

ISSN 2785-0919

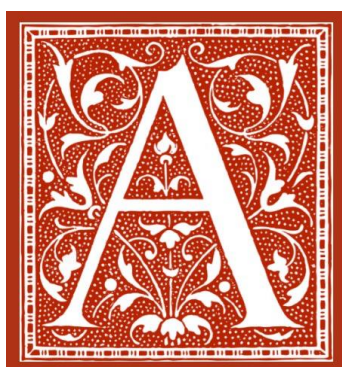
Anno I, numero 1 | *luglio* 2021

Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici



Università degli Studi di Messina



Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici

Anno I, numero 1

luglio 2021



Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Anno I, numero 1, luglio 2021

Direttore responsabile | Journal Manager

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Capo Redattore | Editor in Chief

Dario De Salvo

Università degli Studi di Messina

Redazione | Editorial Board

Leonardo Acone **Federico Piseri**

Università degli Studi di Salerno *Università degli Studi di Sassari*

Luca Bravi **Maurizio Piseri**

Università degli Studi di Firenze *Università della Valle d'Aosta*

Francesco Paolo Campione **Rossella Raimondo**

Università degli Studi di Messina *Alma Mater Studiorum, Bologna*

Domenico Elia **Alessandro Sanzo**

Università di Chieti-Pescara, G. d'Annunzio *Università Mediterranea, Reggio Calabria*

Stefano Lentini **Simona Salustri**

Università degli Studi di Catania *Alma Mater Studiorum, Bologna*

Simona Negruzzo **Evelina Scaglia**

Alma Mater Studiorum, Bologna *Università degli Studi di Bergamo*

Luca Odini **Silvia Annamaria Scandurra**

Università degli Studi di Verona *Università degli Studi di Catania*

Franca Pesare

Università degli Studi Aldo Moro, Bari

Segreteria di Redazione | Editorial Office

Simona Gatto, Beatrice Carbè

Università degli Studi di Messina

Publishing and Social Media Team

Nunzio Femminò - Sba, **Cettina Cosenza** - Sba

Dario Orselli - Sba, **Francesco La Rosa** - Ciam

Gaetano Galletti - Cospecs, **Francesco Toscano** - Cospecs

Università degli Studi di Messina

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA

Dipartimento Cospecs - Sezione di Pedagogia G. Catalfamo,

Via Concezione n. 8, 98121 - Messina (Italy)

Tel: +39090361349

Mail: argonauti@unime.it

Comitato scientifico internazionale | International Scientific Committee

Salvatore Agresta <i>Università degli Studi di Messina (già) Italy</i>	Iveta Kestere <i>University of Latvia Latvia</i>
Luca Agostinetto <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>	Grigorij B. Kornetov <i>Accademia di Gestione Sociale, Mosca Russia</i>
Luciana Bellatalla <i>Università degli Studi di Ferrara (già) Italy</i>	Svetlana V. Ivanova <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>
Carmen Betti <i>Università degli Studi di Firenze (già) Italy</i>	Karl M. Lorenz <i>Sacred Heart University Fairfield, Connecticut USA</i>
Paolo Bianchini <i>Università degli Studi di Torino Italy</i>	Elena Mignosi <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
Andrea Bobbio <i>Università degli Studi della Valle d'Aosta Italy</i>	Stefano Oliviero <i>Università degli Studi di Firenze Italy</i>
Dorena Caroli <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	Furio Pesci <i>Università degli Studi La Sapienza, Roma Italy</i>
Anna Colaci <i>Università del Salento Italy</i>	Tiziana Pironi <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>
Antonia Criscenti <i>Università degli Studi di Catania (già) Italy</i>	Simonetta Polenghi <i>Università Cattolica del S. Cuore, Milano Italy</i>
Peter Cunningham <i>University of Cambridge UK</i>	Fabio Pruneri <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
Giuseppa D'Addelfio <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>	Livia Romano <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
Paola Dal Toso <i>Università degli Studi di Verona Italy</i>	Stefano Salmeri <i>Università Kore, Enna Italy</i>
Jonathan Doney <i>University of Winchester UK</i>	Luana Salvarani <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>
Carl Antonius Lemke Duque <i>Universidad de Densto Spain</i>	Filippo Sani <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
Fulvio De Giorgi <i>Università degli Studi di Reggio Emilia Italy</i>	Saverio Santamaita <i>Università degli Studi "G. D'Annunzio", Chieti/Pescara (già) Italy</i>
Irina M. Elkina <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>	Vincenzo Schirripa <i>Università degli Studi LUMSA, Roma Italy</i>
Maurizio Fabbri <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	Brunella Serpe <i>Università della Calabria Italy</i>
Daria Gabusi <i>Università G. Fortunato, Benevento Italy</i>	Stefan Stefanov <i>Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria</i>
Angelo Gaudio <i>Università degli Studi di Udine Italy</i>	Milka Terziska <i>Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria</i>
Angela Giallongo <i>Università degli Studi di Urbino (già) Italy</i>	

Pamela Giorgi
*Istituto Nazionale Documentazione
Innovazione Ricerca Educativa Italy*

