia anche una funzione di comunicazione e di relazione che gli oggetti possono svolgere, se usati in una attività che coinvolge il bambino e l'adulto. Tale funzione è quella di predisporre un contesto o una situazione nella quale bimbo e genitore sono immersi e fanno reciprocamente di esserlo. Essi pertanto possono comunicare e sentire la reciproca presenza avendo un contesto ed un ambito in comune. Genitori e figli sono intenti a concentrare la propria attenzione verso un certo stimolo, un certo oggetto, una certa situazione, e quanto favorisce quella situazione magica chiamata “attenzione condivisa”, tanto difficile ad instaurarsi in assenza di contatto oculare, ma tanto necessaria per lo sviluppo di molte importanti funzioni, quali la comparsa della comunicazione verbale.”

E' quindi fondamentale la presenza dell'oggetto-libro non solo nelle scuole o nei Centri, ma anche e soprattutto nell'ambito familiare, poiché quest'ultimo, per la maggior parte delle persone disabili, “rappresenta l'ecosistema fondamentale di riferimento e, in questo senso, ogni proposta educativa e riabilitativa deve trovare posto all'interno della famiglia, pena la vanificazione di qualsiasi progetto” (Caldin R., 2000, p. 72). Il ruolo dei genitori nella creazione e fruizione di contesti di interazione è quindi di fondamentale importanza: “è in seno alla famiglia, infatti, che il bambino impara a conoscere, giocare, relazionarsi; qui vengono poste le basi per tutti i successivi rapporti con il mondo esterno. Il modo con cui i genitori lo accolgono, gli parlano, lo presentano agli estranei, influisce sulla percezione di se stesso e sulla maniera di porsi in relazione agli altri e di fronte alla vita (Caldin R., 2006, p.31).

1.4. Le illustrazioni tattili nei primi libri

Nel suo articolo “Costruire il piacere di leggere”, Paola Bonanomi (in Quatraro A., a cura di, 2004, p. 57) sottolinea come le illustrazioni siano un importante medium culturale attraverso le quali vengono trasmessi molteplici contenuti e messaggi, coinvolgendo nella loro funzione la crescita cognitivo-affettiva e relazionale del bambino. Essendo usate sempre più come sistemi comunicativi ed espressivi, finiscono per influenzare anche la vita del bambino con disabilità visiva, che pure non ne fruisce o ne fruisce in misura parziale: è quindi indispensabile che egli sia aiutato nello stabilire con le immagini un approccio curioso che sfoci in un rapporto di comprensione. Va inoltre considerato che nel processo di crescita del bambino, la costruzione del simbolo (che si struttura



inizialmente attraverso la rappresentazione esecutiva, legata al gesto e all'azione) trova nell'immagine il nucleo concettuale della rappresentazione iconica. Di conseguenza, in un percorso educativo integrato assume grande importanza la proposta metodologica di individuare e strutturare anche per i bambini con disabilità visiva percorsi educativi specifici per la formazione di competenze nel linguaggio verbale ed iconico.

Due infatti sono le principali valenze educative dell'uso delle illustrazioni: da un lato, a livello cognitivo, esse rinforzano e arricchiscono l'intelligenza rappresentativa, dall'altro, nell'area relazionale-affettiva, esse incrementano la comunicazione e gli scambi culturali e creativi tra il bambino con disabilità visiva ed i compagni.

Va però sottolineato come per il bambino con gravi deficit visivi la capacità di riconoscere e simbolizzare la realtà, attraverso la costruzione di codici iconici, presuppone una guida educativa che gli permetta un processo sistematico di comparazione tra la realtà stessa e l'immagine che la rappresenta.

Il riconoscimento e la riproduzione di un oggetto rappresentato o da rappresentare non è possibile se prima un bambino non lo ha acquisito nella realtà, poiché "toccare è conoscere, conoscere è rappresentare, rappresentare è comunicare" (Bonanomi P. in Quatraro A., a cura di, 2004, p. 58). Proporre allora una ricca gamma di illustrazioni in rilievo, in età prescolare e scolare, significa offrire una risposta alla precisa esigenza del bambino di dare e ricevere comunicazioni. Le immagini tattili rispondono a quella funzione di rinforzo al processo di simbolizzazione e di apprendimento dei linguaggi formali fornita dai soli dati visivi per i bambini con integrità sensoriale.

Quanto più il bambino ha consuetudine con eventi rappresentativi della realtà tanto più può comprendere che essa è codificabile e narrabile sia attraverso la riproduzione figurata, sia attraverso una rielaborazione personale del materiale rappresentativo.

In sintesi, possiamo affermare che l'illustrazione in rilievo è strumento essenziale per sollecitare la curiosità, la comprensione, l'analisi percettiva, la ricostruzione di fatti e la produzione verbale del bambino con deficit visivo.

1.4.1 Un itinerario graduato per la fruizione-produzione di libri tattili illustrati

Per far sì che l'illustrazione assuma la funzione di ponte tra realtà e rappresentazione, è rilevante l'itinerario proposto dall'Istituto per Ciechi di Milano. Si tratta di un percorso graduato che rientra ampiamente nell'esperienza degli operatori del settore e degli insegnanti e che viene consigliato anche alle famiglie dei bambini con deficit visivo. Questo itinerario prevede che "l'oggetto reale perda progressivamente alcuni attributi", in un percorso che parte dall'oggetto concreto, passa attraverso diversi livelli in cui esso viene "spogliato e semplificato" di proprietà (volume, peso, odore...) per arrivare ad una sua



rappresentazione. In essa forma e texture sintetizzano le proprietà ritenute rilevanti dell'oggetto reale, trasformandolo così in un simbolo (Bonanomi P. in Quattraro A, a cura di, 2004, p. 60 e ss.).

Per far questo, è necessario che “i primi libri vengano creati dai genitori e dagli insegnanti come una prima ricostruzione in forma narrativa dell'esperienza diretta vissuta dai bambini. Il primo rapporto con la rappresentazione iconico-tattile deve coinvolgere operativamente il bambino nel passaggio dall'oggetto reale esplorabile nel suo contesto, manipolabile in stereognosia, identificabile attraverso la sua funzione, la forma, la dimensione e il materiale, all'oggetto esplorabile percorribile sempre tattilmente, ma che fissato ad una pagina del libro perde via via alcuni attributi del reale” (ibid., pp. 60-61).

Nel corso di un'esperienza concreta, anche semplice ma vissuta come motivante da parte del bambino (una giornata al mare, una passeggiata in montagna, la vista ad una fattoria) si propone quindi di passare:

- dalla raccolta e dalla manipolazione degli oggetti sul posto (foglie, rametti, conchiglie, piume d'uccello, paglia ecc.) alla selezione di quelli da conservare;
- alla creazione della “scatola dei ricordi” di quella giornata, in cui gli oggetti assumono la valenza di evocatori dell'evento. La scatola viene esplorata ed i singoli oggetti vengono estratti per facilitare il ricordo e la verbalizzazione dei vissuti; essi possono poi essere ordinati in sequenza cronologica, fornendo il “canovaccio” per la narrazione dell'intera giornata e, conseguentemente, per la strutturazione di “racconti tattili”;
- al posizionamento degli oggetti concreti sulle pagine cartonate di un fascicolatore, al fine di creare quello che Paola Bonanomi chiama “libro realtà ad immagini semplici” (ibid., p. 61). In un primo momento, è opportuno che gli oggetti vengano fissati al foglio con del velcro e che quindi risultino separabili e nuovamente manipolabili dal bambino nella loro interezza. Successivamente, gli oggetti possono essere incollati o fissati con del nastro adesivo: da questo momento essi, pur conservando intatte le loro caratteristiche (volume, superficie, peso, odore...) iniziano ad assumere il ruolo di “immagini tattili”, seppure agli albori. Infatti “è l'esperienza personale vissuta dal bambino che, differita nel tempo e mutata nello spazio, diventa memoria, si fa storia, sono gli elementi reali diventati immagini tattili che gli permettono di evocare e di richiamare alla memoria le azioni, le emozioni vissute” (ibid., p. 63).

Solo dopo aver creato ed utilizzato “libri realtà ad immagini semplici”, realizzati rispettando unicamente il criterio di realtà, i bambini possono essere avvicinati a “libri contenenti simboli arbitrari”. Si tratta di “protostorie”, brevi racconti i cui personaggi vivono esperienze conosciute dal bambino, che fanno parte della sua quotidianità (la storia del panda che va ai giardinetti, che mangia la pappa, che fa la nanna). Essi sono illustrati sia con materiali reali che con immagini tattili, che assumono il ruolo di simboli; qualora il libro venga



realizzato insieme al bambino, è opportuno che tali simboli vengano concordati con lui. Sono presenti anche parole scritte in Braille (magari usando la Dymo-Braille) al fine di stimolare in lui curiosità e motivazione verso la lettura. Il bambino con disabilità visiva “può infatti essere messo a contatto con il braille fin da piccolo: glielo si mostra guidandolo a sfiorare dolcemente il tracciato dei punti sporgenti, senza MAI insistere sulla lettura lettera per lettera” (Comtois L., Thibaudeau J., in via di pubblicazione)¹⁴.

Spesso la base per realizzare protostorie è data da un libro già presente in commercio, che Comtois e Thibaudeau consigliano di corredare con un sacchetto contenente oggetti concreti legati alla storia stessa. In queste protostorie infatti, “gli oggetti riprodotti diventano i referenti simbolici degli oggetti reali, non necessariamente ad essi identici ma [...] simili e facilmente associabili concettualmente a quello che il bambino ha conosciuto e toccato. E’ la rappresentazione di un oggetto che assume il ruolo di simbolo: è “come se” fosse l’oggetto, “sta per lui”. A questo livello è necessario che l’adulto verifichi che il bambino abbia un’adeguata conoscenza del vissuto narrato [...], poiché le trasfigurazioni convenzionali della realtà sono credibili solo se ciò che è stato figurato è posseduto concretamente dal bambino¹⁵”.

Solo dopo l’esperienza dei “Libri realtà ad immagini semplici” e delle “Protostorie” il bambino può affrontare testi più complessi, nella struttura delle storie (che comunque non devono trattare argomenti troppo fantasiosi e lontani dalla sua esperienza) come nelle illustrazioni: quest’ultime devono inoltre rispettare una “grammatica” ben illustrata nell’articolo di Paola Bonanomi da cui è tratto questo paragrafo.

2. Descrizione del progetto

2.1. Alla ricerca di mediatori di Roberta Caldin

L’esperienza maturata nell’ambito del deficit visivo ci ha offerto la possibilità di individuare in maniera via via più chiara la *funzione* – qui nel significato educativo più ampio attribuito da Meltzer e Harris (1983) - che alcuni *mediatori* possono avere nello sviluppo personale (affettivo, cognitivo ecc.) del bambino e del giovane con deficit visivo, ma ancor di più nella relazione che i genitori avviano con loro.

In altri volumi abbiamo sostenuto l’importanza del lavoro educativo con i genitori ed in particolare, dato il nostro ambito d’interesse, con quelli che hanno figli con deficit visivo (Caldin in Canevaro, 2007 e Caldin, a cura di, 2006).

Pensiamo che i *mediatori* possano essere sia persone, sia oggetti, situazioni, contesti ecc. che assolvono ad una funzione di sostegno (transitorio e/o permanente e/o ciclico) e di

¹⁴ Traduzione di E. Polato

¹⁵ Traduzione di E. Polato



sviluppo ulteriore dei soggetti coinvolti: quest'ultima, riteniamo sia *conditio sine qua non* per qualificare i *mediatori* stessi.

Sicuramente, la funzione educativa di genitori, di fratelli e di altri familiari che interagiscono con il bambino piccolo è di aiuto e di sollecitazione per lo sviluppo integrale del minore stesso; ma, ci chiediamo, esiste anche per il bambino con deficit visivo e per il suo genitore la possibilità di *essere* (e/o di *fruire* di) un mediatore (che può appoggiarsi ad un altro mediatore) per far *funzionare* meglio l'intera situazione? Ossia: è possibile che i genitori, considerati (e autopercepiti) *mediatori* in grado di fare da *ponte* tra il figlio e il mondo, si possano avvalere di altri buoni mediatori (ad esempio, i libri tattili) che possano facilitare la relazione affettiva e cognitiva con il loro bambino? Ed è possibile prevedere, progettare, sviluppare e monitorare dei *mediatori* che svolgano un'efficace "mediazione" tra bambini e genitori che vivono situazioni (anche parzialmente o transitoriamente) difficili? Se è realistica la difficoltà dei genitori di accettare di non ricevere la restituzione dello *sguardo* dal proprio bambino cieco, esiste un mediatore che li supporti e li faciliti nel trovare un "nuovo sguardo" - quello delle mani, della parola, del volto che si gira per ascoltare la *voce orientante* del genitore stesso (Erikson H. E., 1950)? E qual è il significato con il quale connotiamo il termine *mediatore*?

Il significato latino è molto affascinante e, giocando a nostro favore, lo richiamiamo: mediatore è, ad esempio, l' *interpres paci*, ossia il negoziatore (intermediario, mediatore), in questo caso, della pace, ma anche l'interprete, il commentatore, l'illustratore: una persona che va a spiegare, a *illustrare* qualcosa a qualcun altro (il diritto, le lingue ecc.), ponendosi nel mezzo, "tra" due (o più) persone e/o cose (Castiglioni L., Mariotti S., 2000, p. 678 e p. 1784).

Ebbene, proprio a partire dal significato di *mediatore* come *illustratore di...*, noi ipotizziamo che il genitore possa illustrare al suo bambino qualcosa che il piccolo non può conoscere con la vista (o conosce solo parzialmente), ma che può imparare a conoscere con le mani e con le parole che accompagnano l'esplorazione, grazie alla vicinanza di un corpo accogliente e caldo: in tal modo, il libro illustrato tattilmente può aiutare bambino e genitore ad avvicinarsi spazialmente, affettivamente, emotivamente, cognitivamente.

Nella indescrivibile e sorprendente situazione di un genitore che *illustra* un libro tattile al suo bambino cieco (i videodocumenti che abbiamo raccolto ne sono la testimonianza più fulgida) vi è un circolo virtuoso che intreccia dimensioni sistemiche e di reciprocità, nelle quali "mediatori" e "mediati" (ci si passi il termine improprio) si scambiano e si confondono; in una prima fase della ricerca, anche gli educatori (femmine e maschi) della Fondazione Hollman leggono i libri ai bambini, mentre il genitore osserva; oppure il genitore legge e l'educatore osserva.

Possiamo provare a fare qualche ipotesi: è il genitore il mediatore tra il bambino e il libro, e tra il bambino e l'educatore (quest'ultimo osserva modalità relazionali che non conosce o conosce parzialmente; guarda il bambino che si manifesta con approcci conoscitivi inediti e esercitati nel contesto domestico)? Oppure: è il libro il mediatore tra il genitore e il bambino, e tra l'educatore e il bambino? E' il bambino il mediatore tra il genitore e il libro, e tra il genitore e l'educatore? E' l'educatore il mediatore tra il bambino, il genitore e il libro? Potremmo continuare ancora, ma ci fermiamo qui perché, molto



probabilmente, tutte queste ipotesi possono risultare ugualmente fondate: è per questo che siamo alla *ricerca*, attraverso questo *progetto di ricerca*, di mediatori, come i libri illustrati tattilmente: a questi riconosciamo quelle caratteristiche che, recentemente, Andrea Canevaro ha indicato (Canevaro A., 2008, pp. 8-9); nel riprenderne alcune, le illustriamo brevemente assumendole come nostre.

Scriva A. Canevaro:

- “Un mediatore deve avere la possibilità di aprire e rinviare alla pluralità di mediatori, sia per sostituire, che per accompagnare ed evolvere il mediatore utilizzato in un certo periodo della vita”: come si può evincere da questa semplice e profondissima indicazione, il mediatore, sia che si presenti come genitore, o come educatore, o come libro, rimanda ad altri mediatori (fratelli, compagni, insegnanti, computer ecc.) che accompagneranno il bambino nel suo crescere, talvolta attenuandosi (come il controllo genitoriale), talvolta presentando nuove facce (come il libro parlato, la sintesi vocale ecc.). Ma il gusto del leggere, della scoperta, dell'aumento della curiosità, così ben descritti da Bruno Bettelheim (Bettelheim B., Zelan K., 1981) e/o l'apprendimento *interazionale* descritto da Vygotskji (1978) trovano in queste prime fasi la loro matrice più feconda. Il gioco interazionale di reciproco scambio di ruoli e funzioni tra i *mediatori* arricchisce e spinge all'evoluzione tutti i partecipanti: si tratta di un gioco *generoso* e *contagioso* che colloca tutti i partecipanti in evidenti dinamiche di complementarietà.

Continua Canevaro:

- “Un mediatore deve costituire un punto di convergenza di sguardi diversi, essendo un oggetto esterno al soggetto visibile da altri con un significato in parte condiviso e in parte non condiviso. Deve poter permettere di far convivere diversità e unità”. Se prendiamo in considerazione soprattutto l'oggetto-libro è evidente che esso ha un significato estremamente diverso per il bambino non vedente, per l'educatore e/o per il genitore che glielo offre e lo legge con lui. Eppure, in questa diversità degli sguardi sul medesimo oggetto, diviene tangibile quell'unità cognitivo-affettiva che si avvia solo da un'interazione sociale significativa. E' *tra* le braccia di chi ci vuol bene che impariamo a leggere il mondo; è nel contatto con una calda fisicità che ci rassicura (e di cui scrive nelle pagine precedenti E. Polato) che persone e cose acquisiscono un senso e dei legami di senso; è nel riconoscimento di un *luogo delle origini* (Winnicott, 1990), tanto più sicuro quanto più ci sentiamo autorizzati ad abbandonarlo, che possiamo provare a spiccare il volo verso altri luoghi alla scoperta di altri mediatori, nella certezza di poter ritornarvi, un giorno, come *inediti mediatori* noi stessi (leggeremo il giornale a nostro padre anziano e un po' “cieco”? Illustreremo un fatto divertente, con modalità enfatiche, alla nostra vecchia madre quasi sorda?).

