

Volume stampato con il contributo del Dipartimento di Studi Storici dell'Università degli Studi di Torino

ISBN 9788871582061

© 2013 Silvio Zamorani editore
Corso San Maurizio 25
10124 Torino Italy
www.zamorani.com
info@zamorani.com

Fabio Levi

L'accessibilità alla cultura
per i disabili visivi.
Storia e orientamenti

Silvio Zamorani editore

Indice

7	<i>Introduzione</i>
15	Capitolo 1. <i>Su cecità e comunicazione</i>
16	1.1. Riconoscere la limitazione percettiva e valutarne il peso nelle relazioni sociali
20	1.2. Ciechi e vedenti nella realtà quotidiana: obiettivi simili, risorse e comportamenti differenti
25	1.3. Conoscere il mondo. Sistemi percettivi a confronto
31	1.4. Accettare la cecità o convivere con essa
35	1.5. Due diversi punti di vista sulla cecità
39	1.6. Cenni di storia dell'educazione dei ciechi fra Otto e Novecento
44	1.7. La crisi di un modello pedagogico
48	1.8. Ciechi e vedenti nella società dell'immagine
52	1.9. Creare nuovi mezzi di comunicazione plurisensoriali
63	1.10. Il disegno a rilievo
69	1.11. Linguaggio e disegno
72	1.12. Le potenzialità delle nuove forme di comunicazione
77	<i>Appendice. La scrittura Braille</i>
	Capitolo 2. <i>I musei e i disabili visivi</i>
81	2.1. Immagini a rilievo e parole
91	<i>Arte e comunicazione con i disabili visivi. Appendice di immagini e testi</i>
96	2.2. La scelta delle informazioni e la loro traduzione per i disabili visivi nella pratica museale: riflessioni ed esempi
102	2.3. Il progetto "Oltre la visione" del Museo Nazionale del Cinema di Torino
116	2.4. Arte e cecità
	Capitolo 3. <i>Linguaggio e cecità</i>
	di Davide Lasagno
127	Thomas Cutsforth nel dibattito sull'integrazione scolastica
130	Un esperimento sul verbalismo
159	Conclusioni e proposte (ipotesi e suggestioni)
165	<i>Indice dei nomi</i>

Introduzione

Questo libro propone vari scritti, di cui solo alcuni già editi in ambiti specializzati, frutto di una riflessione più che ventennale su come sia possibile consentire alle persone con disabilità visive un migliore accesso alla cultura. Oggi che si ragiona oramai diffusamente di accessibilità “for all” (per tutti), secondo un’impostazione indubbiamente corretta nelle sue aspirazioni universalistiche, un approccio più limitato e specifico può forse sembrare a prima vista riduttivo rispetto al dibattito in corso. In realtà non bisogna dimenticare che, se si è arrivati a proporre una visione più ampia del *design* finalizzato all’accessibilità, è solo dopo che si è compiuto un lungo percorso maturato nel corso degli anni su terreni particolari; e soprattutto non va sottovalutato che, se i discorsi sul “for all” trovano modo di articolarsi in una ricca varietà di contenuti, è solo perché ci si è saputi confrontare sinora sui problemi concreti vissuti dalle persone affette dalle più varie disabilità, costrette a misurarsi giorno per giorno con i propri problemi specifici. D’altra parte la progettazione di un mondo adeguato alle esigenze di tutti non può non essere intesa se non come una sorta di idea regolatrice, capace di orientare gli sforzi che in tutti gli ambiti si fanno per andare incontro, per quanto possibile, ai bisogni specifici e concreti di ciascuno.

Dunque potrà forse non essere inutile dare conto dei risultati che sono stati progressivamente raggiunti e delle riflessioni svolte via via con riferimento alle esigenze dei disabili visivi, sia per offrire un contributo di idee e di soluzioni a domande precisamente situate su un terreno particolare, sia per mostrare la valenza più generale di uno sforzo di ricerca e di sperimentazione chiaramente finalizzato, il cui valore potrà risaltare tanto più in quanto esso saprà confrontarsi con analoghi sforzi compiuti su percorsi affini. Di questa seconda dimensione del problema il lettore avrà modo di rendersi subito conto in questa breve introduzione, volta ad indicare alcuni tratti essenziali del contesto che ha condizionato negli ultimi anni l’evolversi dei discorsi e delle pratiche sull’accessibilità.