Antonio Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra Portugal

Mariano Gonzales Delgado
Universidad de La Laguna Spain

Nathalie Gorochov
Universit Paris-Est Créteil France

Letterio Todaro
Università degli Studi di Catania Italy

Evgenja Tokareva
Accademia Russa delle Scienze Russia

Xenio Toscani
Università degli Studi di Pavia (già) Italy

Ariclè Vechia
Università del Paraná Brasil

Giovanni Vigo
Università degli Studi di Pavia (già) Italy

Davide Zoletto
Università degli Studi di Udine Italy



Editoriale | Editorial

- 9 **Benvenuti su *Argo!***
WELCOME ABOARD ARGO!
Caterina Sindoni

Studi e Ricerche | Studies and Research

- 13 **Classici e giovani lettori**
CLASSICS AND YOUNG READERS
Luciana Bellatalla
Università degli Studi di Ferrara (già)
- 27 **Don Milani: dal diritto all'obiezione al "dovere di non obbedire"**
DON MILANI: FROM THE RIGHT TO OBJECTION TO THE "DUTY NOT TO OBEY"
Carmen Betti
Università degli Studi di Firenze (già)
- 37 **Un progetto di formazione in un luogo di genocidio in Bosnia Erzegovina**
AN EDUCATIONAL PROJECT IN A PLACE OF GENOCIDE IN BOSNIA AND HERZEGOVINA
Luca Bravi
Università degli Studi di Firenze
- 47 **Infanzia, adolescenza e resilienza. Zigzagando fra generi letterari e sfide educative**
CHILDHOOD, ADOLESCENCE AND RESILIENCE: WANDERING THROUGH LITERARY GENRES AND EDUCATIONAL CHALLENGES
Marnie Campagnaro
Università degli Studi di Padova
- 59 **Un'avventura pedagogica dalla Londra vittoriana all'Italia postunitaria: il modello scolastico di Giuseppe Mazzini (1841-1889)**
A PEDAGOGICAL EXPERIENCE FROM VICTORIAN LONDON TO POST-UNITY ITALY: GIUSEPPE MAZZINI'S EDUCATIONAL MODEL (1841-1889)
Michele Finelli
Domus Mazziniana
- 69 **La scuola e il territorio. Memorie degli istituti agrari tra fabbisogni formativi e istanze sociali**
THE AGRICULTURAL SCHOOL AND THE TERRITORY. MEMORIES OF AGRICULTURAL INSTITUTES BETWEEN TRAINING NEEDS AND SOCIAL NEEDS
Rossana Florio
Archivio di Stato di Agrigento - Ministero della Cultura

- 79 **La domanda sull'essenziale di fronte alla pandemia**
THE QUESTION OF WHAT IS ESSENTIAL IN FRONT OF THE PANDEMIC
Furio Pesci
Università degli Studi La Sapienza di Roma
- 93 **Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale**
PATHS OF LITERACY BETWEEN THE ANCIENT REGIME AND INDUSTRIAL SOCIETY
Maurizio Piseri
Università degli Studi della Valle d'Aosta
- 109 **Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia**
AUGUSTO ROMAGNOLI: THE SPECIFICITY OF VISUAL IMPAIRMENT AND THE BIRTH OF TYPHLOPEDAGOGY
Stefano Salmeri
Università Kore di Enna
- 119 **Osservazioni sul concetto di degenerazione nell'antropologia di Johann Friedrich Blumenbach**
SOME REMARKS ON THE CONCEPT OF DEGENERATION IN THE WRITINGS OF JOHANN FRIEDRICH BLUMENBACH
Filippo Sani
Università degli Studi di Sassari

Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia

Stefano Salmeri

UNIVERSITÀ KORE, ENNA (ITALY)



Double blind peer review

Copyright: © 2021 Stefano Salmeri.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo>

ISSN:2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3194

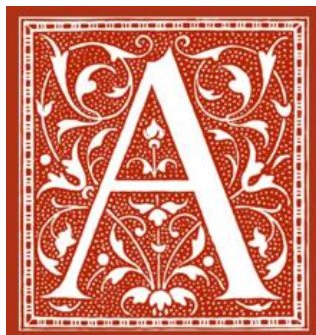
Received: May 20, 2021

Accepted: June 13, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Stefano Salmeri, Università Kore di Enna, mail: stefano.salmeri@unikore.it

Citation: Stefano Salmeri (2021), Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 109-119. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3194



AUGUSTO ROMAGNOLI: THE SPECIFICITY OF VISUALIMPAIRMENT AND THE BIRTH OF TYPHLOPEDAGOGY

Riassunto | Abstract

Romagnoli, il più importante teorico di Pedagogia della minorazione visiva, è un pensatore attuale per le sue intuizioni in campo educativo e per l'impianto epistemico del suo modello. Oggi la scuola ambisce ad essere luogo per l'inclusione e comunità educante e aperta alle differenze, allora rivisitare il contributo teorico di Romagnoli può aiutare a ridefinire e a ricalibrare i percorsi di integrazione nel rispetto delle specificità e degli effettivi bisogni formativi di ogni allievo in difficoltà, soprattutto se con disabilità visiva. Vicino al pensiero della Montessori e all'Attivismo, già agli inizi del XX secolo comprende che mentre gli obiettivi educativi possono essere comuni sia per i normodotati che per i ciechi, invece le metodologie, le tecniche e i tempi di apprendimento sono diversi.

Romagnoli, the most important theorist of the pedagogy of visual disabilities, is a thinker whose educational intuitions are still valid today, as is the epistemic structure of his model. Today school has the ambition of being a place of integration and an educating community, open to difference. In this perspective, revisiting Romagnoli's theoretical contribution can help educators to redefine and fine-tune integration processes in a way that is respectful of the specific educational needs of challenged students, particularly those with visual disabilities. As early as the beginning of the twentieth century, Romagnoli – who was close to the thought of Maria Montessori and of Activism – realized that while the educational objectives can be the same for non-disabled students and the blind, the methods and learning schedules must be different.