Continua lo studioso:

- “Un mediatore può rappresentare il soggetto senza comprometterlo: può saggiare un terreno insicuro, esplorare un ambiente, anche relazionale, senza che eventuali insuccessi deprimano o feriscano il soggetto”. Così per il libro: un genitore in difficoltà a relazionarsi con il suo bambino cieco può provare a saggiare



il terreno della relazione grazie ad un libro (che lo rappresenta): con delicatezza si avvicina al suo bambino e tenta di sfogliarlo con lui: ci riuscirà? O il bambino non ne avrà voglia? Certamente, l'insuccesso del tentativo potrà attribuirsi alla stanchezza del piccolo, alla sua voglia di non stare fermo (i videodocumenti ci regalano bambini ciechi con voglia di spaziare ben oltre le braccia genitoriali!) e il genitore potrà tranquillamente tornare a riprovare in un altro momento, senza sentirsi svilito o mortificato: è al libro-mediatore, in questo caso, che potranno essere attribuiti significati negativi o parzialmente negativi ("non gli piace", "non è sufficientemente chiaro"), e non alla goffaggine del genitore o alle sue difficoltà. E questo permette al desiderio di relazione di non esaurirsi, di riprendere quota, di rinnovarsi e di riproporsi.

Ecco: ci piace ipotizzare che in questa ricerca di *mediatori* ciascuno diviene un po' più competente, accanto all'altro, imparando dall'altro, insegnando all'altro; e dalla *collaborazione di/tra competenze*, che si intrecciano ed evolvono, ognuno trova un posto, una nicchia, un senso, che sembra legato all'azione semplice e contingente (leggere un libro), ma che appare in tutta la sua complessità e incommensurabilità: *far innamorare del mondo*. Questo, infatti, è anche lo slogan della Fondazione Hollman, che condividiamo pienamente: "La cosa più grande che un genitore può fare per il suo bambino non vedente è quella di aiutarlo ad innamorarsi del mondo". Grazie anche a dei mediatori, aggiungiamo noi.

2.2. La disponibilità di libri illustrati tattilmente per l'età prescolare: lo stato dell'arte di Josée Lanners

"Per il loro essere anche oggetti, i libri, con la loro stessa presenza, risvegliano tutti i nostri sensi": con questa frase, Rita Valentino Merletti (2006, p. 30) sintetizza l'importanza della presenza dei libri nell'ambiente di vita del bambino, nella sua cameretta come nella sua sezione o nella classe del Centro dove va a fare riabilitazione. Una presenza stimolante non solo "intellettivamente", ma anche..."fisicamente": una presenza imprescindibile!

Per bambini con deficit visivo però, l'offerta di libri tattili risulta circoscritta a quanto edito da poche, meritevoli realtà quali l'Istituto dei Ciechi di Milano e la Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro-Ciechi. Se poi consideriamo i libri illustrati pensati appositamente per l'età prescolare, la disponibilità di titoli è pressoché nulla.

Consapevoli della significatività che l'albo illustrato può avere nello sviluppo intellettuale, linguistico, emotivo e relazionale di un bambino, genitori, educatori ed insegnanti cercano spesso di colmare quella che è percepita come una vera e propria lacuna nella crescita del proprio figlio, utente o alunno.

Molti sono i genitori che "si ingegnano" adattando libri con particolari tattili reperibili in commercio, incrementando la presenza e la significatività delle immagini tattili; tramite questo bricolage adattivo ed intuitivo, essi realizzano



materiali “tagliati su misura” per le esigenze del proprio figlio, verificati ed eventualmente corretti in base ai feedback da lui forniti e comunque intrisi di una forte tonalità emotiva. L’adattamento di un testo risulta però molto dispendioso in termini ideativi e di tempo: conseguentemente, non si può dare per scontato che il genitore lo faccia, né che abbia la possibilità di mettere a disposizione del figlio la varietà di testi che lui magari desidererebbe. Inoltre, tali materiali, anche se spesso contengono spunti e soluzioni valide ed interessanti, rimangono patrimonio di un singolo bambino, non avendo la possibilità di essere veicolati ed utilizzati da altri.

A loro volta, anche alcuni esperti riabilitatori ed insegnanti nella loro pratica professionale sentono la necessità di adattare o addirittura creare testi, realizzando una “cassetta degli attrezzi” professionale molto valida perché frutto di anni di osservazioni, intuizioni, studi ed esperienza. Tale bagaglio risulta utilissimo al professionista e ai bambini che hanno la fortuna di lavorare con lui, ma spesso non dispone di nessun canale per “uscire” dal contesto in cui è stato generato, per diventare cioè patrimonio comune ad altri professionisti o per tradursi in materiali di comprovata utilità che anche i genitori possono utilizzare a casa. Quello di cui i professionisti sentono la necessità è l’esistenza di una “rete” tramite cui condividere, confrontare e verificare materiali ed esperienze.

Le soluzioni ideate dai professionisti, pur generate da un’esperienza pluriennale e quindi verosimilmente valide, avrebbero comunque necessità di essere sperimentate. Questo, in primo luogo, per verificare se la loro adeguatezza si estende dal bambino, per il quale sono state ideate, ad un campione più ampio di bambini; in secondo luogo, per tradursi in principi di costruzione dei libri tattili che, pur sempre perfettibili, diventino patrimonio condiviso su cui basare ogni ulteriore progettazione.

Inoltre, finché non vengono sperimentati, i libri sono difficilmente pubblicabili su larga scala e commerciabili: rimangono esperienze isolate, seppure meritevolissime.

Non essendo pubblicati con un’ampia tiratura, anche i pochi titoli disponibili risultano molto costosi: conseguentemente, le famiglie dei bambini con deficit visivo non possono offrir loro una varietà di libretti illustrati neanche lontanamente simile a quella dei coetanei vedenti.

Va inoltre considerato che la realizzazione di libretti per l’età prescolare pone agli Editori numerosi problemi di costruzione e di costo connessi alla presenza delle illustrazioni tattili. Esse richiedono molti materiali, molti particolari, tempi lunghi di assemblaggio al fine di realizzare un prodotto valido ma al contempo sicuro: il tutto a fronte di una richiesta comunque limitata, quindi nell’impossibilità di contenere i costi, realizzando tirature consistenti.

I Centri per la riabilitazione, nel corso degli anni, hanno comunque accumulato un piccolo patrimonio di testi, autoprodotti o editi, che tuttavia non è sempre loro possibile rendere disponibili per il prestito a casa. Per i bambini sarebbe invece necessario avere i libri sempre disponibili al proprio domicilio, per leggerli con genitori, fratelli, nonni o per portarli a scuola e dividerli con i compagni di



sezione. Va inoltre considerato che non esistono biblioteche pubbliche attrezzate con una sezione dedicata ai testi per i bambini con disabilità visiva, ad eccezione di poche realtà, che dispongono comunque di un numero limitatissimo di titoli (inferiore a cinque).

2.3. La creazione di libri tattili: il Gruppo di lavoro BiTiB

In un testo in via di pubblicazione, Joanne Thibaudeau e Louise Comtois sottolineano ai genitori di bambini con deficit visivo l'importanza del loro ruolo nel processo di familiarizzazione alla lingua scritta del proprio figlio: "E' attraverso le sue mani abili, agili e curiose che il bambino scopre il mondo. Questa scoperta non avviene spontaneamente o per magia. Essa deve passare tramite voi. La vostra azione, ripetuta permetterà al bambino di acquisire il piacere di toccare e scoprire. La frase "Per un cieco, le sue mani sono i suoi occhi" prende qui tutto il suo senso. Le dita...leggeranno innanzitutto l'oggetto...prima di leggere il braille¹⁶".

Tutto ciò presuppone però l'esistenza e la disponibilità, anche per le famiglie, di testi tattilmente illustrati pensati appositamente per l'età prescolare.

La consapevolezza delle esigenze e delle carenze sopra esposte ha portato, nel luglio del 2007, alla nascita in Francia del gruppo di lavoro BiTiB, formato da: Anneke Blok (Nederland), Nathalie Caffier (France), Roberta Caldin (Italia), Philippe Claudet (France), Louise Comtois (Qc, Canada), Alessandro Fanan (Italia), Paul Giovanetti (France), Evelyne Justin-Joseph (France), Claudette Kraemer (France), Josée Lanners (Italia), Enrica Polato (Italia), Patricia Richard (France), Joanne Thibaudeau (Qc, Canada), Jana Vachulova (Cz. Republic), Pietro Vecchiarelli (Italia).

BiTiB è un'emanazione del Gruppo Thyflo & Tactus, che da 7 anni organizza il primo Concorso Europeo di letteratura adattata, nato per stimolare la creazione, la ricerca e la produzione di bozze di libri e album tattili illustrati per bambini con disabilità visiva dai 5 anni in poi. Le bozze risultate vincenti vengono pubblicate fruendo dei finanziamenti della Comunità Economica Europea, giungendo quindi ai bambini ad un prezzo accessibile.

La composizione di BiTiB è quanto mai varia e, al contempo, funzionale al compito che il gruppo si è prefisso: i membri sono esperti riabilitatori, docenti universitari ed editori di libri tattili.

Il gruppo ha sin da subito assunto il compito di affrontare la tematica della lettura di albi illustrati in età prescolare nella sua complessità partendo dall'approfondimento teorico sull'alfabetizzazione emergente, per trattare poi la tematica delle illustrazioni tattili efficaci ed arrivando infine ai problemi legati alla stampa di testo ed illustrazioni tattili ed ai finanziamenti necessari per la produzione.

I membri del gruppo hanno concordato a luglio 2007 le linee essenziali per la creazione di una piccola collana di libri tattili per bambini dai 2 ai 5 anni, avente come personaggio “Emy Touchatou (Emy Toccatocca)” impegnata in una serie di attività familiari ad ogni bambino: ecco quindi un libretto su Emy che si prepara a dormire, che va a nanna, che impara a mangiare ecc.¹⁷; una parte del lavoro è anche stato svolto a distanza, via e-mail.

Nel corso del secondo incontro di BiTiB, a novembre 2007, sono stati presentati al Gruppo i diversi prototipi: due di essi sono stati selezionati per essere sperimentati da un gruppo di lavoro internazionale.

2.4. La sperimentazione dei libri tattili: il Gruppo Internazionale.

Al fine di sperimentare due dei libri tattili illustrati creati dal gruppo BiTiB, ad aprile 2008 si è riunito presso l'Università e la Fondazione Hollman di Padova un gruppo di lavoro internazionale composto da rappresentanti dell'Università stessa (Roberta Caldin, Docente e Responsabile scientifico del Progetto; Elena Brunelli, corsista del Master universitario in *Disabilità e interventi inclusivi nelle istituzioni e nel territorio* diretto da R. Caldin; Enrica Polato, dottoranda impegnata nel presente Progetto), dell'Università di Grenoble (Edouard Gentaz, Docente, Benjamin Freundembach, assistente), della Fondazione Hollman di Padova e di Cannero Riviera (Paola Caldironi, Direttrice, Josée Lanners, Vicedirettrice, Alessandro Fanan, educatore), nonché dall'editore della stamperia Braille “Les Doigts qui Rêvent”, Philippe Claudet e dal Presidente dell'Istituto L. Configliachi di Padova e Direttore dell'IRIFOR, Angelo Fiocco.

In tale sede si sono definite le linee guida della sperimentazione, riportate di seguito.

3. Obiettivi e fasi del Progetto

L'obiettivo primario della sperimentazione è quello di validare il libro illustrato tattilmente “Emy va a nanna”, verificandone l'adeguatezza rispetto al deficit (cecità o ipovisione) e all'età cronologica dei bambini (dai 2 ai 5 anni). Si intende valutare quindi ogni singola pagina, nella sua struttura come nei materiali usati per realizzare le illustrazioni tattili, nonché il libro nella sua interezza.

Si è pensato poi di affiancare a questa rilevazione quantitativa una più qualitativa, volta a comprendere se la disponibilità di un secondo testo illustrato tattilmente (“Emy ha fame”) presso il proprio domicilio abbia facilitato l'approccio e l'attrattività esercitata sul bambino dai libri tattili e, nello specifico, dal primo libro, “Emy va a

¹⁷ Titoli realizzati in bozza: “Emy Touchatou va au dodo”(Lanners J., Fanan A.), “Emy Touchatou apprend à manger” (Comtois L., Thibaudeau J.), “Emy Touchatou a faim” (Caffier N., Joseph J.E.), “Emy Touchatou au pays des fruits” (Caffier N., Giovanetti P.), “Emy Touchatou: au lit!” (Blok A.), “Emy Touchatou va se coucher” (Kraemer C., Richard P.), “Emy Touchatou se prépare à dormir” (Vachulova J.)

nanna". Si vuole inoltre verificare se tale disponibilità ha influito sulle abitudini di lettura della famiglia, facilitando la relazione genitore-figlio e tra fratelli.

Si ipotizza di affiancare a questa rilevazione, attuata tramite questionario, un'intervista semistrutturata da svolgere con i genitori dei bambini facenti parte del campione.

Primo obiettivo: valutare sperimentalmente l'attrattività di un libro illustrato tattilmente pensato specificatamente per bambini ciechi o ipovedenti gravi dai 2 ai 5 anni, raccontato da un adulto (educatore e genitore) seguendo un apposito protocollo.

Questo primo obiettivo si concretizza nella prima fase, che prevede:

- una/due letture videoregistrate del libro «Emy va a nanna» al bambino da parte dell'educatore, alla presenza del genitore;
- una/due letture videoregistrate del medesimo libro al bambino da parte del genitore, alla presenza dell'educatore;
- la somministrazione al genitore di un questionario iniziale sulle abitudini di lettura familiari.

Le videoriprese verranno analizzate presso l'Università di Grenoble, attuando alcune misurazioni concernenti l'esplorazione tattile del libro:

- tempo globale di lettura;
- tempo passato su ciascuna pagina;
 - tempo di contatto mano-pagina;
 - tempo durante il quale il bambino accetta di esplorare il libro con la mano guidata da quella dell'adulto;
 - tipo di contatto mano-libro (contatto con l'intera mano, sfioramento con la punta delle dita ecc).

Verrà inoltre rilevato se il bambino gradisce una rilettura del testo appena ascoltato, chiedendola esplicitamente o accettando la proposta fatta dall'adulto.

Al termine della prima fase, verrà donato o prestato al bambino ed alla sua famiglia un secondo libro, «Emy ha fame», da leggere a casa.

Secondo obiettivo: dopo sei mesi dalla consegna del libro «Emy ha fame», valutare l'effetto della sua disponibilità a casa:

- sull'attrattività esercitata sul bambino dai libri tattili (riproponendogli «Emy va a nanna»);
- nella relazione e comunicazione tra il bambino, i suoi genitori e gli eventuali fratelli;
- sulle abitudini familiari di lettura.



Questo secondo obiettivo si concretizza nella seconda fase, che comprende:

- una/due letture videoregistrate del libro «Emy va a nanna» al bambino da parte dell'educatore, alla presenza del genitore;
- una/due letture videoregistrate del medesimo libro al bambino da parte del genitore, alla presenza dell'educatore;
- la somministrazione al genitore di un questionario finale composto da due parti: la prima riguardante l'uso in famiglia del libretto donato, la seconda inerente le abitudini di lettura familiari (identica a quella del questionario iniziale).

La sperimentazione viene effettuata in tre Paesi: in Italia, presso la Fondazione Hollman di Padova e di Cannero Riviera; in Francia, presso le famiglie dei bambini con disabilità visiva ed in Svizzera, nel CPHV-Centre Pédagogique pour handicapés de la vue di Lausanne. La diversità dei contesti ha comportato la necessità di adeguare le consegne e differenziare parzialmente gli obiettivi, come segue.

La Fondazione Hollman di Padova, oltre all'attuazione delle valutazioni, segue i bambini durante l'intero anno scolastico mediante interventi specifici (psicomotricità, logopedia, fisioterapia...), nel corso dei quali viene ricavato il tempo della sperimentazione. Per non gravare troppo sulle terapie, nella prima fase della sperimentazione verranno effettuate due letture, una dell'educatore ed una del genitore.

La Fondazione Hollman di Cannero Riviera attua un intervento residenziale, ospitando genitori e bambini per una settimana, nel corso della quale vengono effettuate valutazioni e terapie. Disponendo di tempi più distesi in quella sede, nella prima come nella seconda fase della sperimentazione, verranno effettuate quattro riprese (due letture effettuate dall'educatore e due dal genitore).

In Francia l'intervento viene effettuato prevalentemente presso le famiglie dei bambini, dislocate in un vasto territorio: risulterebbe quindi molto impegnativo inviare un sperimentatore due volte presso ogni famiglia, per attuare le due riprese. Si è quindi concordato che in Francia, come in Svizzera, nella prima parte della sperimentazione verrà effettuata una sola lettura, quella dell'educatore. Non verrà invece attuata la seconda parte della sperimentazione, né verranno somministrati i questionari iniziale e finale.

Partecipanti: bambini dai 2 ai 5 anni non vedenti o ipovedenti senza consistenti disturbi associati rilevati che compromettano l'esplorazione del materiale e/o la comprensione delle consegne e le loro famiglie. Per l'Italia, l'obiettivo è quello di giungere ad un campione composto da 30 bambini.

4. Svolgimento temporale

Tra maggio e luglio 2008 nella Fondazione Hollman di Padova e di Cannero Riviera si è attuata la prima parte della sperimentazione con 14 bambini, realizzando le



riprese delle letture di “Emy va a nonna”, che sono state inviate in Francia per iniziare la codifica. Sono stati altresì somministrati ai genitori i questionari iniziali sulle abitudini di lettura della famiglia.

Tra ottobre e novembre 2008 le riprese inerenti la prima parte sono riprese in Italia (Fondazione Hollman di Padova e di Cannero Riviera) ed iniziate in Francia; quelle relative alla seconda parte della sperimentazione sono iniziate a gennaio 2009, nelle due sedi nazionali della Fondazione Hollman.