Per cominciare va rilevato che il tema dell’accessibilità alla cultura, con riferimento ai disabili ma a maggior ragione se si guarda alla generalità del pubblico cosiddetto “normale”, si colloca su più piani: deve fare i conti con una precisa componente sociale – relativa ai cambiamenti del contesto e dei soggetti che operano sul campo –, con una specifica dimensione psicologica – laddove è difficile separare nettamente gli aspetti percettivi da quelli cognitivi e il tema della

differenza fra gli individui assume una rilevanza centrale –, e infine con un non meno importante sforzo di tipo tecnico-progettuale – inteso ad offrire risposte in positivo ai bisogni volta per volta individuati, attraverso un attento lavoro di sperimentazione e una successiva diffusione dei risultati più interessanti. Non meno importante tuttavia è saper procedere in ognuna di queste direzioni senza mai perdere di vista le altre, anche se si tratta naturalmente di un impegno non facile, tanto più per ricercatori, architetti, educatori o semplici volontari abituati a guardare ai problemi in un’ottica spesso molto unilaterale.

Per rendere quel compito meno arduo vale forse la pena fissare qui alcuni punti fermi riguardo alla prima componente indicata poc’anzi – quella sociale –, lasciando ai capitoli successivi l’analisi più accurata delle altre due. E per far questo va subito messo in primo piano il fatto più rilevante della situazione attuale: la spinta insopprimibile manifestata dai disabili – e di cui sono dunque loro i primi e fondamentali protagonisti – ad affermare i propri diritti.

Quanto accade oggi sotto i nostri occhi è frutto di una lunga storia. Essa ha radici non poi così lontane nella rivoluzione culturale che, nel corso dell’Ottocento, ha iniziato a superare l’emarginazione di chi era considerato fisicamente menomato: quando ad esempio, attraverso la diffusione del Braille e l’educazione ricevuta nei primi istituti a loro dedicati, i ciechi – ma un discorso analogo potrebbe essere svolto anche per altre categorie di disabili – hanno potuto finalmente leggere e scrivere, con questo integrandosi via via nella cultura e nella società di tutti. C’è poi stata la prima guerra mondiale, quando lo scempio compiuto sui corpi di milioni di individui ha imposto il tema dell’invalidità all’ordine del giorno di tutte le società europee, costrette ad affrontarlo sul terreno sociale, economico, culturale, politico e istituzionale. Per arrivare infine alla crisi attraversata intorno agli anni ’60 del Novecento dalle istituzioni chiuse – da alcuni definite “istituzioni totali” –, punto di avvio di una generale revisione dei sistemi educativi e di riabilitazione, e di una più sviluppata sensibilità per i diritti individuali.

Con queste premesse, nelle società più libere e sviluppate, le persone con disabilità si sono fatte protagoniste in prima persona, potendo contare peraltro su un clima sociale e culturale più favorevole che in passato, dell’affermazione dei propri diritti nel quadro più generale dell’affermazione dei diritti di tutti: del diritto in primo luogo a godere di una maggiore libertà in ogni ambito della vita quotidiana, come frutto di un considerevole ampliamento delle opportunità fra cui poter scegliere; del diritto ad un maggiore rispetto della propria diversità, reso possibile dalla critica sempre più diffusa degli stereotipi negativi radicati nella tradizione e magari aggiornati alla luce dei cambiamenti avvenuti più di recente; e, ancora, del diritto all’aiuto da parte sia delle istituzioni sia dei singoli, sulla base di una concezione rinnovata della solidarietà sociale. Colpisce d’altra parte nei tempi più recenti che una tale spinta, duramente contraddetta dal pesante clima di

precarietà e dalla riduzione delle risorse prodotti dalla crisi, non accenni, malgrado questo, ad attenuarsi, come se si trattasse di una conquista di consapevolezza difficilmente reversibile, analoga per molti versi a quella manifestatasi nelle rivendicazioni di genere. Naturalmente nulla è acquisito una volta per tutte, ma sarà solo al prezzo di sconvolgimenti profondi, fortunatamente non all'orizzonte, che potrà eventualmente prodursi un significativo arretramento nella coscienza di sé dei nuovi protagonisti.