Parole chiave | Keywords

bisogni educativi specifici, cecità, interventi compensativi, educazione, consapevolezza.

specific educational needs, blindness, compensational action, education, awareness.

Anno I, numero 1, luglio 2021

Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia

Stefano Salmeri*

UNIVERSITÀ KORE, ENNA (ITALY)

Recuperare il contributo di Romagnoli (1879-1946) potrebbe sembrare un tentativo per dare voce ad un approccio settoriale, essendo il suo pensiero centrato su un unico tema: l'educazione dei ciechi. Al contrario le sue intuizioni risultano valide per progettare itinerari di integrazione che possono essere stimolo per una scuola che sembra aver dimenticato che in una prospettiva inclusiva è la logica trasformatrice ad assumere carattere di indirizzo in vista di una critica emancipazione per il riscatto. Per Romagnoli l'educazione emancipatrice è fondamentalmente istanza di prevenzione, strategia di aiuto e intervento compensativo per orientarsi in situazioni di *problemsolving* che per essere affrontate richiedono sforzo e impegno maggiori ai disabili visivi, ma anche ai loro educatori: «Non è vero che la natura sia così generosa, che levandoci un senso offra prodigiosi compensi: ciò che toglie in un'ora, rende possibile compensare, nei casi più favorevoli, con lunghissimo sforzo di adattamento e di esercizio»¹.

Romagnoli va inoltre tenuto presente anche perché con la cosiddetta teoria dei BES, e nonostante la personalizzazione, si mettono in atto una medicalizzazione e una parcellizzazione che producono una moltiplicazione di DSA, di autistici, di DDAI e di borderline. Si corre il rischio così di rinnovare dipendenze di cui disabili e ciechi non hanno certo bisogno:

Ma senza insistere in questioni di parole, l'importante è di tener fermo che i ciechi vogliono essere *aiutati non protetti*, e ciò non tanto per ragioni di suscettibilità, quanto perché la libera e personale iniziativa, oltre a conferire le più grandi gioie e soddisfazioni morali, è il maggiore coefficiente della ricchezza comune, sicché con meno mezzi si possono ottenere risultati più belli e più copiosi².

Una persona con disabilità non è deficitaria³ e gli alunni disabili non sono soltanto portatori di bisogni, ma sono soprattutto interpreti e promotori di progetti e desideri, pronti a porre domande e ad esigere risposte e non valutazioni o giudizi preconfezionati. I bisogni infatti si colmano, i progetti si realizzano; i bisogni prevedono interventi *sugli* alunni, i progetti comportano interventi *con gli* alunni. Nella relazione educativa, come

*Professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Kore di Enna.

¹ A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, Roma, Armando, 1973, p. 32.

² A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, Firenze, Unione Italiana dei Ciechi, 1944, p. 194.

³ L.S. Vygotskij, *Osnovydefektologii, SobronieSočinenij (Opere)* 5, Moskva, Pedagogika, 1933, (trad. it. *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni, 1986).



direbbe Vygotskij, l'intersichico diventa intrapsichico, cioè attraverso l'educazione si strutturano gli apprendimenti e si sviluppa l'autonomia, nei limiti dettati dalla specificità del deficit, in modo da prevenire stigmatizzazioni e discriminazioni. Nel rapporto con l'alunno disabile visivo e con l'alterità in generale vanno perciò evitate ogni parcellizzazione psicologica, sociologica, didattica, antropologica e medica, ma anche la rigidità. Non bisogna né perdere di vista la concretezza oggettiva dei bisogni, né eccedere in un empirismo pragmatistico adottando approcci tecnicistici che rischiano di confinare la relazione educativa nell'ambito della protesizzazione delegando ai sussidi la funzione di compensazione. Romagnoli è consapevole del fatto che in educazione occorre un atteggiamento critico per trasformare le questioni più serie in opportunità di emancipazione mettendo da parte il pregiudizio:

Appena si conosce un cieco, tutti si giudicano uguali a quello; egli è allegro e tutti sono allegri; è gentile, e non si finisce di decantare la gentilezza e l'amabilità dei ciechi. Se ne conosce un secondo, e si confronta subito con grande curiosità; se per combinazione si assomigliano e non si abbia occasione di incontrarne altri, lo schema dei ciechi è bell'e fissato; se differiscono, si resta alquanto perplessi, ma poi il bisogno di uno schema si impone: l'uno è il normale e l'altro è l'eccezione⁴.

1. Educare per emancipare

Romagnoli è tra i primi ciechi a laurearsi in Italia in Lettere e poi in Filosofia a Bologna; noto per le doti di educatore e per l'impegno a favore degli altri non vedenti, insegnante di filosofia nei licei e docente a Lanciano, viene chiamato nel 1911 dalla Regina madre all'«Ospizio Margherita» di Roma per dare inizio al suo programma di educazione e di istruzione delle bambine cieche; rifiuta anche per sé ogni etichetta, sia pure di eccezionalità, convinto che il problema dei ciechi sia di carattere educativo, sociale e culturale data la mancanza di pari opportunità: «Si vuole ch'io sia una eccezione; in verità io sono una primizia; se l'entusiasmo della novità può allegrarsi da una parte come coefficiente della riuscita mia, la facilità della via aperta e la forza dell'esempio sta in favore degli altri, e mi pare sia per loro da guadagnare»⁵.