Sempre da gennaio 2009 sono disponibili i primi risultati relativi alla prima parte della ricerca, che verranno presentati al gruppo BiTiB per un'eventuale messa a punto dei libri tattili prima della loro produzione e immissione in commercio. Inoltre, a febbraio 2009 si terrà a Padova un secondo incontro del Gruppo Internazionale, per visionare i risultati, per metterne a punto le letture e per pianificare eventuali prosecuzioni congiunte della ricerca.

5. Conclusioni

Il gruppo BiTiB, affidando i libri creati al proprio interno ad un gruppo internazionale per la sperimentazione, testimonia la volontà non solo di colmare un vuoto editoriale avvertito da molte figure educative e parentali, ma anche e soprattutto di farlo nel migliore dei modi. Il pensiero che sta alla base dell'operato dei due gruppi è il medesimo: se, come dice Bruno Tognolini (2006, p. 38), “per immaginare, la mente ha bisogno di immagini”, è bene che si tratti di “buone immagini”, pensate e realizzate “su misura” per i bambini con deficit visivo e verificate in primo luogo da loro.

Bibliografia

Bettelheim B., Zelan K. (1981), *On learning to read. The Child's Fascination with Meaning*, New York, Knopf, 1982

Blezza Picherle S. (1996), *Leggere nella scuola materna*, Brescia, La Scuola

Bonanomi P. in Quartaro A., a cura di (2004), *Immagini da toccare. Proposte metodologiche per la realizzazione e la fruizione di illustrazioni tattili*, Monza (Mi), Biblioteca Italiana per i Ciechi

Brambring M. in Lanners J., a cura di (2004), *Lo sviluppo nei bambini non vedenti. Osservazione e sviluppo precoce*, Milano, Franco Angeli

Caldin R., Montani R. (2000), *Disabilità: quadro teorico e percorsi di integrazione*, Padova, Cleup

Caldin R., a cura di (2006), *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson

Caldin R. in Canevaro A., a cura di (2006), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson



Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del "domino"*, Trento, Erickson

Castiglioni L., Mariotti S. (2000), *Vocabolario della lingua latina*, Torino, Loescher

Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci

Comtois L., Thibodeau J. (in corso di stampa), *Trousses d'intervention*, Institut Nazareth et Louis Braille, Quebec, Canada

Erikson Homburger E. (1950), *Childhood and Society*, New York, W.W. Norton & Co. Inc.

Ferreiro E. (2003), *Alfabetizzazione*, Milano, Raffaello Cortina

Gargiulo M.L. (2005), *Il bambino con deficit visivo. Comprenderlo per educarlo. Guida per genitori, educatori, riabilitatori*, Milano, Franco Angeli

Jalbert Y., Champagne P.O., a cura di, (2005), *Le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant aveugle âgé de 0 à 5 ans : recension des écrits*, Institut Nazareth et Louis Braille, Quebec, Canada.

Kraemer C. (1990), *La lecture a fleur de peau, ou la prélecture braille*, tesi di laurea, Université Claude Bernard, Lyon 1

Levorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino

Meltzer D., Harris M. (1983), *Child, Family and Community: a psycho-analytical model of the learning process*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development

Mazzeo M.(1988), *Il bambino cieco. Introduzione allo sviluppo cognitivo*, Roma, Anica

Mazzeo M.(2003), *Tatto e linguaggio. Il corpo delle parole*, Roma, Editori Riuniti

Pérez-Pereira m., Conti-Ramsden G. (2002), *Sviluppo del linguaggio e dell'interazione sociale nei bambini ciechi*, Azzano S. Paolo (BG), Junior

Pinto G. (2003), *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*, Roma, Carocci

Vygotskji L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, laterza

Vretenar N. (2003), *Leggere per crescere. Come aiutare i figli ad amare la lettura*, Roma, Armando

Winnicott D. W. (1990), *Dal luogo delle origini*, Milano, Cortina

Da Andrea Canevaro (a cura di),

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Erickson, Trento, 2008, pp. 103-119



Lo sguardo atteso. Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo.

Roberta Caldin¹⁸

¹⁸ Facoltà di Scienze della Formazione – Dipartimento di Scienze dell’Educazione – Università di Padova.



1. Premessa

E' sempre difficile avere dati precisi sulla disabilità: innanzitutto perché la definizione di *disabilità* non è universale (basti pensare alla differenza tra *disabilità* e *invalidità*); in secondo luogo, perché la precisione della rilevazione dipende dal tipo di disabilità (attorno alla disabilità mentale, ad esempio, vi è molta più reticenza); va detto poi che stimare il numero dei bambini disabili richiede fonti informative non disponibili attualmente (l'Istat, ad esempio, ha dati che riguardano bambini dai 6 anni in su); inoltre, l'attuale sistema di certificazione della disabilità manca di criteri di rilevazione e di strumenti di registrazioni uniformi e digitalizzati¹⁹.

Alcuni dati del Ministero dell'Istruzione del 2003 sugli allievi con deficit sensoriali, visivi ed uditivi, presenti nelle scuole statali segnalano che essi costituiscono lo 0,10% degli alunni con disabilità; un aggiornamento del 2004/2005 mostra, sempre per i deficit uditivi e visivi, una percentuale dello 0,11% di tutti gli alunni con disabilità; i dati sui deficit sensoriali divengono tuttavia inquietanti quando si inseriscono nelle certificazioni di pluridisabilità, raggiungendo percentuali del 40% e rendendo secondaria la stessa cecità (Cruciani, 2007, p. 60; SIMPI, 2003-2005).

Dati forniti dall'Unione Italiana Ciechi, nel corso di un recente Convegno²⁰, indicano che i ciechi assoluti sono, in Italia, 120.000, mentre le persone ipovedenti si aggirano tra un dato minimo di 450.000 e uno massimo di 1.800.000: questo perché non tutte le persone con ipovisione risultano *censite* in maniera precisa o, comunque, non vi sono le condizioni per censirle tutte (molte persone con ipovisione non fruiscono né di benefici economici, né di agevolazioni).

I dati degli alunni con deficit visivo per l'a.s. 2006/2007 sono:

- scuola dell'infanzia: 282 bambini (ma molte famiglie ritardano la scolarizzazione, per cui questo dato è parziale);
- scuola primaria: 902 alunni;
- scuola media di primo grado: 560;
- scuola secondaria di secondo grado: 772 studenti.

Complessivamente, nella scuola statale gli alunni con disabilità visiva sono 2.516, ossia l'1,57% di tutti gli alunni disabili presenti nella scuola; a questi vanno aggiunti circa 300 studenti universitari e 200 che frequentano i corsi speciali di formazione professionale (Tioli, 2007, p. 135). Come ricorda Tioli "I numeri ci dicono chiaramente che il problema della presenza dei disabili visivi nella scuola si impone per *qualità* e non certo per quantità: il loro numero, infatti, risulta percentualmente esiguo anche rispetto al totale degli alunni

¹⁹ Le fonti ISTAT indicano che nel 2004/2005 le persone con disabilità erano 2 milioni e 600 mila, pari al 4,8% circa della popolazione di 6 anni e più che vive in famiglia; se si considerano anche le persone che vivono nei presidi socio-sanitari si arriva ad una cifra complessiva di poco meno di 2 milioni e 800 mila persone con disabilità; si vedano i dati ISTAT desunti dagli aggiornamenti del sito www.disabilitaincifre.it

²⁰ Il Convegno a cui si fa riferimento, *Disabilità visiva, Università e territorio*, si è tenuto a Villa Contarini - Piazzola sul Brenta (Padova) il 28 e 29 giugno 2007.



disabili” e potrebbe, in tal senso, essere individuato come *situazione trascurabile* (Tioli, 2007, p. 135).

Da un punto di vista pedagogico, invece, risulta estremamente interessante che le questioni educative nella disabilità visiva siano inequivocabilmente correlate ai fattori contestuali, oltrechè a quelli personali. Proviamo a capire meglio questo problema riferendoci brevemente all'O.M.S. e all'ultima *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, nella quale si ritiene centrale il concetto di *interazione* tra il soggetto e il suo ambiente e si considera il deficit inscritto e dipendente dalle condizioni di salute, dall'attività personale (o sua limitazione=disabilità), dalla partecipazione (o sua limitazione=handicap), dai fattori contestuali (ambientali e personali) (O.M.S., 2002).

Secondo le indicazioni dell'OMS, ma anche della letteratura sull'integrazione, l'*handicap* viene definito come *l'incontro di una persona con deficit con un ostacolo sociale*: all'interno di quest'ultimo è possibile includere la barriera, il pregiudizio, lo stereotipo, l'iperprotezione, l'assistenzialismo esclusivo, la mancanza di servizi, di scuole e di opportunità ecc..

Secondo tale prospettiva, ideare, progettare e attuare un intervento educativo significa *ridurre l'handicap*, ossia *isolare più variabili possibili* (culturali, sociali, economiche ecc.) individuando l'*unica* irreversibile (legata al deficit): questo si configura come specifico *compito educativo* e, sicuramente, obiettivo prioritario della Pedagogia Speciale (Canevaro, 2006).

L'intervento educativo, infatti, deve individuare un proprio ambito di applicazione, tralasciando gli inefficaci aneliti di onnipotenza e avendo come obiettivo la circoscrivibilità della propria azione; sotto questo aspetto, i deficit sensoriali, maggiormente individuabili e visibili di altri, rendono manifesto l'intervento educativo senza ammantarlo di inopportune connotazioni salvifiche e privandolo del ricorso a false cause. Osservare, interagire, lavorare con studenti/allievi con deficit sensoriali, non aggravati da altri deficit, può davvero offrire un aiuto nell'opera di riduzione dell'handicap, permettendo di circoscrivere le variabili che possono accrescere le situazioni di disabilità: quindi, il lavoro con i deficit sensoriali può illuminare e chiarire molte questioni educative che si potranno incontrare anche nelle situazioni di pluridisabilità.

I deficit sensoriali, infatti, con tutte le loro sfumature (di ipovisione grave o lieve, con residuo uditivo importante o scarso) risultano emblematici di alcune questioni educative generali legate alla stessa disabilità. Ad esempio, il grado di autonomia di un bambino ipovedente a scuola dipende dalla possibilità di fruire di materiali didattici ingranditi, dalla postazione del banco adeguata, ma soprattutto dalla certezza che è indispensabile utilizzare al massimo il suo residuo visivo che lo aiuta a riorganizzare o a integrare tra loro le abilità e le percezioni rimaste intatte, e non limitando le sue possibilità, pensando che diventerà un bambino cieco.

Questa situazione può essere una metafora di come, talvolta, ci si avvicina ad un ragazzo disabile: senza sfruttare completamente le sue potenzialità residue, senza offrirgli dei facilitatori che lo aiutino ad essere il più autonomo possibile e in grado di perseguire obiettivi cognitivi importanti, oppure, privandolo dell'immaginario e del progetto che lo collocano nella dimensione adulta.



Sia nel deficit visivo che in quello uditivo ci si riferisce all'importanza dell'analisi di variabili quali un'educazione familiare non iperprotettiva, una presa in carico precoce, una disponibilità di linguaggi mirati (il Braille, la LIS ecc.). Fondamentale è anche la possibilità di fruire di ausili opportuni (bastone bianco, computer, stenotipia ecc.) che si presentano come opportunità che possono fare la differenza tra un deficit (sul quale l'intervento educativo è marginale) e un *handicap* (costellato, spesso, da fattori ostacolanti che si possono attenuare o addirittura eliminare, grazie all'azione educativa).

2. *L'incertezza come dimensione quotidiana: il caso dell'ipovisione*²¹.

L'ipovisione è “*una minorazione visiva, ossia una riduzione più o meno grave della funzione sensoriale che consegue ad un danno avvenuto a carico dell'apparato visivo*”; talvolta, la confusione tra cecità e ipovisione costringe le persone interessate a rimanere prigioniere di una logica assistenzialistica, che riduce le opportunità di *co-evoluzione*; in realtà, l'ipovisione *si caratterizza autonomamente rispetto alla cecità non solo dal punto di vista medico/oftalmologico, ma anche psicologico e psicosociale*, essendo fortemente correlata ai cambiamenti dei fenomeni fisici e alle stesse reazioni da parte del soggetto coinvolto. L'aver troppo a lungo ignorato questo problema ha comportato un ritardo nella riflessione teorica e nella individuazione di azioni mirate, volte a contenere l'ipovisione nello stretto ambito del deficit e affrancandola da elementi aggiuntivi handicappanti. Per questo, è bene considerare il problema secondo una prospettiva anche soggettiva che tenga conto della esigenze specifiche e del ruolo sociale occupato dalla persona interessata (il deficit ha un impatto molto diverso se riguarda un intellettuale o una persona impiegata in attività manuali).

Quindi, trattare l'ipovisione significa considerare opportunamente i disturbi che possono riguardare la percezione della luce, dei colori, della tridimensionalità, ma anche le difficoltà percettive che variano a causa di caratteristiche che concernono l'ambiente e che, a loro volta, possono mutare nel corso della giornata; la persona ipovedente è influenzata da molteplici fattori ambientali e fisiologici che determinano impatti molto soggettivi; possiamo incontrare persone che presentano difficoltà a livello della visione centrale, altre a livello della visione periferica, determinando la caratteristica visione a *tunnel*, o soggetti in cui la capacità di movimento nelle ore notturne è seriamente compromessa. La persona con ipovisione può non rendersi conto di questi mutamenti che coinvolgono le sue stesse prestazioni o può, al contrario, esserne cosciente e mascherarne le conseguenze: solo conoscendo il deficit visivo con un certa precisione si riuscirà a comprendere alcune reazioni dell'ipovedente nell'affrontare le sue limitazioni o nel far emergere le sue risorse: può capitare, infatti, di rimanere stupiti nell'osservare determinate *performances* di persone con ipovisione.

La legge 138 del 2001 - *Classificazione e Quantificazione delle minorazioni visive* “ha formalmente riconosciuto che la disabilità visiva non equivale alla mancanza completa della vista, né alla sua drastica riduzione quantitativa, accogliendo le raccomandazioni secondo le quali, nel valutare gli effetti invalidanti di tale disabilità, va tenuto conto non solo della

²¹ Questo paragrafo riprende parzialmente il contributo di Caldin R., Bullo B., Turatello L., *La mobilità delle persone ipovedenti. Abbattimento delle barriere e proposte educative*, in AA.VV., *Towards a new humanism. Ethics and Disability* (in corso di stampa).



quantità di visus residuo posseduto espressa sotto forma di frazione, ma anche della percentuale del campo perimetrico disponibile” (Fiocco, 2006, p. 47).

I progressi dell'oftalmologia hanno ridotto i casi di cecità assoluta e ora gli ipovedenti sono in maggioranza (e in aumento) tra gli alunni con disabilità visiva; è risaputo che lo studente che abbia un danno visivo parziale (anche grave) manifesti problemi diversi da chi è completamente privo della vista; l'ipovisione, infatti, richiede forme specifiche di intervento riabilitativo e metodologie didattiche diverse (Cruciani, 2007, p. 60; La Mattina R. Olivi M., 1993).

Da un punto di vista educativo, soprattutto in riferimento all'età adolescenziale (ma non solo), è necessario considerare che la vita di un giovane ipovedente si svolge sotto il segno dell'*incertezza*, anche nei confronti di se stesso, dei rapporti con gli altri, dell'intero *ambiente* nel quale vive; il ragazzo con ipovisione tende a percepirsi ora in un modo ora nell'altro e, naturalmente, una condizione sistematica e continuativa di incertezza può condurlo alla destabilizzazione e al disorientamento.

E' possibile che, in preda ad una situazione molto difficile da controllare, gli adolescenti con ipovisione attivino delle strategie compensative delle proprie minorazioni intraprendendo un attento ed incessante controllo di se stessi e del mondo circostante, nell'errato convincimento di poter così evitare di esporsi a situazioni frustranti e/o imbarazzanti. Molti giovani con ipovisione tentano di *mascherare* la propria minorazione visiva, incorrendo, di contro, in banali incidenti (inciampi, traumi ecc.) e/o in situazioni imbarazzanti (non riconoscendo le persone che incontrano per strada ecc.): proprio questi esiti li convincono della necessità di non esporsi socialmente (o di esporsi al minimo) in modo da evitare ogni possibile pericolo presente nell'ambiente. Il maldestro tentativo di voler negare a tutti i costi una limitazione visiva ostacola l'avvio del processo di accettazione del deficit (che rimane il presupposto irrinunciabile per avviare un progetto educativo che conduca al cambiamento): ciò che i giovani ipovedenti temono di più è soprattutto l'inserimento (virtuale e fattuale) nella categoria dei *ciechi*. Molto frequentemente, tali angosce sono specularmente condivise, se non addirittura amplificate, dagli stessi genitori.

E' vero che, socialmente, è complicato rappresentarsi un deficit che oscilla tra la dimensione della cecità assoluta e quella della *scarsa visione* e, in tal senso, la persona con ipovisione potrebbe sentirsi poco sostenuta dalla comunità di appartenenza; ma la rinuncia ad essere protagonisti del proprio progetto di vita, coinvolgendosi in tutte le attività di partecipazione sociale che esso richiede (pur nell'eventualità di rischiare), può compromettere la possibilità di esercitare l'autonomia e la mobilità rimanendo *spettatori passivi* della propria vita. Per questi motivi, anche la riabilitazione della persona con ipovisione deve svolgersi in un'ottica olistica, che tenga conto dei bisogni più urgenti e vitali (che non sono sempre e solo di carattere sensoriale) e, soprattutto, di quelli riconducibili, alla dimensione della partecipazione sociale.

Anche per quanto riguarda l'approccio all'ausilio che il soggetto ipovedente può utilizzare per migliorare le sue capacità di autonomia e di movimento, possiamo trovare dei vissuti molto ambigui: l'ipovedente e i suoi genitori non sono sempre in grado di accettare l'ausilio, come ad esempio il bastone bianco, perché questo rappresenta simbolicamente il



cieco assoluto; il suo utilizzo, inoltre, rischia di condurre la persona stessa ad identificarsi con una *categoria*, negandosi ogni ricerca di potenzialità residue o di risorse utilizzabili.