Questo non toglie che il processo di affermazione di quei diritti non abbia dovuto e non debba tuttora fare i conti con percorsi tutt'altro che lineari, frutto delle iniziative spesso contraddittorie di molti soggetti diversi. Ognuno di quei soggetti persegue infatti i propri obiettivi particolari, definisce bisogni, problemi e strumenti con un proprio linguaggio specifico, e possiede proprie modalità di azione. Senza contare le peculiarità dei diversi contesti. Colpisce infatti che, se da un lato i problemi in questione sembrano accomunare paesi anche lontanissimi fra loro, le specificità nazionali influenzano largamente i risultati acquisiti e le possibilità di azione. Basti pensare, ad esempio, al peso differente esercitato dalle istituzioni dello Stato in realtà come quella francese o quella italiana nel favorire o meno la diffusione delle nuove conquiste in tema di accessibilità. Ciò che in Italia è spesso frutto di un incontro più o meno casuale fra la capacità di ideazione e la volontà di singoli operatori – nei musei, nelle biblioteche o in altri luoghi della cultura – altrove è l'effetto, magari a volte meno brillante, di disposizioni amministrative capaci però di molta maggiore diffusione.

Per aiutare il lettore a orientarsi meglio fra i diversi soggetti implicati e misurare eventualmente le proprie scelte sulle loro, proviamo ora ad accennarne una rassegna sommaria. Al primo posto vengono naturalmente le associazioni che storicamente si sono assunte il compito di difendere gli interessi delle diverse categorie di disabili. Esse hanno avuto, e continuano ad avere, un ruolo essenziale per almeno due ragioni: gestite come sono, in gran parte, dai soggetti in nome dei quali agiscono, esse sono depositarie di un vasto patrimonio di conoscenze profondamente radicate nei bisogni primari di cui si fanno portatrici. Inoltre esse svolgono spesso un ruolo di supplenza di quanto le istituzioni pubbliche non riescono o non sanno fare, finendo per assumere su di sé non solo una funzione di stimolo, ma anche quella della sperimentazione, della risoluzione dei problemi e della gestione di servizi. Tutto questo, oltre ad esaltare il ruolo di tali associazioni, la cui natura e dimensione varia da categoria a categoria e da paese a paese – senza contare il peso delle organizzazioni europee ed internazionali –, può però comportare anche dei limiti: un'inflexione tendenzialmente corporativa e particolaristica; uno sguardo al presente molto condizionato dall'attaccamento alle conquiste del passato, frutto di lunghe e gloriose

battaglie e dunque tanto più difficili da mettere eventualmente in discussione; una logica burocratica intesa a volte a mettere al primo posto gli interessi dell'organizzazione e dei suoi soci rispetto a quelli più vasti di tutti gli appartenenti alla categoria. Si tratta di tendenze e limiti ricorrenti in qualsiasi organizzazione, ma che finiscono per risultare accentuati nel nostro caso dall'isolamento in cui la società tende a rinchiudere i singoli gruppi di disabili e dalla forte coscienza di sé cui le dure sofferenze patite finiscono per costringere chi ne è portatore.

Ad esempio le associazioni dei ciechi solo da poco tempo si sono aperte alle problematiche degli ipovedenti, anche se il grado di specializzazione delle conoscenze di cui sono tradizionalmente detentrici è difficilmente eguagliabile nel nuovo ambito di interesse. D'altra parte il mezzo di cui in quegli ambienti si pensa ci si debba valere essenzialmente nella comunicazione è la parola; così pure vi è una propensione prevalente per l'educazione della mano alla percezione degli oggetti tridimensionali: tendenze, peraltro del tutto comprensibili, che si accompagnano viceversa a una diffusa diffidenza per strumenti più "astratti" come il disegno a rilievo, percepiti come distanti dall'educazione ricevuta e come causa di eccessiva dipendenza dal mondo dei vedenti. Le tradizioni tramandate dagli istituti sulle quali i non vedenti si sono forgiati per generazioni e che ne hanno plasmato le forme di socializzazione continuano a pesare non poco, finendo per frenare in molti casi la disponibilità all'innovazione.