In tale prospettiva Romagnoli sottolinea la specificità della disabilità visiva e la necessità di non assumere atteggiamenti di discredito e/o di sottovalutazione delle difficoltà. Solo così è possibile riconoscere le potenzialità di apprendimento e di compensazione dei disabili visivi. Oggi la conoscenza è diventata il principale criterio di selezione, fattore indispensabile per la produttività economica. Di conseguenza il compito fondamentale della scuola sarebbe formare il capitale umano necessario per l'efficacia e l'efficienza legate alla crescita del mercato e del benessere. Per tale ragione l'attenzione della politica si è spostata sull'istruzione secondaria collegabile più direttamente al sistema produttivo, mentre i primi cicli vengono confinati in un cono d'ombra che rischia di penalizzare i più deboli e di inibire ulteriori sviluppi nella ricerca pedagogica spesso condannata al genericismo e/o alla sudditanza a modelli mutuati da altri paesi, a volte già fallimentari o scarsamente trasferibili. In una prospettiva efficientistica dell'educare l'insegnante rischia di dismettere la sua funzione di intercettatore delle intelligenze, di facilitatore dell'apprendimento e di promotore dell'inclusione nell'ottica dello *sfondo integratore* capace di garantire continuità e organicità

⁴ A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., p. 86.

⁵ Ivi, p. 109.

ai processi di accoglienza e di partecipazione a tutti gli allievi differenti⁶. Oggi la scuola agisce come una fabbrica del capitale umano e si fonda su un'ideologia meritocratica che parte dai primi gradi della formazione. Si indeboliscono così i principi portanti dell'inclusione, si annullano gli spazi per il riconoscimento della specificità dei bisogni, si finisce per sottovalutare il fatto che alcuni studenti hanno tempi e modalità differenti di apprendimento. Le misurazioni delle performancenella selezione meritocratica non giocano a favore dei disabili visivi. Due sono gli scenari alternativi, entrambi inquietanti per la scuola: essere soltanto un luogo di supporto assistenziale per le famiglie; agire da semplice sostegno alla teoria del capitale umano che proditoriamente la considera un'incubatrice di talenti da scoprire precocemente per tutelarne lo sviluppo. Si perde di vista così la funzione democratica dell'educare, attività formativa volta all'acquisizione di un significativo grado di cultura e di senso civico secondo lo spirito di un'autentica cittadinanza attiva⁷, che abbia come finalità anche l'accoglienza e l'inclusione degli studenti con disabilità visiva. La velocizzazione, l'efficientismo e la competizione impediscono all'alunno più fragile di diventare protagonista del proprio apprendimento e all'insegnante di cogliere le difficoltà che già Augusto Romagnoli aveva individuato, a partire dal verbalismo che consente spesso ai bambini di usare correttamente i significati (i suoni linguistici in senso saussureiano) senza però avere una concreta esperienza dei significati. Di un bambino cieco capita che insegnanti specializzati e curricolari affermino che è molto intelligente, ma, quando viene chiesto loro se ha raggiunto gli stessi obiettivi dei compagni normodotati, rispondono che è indietro in tutte e quattro le macroaree dell'apprendimento (grafo-lessicale, logico-matematica, prasso-gnosica, ludico-relazionale). L'intelligenza tanto esaltata alla fine non è altro che la prolissa loquacità, per lo più disancorata dalla realtà, propria dei ciechi che non hanno intrapreso un vero percorso compensativo:

I maestri dei ciechi sono facilmente disorientati dalla verbosità dei loro alunni. Privi delle distrazioni visive, il suono di una voce che parla, specie se parli modulando e architettando i periodi, li alletta per ore intere ad ascoltare, per il solo piacere musicale; e fanno a gara, in un fuoco di fila di domande, per darle materia di parlare ancora e sempre più animatamente. Non di rado ripetono tanto bene e fanno interrogazioni così a proposito, che pare impossibile non siano altro che il prodotto di congetture logiche formali⁸.

Ai fini di un'organica compensazione e di un pieno recupero educativo, per i disabili visivi potrebbero esserci dei rischi. La Legge 107 del 2015 infatti prevede un impianto fondato prevalentemente su un sistema formativo plasmato sugli orizzonti efficientistici del buon funzionamento e del potenziamento delle competenze necessarie alla vita lavorativa e sociale. Gli ordinamenti del sistema scolastico rimangono inalterati, ma la riorganizzazione in termini efficientistici può risultare penalizzante per i differenti che per le loro difficoltà hanno bisogno di tempi, strategie e interventi mirati. Una concezione aziendalistica vuole una scuola efficiente ed efficace, poco preoccupata della cittadinanza attiva. D'altra parte, la stessa cultura, anche per i normodotati, appare subalterna alla concezione produttivistica⁹. La scuola cessa di essere comunità educante e solidale lasciando spazio all'aziendalismo preoccupato di formare più lavoratori che

⁶ M. Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Roma, Carocci, 2015.

⁷ S. Salmeri, *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa, ETS Edizioni, 2015.

⁸ A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 105.