Nel lavoro educativo con i genitori di giovani ipovedenti è necessario avere ben presente che la dimensione dell'incertezza va ad aggiungersi, ad ampliare e/o a distorcere l'incertezza *fisiologica* che caratterizza ogni transito adolescenziale: sotto questo aspetto, incontrare precocemente i genitori che hanno figli con deficit visivo permette di contenere quei rischi che conducono all'*handicap*, "riferito alle modalità di relazione fra il soggetto disabile e l'insieme dei sottosistemi (culturale, sociale, economico, lavorativo ecc.) con il quale questi deve relazionarsi nel corso della propria esistenza" (Canevaro, 2006, p. 121).

3. Incontrare i genitori

Le esperienze a cui facciamo un breve riferimento si inseriscono nell'ambito dell'*educazione familiare*, che comprende gli *interventi formativi di sostegno alla genitorialità*, fondamentali con genitori di bambini disabili (Catarsi, 2006, pp. 11-17), e sottraggono l'idea di educazione familiare ad ogni forma di *naturalità/eternità* per accedere ad una *concezione problematica, riflessiva, auto-regolativa*; tali interventi riguardano, prevalentemente, piccoli gruppi di lavoro e vengono svolti con forme laboratoriali e/o di *ricerca-insieme* tese a promuovere la crescita personale ed etica e una cultura della genitorialità "fatta di letture, di incontri, di centri di supporto, di occasioni di dialogo personale". Spetta alle scuole, agli enti locali e alle associazioni farsi promotori di questa cultura, aiutando il genitore ad entrare "in una situazione di dialogo con altre figure di formazione" e aprendo "il suo sentire/agire ad un processo di comprensione e problematizzazione" (Cambi, 2006, pp. 25-27; Scalari, 2006, p. 71).

"Il mondo dell'handicap e la vita condotta nelle situazioni di estremo disagio fisico e affettivo sono sempre risultati di grande utilità per comprendere il nucleo centrale dell'esistenza, il significato profondo della vita liberata dai suoi contorni più appariscenti e divenuti per ciò stesso *normali*". Con queste parole, Montuschi introduce al tema delle sfide complesse che l'educazione deve sostenere, addentrandosi in situazioni estremamente gravose a cui far fronte; secondo lo studioso, anche quando il futuro appare inesistente o vuoto (come ai genitori che hanno bambini con disabilità) è necessario individuare l'inizio di una risposta, anche se (anzi, forse proprio in forza di questo avvenimento) ciò avviene nell'esperienza del dolore, della privazione affettiva, della limitazione fisica (Montuschi, 1997, p.191¹).

Per introdurre qualche riflessione sul lavoro con i genitori che hanno figli con deficit visivo, riprendiamo la testimonianza di una mamma: "A me, dopo circa un mese dalla nascita di mio figlio, è arrivata anche la notizia della sua cecità assoluta [...]. E' iniziato così un lungo, dispendioso e angosciato viaggio per ospedali e centri di riabilitazione con la speranza che il primo terribile referto fosse un errore medico. [...] [Poi] ti accorgi che tuo figlio fa tutte le cose che fanno i suoi compagni [...] e soprattutto cresce come tutti gli altri [...]" (Maineri, 2006, pp.8-9).

Questa mamma riconosce che quando c'è un bambino con disabilità il rischio è di considerarlo *solo* disabile e non innanzitutto *un bambino* che ha, immediatamente, bisogni fortissimi di protezione, di sicurezza, di appartenenza, di cure parentali: che ha, insomma,



normali necessità (prima fra tutte, quella di essere *ricosciuto* come bambino); c'è un bisogno primario anche per i genitori di essere riconosciuti come tali e non solo e sempre come *genitoridibambinidisabili*.

Molte famiglie *problematiche* che incontriamo dicono di sentirsi etichettate, aprioristicamente, come *famiglie handicappate*: tale percezione, che fa riferimento ad un immaginario sociale molto diffuso, rischia di influenzare prepotentemente anche quello dell'educatore quando si accinge ad incontrare i genitori di bambini disabili (Capul e Lemay, 2004, pp. 235-236).

In realtà, il principale bisogno che le famiglie in situazione di disabilità esprimono è un bisogno di *normalità*; scrive la mamma di Giorgio, un bambino con deficit visivo: “[...] Perché poi la particolarità della situazione dei genitori dei bambini con problemi è che non si può perdersi troppo nel proprio dolore, non si può nascondersi per un periodo, non si può prendersi una vacanza per dimenticare, perché intanto i bambini crescono, hanno bisogno di noi ed hanno, soprattutto, il diritto di crescere senza essere oppressi dalla nostra angoscia” (Lanners, Salvo, 2002, p. 108).

E l'angoscia deriva soprattutto dal non riuscire ad incontrare lo sguardo del bambino; quello sguardo che permetterebbe il riconoscimento reciproco, la conferma reciproca della contentezza di esser-ci: “Quante volte i nostri occhi inutilmente cercheranno nei suoi occhi un cenno, uno sguardo che possa dire l'affetto, la presenza, il legame. Quante volte saremo preda dello sconforto, dell'impotenza. E' come se la mancanza della vista creasse un abisso tra noi e il bambino, un abisso nel quale ci possiamo perdere. Come cercarti, come trovarti? A volte avverto una sconcertante sensazione di estraneità, di rifiuto quasi, quando non trovo risposta da te [...] so che mi senti, so che mi ascolti; deve esserci un modo per incontrarti” (Schoch, 2002, p. 8).

Eppure, prima che i genitori di bambini con deficit visivo diventino capaci di *imparare* dai figli disabili, prima che i loro gesti *goffi e impauriti* diventino *mani sapienti e sicure* è necessario che il tempo faccia la sua parte, stemperando la sofferenza e la paura con qualche piccola conquista del bambino e qualche esigua conferma al genitore: è risaputo, infatti, quanto nell'immaginario collettivo la cecità richiami l'impotenza, l'angoscia delle tenebre, la dipendenza che pregiudicano a lungo il lavoro di tutte le figure educative.

E' importante che subito dopo la nascita del bambino con deficit visivo (cecità/ ipovisione/pluridisabilità), i genitori possano delegare gli aspetti più prettamente tecnici e riabilitativi della disabilità agli esperti di riferimento: si tratta di un passaggio molto delicato che non solo dovrebbe contenere il paradosso della *delega* (ai tecnici) *per avvicinare* (ai genitori), ma dovrebbe essere consegnata a bravi professionisti che non entrano in competizione affettiva con i genitori e li considerano, invece, *educatori insostituibili* (Canevaro, 2006, pp. 48-49; Tioli, 1981).

I genitori, infatti, hanno bisogno di tutto il sostegno possibile, senza fretta, ma nella certezza che l'intervento sarà circoscritto: essi, infatti, necessitano di sentirsi *abili e competenti* permettendo ai figli di costruire, in questa interazione, “i fondamenti della loro psiche, i cardini del proprio fondamento esistenziale”: “Il legame di attaccamento va in ogni modo preservato e valorizzato [...] Lo sviluppo della mente, infatti, ha luogo solo entro i legami di attaccamento: interrompere o indebolire questi legami rappresenta sempre un attacco alla possibilità di sviluppo del soggetto” (Sorrentino, 2006, p. 68).



I genitori possono quindi essere supportati, anche attraverso interventi domiciliari²², a riorientare la percezione di quanto avvenuto; si tratta, cioè, di lavorare sulle convinzioni che possono facilitare le capacità di adattamento alla situazione e che valorizzano *le parti sane* (“*Mio figlio ha i mezzi per svilupparsi*”), riducendo quelle che potrebbero rappresentare un ostacolo (“*Mio figlio è così perché io ho fatto qualcosa di male*”) e produrre un’*identità sbagliata* nello stesso genitore (Pelchat, Bouchard, Lefebvre, 2001, pp.271-284; Sorrentino, 2006, pp. 10 e 139): la strada da percorrere è quella che dall’affanno del *medical shopping* e dall’oppressione dei sensi di colpa li riporti ad essere, semplicemente e straordinariamente, mamma e papà.

E’ per questo che i genitori di bambini disabili o pluridisabili piccolissimi necessitano di essere incontrati da soli e, se possibile, a domicilio per accompagnarli *nel luogo in cui sono*, e *nel tempo necessario* (Canevaro, 2005, p.164): il dolore che li investe è talmente grande e ingestibile da richiedere che qualcuno vada nello *spazio* nel quale vivono, conoscendo anche la realtà che *abitano*, il *luogo*, psichico ed emotivo nel quale attraversano i *territori di morte* (delle aspettative, dei sogni, dei ruoli ecc.), ma anche quello nel quale si avvieranno la relazione di aiuto e nuove modalità di *coping*.

E’ necessario che i genitori imparino *a guardare con le mani* i loro bambini con deficit visivo e a mantenere la relazione anche con la *voce*; per i bambini ipovedenti, inoltre, è fondamentale che essi imparino ad utilizzare al massimo il residuo visivo giocando con la luce, con i contrasti e osservando attentamente una cosa alla volta.

E’ risaputo che i bambini ciechi, alla nascita, mostrano, ad esempio, le stesse espressioni delle emozioni di base di un bambino vedente; successivamente, però, l’espressione delle emozioni diviene meno frequente e meno mutevole. Ciò viene spiegato con la differente possibilità di *percepire le stimolazioni esterne* da parte dei bambini ciechi e viene collegato all’*influenza della stimolazione sociale sulla produzione di espressioni emotive*: perciò diviene fondamentale un buon avvio della relazione tra i genitori e il bambino, che va ad impegnare anche quei sensi e quelle modalità che travalicano completamente, o supportano parzialmente, il campo della percezione visiva (Fraiberg, 1979; Camaioni, 1993, p. 371).

Successivamente, nel momento in cui i genitori cominciano ad intraprendere i primi tentativi di elaborazione del lutto permettendo l’ingresso, nel loro immaginario, di dimensioni progettuali, è possibile avviare, con grande ponderazione e cautela, anche un lavoro in piccolo gruppo²³.

L’educatore che incontra i genitori nel gruppo bilancia modalità rassicurative e emancipative, offrendo una *vicinanza affettiva pur sapendo tenere una distanza*

²² “Dalla ricerca valutativa, sembra confermato il principio della *precocità*, secondo cui prima si offre il servizio, più esso si dimostra efficace: non bisognerebbe dunque aspettare le famiglie, ma andarle a incontrare precocemente, nelle loro case e nei luoghi cruciali dei loro percorsi evolutivi, primo fra tutti l’ospedale al momento della nascita del primo figlio. Questo principio rimanda a quello, altrettanto cruciale, della *domiciliarità* [...], secondo cui alcune tipologie di intervento (come, ad esempio, gli *housing pre-post natal care*), effettuate direttamente a casa, in alcune situazioni (non tutte, ovviamente) presenterebbero dei notevoli vantaggi, rendendole più efficaci” (Milani, 2001, p. 28).

²³ A Padova, la disponibilità e la competenza della Fondazione Hollman, l’impegno dell’Unione Italiana Ciechi, la rigorosità della ricerca dell’Irirfor e un Centro Polifunzionale Regionale per la promozione della Salute e della Vita Sociale dei Ciechi e degli Ipovedenti, appena attivato, permettono un eccellente lavoro con gruppi di genitori, anche di bambini piccoli.



differenziante, utilizzando una metodologia di lavoro nella quale egli si modula tra il *proporsi e il sottrarsi, tra l'esserci e il non invadere* (Scalari, 2006, p.67), nella consapevolezza - derivante solo da un'elevata competenza professionale - della *misura*, discrezione e circoscrivibilità del suo intervento.

Un clima di fiducia, di ascolto, di rispetto e di partecipazione attiva, di condivisione, di universalizzazione delle esperienze e la scelta consapevole, da parte dell'educatore, di contenuti finalizzati ad incidere sul piano affettivo, con un *iniziale iter tematico* (che riguarda, ad esempio, i vissuti della diagnosi, le strategie di relazione con il bambino cieco, le necessità dei figli sani ecc.) conducono al cambiamento sorretto dall'esplorazione di sé e dal confronto con gli altri; ne deriva un apprendimento come processo interattivo che è tanto più stabile e duraturo quanto più il soggetto partecipa in maniera attiva (Meltzer, Harris, 1983).

E se è vero che molto dipende dalla *risposta* che i genitori offrono alla situazione che si va ad affrontare, altrettanto vero è che tale risposta va aiutata ad emergere, a *far-si*, a *dir-si*; ed è anche per questo che il lavoro educativo, in situazioni particolarmente problematiche, viene percepito dall'educatore come complesso e delicato. Eppure, proprio grazie a questo, il genitore può avviare dei percorsi di separazione dalla propria disperazione e cominciare a dare una risposta, prendendo *la decisione di esistere e la conseguente decisione di agire*: "*Fare ed essere* rimangono comunque strettamente correlati e sono presenti attivamente nella decisione esistenziale, nella risposta di vita ad una situazione di morte" (Montuschi, 1997, p. 195).

Perciò è basilare aiutare i genitori a rinforzare le proprie competenze genitoriali, quasi sempre già presenti, ma celate/inibite dal dolore, rendendole maggiormente evidenti ed efficaci, in un'ottica di prevenzione: si tratta di aiutarli a intraprendere un lavoro educativo (quello dei genitori con il bambino) *attraverso* un altro lavoro educativo (quello degli educatori con le figure parentali) che riconosca ai genitori il *desiderio di far crescere il bambino* attenuando/eliminando il timore di essere considerati *inadeguati*.

Sotto questo aspetto acquistano una particolare rilevanza le esperienze promosse dall'I.Ri.Fo.R. – Istituto per la Ricerca, la formazione e la riabilitazione di soggetti con disabilità visiva – e concretizzatesi nei *campi riabilitativi*²⁴ - ai quali partecipano anche i genitori - che si configurano come "insostituibile occasione di formazione all'autonomia personale per i ragazzi ed un momento privilegiato per i genitori per affinare le loro capacità educative" (Paschetta, 2007, p. 64); anche nei *campi riabilitativi* – pur nella loro specificità - "piccoli e grandi vengono [...] accolti insieme all'interno del medesimo servizio proprio per rendere tangibile l'interesse che il progetto ha di sviluppare il rapporto tra le generazioni" (Scalari, 2006, p. 71).

La scelta metodologica di offrire l'aiuto attraverso l'incontro e la solidarietà con altre famiglie (e quindi la costruzione di reti amicali e di vicinato che sostengano l'educazione familiare) si rivela un'opzione imprescindibile. Perché il sostegno alla genitorialità ha come obiettivo prioritario quello di far sì che i genitori possano arrivare sempre, con la loro testa, a effettuare le scelte educative più opportune per i loro figli, anche disabili, andando a

²⁴ Da molti anni anche l'Irifer e l'Uic di Padova promuovono queste esperienze [condotte da Renzo Ondertoller e da Angelo Fiocco, soprattutto nella sede di Folgaria (TN)]; molti riferimenti ad esse si trovano nel nostro Caldin R. (a cura di, 2006), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*, Trento, Erickson.



confrontarsi con altre famiglie: con dei *big brothers*, fratelli e sorelle maggiori che hanno già percorso qualche tratto della stessa strada e che quindi possono aiutarli a ricalibrare le preoccupazioni, le angosce, le aspettative, gli investimenti affettivi.

Per i genitori, è necessario imparare ad attenuare alcuni comportamenti-filtro per quanto concerne le frustrazioni, le esperienze difficili, complesse; o quelli che risultano sostitutivi dei figli stessi e che limitano e vanificano i processi di autonomizzazione: ad un osservatore attento, infatti, l'iperprotezione appare attuata soprattutto per "risparmiare al genitore l'imbarazzo suscitato in lui dagli errori commessi" dal figlio, nel procedere, per tentativi, alle prese con nuove esperienze, piuttosto che a proteggere il ragazzo stesso (Sorrentino, 2006, p.58)

Ad esempio, quando vi è un figlio adolescente disabile, i genitori sono tentati di ricondurre al suo deficit (nel nostro caso, visivo) tutti i comportamenti anomali, imprevedibili, aggressivi, indisponenti che lo caratterizzano: la *specialità* della disabilità non ha, infatti, parametri limitrofi ed è perciò che il confronto con chi ha già esperito quella stessa disabilità diviene irrinunciabile. I genitori che hanno figli adolescenti con deficit possono sottostimare o sopravvalutare certe problematiche adolescenziali, ritenendole fisiologiche²⁵ oppure, all'opposto, patologiche, subordinando l'importanza e l'urgenza dell'intervento educativo; durante questo periodo, invece, è indispensabile affinare l'osservazione, aumentare la vigilanza, compiere estenuanti contrattazioni, proprio per riuscire, come adulti, a sopravvivere e a dare spessore al principio educativo di promozione e contenimento senza rappresaglia, scremati dalla supponenza che può derivare da una lunga e ricca esperienza regalata dagli anni.

Perciò risultano sempre più indispensabili i rapporti e i legami con le associazioni che:

- permettono il confronto su esperienze comuni e condivise tra persone che si trovano in una situazione simile (genitori, figli, fratelli ecc.);
- agevolano l'instaurarsi di un clima di fiducia percependo l'altro come coinvolto in questioni analoghe alle proprie;
- accelerano l'identificazione e il modellamento con chi ha già affrontato un certo problema e, forse, l'ha già risolto.

4. Il dolore e la sfida.

Il lavoro educativo con piccoli gruppi, anche quello svolto nei *campi riabilitativi* sopra richiamati – nei quali i genitori *raccontano, si raccontano e si confrontano* - condotti da un animatore/facilitatore della comunicazione (le cui competenze sono ascrivibili, soprattutto, all'educatore professionale), che utilizzi uno stile *conversazionale* che "si alimenta di una continua mediazione tra sapere teorico, proprio degli specialisti, e sapere pratico, di cui sono portatori i genitori", può rappresentare un intervento *promozionale* di educazione familiare volto a "far acquisire ai genitori spirito critico e capacità riflessiva tali da metterli in condizione di ripensare criticamente gli eventi e di prendere autonomamente delle decisioni" (Catarsi pp.19-20)

²⁵ Si pensi, ad esempio, alla dimensione – soprarichiamata - dell'*incertezza* nei giovani ipovedenti.