Un altro ambito cui porre attenzione è rappresentato dalle istituzioni pubbliche. Su questo eviterò di soffermarmi a lungo perché troppo diverse sono le particolarità delle singole amministrazioni e magari anche dei vari paesi. Mi limito a segnalare che generalmente, nella storia delle questioni che stiamo esaminando, le istituzioni pubbliche hanno giocato quasi sempre in seconda battuta: quando si è trattato di raccogliere e diffondere iniziative prese in altri settori, ma soprattutto di stabilire principi generali e norme di legge. Proprio il terreno legislativo costituisce un ambito essenziale, che si è cominciato a praticare piuttosto di recente, ma che in ogni caso da solo non può essere risolutivo. Le leggi, oltre ad essere applicate solo se prevedono sanzioni per gli inadempienti – cosa che è in gran parte di là da venire, almeno in Italia –, rischiano sempre di essere troppo generali, soprattutto quando riguardano le disabilità sensoriali per le quali non è possibile fissare norme applicative rigide e facilmente assoggettabili a verifica. In quei casi la norma, per essere efficace, deve potersi affidare alla volontà e alla competenza di chi la applica e presuppone dunque nel pubblico cui si rivolge una maturità culturale che non sempre è così diffusa. I problemi risultano essere tanto maggiori, oltre tutto, se sono le stesse istituzioni pubbliche a non applicare con competenza e sistematicità quello che le leggi nel loro stesso ambito approvate stabiliscono.

Veniamo ora alla scuola e all'Università. Ai vari livelli di istruzione i problemi

maggiori dipendono dalla difficoltà di rispondere contemporaneamente a bisogni molto diversi. La quasi completa abolizione in Italia, avvenuta oramai da alcuni decenni, degli istituti specializzati in nome del fondamentale principio dell'integrazione ha contribuito a distribuire nelle aule ragazzi con forme di disabilità diversissime, per rispondere ai bisogni dei quali mancano largamente competenze e risorse. Al riguardo è proprio il caso di sottolineare come una visione astratta e superficiale del "for all" possa produrre soltanto frustrazione – anche nei docenti – e marginalità, perché non prevede la specializzazione necessaria a rendere efficace qualsiasi intervento serio di sostegno. Quanto all'Università, si notano due tendenze in parte contraddittorie: da un lato si è assistito negli ultimi anni allo sviluppo dei servizi rivolti agli studenti con disabilità, favorito da una crescente consapevolezza da parte dell'istituzione e dei docenti; dall'altro si nota una diffusa carenza di ricerche specialistiche; laddove gli stimoli maggiori a nuove soluzioni nel campo delle disabilità sembrano per lo più venire non già dai luoghi istituzionalmente dedicati allo studio ma da fuori, e in particolare dalle realtà dove si sperimenta concretamente per e con i disabili.

Resta ora da considerare il mondo dei musei, rivelatosi negli ultimi vent'anni luogo particolarmente sensibile e capace di iniziativa. Così è stato e continua ad essere a livello internazionale, ma finalmente anche in Italia. La ragione principale sta probabilmente nel fatto che l'attività dei musei sembra favorire relazioni più disinteressate di altre e che proprio i musei sono per definizione luoghi di libertà: il visitatore, per un prezzo molto modico o magari gratuitamente, può fruire, per il proprio piacere intellettuale, di straordinarie ricchezze senza dover rispondere a nessun altro se non a sé stesso. A questo si aggiunga che negli ultimi anni, pur senza penalizzare la funzione essenziale della conservazione, si è notevolmente accresciuta la cura del rapporto con il pubblico, fino a sviluppare servizi specificamente dedicati alla didattica. Di qui la consapevolezza sempre maggiore che ci si dovesse confrontare con una pluralità di pubblici, diversi per età, per cultura e anche per capacità fisiche, sensoriali o psichiche. Da notare peraltro che, trattandosi per lo più di collezioni accessibili essenzialmente attraverso la vista, l'attenzione iniziale è stata rivolta ai disabili visivi. Poi ci si è aperti via via, con tempi e modi differenti a seconda dei casi, ad altre forme di disabilità in nome del rispetto delle differenze da un lato e della parità dei diritti dall'altro. Su questo si è anche innestato l'impulso, particolarmente diffuso nei musei, alla ricerca e alla sperimentazione, che ha contribuito non poco a produrre soluzioni inedite e innovative, esportabili spesso anche in altri ambiti.