⁹ M. Castoldi, G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Milano, Mondadori Università, 2017.

cittadini. Un'azienda non è un organismo solidale in cui si condividono significati e valori democratici, ma un sistema strumentale con struttura monocratica. Decidere democraticamente presuppone un dispendio di tempo a discapito dell'efficientismo. In questa scuola i tempi indispensabili per l'individualizzazione degli interventi potrebbero essere previsti, ma non realizzati e l'insegnante specializzato, risorsa necessaria a garantire i percorsi di compensazione sensoriale, di normalizzazione strumentale e di partecipazione attiva al progetto educativo, non è di per sé sufficiente anche se adeguatamente formato in campo tiflopedagogico. Per Romagnoli i tempi per l'apprendimento dei disabili visivi sono diversi perché differente è la situazione di partenza del bambino cieco, privo di tutti gli stimoli derivanti dalla vista:

L'educazione del cieco è precipuamente riparatrice del senso più comprensivo per l'ideazione e più importante per l'orientamento; e non solo nella scuola l'insegnamento deve essere quasi individuale, per far toccare a ciascuno ciò che i vedenti possono osservare tutti in una volta; ma molto più è necessario che nelle ricreazioni, nelle passeggiate, a tavola e, si può dire, in tutte le contingenze più minute della vita quotidiana, i ragazzi siano continuamente vigilati e guidati, per poter poi giungere a una notevole indipendenza e correttezza di movimento e d'attività¹⁰.

2. L'educazione come progetto di vita

Come la Montessori¹¹, Romagnoli ritiene che non si può essere liberi se non si è indipendenti ed autonomi. I servi possono essere liberi; i padroni, che hanno bisogno dei servi, sono dipendenti: anche il paralitico, che non può allacciarsi le scarpe, è libero; il principe, che per una questione di etichetta ha bisogno della servitù per allacciarsi le scarpe, è dipendente. In tutte le sue declinazioni la pedagogia deve guardare con atteggiamento problematizzante alle strategie necessarie per un'effettiva emancipazione che porti ad una concreta attuazione delle pari opportunità anche per i differenti¹². In educazione un'uguaglianza senza efficacia è intollerabile, ma un'efficacia senza uguaglianza è riprovevole perché antietica. Oggi, inoltre, in una prospettiva democratica l'uguaglianza formale di matrice illuministica è necessaria, ma non sufficiente; appare più corretto quindi parlare di pari opportunità in modo da garantire a tutti l'integrazione. Una scuola democratica, pertanto, deve bandire ogni parcellizzazione dell'intelligenza divisa in compartimenti che inducono ad una gestione monodimensionale dell'educativo, sgretolando la complessità del mondo in frammenti e frazionando i problemi. Si tratta di un'intelligenza che preclude qualsiasi valutazione coerente tipica di una concezione problematicamente plurale, dinamica e capace di guardare attraverso lo spettro policromo della differenza, individuando le specificità e non mescolandole caoticamente. Infatti, i problemi rivelano la loro multidimensionalità, l'intelligenza parcellare a una dimensione invece mette in luce tutte le sue criticità essendo incapace di pensare in termini critici. In questa prospettiva, anche se è un segmento circoscritto del *pedagogico*, la tiflopedagogia non va considerata un sapere autoreferenziale, né va confinata nella nicchia dell'ipersettorialità specialistica:

cioè mostrando come una persona ben preparata non debba vedere nella pedagogia dei ciechi una pedagogia *sui generis*, bensì casi di applicazione della pedagogia comune. La

¹⁰ A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 68.

¹¹ M. Montessori, *Educare alla libertà*, Milano, Mondadori, 2009.

¹² S. Salmeri, *Manuale di pedagogia della differenza*, Leonforte (EN), Euno Edizioni, 2013.

cecità non altera né paralizza necessariamente alcuna facoltà dello spirito, sebbene gli chiuda la via più facile e spedita di sviluppo¹³.

Insegnare in modo efficace con gli alunni disabili visivi significa riconoscere anche i condizionamenti che il contesto esercita sull'azione formativa e avere la capacità di gestire le relazioni tra le responsabilità soggettive e le strutture sociali e territoriali in cui si opera. Del resto, imparare non è soltanto un processo individuale e, anche per i non vedenti, sono la dimensione socio-culturale e quella emotivo-relazionale i fattori determinanti per favorire o inibire l'apprendimento. L'educazione per trasformarsi in apprendimento presuppone una comunicazione efficace che deve fondarsi su ascolto attivo e co-costruzione delle conoscenze.

Per la pragmatica della comunicazione nelle relazioni umane si danno cinque assiomi: non si può non comunicare; ogni comunicazione è un intreccio di contenuti e di relazioni; il punto di vista dei comunicanti determina i messaggi e il modo in cui la comunicazione si sviluppa; la comunicazione si svolge attraverso codici verbali, simbolici e non verbali; le relazioni comunicative possono essere simmetriche o complementari dipendendo dal rapporto paritario o gerarchico che si stabilisce tra i comunicanti¹⁴. Secondo Romagnoli però con i ciechi nella relazione educativa i livelli di complessità sono maggiori e la comunicazione per risultare efficace richiede un'attenzione particolare alla specificità del deficit.

Nella prospettiva freiriana dell'*ontologia dell'essere di più*¹⁵, la scuola è spazio reale e simbolico in cui si formano cittadini, si fa cultura, si elaborano progetti di vita. In un'ottica di vera pedagogia dell'integrazione, Romagnoli fa approvare nel 1928 una legge che prevede l'inserimento dei bambini ciechi nella scuola comune già dopo la quarta elementare, essendo il vero obiettivo la coeducazione con i normodotati:

La coeducazione coi vedenti sarebbe l'ideale, tanto per ragioni economiche, quanto per ragioni pedagogiche; e a questa si deve tendere, accostandovisi almeno per gradi, man mano che si riusciranno a dissipare i pregiudizi intorno alla cecità, e che precisamente alcune buone scuole speciali avranno generalizzato i criteri della nostra pedagogia¹⁶.