Quando si svolge un intervento formativo con i genitori, infatti, conserva la sua validità la nota indicazione di Bettelheim: l'obiettivo è che essi arrivino autonomamente a *scegliere* cosa va bene per i figli, pensando con la propria testa, mettendosi nei panni dei figli, coniugando ragione e sentimento: "Quanto al fornire una guida ai genitori, l'unica possibilità realistica è indicare, attraverso l'analisi di alcuni esempi, quale tipo di ragionamento un genitore potrebbe fare su di sé e sul suo bambino nelle varie situazioni concrete. A mio avviso, il compito più importante del genitore è imparare a intuire, con il *sentimento*, il senso che possono avere le cose per suo figlio, e comportarsi di conseguenza" (Bettelheim, 1988, p. 28).

Ovviamente, questo non esimerà da situazioni complesse e conflittuali, ma aiuterà a proseguire nel percorso evolutivo: "Quello che noi chiamiamo il genitore buono o utile [...] è il genitore che può dare al bambino un'assistenza discreta ma costante per il superamento delle angosce, delle crisi e dei conflitti che si vanno succedendo, così che egli non si arresti a nessuno stadio dello sviluppo, ma possa passare a quello successivo, talvolta solo da un problema all'altro e da un conflitto al conflitto successivo. Ma, in fin dei conti, questa è la vita" (Freud A., 1966, pp. 983-995). La conflittualità e la sua gestione costruttiva, infatti, consentono la *co-evoluzione*, permettono, cioè, agli attori della relazione educativa di crescere entrambi, pur su piani diversi; non va dimenticato, infatti, che la relazione educativa ha in sé la condizione dell'evoluzione dell'asimmetria ed è proprio questa che evita all'educazione di ridursi ad una *perenne dipendenza* o di diventare una *educazione a permanenza*.

Esemplifichiamo l'avvio di un intervento che si può realizzare con genitori di bambini con deficit visivo e indichiamo - molto sinteticamente - alcune dimensioni sulle quali si può riflettere, a partire dalla testimonianza di un padre, che può essere letta da un papà presente nel gruppo dei genitori: infatti, nella formazione *laboratoriale* con piccoli gruppi di genitori "far leggere non è sempre far comprendere e assimilare. E' dare spessore formativo alla lettura: farla vivere nel soggetto, portarla con sé nel suo io/sé come *patrimonio personale*"²⁶ (Cambi, 2006, p. 27).

<p><i>Ho tentato, di nascosto, tra una lacrima e l'altra, di capire cosa volesse dire non vedere. Sono rimasto fermo al buio, ho chiuso gli occhi, ho provato a camminare. Non riesco a controllare l'angoscia che mi assaliva.</i></p> <p><i>Non mi rassegherò mai a non incontrare il tuo sguardo.</i></p> <p><i>Ogni volta che ti prendo in braccio spero con tutte le mie forze che qualcosa sia cambiato. In realtà il cambiamento è avvenuto in</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• dolore • sfida
---	--

²⁶ Nel lavoro educativo con i genitori, vanno sempre utilizzate testimonianze (scritte o orali) di genitori (e/o figli) che vivono una situazione di disabilità: è necessario, infatti, *familiarizzare* con i protagonisti della disabilità e *apprendere* dalle loro voci e dai loro vissuti.

<p><i>me: mi muovo parlando voglio che tu sappia in ogni momento dove sono e cosa faccio.</i></p> <p><i>Ti impedirò di sentirti solo</i></p> <p>(Piccolo, 2004, p. 50)</p>	<ul style="list-style-type: none">• cambiamento • autonomie e dipendenze
--	---

Mai diremo abbastanza quanto il dolore sia così grande che *tratteggiarlo con la parola diviene insopportabile* (Mounier, 1995³, p.102); eppure il dolore può rientrare anche in una dimensione cognitiva che fa crescere, se qualcuno che lo prova sulla sua pelle ne fa partecipe gli altri, lo comunica e li contagia, in un lavoro simbolico di traduzione delle emozioni (Canevaro, 2003, pp. 25-32). Si tratta di un lavoro culturale, lungo e difficile, ma anche di un lavoro immediato perché i genitori e i bambini hanno urgente bisogno di accompagnamento, di sostegno e non possono essere abbandonati, né traditi. Perciò, nella relazione di aiuto, il confronto con il dolore dei genitori dovrebbe permettere la traduzione di “stati d’animo innominabili in emozioni che hanno un nome”, facendo assumere un valore al *faticoso vivere quotidiano* e permettendo alla narrazione degli intrecci emotivi delle storie familiari di *dare forma* all’esperienza (Scalari, 2006, p. 70; Bion, 1965).

Così, nei nostri lavori di formazione e di ricerca, il movimento di decentramento verso i genitori, la comprensione, la presa in carico (il *sentir male al proprio petto* che avvertiamo quando viviamo come nostri, sulla nostra pelle, i problemi degli altri), il *dare* e la fedeltà all’impegno hanno testimoniato un impegno e una responsabilità intrecciati con quelli dei genitori stessi, degli educatori, degli insegnanti, degli operatori, *in una rete di relazioni interpersonali divenuta comunità che ha cura* di ciò che ha contribuito a far nascere e crescere.

I *territori di morte*, che i genitori di bambini disabili attraversano nel tentativo di avviare i processi di elaborazione del lutto, conducono talvolta alla disperazione, come ricorda anche Daniela Carbonetti; è vero che il tempo ne può addolcire i confini (che possono diventare ricchi di altre situazioni), ma mai può ridurre l’esosità del pedaggio da pagare per attraversarli, e per questo è necessario *parteciparli*: “I miei ricordi [...] mi presentano una scena che più volte mi si è riproposta, indice di un mio moto di aggressività verso Guido piccolino; quando uscivo sulla terrazza del mio appartamento situato al terzo piano, con lui in braccio, più volte il mio impulso era quello di volerlo buttare di sotto” (Carbonetti, 1996, p.80). Perfino E. Mounier, di fronte alla malattia della figlia Françoise, è pronto a riconoscere la durezza e l’intollerabilità del dolore quotidiano: “Il dolore totale e senza speranza, quando abbia fatto molto male si sopporta meglio. Il dolore, rinnovato giorno per giorno, è più duro”. Ma si tratta di un momento di smarrimento, di disperazione; subito dopo riprende fiducia, coraggio: “Ma forse un giorno troveremo questo molto bello [...] perché] questa infinitesimale possibilità di ripresa di Françoise, che le potrà far avere un barlume di esistenza normale, ci farà scoprire degli universi in un sorriso, in un gesto goffo come questo suo primo sguardo” (Mounier, 1995³, p. 87): la *misura umana* cambia e il

gesto goffo di uno sguardo – probabilmente, l'apicalità possibile di Françoise - fa intravedere addirittura l'*universo*, a chi lo contempla.

Questi richiami di condivisione, anche simbolica, della sofferenza, ripropongono un'antica questione, ossia l'urgente necessità di sentire e vivere i propri sentimenti come separati da quelli altrui e non solo fusi e confusi con quelli dell'altro (Montuschi, 2001); questo è auspicabile anche quando è il figlio disabile colui che è immerso nel dolore. Scrive Bompreszi: "Ho percorso molte volte la strada del dolore sicuro, annunciato, inevitabile [...] Il ricordo che non ho, e quanto vorrei aver condiviso con loro il dolore di un annuncio disumano è quello della prima feroce sentenza: vostro figlio, dissero con la certezza del boia, non sopravviverà. E se vivrà, la sua sarà un'esistenza infelice: sordo, incapace di capire, gravemente malformato. E' per questo che il mio dolore di bambino è forse nulla in confronto alle ferite inferte a due genitori giovani, travolti da un'esperienza incredibile e inattesa. Loro hanno resistito, hanno salvato la loro esistenza, la loro unione, la mia vita. [...] Io non potevo aiutarli, allora, se non con la mia testarda fiducia nella vita" (Bompreszi, 2003, pp.26-27).

Come nella testimonianza sopra riportata, anche nella storia de *Il principe cinghiale* (Canevaro, 2001, pp.152-158) è il padre a conoscere, per primo, il dolore della nascita *mostruosa* del figlio. Ancor prima di situarsi in una dimensione *parentale*, il Re è immerso in quella *coniugale*: è disposto a qualunque cosa pur di salvare la sua sposa, pur di contenere quella sofferenza terribile; è disposto a rinunciare a conoscere gioie e dolori del ruolo paterno pur di non perdere la compagna: "La regina partorisce un piccolo cinghiale. Lo spavento è generale e alla regina non viene detto ciò che è accaduto per il timore che ne muoia di dolore [...] La prima idea che il re ha, è quella di disfarsi di quel cinghialetto [...] Poi la pietà prende il sopravvento". E davvero la storia ci riporta a quel *contenimento* che, se maggiormente esercitato dalle donne durante i processi educativi, diviene peculiare dei padri nelle situazioni di nascite problematiche e viene esercitato dagli uomini nei confronti delle proprie compagne. Un *contenimento* che, da impulsivo e totale, si avvia a trasformarsi in *pietà*: è questa che permette la dilazione delle decisioni e la restituzione della responsabilità delle scelte²⁷. Anche quando la Regina vede il figlio e *si sente male*, il Re è pronto a rincuorarla, a rassicurarla, è pronto ad annegare il mostriccietto, ma solo se la Regina lo vorrà. Sul piano *coniugale*, granitica rimane la disponibilità del Re, ma già svela un cedimento sul piano *parentale* - nel quale egli immagina si sia già posta la Regina - restituendo una parte di responsabilità alla moglie per quanto riguarda il da farsi: "Le lacrime della regina fanno cambiare idea al re" e da qui si diparte una *sfida* che inizia con l'accettazione della situazione, di quella *gettatezza* della quale si può prendere atto, ma alla quale non c'è rassegnazione inconsapevole.

Sfida, accettazione, rifiuto sono tutti termini che hanno una *duplicità*, un loro *opposto correlativo* – per dirla con R. Guardini - e che ritroviamo anche nelle situazioni ordinarie, quando, nell'educare, abbiamo bisogno di togliere o aggiungere delle cose che portano al *cambiamento* posto come finalità, dato che l'educazione "[...] esige sempre qualcosa dal bambino" (Freud A. 1978, p.101).

²⁷ I padri possono fungere da garanti della *giusta distanza* tra madri e figli e *regolare* il buon esito della relazione triadica (Sorrentino, 2006, p.41).



Anche la dimensione temporale assume una rilevanza fortissima: si tratta di un tempo che trascorre e fa cambiare le cose, ma anche di un tempo cognitivo che modifica le nostre idee, i preconcetti, le paure: è il padre del bambino cieco ad accorgersi di essere cambiato ed è a partire dal *suo cambiamento* che egli riuscirà ad avviare una relazione con il figlio; una relazione che si svilupperà nel desiderio di accompagnarlo (*Ti impedirò di sentirti solo*), con il rischio, però, di porre un vincolo perenne. Perciò, in educazione, bisogna *vigilare e farsi accompagnare* anche dai figli: “[...] riusciremo davvero a renderlo capace di affrontare gli ostacoli che si troverà di fronte crescendo? [...] In un certo senso, è Giorgio stesso che ci aiuta a superare queste difficoltà, rendendo meno forte, con la sua voglia di vivere e con la sua immensa curiosità, la nostra paura di sbagliare; forse la cosa migliore è affidarsi al suo istinto e cercare soprattutto di essere disponibili a cogliere i messaggi che ci manda” (Lanners, Salvo, 2002, pp. 109-110).

Scrivono D. Carbonetti “ [...] come genitori ci sentiamo molto *invischiati* anche sul lato affettivo: da un lato auspichiamo che nostro figlio sia indipendente per determinati aspetti [...] Dall’altro lato, proprio per il particolare tipo di dipendenza che si instaura con i nostri figli, ci è difficile da soli essere i promotori di questo passaggio all’autonomia. L’intervento degli insegnanti e degli operatori in questa direzione può essere di notevole aiuto per la famiglia disposta a creare con loro un’alleanza di lavoro” (Carbonetti, 2003, pp. 110-111). Come non ritrovare in queste parole, quelle di tante mamme, anche di coloro che non hanno figli disabili, ma che vivono queste stesse situazioni di dipendenza?

La sfida, il cambiamento, le autonomie e le dipendenze rappresentano, in realtà, dimensioni che connotano tutte le relazioni educative: questo riguarda anche i giovani d’oggi che passano lunghi periodi *dipendendo* dagli adulti. Per questo è necessario ricollocare la disabilità in un più ampio quadro di normalità ricercando temi e questioni *comuni*; infatti, le modalità educative dei bambini e degli adolescenti influenzano quelle delle persone con disabilità: se socialmente il modello ideale prevalente è quello dell’eterno bambino, dell’infantilismo esasperato, ugualmente, ma con accentuazioni ipertrofiche, ritroviamo tali modalità nella disabilità.

Non possiamo dimenticare, come già aveva indicato E. Séguin, che la progettazione e l’attuazione di positive modalità educative generali contribuiscono alla costruzione di un proficuo modello educativo anche per le persone disabili.

Riferimenti bibliografici

Barraga Natalie C., (1976), *Visual handicap and learning*, Belmont, California (USA), Wadsworth Publishing.

Bettelheim B. (1987), *Un genitore quasi perfetto*, Roma, Feltrinelli, 1988.

Bion W.R. (1965), *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*, Roma, Armando, 1973

Bomprezzi F. (2003), *Io sono così*, Padova, Il Prato

Caldin R. (2004), *Vissuti genitoriali e figli con disabilità. Una lettura psicopedagogica*, in Montuschi F., Caldin R. (coordinamento di, 2004), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, numero monografico della Rivista *Studium Educationis*, 2/2004, pp. 536-545.

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

Caldin R., Bullo B., Turatello L. (2007), *La mobilità delle persone ipovedenti. Abbattimento delle barriere e proposte educative*, in AA.VV., *Towards a new humanism. Ethics and Disability* (in corso di stampa).

Camaioni L. (1993), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino.

Cambi F. (2006), *La famiglia che forma: un modello possibile?*, "Rivista Italiana di educazione familiare", 1/2006, pp. 23-29.

Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, B. Mondadori.

Canevaro A. (2003), *Verso un'etica della cura e del limite*, "Etica per le professioni", 2, pp. 25-32.

Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.

Canevaro A. (2001), *Coprire o scoprire?*, in Caldin R., *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup, pp. 152-158.



Canevaro A. (2005), *Prefazione. L'orgoglio e la gioia di essere genitori*, in Dal Molin M.R., Bettale M.G. (a cura di), *Pedagogia dei genitori e disabilità*, Pisa, Del Cerro, pp. 163-166.

Capul M., Lemay M. (2004), *De l'éducation spécialisée*, Ramonville Saint-Agne, Édition érès

Carbonetti D. e G. (1996), *Vivere con un figlio Down. Per costruire, giorno dopo giorno, un rapporto d'amore e un progetto di vita*, Milano, Angeli.

Carbonetti D. e G. (2003), *Mio figlio Down diventa grande*, Milano, Angeli.

Catarsi E. (2006), *Educazione familiare pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, "Rivista Italiana di educazione familiare", 1, pp. 11-22.

Ceppi E. (a cura di, 1982), *Minorazione della vista e apprendimento*, Roma, Cosmodidattica.

Cosandey P. (2003), *L'intégration scolaire: des auxiliaires indispensables* in «*Clin d'œil*», organo ufficiale della Fédération suisse des aveugles et malvoians, 3

Cruciani F. (2007), *Prevenzione e riabilitazione visiva : esigenze primarie per una corretta integrazione scolastica*, in AA.VV., *Integrazione scolastica dei ciechi e degli ipovedenti in Italia e in Europa*, Roma, Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro-Ciechi, pp. 59-62

Fiocco A. (2006), *Cecità e ipovisione. Differenze e affinità*, in Caldin R. (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*, Trento, Erickson.

Fraiberg S. (1979), *Blind infants and their mothers: An examination of the sign system*, in *Before speech*, New York, Cambridge University, Press.

Freud A. (1930), *Quattro Conferenze di psicoanalisi per insegnanti e genitori*, in *Opere*, Vol. I, Torino, Bollati Boringhieri, 1978, pp. 87-131.

Freud A. (1966), *Cure residenziali e cure del bambino in affidamento*, in *Opere*, Vol. III, Torino, Bollati Boringhieri, 1979, pp. 983-995.

Guardini R. (1957⁴), *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, Milano, Vita e pensiero, 1997².

Henri P. (2000), *La vita dei ciechi*, Roma, Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita".

Kahn Volker F. (2002), *Aspects spécifiques et didactiques quant à l'enseignement des mathématiques chez les aveugles et malvoiant*, «*Bulletin pédagogique*», 187

La Mattina R. Olivi M. (1993), *L'appredimento della scrittura nell'ipovisione: una proposta operativa*, "Tiflologia per l'integrazione", 4, pp. 23-26.

Lanners J., Salvo R. (a cura di, 2002), *Un bambino da incontrare. Per mamma e papà. Quando nasce un bambino con problemi visivi*, Cannero Riviera, Fondazione "Robert Hollman".

Maineri E. (2006), *Lettera di una mamma speciale*, in *Fondazione Robert Hollman*, II^ quaderno, Verbania, pp.8-9

Meltzer D., Harris M. (1983), *Child, Family and Community: a psycho-analytical model of the learning process*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Milani P. (2001), *Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione*, in Milani P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento, Erickson, pp. 15-50

Montuschi F. (1997), *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Assisi, Cittadella.

Montuschi F. (2001), *La pedagogia speciale tra ispirazione salvifica e competenze scientifiche*, in Canevaro A. (coordinamento di), *Pedagogia speciale*, numero monografico della Rivista *Studium Educationis*, 3, pp. 552-566.