Questa breve rassegna sarebbe però gravemente limitata se non citassi un'altra fondamentale riserva di energie ben presente nelle società sviluppate in cui viviamo. Mi riferisco al numero elevato di soggetti privati – individui, gruppi, associazioni, ecc. – disposti a lavorare su base volontaria, mossi da forti mo-

tivazioni anche personali, spesso legate all'ambito specifico di studio e di intervento. Per non parlare delle famiglie dei disabili e dei gruppi aggregatisi intorno a loro, per i quali l'atto volontario si colora di valenze ulteriori dipendenti dalla condizione di ognuno.

Tenuto conto delle caratteristiche di ognuno dei soggetti citati e magari di tanti altri, frutto della loro storia e della loro particolare funzione nel momento dato, è forse più facile orientarsi nel mondo assai variegato di chi agisce per favorire l'accessibilità dei disabili. È più facile per esempio rendersi conto di alcuni limiti ricorrenti nelle azioni intese a far crescere un ambito di iniziativa ancora in fase di avvio, dove alla spinta insopprimibile all'affermazione di nuovi diritti di cui si diceva all'inizio stenta ancora a corrispondere un lavoro sistematico e coerente.

Si può capire ad esempio come anche le azioni più efficaci e promettenti manchino spesso di continuità e siano troppo legate alle persone singole, alla loro capacità e alla loro determinazione. Accade non di rado che l'idea più brillante si trasformi in un episodio passeggero. E così quell'esperienza finisce per perdersi e si deve ricominciare da capo. Ma quasi sempre in un altro luogo, o in più luoghi diversi che non riescono a conoscersi e tanto meno a entrare in rapporto gli uni con gli altri. È stato così per molto tempo. Oggi, quanto meno, la presenza della rete può favorire una maggiore e più tempestiva conoscenza reciproca, anche se non necessariamente il consolidamento e la trasmissione delle esperienze.

C'è poi molto forte la tendenza a ridurre i problemi alla loro dimensione tecnico-pratica, a pensare che la tecnologia possa avere un potere risolutivo. In particolare l'informatica è spesso idealizzata, senza che sia dato il giusto peso ai contenuti da trasmettere, al tipo di rapporto che deve instaurarsi con gli interlocutori e così via. In genere si nota una diffusa incapacità a considerare le singole situazioni in una prospettiva d'insieme, che sappia contemperare esigenze e punti di vista differenti. In genere trasmettere conoscenze implica sì la capacità di padroneggiare i mezzi necessari, ma richiede una cura non meno attenta della specificità dei contenuti, degli eventuali scarti percettivi e cognitivi fra i diversi interlocutori possibili, nonché una attendibile valutazione delle risorse materiali necessarie o delle differenti sensibilità al problema dei soggetti coinvolti.

Si sconta inoltre la mancanza di criteri qualitativi precisamente definiti sulla base dei quali misurare i risultati raggiunti e proposti al pubblico in questa o in quella situazione. C'è in giro molta sperimentazione, ma sappiamo bene che sperimentare è solo il primo passo per arrivare poi a soluzioni efficaci, riconosciute e stabili; né può considerarsi buona sperimentazione l'azzardo fondato su criteri puramente soggettivi. Certo, procedendo per tentativi si può fare

molto, ma non tutto: ogni forma di disabilità presuppone dei limiti che è giusto sfidare senza darsi confini rigidamente prestabiliti, ma non si può mai rinunciare a mantenere ben saldi i piedi per terra. Senza criteri chiaramente definiti succede peraltro che molto spesso tendano a diffondersi soluzioni sbagliate – per esempio, tanto per citare un caso, nella produzione di mappe tattili. E non c'è nulla di più difficile da correggere delle abitudini sbagliate.