In funzione di una pedagogia della differenza la logica dell'integrazione deve avere carattere processuale, non prevedere soltanto la coesistenza con i differenti e l'inserimento degli esclusi/marginali, ma essere impulso e sollecitazione a modificare i sistemi formativi problematizzando lo *status quo* e intercettando le domande delle istituzioni sulle procedure da attivare per trasformare il sistema attraverso un'azione solidale, un itinerario di condivisione e un'opera di co-costruzione con chi è ai margini bandendo qualsiasi forma di inferiorizzazione. Servono perciò non solo capacità tecniche, ma un impegno a strutturare contesti educativi capaci di promuovere la realizzazione di un progetto di vita indipendente fondato su pratiche condivise e democratiche di cittadinanza attiva. Anche per Romagnoli, la logica dell'integrazione si fonda sul paradigma della collaborazione che implica una reale partecipazione alla vita scolastica di tutti gli allievi a prescindere da abilità, genere, origine culturale, *status* economico. Le condizioni e il contesto in cui opera Romagnoli (la Roma degli inizi del

¹³A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 133.

¹⁴P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*, New York, W.W. Norton & Co., 1967 (trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Bulzoni, 1971).

¹⁵P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 1968 (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002).

¹⁶A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 69.

XX secolo) non sono né semplici, né favorevoli: la novità dell'iniziativa di educare e istruire bambine cieche; le resistenze delle suore poco inclini alle innovazioni radicali. Infatti, scambiando all'inizio gli interventi di educazione all'orientamento e alla sensorialità per semplici giochi, le suore si mostrano abbastanza favorevoli. Quando però si rendono conto che dietro tali attività c'è un progetto pedagogico ambizioso, manifestano perplessità ponendo non pochi ostacoli. Soprattutto nei primi anni Romagnoli riesce comunque a vincere le resistenze delle suore e trova sostegno al di fuori dell'«Ospizio Margherita»:

Le persone che venivano ad aiutarmi, per le quali non solo avevo bastevoli parole di gratitudine, erano parecchie, attratte, oltre che dal desiderio di rendersi utili, dalla festosa accoglienza che sempre loro facevano le bambine. Alcune di esse, le più costanti, avevano anche compreso l'estremo bisogno ch'io avevo di angeli buoni, che mi aiutassero in quella impresa, tanto bella e tanto intralciata dalla mancanza di mezzi, di libri e di cooperazione convinta¹⁷.

In un'ottica di logica inclusiva, nella scuola di oggi è necessario distinguere una flessibilità organizzativa e una didattica. La prima si preoccupa di: utilizzare gli spazi, definire i tempi, strutturare gli orari, costituire e individuare i gruppi di allievi e i docenti secondo precisi criteri, gestire le risorse professionali e finanziarie. La seconda si propone di far realizzare a ciascun docente o a gruppi di docenti percorsi disciplinari e didattici e/o interdisciplinari che si collocano più o meno coerentemente nell'orizzonte della stessa flessibilità organizzativa. I due livelli di flessibilità si coimplicano, dato che la flessibilità docente è strettamente legata alle scelte organizzative quando e se la didattica e l'azione educativa operano congiuntamente in un'ottica inclusiva in funzione di una valorizzazione degli allievi e nel rispetto delle loro specificità. Anche sotto questo profilo, Romagnoli è un antesignano e promuove l'istituzione di una scuola di metodo che formi docenti specializzati per l'educazione dei ciechi, dato che dal 1924 i ciechi educabili devono adempiere all'obbligo scolastico negli istituti trasformati da enti di assistenza e di beneficenza in istituzioni per l'istruzione e per l'educazione. Romagnoli collabora con Giovanni Gentile e soprattutto con Giuseppe Lombardo Radice per trasformare gli istituti in scuole speciali ed è consapevole del fatto che un bambino cieco può raggiungere obiettivi anche elevati fino a strutturare quello che Vygotskij avrebbe definito il pensiero superiore (l'attenzione selettiva, la memoria strategica, il linguaggio, le capacità logiche di analisi e di sintesi, le capacità di *problemsolving*). Tutto ciò richiede però uno straordinario impegno e strategie educative specifiche: «Chi, senza la vista, vuol fare ciò che fa chi la possiede, ha bisogno di fatica doppia, d'ingegno, d'industria, di pazienza, di tenacità maggiore»¹⁸.

Romagnoli è impegnato all'«Ospizio Margherita» dal 17 aprile 1911 al 30 giugno 1916; interrompe la sua azione educativa sia per l'ostilità della nuova madre superiora poco incline ad accettare interventi pedagogici ispirati anche dal pensiero laico, come quello della Montessori, sia perché chiamato ad educare e a rieducare i ciechi di guerra. Dal primo momento Romagnoli ha chiara la situazione delle bambine in istituto e non solo per motivi personali, avendo trascorso molti anni al «Cavazza» di Bologna; sa che inerzia e mancanza di stimoli le avrebbero condannate a rimanere fuori dalla vita vera di tutti i giorni:

¹⁷Ivi, p. 63.

¹⁸ A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., p. 22.

Nel reparto che più m'interessava trovai cinque bambine di età inferiore ai tredici anni, in compagnia di una ventina di giovani, che erano cresciute nell'Ospizio. Alcune avevano già passato i trent'anni, giorno per giorno, in quella vita uguale, non diversa perciò da quella delle loro piccole compagne, se non per un sentimento di umiltà e di rassegnazione, che le rendeva più docili e devote; curve le spalle e il capo, anche per effetto delle molte ore sedute al lavoro della calza, dell'uncinetto e del tombolo; ovvero a suonare il piano, sempre studenti dei primi corsi, per mancanza di maestri e di libri. [...] Le mie cinque bambine dunque erano straordinariamente savie per la loro età: non solo erano ubbidienti, ma spiegavano con loquace prolissità le ragioni per cui bisognava essere buone e rassegnate alla volontà di Dio e dei superiori. La più piccola, Anita, che era la più ciarlieria, s'attentava anche di spiegare il vantaggio della privazione della vista, per essere meno esposti ai pericoli del mondo e per meritare un posto più eccellente in Paradiso¹⁹.