Mounier E. (1995³), *Lettere sul dolore. Uno sguardo sul mistero della sofferenza*, Rizzoli, Milano.

Neumann S., Jacob N. (2002), *Helping children who are blind – Family and community support for children with vision problems* The Hesperian Foundation, Berkeley (California - USA).

O.M.S. (2002), *I.C.F. Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.

Pelchat D., Bouchard J-M., Lefebvre H. (2001), *Progetto d'intervento familiare sistemico e precoce rivolto a genitori di neonati con deficit e suoi effetti longitudinali sull'adattamento della famiglia*, in Milani P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento, Erickson, pp. 271-284.

Piccolo L. (2004), *I bambini minorati della vista. Le "etichette", la famiglia e la scuola*, Milano, Angeli.

Revez G. (1950), *Psychology and art of the blind*, Longmans, Toronto.

Romagnoli A. (1973²), *I ragazzi ciechi nelle scuole elementari comuni*, Roma, II Edizione a cura della Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita", 1996.

Salvo R. (2006), *Un incontro speciale*, in *Fondazione Robert Hollman*, II^ quaderno, Verbania, pp. 4-7

Scalari P. (2006), *La consulenza educativa e l'esperienza dei Centri di età evolutiva di Venezia*, "Rivista italiana di educazione familiare", 1/2006, pp. 64-77.



Da Andrea Canevaro (a cura di),
L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Erickson, Trento, 2008, pp. 103-119
Lo sguardo atteso. Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo. Roberta Caldin

Schoch V. (2002), *Introduzione*, in Lanners J., Salvo R. (a cura di), *Un bambino da incontrare. Per mamma e papà. Quando nasce un bambino con problemi visivi*, Cannero Riviera, Fondazione "Robert Hollman", pp. 7-8.

Sorrentino A.M. (2006), *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*, Milano, R. Cortina.

Tioli E. (1981), *Come gli altri*, in AA. VV., *Come educare nostro figlio cieco*, Lions Club Verbania, Unione Italiana Ciechi.

Tioli E. (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità visiva secondo l'unione italiana dei ciechi e degli ipovedenti: realtà odierna e prospettive*, in, AA.VV., *Integrazione scolastica dei ciechi e degli ipovedenti in Italia e in Europa*, Roma, Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro-Ciechi, pp. 133-143.

Tuttle D. V. (1984), *Self-esteem and adjusting with blindness. The process of responding to life's demands*, Springfield (Illinois – USA), Ch. C. Thomas.

Zingirian M., Gandolfo E. (2002), *Ipovisione. Nuova frontiera dell'oftalmologia*, Roma, Soi.

Altro

- www.disabilitaincifre.it
- SIMPI - Sistema informativo del Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca - anni 2003 - 2005.
- Banca dati MIUR-CINECA (Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca-Consortio Interuniversitario) - anni 2000-2006.



“Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini”.

**Progetto di sperimentazione di libri illustrati tattilmente,
per bambini con deficit visivo dai 2 ai 5 anni**

di Roberta Caldin, Josée Lanners, Enrica Polato²⁸

Alla ricerca di mediatori di Roberta Caldin

L'esperienza maturata nell'ambito del deficit visivo ci ha offerto la possibilità di individuare in maniera via via più chiara la *funzione* – qui nel significato educativo più ampio attribuito da Meltzer e Harris (1983) - che alcuni *mediatori* possono avere nello sviluppo personale (affettivo, cognitivo ecc.) del bambino e del giovane con deficit visivo, ma ancor di più nella relazione che i genitori avviano con loro.

In altri volumi abbiamo sostenuto l'importanza del lavoro educativo con i genitori ed in particolare, dato il nostro ambito d'interesse, con quelli che hanno figli con deficit visivo (Caldin in Canevaro, 2007 e Caldin, a cura di, 2006).

Pensiamo che i *mediatori* possano essere sia persone, sia oggetti, situazioni, contesti ecc. che assolvono ad una funzione di sostegno (transitorio e/o permanente e/o ciclico) e di sviluppo ulteriore dei soggetti coinvolti: quest'ultima, riteniamo sia *conditio sine qua non* per qualificare i *mediatori* stessi.

Sicuramente, la funzione educativa di genitori, di fratelli e di altri familiari che interagiscono con il bambino piccolo è di aiuto e di sollecitazione per lo sviluppo integrale del minore stesso; ma, ci chiediamo, esiste anche per il bambino con deficit visivo e per il suo genitore la possibilità di *essere* (e/o di *fruire* di) un mediatore (che può appoggiarsi ad un altro mediatore) per far *funzionare* meglio l'intera situazione? Ossia: è possibile che i genitori, considerati (e autopercepiti) *mediatori* in grado di fare da *ponte* tra il figlio e il mondo, si possano avvalere di altri buoni mediatori (ad esempio, i libri tattili) che possano facilitare la relazione affettiva e cognitiva con il loro bambino? Ed è possibile prevedere, progettare, sviluppare e monitorare dei *mediatori* che svolgano un'efficace “mediazione” tra bambini e genitori che vivono situazioni (anche parzialmente o transitoriamente) difficili? Se è realistica la difficoltà dei genitori di accettare di non

²⁸ Il presente contributo, interamente condiviso dalle autrici, è stato **scritto da E. Polato**, ad esclusione del paragrafo 2.1 (R. Caldin) e del paragrafo 2.2 (J. Lanners).

Roberta Caldin è Responsabile Scientifico del Progetto *I libri tattili per bambini con deficit visivo di 2-5 anni. Approcci pedagogici e indagine comparativa (Italia-Francia)*, per la Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova.

La ricerca si svolge in collaborazione con l'Università di Grenoble, con la Casa Editrice francese *Les doigts qui rêvent* e con la Fondazione R. Hollman di Padova-Cannero Riviera e ha il compito di ideare, testare e monitorare sia l'accessibilità e la sollecitazione cognitiva di alcuni prototipi tattili, sia il ruolo di *mediatori* che i libri illustrati tattilmente possono avere nell'avvio e nel potenziamento della relazione genitori-figli.

ricevere la restituzione dello *sguardo* dal proprio bambino cieco, esiste un mediatore che li supporti e li faciliti nel trovare un “nuovo sguardo” - quello delle mani, della parola, del volto che si gira per ascoltare la *voce orientante* del genitore stesso (Erikson H. E., 1950)? E qual è il significato con il quale connotiamo il termine *mediatore*?

Il significato latino è molto affascinante e, giocando a nostro favore, lo richiamiamo: mediatore è, ad esempio, l' *interpres paci*, ossia il negoziatore (intermediario, mediatore), in questo caso, della pace, ma anche l'interprete, il commentatore, l'illustratore: una persona che va a spiegare, a *illustrare* qualcosa a qualcun altro (il diritto, le lingue ecc.), ponendosi nel mezzo, “tra” due (o più) persone e/o cose (Castiglioni L., Mariotti S., 2000, p. 678 e p. 1784).

Ebbene, proprio a partire dal significato di *mediatore* come *illustratore di...*, noi ipotizziamo che il genitore possa illustrare al suo bambino qualcosa che il piccolo non può conoscere con la vista (o conosce solo parzialmente), ma che può imparare a conoscere con le mani e con le parole che accompagnano l'esplorazione, grazie alla vicinanza di un corpo accogliente e caldo: in tal modo, il libro illustrato tattilmente può aiutare bambino e genitore ad avvicinarsi spazialmente, affettivamente, emotivamente, cognitivamente.

Nella indescrivibile e sorprendente situazione di un genitore che *illustra* un libro tattile al suo bambino cieco (i videodocumenti che abbiamo raccolto ne sono la testimonianza più fulgida) vi è un circolo virtuoso che intreccia dimensioni sistemiche e di reciprocità, nelle quali “mediatori” e “mediati” (ci si passi il termine improprio) si scambiano e si confondono; in una prima fase della ricerca, anche gli educatori (femmine e maschi) della Fondazione Hollman leggono i libri ai bambini, mentre il genitore osserva; oppure il genitore legge e l'educatore osserva.

Possiamo provare a fare qualche ipotesi: è il genitore il mediatore tra il bambino e il libro, e tra il bambino e l'educatore (quest'ultimo osserva modalità relazionali che non conosce o conosce parzialmente; guarda il bambino che si manifesta con approcci conoscitivi inediti e esercitati nel contesto domestico)? Oppure: è il libro il mediatore tra il genitore e il bambino, e tra l'educatore e il bambino? E' il bambino il mediatore tra il genitore e il libro, e tra il genitore e l'educatore? E' l'educatore il mediatore tra il bambino, il genitore e il libro? Potremmo continuare ancora, ma ci fermiamo qui perché, molto probabilmente, tutte queste ipotesi possono risultare ugualmente fondate: è per questo che siamo alla *ricerca*, attraverso questo *progetto di ricerca*, di mediatori, come i libri illustrati tattilmente: a questi riconosciamo quelle caratteristiche che, recentemente, Andrea Canevaro ha indicato (Canevaro A., 2008, pp. 8-9); nel riprenderne alcune, le illustriamo brevemente assumendole come nostre.

Scriva A. Canevaro:

- “Un mediatore deve avere la possibilità di aprire e rinviare alla pluralità di mediatori, sia per sostituire, che per accompagnare ed evolvere il mediatore utilizzato in un certo periodo della vita”: come si può evincere da questa semplice e profondissima indicazione, il mediatore, sia che si presenti come genitore, o come educatore, o come libro, rimanda ad altri mediatori (fratelli, compagni, insegnanti, computer ecc.) che accompagneranno il bambino nel suo crescere, talvolta attenuandosi (come il controllo genitoriale), talvolta presentando nuove



facce (come il libro parlato, la sintesi vocale ecc.). Ma il gusto del leggere, della scoperta, dell'aumento della curiosità, così ben descritti da Bruno Bettelheim (Bettelheim B., Zelan K., 1981) e/o l'apprendimento *interazionale* descritto da Vygotskji (1978) trovano in queste prime fasi la loro matrice più feconda. Il gioco interazionale di reciproco scambio di ruoli e funzioni tra i *mediatori* arricchisce e spinge all'evoluzione tutti i partecipanti: si tratta di un gioco *generoso* e *contagioso* che colloca tutti i partecipanti in evidenti dinamiche di complementarità.

Continua Canevaro:

- “Un mediatore deve costituire un punto di convergenza di sguardi diversi, essendo un oggetto esterno al soggetto visibile da altri con un significato in parte condiviso e in parte non condiviso. Deve poter permettere di far convivere diversità e unità”. Se prendiamo in considerazione soprattutto l'oggetto-libro è evidente che esso ha un significato estremamente diverso per il bambino non vedente, per l'educatore e/o per il genitore che glielo offre e lo legge con lui. Eppure, in questa diversità degli sguardi sul medesimo oggetto, diviene tangibile quell'unità cognitivo-affettiva che si avvia solo da un'interazione sociale significativa. E' *tra* le braccia di chi ci vuol bene che impariamo a leggere il mondo; è nel contatto con una calda fisicità che ci rassicura (e di cui scrive nelle pagine precedenti E. Polato) che persone e cose acquisiscono un senso e dei legami di senso; è nel riconoscimento di un *luogo delle origini* (Winnicott, 1990), tanto più sicuro quanto più ci sentiamo autorizzati ad abbandonarlo, che possiamo provare a spiccare il volo verso altri luoghi alla scoperta di altri mediatori, nella certezza di poter ritornarvi, un giorno, come *inediti mediatori* noi stessi (leggeremo il giornale a nostro padre anziano e un po' “cieco”? Illustreremo un fatto divertente, con modalità enfatiche, alla nostra vecchia madre quasi sorda?).

Continua lo studioso:

- “Un mediatore può rappresentare il soggetto senza comprometterlo: può saggiare un terreno insicuro, esplorare un ambiente, anche relazionale, senza che eventuali insuccessi deprimano o feriscano il soggetto”. Così per il libro: un genitore in difficoltà a relazionarsi con il suo bambino cieco può provare a saggiare il terreno della relazione grazie ad un libro (che lo rappresenta): con delicatezza si avvicina al suo bambino e tenta di sfogliarlo con lui: ci riuscirà? O il bambino non ne avrà voglia? Certamente, l'insuccesso del tentativo potrà attribuirsi alla stanchezza del piccolo, alla sua voglia di non stare fermo (i videodocumenti ci regalano bambini ciechi con voglia di spaziare ben oltre le braccia genitoriali!) e il genitore potrà tranquillamente tornare a riprovare in un altro momento, senza sentirsi svilito o mortificato: è al libro-mediatore, in questo caso, che potranno essere attribuiti significati negativi o parzialmente negativi (“non gli piace”, “non è sufficientemente chiaro”), e non alla goffaggine del genitore o alle sue difficoltà. E questo permette al desiderio di relazione di non esaurirsi, di riprendere quota, di rinnovarsi e di riproporsi.

Ecco: ci piace ipotizzare che in questa ricerca di *mediatori* ciascuno diviene un po' più competente, accanto all'altro, imparando dall'altro, insegnando all'altro; e dalla *collaborazione di/tra competenze*, che si intrecciano ed evolvono, ognuno trova un posto, una nicchia, un senso, che sembra legato all'azione semplice e contingente (leggere un libro), ma che appare in tutta la sua complessità e incommensurabilità: *far innamorare del mondo*. Questo, infatti, è anche lo slogan della Fondazione Hollman, che condividiamo pienamente: "La cosa più grande che un genitore può fare per il suo bambino non vedente è quella di aiutarlo ad innamorarsi del mondo". Grazie anche a dei mediatori, aggiungiamo noi.

Bibliografia

Bibliografia

- Aa.Vv. (1990), *L'integrazione scolastica e sociale dei bambini minorati della vista*, Torino, UTET.
- Aa.Vv. (1992), *Sight First. Intervento precoce nel bambino con deficit visivo*, Lyon Club Verbania, (a cura di), Fondazione Robert Hollman.
- Aa.Vv. (2001a), *Le problematiche dell'integrazione del non vedente nella scuola. Guida per insegnanti*, Monza, Biblioteca Italiana per i Ciechi.
- Aa.Vv. (2001b), *Guida alla scelta delle fonti per la trascrizione di testi per gli ipovedenti*, Monza, Biblioteca Italiana per i Ciechi.
- Aa.Vv. (a cura di) (1996) *Itinerari tiflogici*, I.RI.FO.R., Raccolta degli interventi al corso per Tiflogi, Tirrenia (PI) gennaio/giugno.
- Abba G., Bonanomi P., Soldati A. (a cura di) (2001), *Tocca e impara. Materiali didattici per l'integrazione scolastica del non vedente e dell'ipovedente*, Milano, Istituto dei Ciechi.
- Agosti A., *Di Nicola P. (a cura di) (2000)*, Leggere il maltrattamento del bambino : le radici della violenza, Milano, Angeli.
- American Psychiatric Association (1999), *DSM IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano, Parigi, Barcellona.
- Angori S.(1998), *Diversità-Differenza*, in *Studium Educationis*, n.2, pp. 357-359.
- Ariès Ph. (1960), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza, (1960), 1986³.
- Banchetti S. (1980), *Riflessioni educative sui non vedenti dopo una visita di studio in Svezia*, Bologna, Clueb.
- Banchetti S. (1982), *Annotazioni di tiflogia comparata*, Bologna, Clueb.
- Baratto S. (1988), *Teatro per ragazzi e educazione. Un esperimento*, Verona, Morelli.
- Baratto S.(1994), *Problemi di didattica*, Padova, Nuova Vita.
- Barausse F. (1978), *I bambini non vedenti nelle classi ordinarie della scuola elementare comune (strumenti e problemi didattici)*, in AA. VV., *Dal buio alla luce con la tua collaborazione. Atti del Convegno di studio per l'istruzione dei non vedenti*, Brescia, UIC sezione di Brescia.
- Barraga Natalie C., (1976), *Visual handicap and learning*, Belmont, California (USA), Wadsworth Publishing.
- Bertolini P. (1999), *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, in *Studium Educationis*, n. 2, pp. 255, 256, 257
- Bettelheim B. (1987), *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 1988.
- Bettelheim B.(2000), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli.
- Bizzi V. (1998), *Attività integrative extrascolastiche* in «*Tiflogia per l'integrazione*», n. 3, pp. 35/36
- Bollea G. (1995), *Le madri non sbagliano mai*, Milano, Feltrinelli.
- Bonanomi P. (1995), *Il gioco simbolico nel bambino non vedente* in «*Tiflogia per l'integrazione*», 119 n. 4, pp. 23/25; *Il libro tattile* in «*Tiflogia per l'integrazione*», Supplemento al n. 3, pp. 37/38.
- Borrelli Bacci E. (2003), *Il limite come risorsa*, "La sfida della famiglia", n. 2 Hacca Parlante, Trento, Erickson.
- Bortolin C. (2000), *Quali servizi nel processo d'integrazione culturale e sociale del non vedente*, in *Tiflogia per l'integrazione*, n. 1.
- Bossi Fedrigotti I., Cattaneo G., Cau G., De Cataldo G., De Concini E., Flaiano E., Gallo Barbisio C., Pontiggia G., Sereni C. (1994)“ *Mi riguarda*”, Roma, Editrice e/o, 1999

Bibliografia

- Bouchard J.M. et alii (1994), *Deficiences, incapacité et handicaps : processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*, Montreal, Guerin.
- Brambring M. (1996), *Intervento precoce nello sviluppo dei bambini privi della vista* in «Tiflogia per l'integrazione», n. 4, pp. 2/4
- Breda R. (1999), *Importanza e possibilità offerte dalle attività sportive e ricreative*, in *Tiflogia per l'integrazione*, n. 4.
- Burelli A., Calligaris E. (1993), *La lettura. I problemi di comprensione del testo. Problemi di comprensione del testo dell'alunno con handicap visivo* in «Tiflogia per l'integrazione», n. 2, pp. 17/23
- Cairo M.T., (1999), *Management scolastico e problemi psicopedagogici*, Milano Vita e pensiero.
- Caldin R. (1993), *Il bambino di tre-sei anni e la sua famiglia*, in Orlando Cian D. (a cura di), *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Milano, Unicopli, pp. 55-75
- Caldin R. (1996), *Educazione e psicoanalisi*, Roma, Borla.
- Caldin R. (1997), *I cambiamenti in adolescenza*, in *Studium Educationis*, n.4, pp. 669-676.
- Caldin R. (2000), *Progettualità adolescenziale e sostegno familiare*, in Scaglia A., Abbruzzese S. (a cura di), *Gli adolescenti a Padova. Indagine sulla condizione adolescenziale*, Padova, La Garangola.
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.
- Caldin R. (2003), *Orientamento e disabilità. L'impegno della famiglia e della scuola*, in *Studium Educationis* n.1, pp. 118-135.
- Caldin R. (2004a), *La mano dell'educatore come accompagnamento, come sostegno, come limite nell'adolescenza e la mano dell'adolescente*, in Olivieri A. (a cura di), *All'incrocio dei saperi: la mano*, Padova, Cleup, pp.507-521.
- Caldin R. (2004b), *Vissuti genitoriali e figli con disabilità. Una lettura psicopedagogica*, in Montuschi F., Caldin R. (coordinamento di), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, numero monografico della Rivista *Studium Educationis* n.3, Cedam, Padova, pp. 536-545
- Caldin R. (2005), *Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico*, in Fiocco P.M., Mori L. (a cura di), *La disabilità tra costruzione dell'identità e cittadinanza*, numero monografico della Rivista *Salute e società*, n.1, Milano, Angeli.
- Caldin R. (2005), *L'enfant plurihandicapé avec déficit visuel et ses parents: itinéraires d'intervention précoce*, Congrès International d'Education Familiale, Las Palmas.
- Caldin R., Montani R. (2000), *Disabilità: quadro teorico e percorsi di integrazione*, Padova, Cleup.
- Caldin R., Succu F. (2004), *El observatorio regional handicap del Veneto y los servicios de integracion escolar*, Congreso internacional de education y diversidad. (vol. Noticiario, pp. 1-9). Cuba.
- Caldin R., Succu F. (a cura di) (2004), *L'integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*, Lecce, Pensa.
- Caldin R., Zago G. (2000), *Pedagogia generale*, Trento, Erickson.
- Callegaro C., Porchia S., Pedron P. (a cura di) (2005), *Equal Elaicos. Sfida per il miglioramento del sistema dei servizi sociali e socio-sanitari nel Veneto*, Padova, Claup.
- Calmieri C. (2000), *La cura educativa*, Milano, Angeli.
- Calvino I. (1988), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti.