Mancano infine sistemi di validazione chiari e accettati da una comunità sufficientemente ampia. Si pensi a quanto tempo fu necessario perché un sistema geniale qual è il Braille fosse universalmente riconosciuto come il migliore per consentire ai ciechi di leggere e scrivere! Al riguardo è senz'altro vero che, per scegliere fra diverse soluzioni quella più efficace, è essenziale ascoltare il punto di vista dei disabili o in genere di chi sente più direttamente il bisogno cui si vuole rispondere. A due condizioni però: che non si consideri il singolo, chiunque egli sia, quale legittimo rappresentante di tutta la categoria; e che neppure le organizzazioni di disabili pretendano di costituirsi come portavoce ognuna dell'intero gruppo che vorrebbero rappresentare. Oltre tutto non si tratta qui di ragionare in termini di categorie. I bisogni dei singoli sono quasi sempre diversi gli uni dagli altri, anche perché si combinano in modo vario con altri bisogni legati alla specifica personalità o alla particolare condizione di ognuno. Quello che conta è che le soluzioni disponibili godano di una validazione scientifica e che poi vengano adottate secondo modalità adeguate volta per volta ai casi particolari.

Chi lavora sul campo deve dunque possedere una specializzazione riconosciuta secondo criteri ampiamente condivisi; una provata esperienza, tale da consentire una buona capacità di valutazione delle varie situazioni, in una prospettiva che sappia tenere conto insieme delle diverse variabili in gioco; e poi un rapporto anch'esso sperimentato con i disabili o le condizioni di bisogno cui vuole rispondere, senza che mai si confonda il profilo dell'utente con quello dell'esperto.

I testi raccolti in questo libro sono frutto di un percorso durato molti anni, lungo il quale la sperimentazione e la realizzazione di strumenti di comunicazione rivolti al pubblico dei disabili si sono accompagnati a un costante lavoro di riflessione e di riaggiustamento di obiettivi e metodi.

Il primo capitolo propone in forma lievemente rivista il testo della dispensa scritta per un corso tenuto all'Università di Torino. Nella sua intonazione didattica può aiutare il lettore ad entrare in argomento e ad avvicinarsi seguendo molteplici direzioni al tema del rapporto fra cecità e comunicazione.

Il secondo capitolo rimanda a esperienze concrete fatte in diverse realtà museali e aiuta a considerare in profondità possibili soluzioni concrete e a riflettere

su importanti questioni di carattere generale.

Il terzo capitolo, scritto da Davide Lasagno, rappresenta invece un originale contributo di ricerca sul rapporto fra cecità e linguaggio, uno dei temi segnalati come di essenziale importanza nei capitoli precedenti.

Ringraziamenti

Questo libro è frutto di un impegno di molti anni, fatto di ricerche, di sperimentazioni concrete, e segnato prima di ogni altra cosa dal lungo sodalizio con Rocco Rolli: un sodalizio fatto di amicizia e di lavoro comune, nel quale è molto difficile distinguere che cosa è venuto dall'uno o dall'altro. Limitarmi dunque a un semplice ringraziamento nei suoi confronti, separando, come si usa di solito, le responsabilità dell'autore, sarebbe fare torto alla realtà; preferisco viceversa dichiarare una forte condivisione e dire che senza la sua collaborazione questo libro molto probabilmente non ci sarebbe mai stato.

Un'altra presenza essenziale nel corso di molti anni, una presenza fatta di amicizia, competenza e concretezza, è stata quella di Silvio Zamorani; come anche è stato decisivo il costante e fruttuoso scambio con Marcus Weisen, Hoëlle Corvest e Mario Claudio Troni, compartecipi ognuno, con le proprie attitudini e la propria sensibilità, di un lavoro difficile e appassionante. Si aggiungono poi un gran numero di persone, grazie alla dedizione e all'intelligenza delle quali mi è stato possibile imparare molte cose e perseguire mete sempre più ambiziose. Mi limito qui a un elenco del tutto parziale, ma che richiama esperienze e contesti anche molto diversi fra loro: Bruno Barrera, Alvar Berlanda, Michel Brice, Lucia Baracco, Daria Basso, Michela Bidetti, Federico Borgna, Paolo Maria Cassanello, Erika Cunico, Gimmi Dell'Osbel, Francesco Fratta, Paola Gastaldo, Maria Grazia Giroto, Anna La Ferla, Davide Lasagno, Andrea Lo Cascio, Giulia Maccarrone, Rebecca McGinnis, Valentina Mennuni, Andrea Occhi, Peppino Ortoleva, Angelo Panzarea, Donata Pesenti, Sergio Prelato, Domenico Ravizza, Marcello Rolli, Laura e Giuseppe Salatino, Enzo Tomatis, Alfonso Totaro, Paola Traversi. A tutti va il mio sincero ringraziamento.