Per Romagnoli quindi l'educazione sensoriale e quella motoria rappresentano la base necessaria per l'educazione intellettuale e perciò sono importanti i giochi di movimento. Con l'aiuto e la collaborazione di educatori vedenti e delle stesse suore, Romagnoli partecipa ai giochi e alle attività in prima persona, perché la sua cecità è per le bambine garanzia di equità e fattore di incoraggiamento che spinge in breve tempo, soprattutto le meno impacciate, a superare la paura dello spazio e ad evitare di muoversi in gruppo come *pecorelle*. Secondo Romagnoli il bambino cieco è sé stesso quando può seguire e soddisfare i suoi interessi immediati e scegliere per emanciparsi dalla dipendenza. Per Romagnoli, come per Vygotskij, non va educata la minorazione, ma il bambino, le cui esigenze sono sempre e comunque quelle tipiche dell'infanzia, e perciò sono importanti l'apprendimento dei singoli saperi e la definizione del contesto di appartenenza e del territorio circostante. Fondamentali sono così le passeggiate, la conoscenza dei monumenti storici e le gite fuori città. In un'ottica globale e integrata della soggettività, per Romagnoli non basta educare i ciechi al buono, al giusto e al vero. Va coltivata anche l'educazione al bello, sia naturale che artistico, seppure con strategie e modalità diverse perché i ciechi hanno diritto ad una piena esperienza del mondo per diventare cittadini con pari dignità. Non dimenticando le peculiarità della cecità, come altri educatori del suo tempo, Romagnoli ritiene che bisogna avere il massimo rispetto per l'infanzia:

Un bambino è una pergamena fittamente ricoperta di minuti geroglifici, dei quali riuscirai a decifrare soltanto una parte; alcuni ti capiterà di cancellarli del tutto, altri di annebbiarli un poco e riempirli con i tuoi contenuti. [...] I bambini vogliono ridere, correre, ruzzare. Educatore, se per te la vita è un cimitero, permetti loro di vederla come un prato. Se tu ti avvolgi nel cilicio, se sei un fallito nella felicità temporale o un penitente pronto al sacrificio, abbi un sorriso saggio d'indulgenza. [...] Il tuo dovere è allevare uomini, non pecorelle, lavoratori non predicatori – elementi sani fisicamente e moralmente –. La salute non è né tenera, né pronta ai sacrifici²⁰.

Conclusioni

Per Romagnoli la tiflopedagogia non è riducibile a semplice psicologia descrittiva, a pura teoria didattica e a casistica patologica, ma è disciplina che si connota per le finalità trasformatrici muovendo dall'osservazione degli stili conoscitivi e dei processi compensativi per predisporre le strategie più adeguate e gli strumenti specifici e per

¹⁹ A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., pp. 31-32.

²⁰ J. Korczak, *Jakkochaédzjecko*, Warszawa-Kraków, Tow. Wydawnicze w Warszawie, 1919 (trad. it. *Come amare il bambino*, Milano, Luni Editrice, 2015), p. 21, p. 215, p. 216.



favorire lo sviluppo e i percorsi di autonomia dell'educando non comportando modalità *altre in educazione*, a partire proprio dalla comunicazione verbale in cui va evitata ogni censura linguistica:

Varie persone o per amore di proprietà linguistica o per una eccessiva delicatezza d'animo, che vuol essere meglio diretta, parlando con un cieco pongono grande studio di non usare parole attinenti al linguaggio visivo. Così si esprimono con perifrasi e forme fuori dall'ordinario, non di rado manierate e strane. La proprietà linguistica vale meno della spontaneità; e quanto a delicatezza, lodiamo l'intenzione, l'effetto è di ricordarci la nostra anormalità, se mai ce ne avessimo qualche momento a scordare. Nulla ci è più caro, nella conversazione e in tutti i rapporti con i vedenti, che il sentirci trattati con semplicità e dare nota di singolarità quanto meno è possibile²¹.

Per Romagnoli allora in educazione va bandito ogni pregiudizio e a partire da uno studio sistematico dei comportamenti legati alla disabilità visiva devono essere progettati interventi mirati a ridurre il gap determinato dalla cecità. Peraltro, per il nesso tra osservazione e messa a punto l'approccio di Romagnoli è per molti versi anche sperimentale e collocabile nell'alveo dell'Attivismo Pedagogico. Romagnoli riesce infatti a definire in modo chiaro limiti e specificità, ma anche risorse e potenzialità del disabile visivo. La sua ricerca pedagogica tenta inoltre di definire il modo in cui i normodotati si rappresentano la realtà della cecità e come i ciechi sviluppino una loro concezione del mondo. In altri termini, a partire da una prospettiva problematica ed integrata dell'educazione, per neutralizzarne o ridurne i fraintendimenti, Romagnoli cerca di precisare l'interazione sia tra cecità e mondo dei normodotati, sia tra vedenti e ciechi:

Mi pare opportuno esaminare in particolare la composizione di alcune idee dei ciechi, perché per chi vede è difficile, non veramente l'intendere, ma l'immaginarsi come precisamente siano rappresentate. [...] Il lavoro del cieco, per l'acquisizione delle idee e la formazione dei concetti, è provvidamente semplificato nelle funzioni superiori dell'intelligenza: l'astrazione e il ragionamento²².