Bibliografia

- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, B. Mondadori.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999), *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Canevaro A., Ianes D. (a cura di) (2003), *Diversabilità*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2005), *Dalla parte dell'educazione: le voci di chi crede nel valore dell'educazione tutti giorni della vita*, Trento, Erickson.
- Cantele E., *In scena! Approcci educativi ed esperienze teatrali nella disabilità visiva*, Tesi di Laurea, Università degli studi di Padova, Facoltà di Scienze della Formazione, a.a. 2002/2003.
- Carminati Longo V., Ghidelli R. (a cura di) (1993), *Adolescenza - Sfida e risorsa della famiglia*, Milano, Vita e Pensiero.
- Carraro A. Lanza M. (2004), *Insegnare/apprendere in Educazione Fisica*, Roma, Armando.
- Cattani R. (1987), *Ausili per la mobilità e loro utilizzazioni*, in AA. VV., *Atti dei seminari dei Quadri Associativi su Ausili e nuove tecnologie per la mobilità e l'autonomia del non vedente*, Firenze, U.I.C.
- CENSIS. (2003), «*Oltre il giardino*». *I disabili e le disabilità in televisione (Progress di ricerca)*Roma.
- Cepi E. (1981²), *I minorati della vista: storia e metodi educativi*, Roma, Armando Armando.
- Cepi E. (1992b), *Il bambino non vedente pluriminorato* Roma, Borla.
- Cepi E. (a cura di) (1982), *Minorazione della vista e apprendimento*, Roma, Cosmodidattica.
- Cepi E. e altri (1992a), *Il bambino non vedente dalla scuola materna alla scuola elementare. Itinerario didattico a cura dell'Istituto "Romagnoli" di Roma*, Roma, Sas Effelle Editrice.
- Chiappetta Cajola L. (1998), *Handicap e valutazione : la funzione di controllo e di regolazione nel processo formativo degli allievi disabili*, Roma,
- Chiarelli R. (1992), *Alcune considerazioni sul processo adolescenziale del soggetto con minorazione visiva* in «*Tiflologia per l'integrazione*», n. 1, pp. 2/10.
- Ciotti L. (1995), *Introduzione*, in Progetto Formazione Capodarco, *L'operatore di strada*, Roma, Carocci.
- Combi M. (1998), *Il grido e la carezza. Percorsi nell'immaginario del corpo e della parola*, Roma, Meltemi.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS.
- Conrad J. (1920), *La linea d'ombra. Una confessione*, Milano, Mondadori, 1999.
- Consiglio Regionale Veneto dell'U.I.C.(1984), *L'integrazione scolastica dei minorati della vista in Italia e in Europa: esperienze, problemi, prospettive*, Atti del Convegno Internazionale di Studio, Padova, Stediv-Aquila tipo-lito.
- Conte M. (2000), *La "cura": tema esistenziale e competenza pedagogica*, in Antonori F. (a cura di), *Disagio, lavoro di cura e relazione d'aiuto*, Padova, Cleup.
- Conte Oberto G., Paschetta L. (1983), *Handicappati e scuola. Il bambino cieco nella scuola di tutti*, Torino, Omega.
- Conte T., Luzzati E. (2001), *Facciamo insieme teatro*, Bari, Laterza.
- Contini M. (1999), *Possibilità, progettualità, impegno*, in *Studium educationis* n. 2, pp. 250-257
- Cornoldi C et al. (1997), *Abilità visuo-spaziali : intervento sulle difficoltà non verbali di apprendimento*, Trento, Erickson.
- Cosandey P. (2003), *L'intégration scolaire: des auxiliaires indispensables* in «*Clin d'œil*», organo ufficiale della Fédération suisse des aveugles et malvoiants, n. 3
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.

Bibliografia

- Cottoni G. (1996), *Le indicazioni della cultura dell'integrazione. Per il rinnovamento delle persone e delle istituzioni*, Parma, Fondazione Cassa di Risparmio di Parma.
- Cristiani P. (2002), *Lavorare con l'autismo: dalla diagnosi ai trattamenti*, Bergamo, Junior.
- Cuomo N. (1995), *Pensami adulto: esperienze e riflessioni pedagogiche per l'integrazione degli handicappati nella scuola media superiore*, Torino, UTET .
- Curtis Chong (1993), *Le insidie dell'appagamento* in «Tiflogia per l'integrazione» n. 3, pp. 14/15.
- Cyrulnik B. (2002), *I brutti anatroccoli*, Milano, Frassinelli.
- D'Alonzo (1997), *Handicap: obiettivo libertà*, Brescia, La Scuola.
- D'Alonzo (2002), *Integrazioni e gestione della classe*, Brescia, La Scuola.
- D'Urso V., Trentin R. (1998), *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Roma-Bari, Laterza.
- Dare C., (1983), *Psicoanalisi e sistemi nella terapia familiare*, in Cigoli V. (a cura di) *Terapia familiare. L'orientamento psicoanalitico*, Milano, Angeli, 1993.
- De Anna L. (1998), *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Milano, Guerini.
- De Anna L. (2001), *Integrazione: la dimensione internazionale*, in Canevaro A. (coordinamento di), *Pedagogia speciale*, numero monografico della Rivista *Studium Educationis*, n. 3.
- Dell'Osbel G. (1992), *Introduzione - La condizione dei non vedenti: aspetti medico-epidemiologici e socio-assistenziali*, in Galati D. (a cura di), *Vedere con la mente. Conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*, Milano, Franco Angeli.
- Delors J. (1996), *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Odile-UNESCO, Paris.
- Demetrio D. (2000), *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1996) , *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina.
- Desmerger M. (1981), *La famiglia e lo sviluppo delle relazioni sociali*, in AA. VV., *Come educare nostro figlio cieco*, Verbania e Gallarate, Unione Italiana Ciechi, Lions Club.
- Deutsch H. (1957), *Psicologia della donna*, vol 2°, Torino, Boringhieri, 1973.
- Di Furia P., Mastrangelo F. (2000), *Famiglia e Handicap*, Milano, Angeli.
- Dichiarazione di Madrid (2002), *Non discriminazione più azione positiva uguale integrazione sociale*, approvata dal Congresso Europeo delle Persone Disabile di Madrid.
- Diderot D. (1749), *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*. Suivie de *Additions à la lettre sur les aveugles*, Editions Garnier Frères, Paris 1961; *Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent*, in «*Livre de poche*», Paris (1751) 1958.
- Düren T. (1981), *L'educazione dei sensi*, in AA. VV., *Come educare nostro figlio cieco*, Unione Italiana Ciechi, Lions Club Verbania e Gallarate.
- Elia G. (a cura di) (2002), *Abilità sociali, contesti e qualità delle integrazioni*, Bari, Laterza.
- Elia G. (2001), *Percorsi formativi, dinamiche sociali e pedagogia speciale*, in Canevaro A. (coordinamento di), *Pedagogia speciale*, numero monografico della Rivista *Studium Educationis*, n.3, pp. 623-633.
- Emiliani F., Zani B. (1998), *Elementi di psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Erikson Homburger E. (1982), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando 1984.
- Erikson Homburger E. (1950), *Childhood and Society*, New York, W.W. Norton & Co. Inc.
- Erikson Homburger E. (1964), *Insight and Responsibility. Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*, New York , W.W. Norton & Co.
- Erikson Homburger E. (1968), *Gioventù e crisi d'identità*, trad.it., Roma, Armando, 1974.

Bibliografia

- Errani A. (1999), *Equilibristi senza rete? : il progetto di inserimento lavorativo delle persone disabili*, Milano, Angeli.
- Escanero Martinez I. (1996), *Il sistema spagnolo dei centri di istruzione a supporto dell'integrazione scolastica dei ciechi e degli ipovedenti* in «Tiflologia per l'integrazione» n. 4, pp. 7/14
- Fabbrini A., Melucci A. (1992), *L'eta' dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Milano, Feltrinelli.
- Favorini A.M. (2004), *Musicoterapia e danzaterapia : disabilità ed esperienze di integrazione scolastica*, Milano, Angeli.
- Fellenius K. (1991), *La lettura Braille per i bambini: interpretazione del testo* in «Tiflologia per l'integrazione», n. 1, pp. 2/6
- Fichtner D. (1981), *Come insegnare al bambino cieco ad usare efficacemente gli altri sensi e a giocare*, in AA. VV., *Come educare nostro figlio cieco*, Unione Italiana Ciechi, Lions Club Verbania e Gallarate.
- Fiocco A. (1996), *Disabilità e informazione: qualche proposta per il rinnovo dei servizi già esistenti*, Padova, Atti del Seminario Disabilità e Cittadinanza, Comune di Padova.
- Fiorin I., Cristanini D. (a cura di) (1999), *Le parole dell'autonomia : la nuova professione nella scuola che cambia*, Milano, Teorema.
- Fontana A. (a cura di) (1979), *Educazione attraverso il teatro*, Milano, Emme.
- Fraiberg S. (1979), *Blind infants and their mothers: An examination of the sign system*, in *Before speech*, New York, Cambridge University, Press.
- Fratini C. (1997), *Handicap e marginalità sociale*, in ULIVIERI S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, LaNuova Italia.
- Fromm E. (1976), *Avere o essere*, Milano, Mondadori, 1977.
- Fromm W. (1981), *Il gioco*, in AA. VV., *Come educare nostro figlio cieco*, Unione Italiana Ciechi, Lions Club Verbania e Gallarate.
- Frontori L., (a cura di) (1992), *Adolescenza e oggetti. I consumi: ostacoli o alleati della crescita?*, Milano, Cortina.
- GAJO S. (2004), *Evoluzione della depressione nell'adolescente. Prevenzione ed interventi educativi*, Padova, Imprimitur.
- Galanti M.A. (2004), *Relazione educativa e disabilità. Quali prospettive?*, in Montuschi F., Caldin R. (coordinamento di), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, numero monografico della Rivista *Studium Educationis* n.3, Cedam, Padova, pp. 636-645.
- Galati D. (a cura di) (1992), *Vedere con la mente*, Milano, Angeli.
- Galati D., Dell'Osbel G. (1993), *Aspetti cognitivi, emozionali e comportamentali nella riabilitazione del disabile visivo* in «Tiflologia per l'integrazione», n. 3, pp. 2/7.
- Galliani L. Padoan I., Felisatti E. (2000), *Teorie e tecniche della comunicazione*, Trento, Erickson.
- Galliani L., Costa R., Amplatz Cristina, Varisco B.M. (2000), *Le tecnologie didattiche*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Gargiulo R.M. (1987), *Lavorare con i genitori dei bambini handicappati*, Bologna, Zanichelli.
- Gaspari P. (2002), *Aver cura: pedagogia speciale e territori di confine*, Milano, Guerini.
- Gasperi E. (2002), *Il linguaggio e la comunicazione nella formazione dell'educatore*, Padova, Cleup.
- Gatto F. (1996), *Corsi di specializzazione polivalente: tra Scilla e Cariddi* in «Tiflologia per l'integrazione», n. 2, p. 6.
- Gatto F., (1997), *Handicap, sostegno didattico e riforme: materiale di riflessione*, Messina, Centro Studi A. Romagnoli.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci.

Bibliografia

- Gelati M. (a cura di) (2004), *I percorsi dei dispersi*, Milano, Angeli.
- Gerenstein J. (1997), *Servizi a favore dei minorati della vista in Olanda. Dalle scuole speciali ai centri di risorse per bambini, per adulti e per persone della terza età* in «Tiflogia per l'integrazione», n. 4, pp. 9/11
- Gherardini P., Nocera S., Associazione italiana persone Down (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down: una ricerca sugli indicatori di qualità in Italia* Trento, Erickson.
- Gillig J.M (1996), *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Dunod, Paris 1996.
- Ghedini E. (2004), *Quando si sta bene. Educazione alla salute e adolescenza*, Milano, Angeli.
- Grassilli B. (2000), *La didattica nell'Università che cambia*, in Xodo C. (a cura di), *Università, Sapere/i, Formazione, Mercato*, Atti della seconda biennale sulla didattica universitaria, Padova, Cleup, pp. 45-58
- Guardini R. (1957⁴), *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, Vita e pensiero, Milano, 1997²
- Guerrieri Natoli I. (1994), *L'insegnante di sostegno dell'alunno non vedente*, Roma, Il Ventaglio.
- Helander E., Mendis P., Nelson G., Goerdts A. (1989), *Formazione nella comunità per persone disabili*, a cura dell'OVCI, La Nostra Famiglia, OMS, Ginevra.
- Henri P. (2000), *La vita e l'opera di Louis Braille*, Roma, Editore a cura della Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita".
- Henri P. (2000), *La vita dei ciechi*, Roma, Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita".
- Ianes D., Celi F., Cramerotti S., (2003), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Tortello M. (1999), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Ianes D.(2001), *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- ICEV (1995), *Conferenza Europea sull'Istruzione e l'Educazione dei Disabili Visivi*, Atti, Monza, Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita".
- Imprudente C. (2003a), *Una vita imprudente. Percorsi di un diversabile in un contesto di fiducia*, Trento, Erickson.
- Imprudente C. (2003b), *La sfida della famiglia*, Hacca Parlante, Trento, Erickson.
- Iori V. (1988), *Essere per l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Istituto degli Innocenti (1998), *Infanzia e adolescenza diritti e opportunità*, Firenze.
- Jaritz G. (1998), *L'educazione dei minorati della vista in Austria* in «Tiflogia per l'integrazione», n. 1, pp. 6/7
- Kahn Volker F. (2002), *Aspects spécifiques et didactiques quant à l'enseignement des mathématiques chez les aveugles et malvoyant* in «Bulletin pédagogique», n. 187
- Kavafisa C. (1992), *Settantacinque poesie*, Torino, Einaudi
- Kennedy John M. (1997), *Come disegnano i ciechi* in «Tiflogia per l'integrazione», n. 4, pp. 34/40
- Kopciowski J. (2002), *L'apprendimento mediato. Orientamenti teorici ed esperienze pratiche del metodo Feuerstein*, Brescia, La Scuola.
- La Mattina R., Olivi M. (1993), *L'apprendimento della scrittura nella ipovisione: una proposta operativa* in «Tiflogia per l'integrazione», n. 4, pp. 23/26
- Lanners J. (a cura di) (2002), *Un bambino da incontrare. Per mamma e papà. Quando nasce un bambino con problemi visivi* Editore a cura della Fondazione "Robert Hollman", Cannero Riviera.
- Lapierre A., Aucouturier B.(1982), *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Roma, Armando.
- Laporta R., *La difficile scommessa*, Firenze, La Nuova Italia.