Come per la Montessori, per Romagnoli la sensorialità ha carattere attivo e non passivo, e quindi grazie ai sensi residui e al movimento diventa possibile modificare e conoscere il mondo. Romagnoli però sa anche che le idee derivano dai sensi e i ciechi, data la loro povertà esperienziale, tendono a definire il reale a partire prevalentemente dall'astrazione, cosa che spesso ingenera confusioni:

La proclività nostra a scambiare le immagini per i concetti e a dare essenza alle nostre percezioni, come popolò il cielo di dei nei tempi antichi, seguita a infarcire le nostre intelligenze di concetti fittizi, i quali quasi sempre divengono i nostri più cari pensieri, gl'idoli delle menti e dei cuori, usurpando il luogo e offuscando le idee eterne e divine, la cui contemplazione ineffabile forma l'inesauribile delizia degli spiriti immortali²³.

Attraverso l'educazione sensoriale, gli interventi per l'orientamento spaziale e il potenziamento delle funzioni vicarianti, per Romagnoli si stimolano i processi mentali e quindi si sviluppa l'intelligenza sia empirico-riproduttiva, sia formale-procedurale analogamente ai normodotati. Per Romagnoli l'intelligenza è capacità conoscitiva e l'educazione ha lo scopo di sollecitarne lo sviluppo partendo dalle componenti più strettamente empirico-sensoriali sino alle capacità logico-astrattive. Si tratta quindi di

²¹ A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 147.

²² A. Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, cit., p. 48, p. 58.

²³ *Ivi*, p. 14.

una concezione dell'intelligenza che va dalla senso-motricità al pensiero logico-formale. Romagnoli fa riferimento alla Montessori e in qualche modo anticipa Piaget, per il quale l'intelligenza si costruisce con gli schemi e le strutture d'azione e non solo con le impressioni sensoriali. Pur non potendo sostituire la mancanza degli stimoli visivi, i processi compensativi hanno perciò la capacità di surrogare attivando grazie al supporto del pensiero strategie di controllo capaci di promuovere i cortocircuiti euristici necessari per strutturare un atteggiamento autonomo. Per Romagnoli ogni senso ha una sua peculiarità e, se uno è assente, gli altri non possono sostituirlo. Chi sostiene che attraverso il tatto o l'udito si possono avere esperienze visive o è in malafede, o è ignorante, o è intellettualmente poco dotato. Non si possono toccare le immagini e/o i colori, né vedere i suoni: «La prova più bella che le sensazioni di luce, di suoni, di odori e delle loro speciali qualità non sono idee, si è che non rispondono al carattere delle idee stesse, che è quello di essere comunicabili e identiche per tutte le menti»²⁴.

Il pensiero di Romagnoli è oggi attuale sia per la consapevolezza di poter recuperare anche i soggetti più difficili, come i ciechi, sia per l'impianto metodologico, che sa guardare alla globalità del bambino andando oltre il contingente. Infatti, a livello tanto senso-motorio quanto più specificatamente formativo sul piano culturale ed etico, l'intervento precoce permette ai ciechi di passare *dalla pietà alla scienza*. Per Romagnoli, senza interventi precoci compensativi almeno il 30% dei ciechi svilupperà disabilità aggiuntive, mentre con un'educazione mirata a partire dai primi anni di vita soltanto il 6-7% è condannato alla disabilità complessa. La fiducia incondizionata nel paradigma dell'*educativo*, tuttavia, non si trasforma in Romagnoli in facile entusiasmo, né tanto meno in superficialità metodologica: «Non è vero che i ragazzi amino chi è indulgente, ma chi è giusto; essi ammirano la forza: chi vuole educarli, deve essere magnanimo e inflessibile»²⁵.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Roma, Carocci, 2015.
- Castoldi M., Chiosso G., *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Milano, Mondadori Università, 2017.
- Freire P., *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 1968 (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002).
- Korczak J., *Jakkochaédzjecko*, Warszawa-Kraków, Tow. Wydawnicze w Warszawie, 1919 (trad. it. *Come amare il bambino*, Milano, Luni Editrice, 2015).
- Montessori M., *Educare alla libertà*, Milano, Mondadori, 2009.
- Romagnoli A., *Pagine vissute di un educatore cieco*, Firenze, Unione Italiana dei Ciechi, 1944.
- Romagnoli A., *Ragazzi Ciechi*, Roma, Armando, 1973.
- Salmeri S., *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa, ETS Edizioni, 2015.
- Salmeri S., *Manuale di pedagogia della differenza*, Leonforte (EN), Euno Edizioni, 2013.
- Vygotskij L.S., *Osnovy defektologii, Sobronie Sočinenij (Opere)* 5, Moskva, Pedagogika, 1933, (trad. it. *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni, 1986).
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*, New York, W.W. Norton & Co., 1967 (trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Bulzoni, 1971).

²⁴Ivi, p. 17.

²⁵A. Romagnoli, *Ragazzi Ciechi*, cit., p. 164.



Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Rivista semestrale pubblicata dall'Università degli Studi di Messina

Homepage: <https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index>.

Copyright © 2021 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: Lido Bettarini, (1927, Sesto Fiorentino - 2019, Cannes) [Italia]
“Vele bianche”, olio su tela, 100x150 cm.



Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,
pedagogiche e degli studi culturali - UniME
COSPECS
Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