Bibliografia

- Larocca F. (2003), *Azione mirata: per una metodologia della ricerca in educazione speciale*, Milano, Angeli.
- Lascioli A. (2001), *Handicap e pregiudizio: le radici culturali*, Milano, Angeli.
- Lebovici S. (1988), *Il neonato, la madre e lo psicanalista*, Borla, Roma.
- Leone L., Prezza M. (2002), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Lepri C., Montobbio E. (1993), *Lavoro a fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*, Milano, Angeli.
- Leprotti S. (1996), *Problematiche educative dei minorati della vista. Appunti di tiflopedagogia*, Reggio Emilia, Istituto Regionale "G. Garibaldi".
- Levi F. (1990), *Un mondo a parte. Cecità e conoscenza in un istituto di educazione . 1940-1975*, Bologna, Il Mulino.
- Levi F. (1992), *Aspetti cognitivi del disegno a rilievo* in «*Tiflologia per l'integrazione*», n. 4, pp. 19/24.
- Levi F. (1994), *Legittimità e utilità del disegno a rilievo* in «*Tiflologia per l'integrazione*», n. 1, pp. 14/18.
- Levinas E. (1985), *La traccia dell'altro: (scorciatoie)*, Napoli, Pironti.
- Low C. (1998), *L'istruzione dei ciechi e degli ipovedenti nel Regno Unito: la situazione attuale* in «*Tiflologia per l'integrazione*», 1998 n. 4, pp. 10/14.
- Low C. (2001) *Il sistema educativo dei ciechi in Inghilterra* in «*Tiflologia per l'integrazione*», Supplemento al n. 3, pp. 31/33.
- Lucangeli D. et al. (2002), *Laboratorio logica : un percorso per il primo ciclo della scuola elementare*, Trento, Erickson.
- Lusseyran J. (1986), *Lo sguardo diverso*, Milano, Editrice Filadelfia.
- Malaguti E. (2005), *Bambini e conflitti armati: percorso di lettura*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Manganelli Rattazzi A.M.(1994), *Il questionario*, Padova, Cleup.
- Mannoni M. (1976), *Il bambino ritardato e la madre*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Martí J. (1960), *Ideario pedagógico*, La Habana (Cuba), Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- Mazzeo M. (1992), *L'educazione e lo sviluppo del bambino cieco in una società di vedenti* in «*Tiflologia per l'integrazione*», n. 3, pp. 10/13
- Mazzeo M. (1993a), *Sostegno alla famiglia del bambino non vedente* in «*Tiflologia per l'integrazione*», 1993 n. 2, pp. 14/15
- Mazzeo M. (1993b), *Il pathos oscuro della cecità* in «*Tiflologia per l'integrazione*», n. 3, pp. 12/13
- Mazzeo M. (1997), *Autonomia e indipendenza, due obiettivi da conciliare* in «*Il corriere dei ciechi*», n. 22, pp. 53/54
- Mazzeo M. (1998a), *Significato e funzione del P.D.F. e del P.E.I. nel processo di integrazione scolastica degli alunni disabili* in «*Tiflologia per l'integrazione*», n. 1, pp. 8/12
- Mazzeo M. (1998b), *Aspetti pedagogici del diritto allo studio degli alunni minorati della vista* in «*Tiflologia per l'integrazione*», n. 3, pp. 2/3.
- Mazzeo M.(1988c), *Il bambino cieco: introduzione allo sviluppo cognitivo*, Roma, Anicia
- Mazzeo M.(1990), *Verso una cultura dell'integrazione sociale per i minorati della vista* in AA.VV., *L'integrazione scolastica e sociale dei bambini minorati della vista*, Torino, Utet.
- Mazzeo M.(2001), *Il tatto come senso attivo*, in «*Tiflologia per l'integrazione*», n. 1 (gennaio/marzo).

Bibliografia

- Meltzer D., Harris M. (1983), *Child, Family and Community: a psycho-analytical model of the learning process*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Merucci M. (1999), *I tempi delle famiglie*, in Tortello M., Pavone M. (a cura di), *Pedagogia dei genitori. Handicap e famiglia. Educare alle autonomie*, Torino, Paravia.
- Messina G. L., (1985), *Dizionario di mitologia classica*, Roma, Signorelli.
- Michaux G. (2003), *Représentations mentales d'objets sculpturaux chez des personnes avec ou sans vision: épreuves d'évaluation* in «*Bulletin pédagogique*», n. 190.
- Milan G.(2001), *Disagio giovanile e strategie educative*, Roma, Città Nuova.
- Milani P. (1993), *Progetto genitori*, Trento, Erickson.
- Milani P. (a cura di) (2001), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento, Erickson.
- Montani R., Polato E. (2004), *“Il Punto”. Un laboratorio per l'integrazione nella Facoltà di Scienze della Formazione di Padova*, in Montuschi F., Caldin R. (coordinamento di), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, numero monografico della Rivista *Studium Educationis* n.3, Cedam, Padova, pp.667-677.
- Monti E. (1989), *La socializzazione del fanciullo non vedente*, Milano, Angeli.
- Montobbio E. (2004), *Prefazione. La maturità immatura*, in Carbonetti D., Carbonetti G., *Mio figlio Down diventa grande*, Milano, Angeli.
- Montobbio E., Lepri C. (2000), *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Pisa, Del Cerro.
- Montuschi F. (1997), *Fare ed essere : il prezzo della gratuita nell'educazione*, Assisi, Cittadella.
- Montuschi F. (2001), *La pedagogia speciale tra ispirazione salvifica e competenze*, in Canevaro A. (coordinamento di), *Pedagogia speciale, Studium Educationis* n.3, pp. 552-566
- Montuschi F. (2002), *L' aiuto fra solidarietà e inganni: le parole per capire e per agire*, Assisi, Cittadella.
- Montuschi F. (2004), *Costruire la famiglia : vita di coppia, educazione dei figli con l'analisi transazionale*, Assisi, Cittadella.
- Montuschi F., Caldin R. (coordinamento di) (2004), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, numero monografico di *Studium Educationis* n.3.
- Mura A. (2004), *Associazionismo familiare, handicap e didattica : una ricerca esplorativa*, Milano, Angeli.
- Mura A. (a cura di) (2005), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Milano, Angeli.
- Murdaca A. (1981), *Pagine psicopedagogiche di Anna Freud*, Messina, EDAS.
- Muscetta S. (a cura di) (1999), *Selma Fraiberg. Il sostegno allo sviluppo*, Milano, Cortina.
- Neamann S., Jacob N. (2002), *Helping children who are blind – Family and community support for children with vision problems* The Hesperian Foundation, Berkeley (California - USA).
- Neri S.(1999), *Da Maria Montessori verso l'integrazione completa*, in “Vita dell’infanzia”, n. 6 (luglio/agosto).
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia : gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Erickson.
- Nota L. e Soresi S. (1997), *I comportamenti sociali: dall'analisi all'intervento*, Pordenone, Erip.
- Nota L., Soresi S., Sgaramella T.M. (2002), *La valutazione delle disabilità*, vol. 2 Pordenone, Erip.
- O.M.S. (2002), *I.C.F. Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson; OMS (WHO), *International classification of impairments, disabilities, and handicap. A manual of classification relating to the consequences of disease*, Genève 1980; *The ICD -10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guide-lines (CDDG)*, Ginevra

Bibliografia

- 1992; *The ICD -10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research (DCR -10)*, Ginevra 1993.
- OCDE (1997a), *Implementing inclusive education*, Paris.
- OCDE (1997b), *L'enseignement post-obbligatoire pour les personnes handicapées*, Paris.
- Oliva G. (1999), *Il laboratorio teatrale*, Milano, Led.
- Oliva G. (1999), *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*, Milano, Led.
- Orlando Cian D. (1993), *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Milano, Unicopli.
- Orlando Cian D. (1996), *Ragazzi, genitori, insegnanti a confronto. Dall'indagine alla proposta educativa*, Milano, Unicopli.
- Orlando Cian D. "Metodologia della ricerca pedagogica, La Scuola, Brescia 1997, pp. 19-20.
- Paschetta L. (1992), *Il bambino non vedente e il disegno* in «*Tiflogia per l'integrazione*», n. 2, pp. 23/24.
- Paschetta L. (1993b), *Il disegno simbolico* in «*Tiflogia per l'integrazione*», n. 2, pp. 24/28.
- Paschetta L. (1995), *Dai corsi polivalenti ai corsi on valenti* in «*Tiflogia per l'integrazione*», n. 1, p. 16.
- Paschetta L. (a cura di) (1993), *Libro bianco sull'educazione dei ciechi in Italia*, Supplemento al n. 31 del 13 settembre de "Il Corriere dei Ciechi", U.I.C.
- Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione*, Brescia, la Scuola.
- Pazos Clares Ventura (2001), *Il sistema educativo dei ciechi in Spagna* in «*Tiflogia per l'integrazione*», Supplemento al n. 3, pp. 34/35.
- Pazzagli A., Benvenuti P., Rossi Monti M. (1981), *Maternità come crisi*, Roma , Il pensiero scientifico.
- Pennac D. (1994), *Come un romanzo* Feltrinelli, Milano.
- Pestalozzi E. (1801), *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, Firenze, La Nuova Italia, 1929, 1974.
- Piccolo L. (2003), *L'integrazione dei minorati della vista. Diritto o circostanza fortuita?*, Milano, Angeli.
- Piccolo L. (2004), *I bambini minorati della vista. Le "etichette", la famiglia e la scuola*, Milano, Angeli.
- Pietropoli Charmet G. (1992), *Clinica della relazione adolescente-oggetti di consumo*, in Frontori L., (a cura di), *Adolescenza e oggetti. I consumi: ostacoli o alleati della crescita?*, Milano, Cortina.
- Pietropoli Charmet G. (1997), *Amici, compagni, complici*, Milano, Angeli.
- Pietropoli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti: padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Cortina.
- Pietropoli Charmet G. (a cura di) (1990), *L'adolescente nella società senza padri*, Unicopli, Milano.
- Pietropoli Charmet G., Riva E. (1994), *Adolescenti in crisi - Genitori in difficoltà*, Milano, Angeli.
- Pontiggia G. (2000), *Nati due volte*, Milano, Mondadori.
- Quatraro A. (a cura di) (2001), *Crescere insieme*, Roma Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita".
- Quintavalla P. (1996), *Orientamenti per un progetto-lettura I Quaderni degli appunti*, Parma, Centro di documentazione per l'integrazione scolastica (a cura di).
- Rault C. (coordination de) (2004), *Diversités des besoins éducatif; des réponses en Europe et ailleurs*, Paris, L'Harmattan.
- Revesz G. (1950), *Psychology and art of the blind*, Longmans, Toronto.
- Riva E. (1997), *Figli a scuola*, Miano, Angeli.
- Rodari G., *Il principe cieco*, in *Venti storie più una*, Roma, Riuniti.
- Roma, Anicia
- Romagnoli A. (1924), *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1993.

Bibliografia

- Romagnoli A. (1944) *Pagine vissute di un educatore cieco*, Firenze, Unione Italiana dei Ciechi.
- Romagnoli A. (1973²), *I ragazzi ciechi nelle scuole elementari comuni*, Roma, II Edizione a cura della Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita", 1996.
- Rousseau J.J. (1762), *Emile ou de l'éducation*, Garnier-Flammarion, 1966
- Rubaltelli M.M. (1995), Bollettino Centro D.A.R.I., Padova.
- Salmeri S. (2000), *Per una cultura dell'autonomia del non vedente: verso l'abbattimento delle barriere fisiche e mentali*, in *Tiflologia per l'integrazione*, n. 2.
- Sandri P. (1997), *La didattica del tempo convenzionale: riflessioni e percorsi per la scuola dell'infanzia e la scuola elementare*, Milano, Angeli.
- Santi M. (1995), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativi nelle discussioni in classe*, Firenze, La Nuova Italia.
- Santi M. (2004), *Didattica e cultura dell'integrazione. Dalle definizioni ai significati*, in Montuschi F., Caldin R. (coordinamento di), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, numero monografico della Rivista *Studium Educationis* n.3, Cedam, Padova, pp. 687-697.
- Santinello C. (2004), "Vorrei parlare di me". *La storia di Franca*, in Montuschi F., Caldin R. (coordinamento di), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, numero monografico della Rivista *Studium Educationis* n.3, Cedam, Padova, pp. 706-717
- Sartena B. (1989), *Uno sguardo dal buio. Psicologia dei ciechi*, Torino, Omnia.
- Scabini E. (2001), *Incrementare "il familiare" il compito perenne della famiglia in un mondo che cambia*, in AA.VV., *La famiglia soggetto sociale. Radici, sfide e progetti*, Roma, Forum delle associazioni familiari.
- Scabini E., Cigoli V. (2000), *Il familiare: legami, simboli e transizioni*, Milano, Cortina.
- Schiavon F. (2004), *Diritti umani ed handicap*, in Montuschi F., Caldin R. (coordinamento di), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, numero monografico della Rivista *Studium Educationis* n.3, Cedam, Padova, pp. 698-705.
- Settima Commissione "Cultura, scienza e istruzione" della Camera dei Deputati – XIII Legislatura (1998), *Documento conclusivo dell'indagine conoscitiva sull'integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*, Roma.
- Sjöblom N. (2001), *L'educazione dei ciechi in Svezia* in «*Tiflologia per l'integrazione*», Supplemento al n. 3, pp. 36/39.
- Smiraglia S. (1996), *Orientamenti di psicologia sociale*, Bologna, Patron.
- Solnit A.J., STARK M.H. (1987), *Nascita di un bambino handicappato ed elaborazione del lutto*, in A. FREUD et al., *L'aiuto al bambino malato*, Torino Boringhieri.
- Soresi S. (a cura di) (1990), *Difficoltà d' apprendimento e ritardo mentale*, Pordenone, Erip.
- Sorrentino A.M. (1987), *Handicap e riabilitazione*, Roma, NIS.
- Spencer M.B. (1987), *Il bambino cieco in famiglia e nella società*, Trento, Servizio di Consulenza Pedagogica.
- Stochholm K. (1996), *Utopia e realtà. Trent'anni di istruzione integrata* in «*Tiflologia per l'integrazione*», n. 2, pp. 2/5
- Tessari P., Caldin R. (con la collaborazione di) (2005), *Disabili e abili. Manuale per l'educatore professionale*, Padova, Cleup.
- Tioli E. (1981), *I processi cognitivi nei minorati della vista*, Padova, UIC.
- Tioli E. (1981a), *Come gli altri*, in AA. VV., *Come educare nostro figlio cieco*, Verbania e Gallarate, Unione Italiana Ciechi, Lions Club Verbania.

Bibliografia

- Tioli E. (1999), *L'educazione dei ciechi in Europa* in «Tiflogia per l'integrazione», 1999 n. 4, pp. 9/14.
- Tioli E. (2001), *Considerazioni sulla specializzazione degli insegnanti* in «Tiflogia per l'integrazione», Supplemento al n. 3, pp. 59/61.
- Tioli E. (2001), *L'autonomia dei ciechi e degli ipovedenti*, in *Tiflogia per l'integrazione*, n. 3.
- Toffano Martini E. (1998), *Lo scenario problematico dei contesti di vita*, in Orlando Cian D. (a cura di), *Preadolescente. Problemi, potenzialità e strategie educative*, Milano, Unicopli.
- Tonkovic F. (1981), *L'apprendimento dell'autonomia*, in AA. VV., *Come educare nostro figlio cieco*, Unione Italiana Ciechi, Lions Club Verbania e Gallarate.
- Torres I., Corn Anne L. (1992), *Quando avete un bambino disabile visivo nella vostra classe: suggerimenti per gli insegnanti* in «News of National Library of Congress. Services for the blind and physically handicapped», Whashington, n. 91.
- Tortello M. e Pavone M. (a cura di) (1999), *Pedagogia dei genitori*, Torino, Paravia.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A. (1998), *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, Firenze, La Nuova Italia.
- Turnbull A.P. e Ruthenford Turnbull H. (1990²), *Families, professionals and Exceptionality: A special partnership*, New York, Merrill, Macmillian Publishing Company.
- Tuttle D. V. (1984), *Self-esteem and adjusting with blindness. The process of responding to life's demands*, Springfield (Illinois – USA), Ch. C. Thomas.
- U.I.C. Sezione di Padova (a cura di) (2002), *Progetto di animazione teatrale per bambini con disturbi della vista*, Padova.
- UNESCO – Section for Special Needs Education (2000), *Inclusive Education and EFA. A challenge and a vision*, Paris.
- UNESCO (1999), *Salamanca – Cinq ans après – Rapports sur les activités de l'Unesco à la lumière de la déclaration de Salamanca et du cadre d'action*
- UNESCO (1994), *Dichiarazione di Salamanca. Conferenza Mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità*, Salamanca, 7-10 giugno 1994
- Varano M. (1998), *Guarire con le fiabe, come trasformare la propria vita in un racconto*, Roma, Meltemi.
- Vaughan C. Edwin, Vaughan Joan E. (1993), *Un'associazione più forte: l'utilizzazione dei minorati della vista e delle loro organizzazioni nel processo educativo e di riabilitazione* in «Tiflogia per l'integrazione» n. 4, pp. 2/5.
- Vianello R. (1998), *Psicologia dello sviluppo*, Bergamo, Junior.
- Vianello R., Lucangeli D. (a cura di), (2004), *Lo sviluppo delle conoscenze del bambino*, Bergamo, Junior.
- Vitali P (2003), *La maturità di Tatiana*, in «Hp. Accaparrante. La sfida della famiglia» n° 2.
- Vygotskij L. (1986), *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni.
- Vygotskij L. (1987), *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri.
- Warren B. (1999), *Arteterapia in educazione e riabilitazione*, Trento, Erickson.
- WHO (2001); O.M.S. *ICFDH/2 Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità*, Trento, Erickson.
- Winnicott D. (1993) *Colloqui con i genitori*, Milano, Cortina 1997.
- Xodo C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola, 2003.
- Zaniboni P. (1998), *Il bambino non vedente: finalità e metodi della scuola dell'obbligo*, Roma, I.Ri.Fo.R. ONLUS.
- Zappaterra T. (2003), *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Milano, Unicopli.

Bibliografia

Altre Riviste dedicate

Il corriere dei ciechi, Decadale d'informazione a cura dell'Unione Italiana ciechi, Roma, Grafica.

Bulletin pédagogique, Publication bimestrielle du groupement des professeurs et éducateurs d'aveugles et d'amblyopes, Paris

The educator, Pubblicazione del Consiglio Internazionale per l'Educazione delle Persone con Disabilità Visiva (I.C.E.V.I.)

«*Integración*, revista sobre ceguera y deficiencia visual

Publicacion cuatrimestral editada por la direccion general de la O.N.C.E. (Organizacion nacional de ciegos españoles), Madrid