Capitolo primo

1

Su cecità e comunicazione

Premessa

Quando si riflette sulla cecità, affiorano istintivamente due atteggiamenti opposti: il primo consiste nel sottolinearne la gravità, in quanto fonte di pesanti conseguenze sulla vita di chi la subisce, e di paure ed angosce per tutti; il secondo, di segno opposto, consiste invece nel considerare il cieco come una sorta di vedente senza la vista, per il quale la deprivazione visiva, al di là degli effetti immediati indubbiamente importanti e dolorosi, non comporterebbe però conseguenze rilevanti su nessuna delle dimensioni essenziali della personalità.

L'intento di queste pagine è di contribuire a superare la rigida alternativa appena proposta, che condiziona la maggior parte dei discorsi sui ciechi e sulla cecità, per favorire una più approfondita conoscenza del problema e delle sue implicazioni sull'attività intellettuale, sulla sfera emotiva, sulla vita sociale e sulle relazioni comunicative con gli altri e con il mondo circostante. Una particolare attenzione verrà inoltre dedicata agli strumenti che di volta in volta sono stati offerti, ma che soprattutto sono disponibili oggi, allo scopo di ovviare alle difficoltà di comunicazione che la mancanza della vista – o di parte di essa – comporta.

Per raggiungere questo obiettivo seguirò principalmente due strade: la prima condurrà a ragionare sull'esperienza dei ciechi rapportata a quella delle persone che vedono, con una particolare attenzione ai problemi che riguardano l'insieme delle relazioni sociali; la seconda porterà invece a considerare la storia del problema: si cercherà cioè di capire quanto e come sia cambiata, nel corso del tempo, la condizione della persona cieca con riferimento ad esempio all'evoluzione delle istituzioni che da un certo momento in avanti hanno cominciato ad occuparsi di ciechi e di cecità, o come si sia trasformata la cultura della cecità e sulla cecità, considerando ad esempio il continuo riemergere, nella storia della letteratura o delle arti visive, dei sentimenti di paura e di orrore associati molto spesso alla privazione della vista.

¹ Questo capitolo era in origine una dispensa universitaria. Le lezioni del corso, tenute dall'autore presso l'Università di Torino, sono state trascritte, in una prima versione, da Davide Lasagno.

1.1. *Riconoscere la limitazione percettiva e valutarne il peso nelle relazioni sociali*

Vorrei introdurre il discorso raccontando un piccolo episodio. Mi trovo sui gradini antistanti l'Università intento a godermi un insolito e precoce sole primaverile quando, del tutto inavvertitamente, mi sono fermato di fronte a un tale che stava per scattare una fotografia. La luce abbagliante, non permettendomi di distinguere le figure che si stagliavano di fronte ai miei occhi, mi impediva di comprendere quanto la posizione che avevo assunto potesse dare fastidio. Non mi ero accorto della macchina fotografica e tantomeno del fatto che in quel momento, sostando esattamente tra il fotografo e il suo soggetto, risultavo un vero e proprio intruso. Presumo di essere stato giudicato un inguaribile maleducato. La realtà, invece, era che non avevo idea di che cosa stesse accadendo; per me, dal momento che non l'avevo vista, non c'era nessuna macchina fotografica, quindi nessun fotografo e naturalmente nessuna giovane neo-laureata intenta a farsi immortalare con i genitori.

Cosa ci dice questo esempio? Esso dimostra quanto sia difficile, nella nostra vita di tutti i giorni, discriminare presenza e conseguenze dalla limitazione percettiva. A tutto si pensa, inizialmente, fuorché alla possibilità che un dato comportamento, all'apparenza insolito o bizzarro, possa essere influenzato da una limitazione visiva o percettiva in generale. Si avanzano per lo più altre spiegazioni: nel migliore dei casi la distrazione, nel peggiore la maleducazione o la cattiva volontà. Pensiamo ad esempio a quanto accade a chi, vedendoci poco, cammina per la strada senza riuscire a salutare nessuno, neppure le persone conosciute: costui rischia di essere giudicato un tipo solitario, o magari, appunto, un maleducato.

La difficoltà di riconoscere e di valutare il peso della limitazione percettiva sui comportamenti del momento o più in generale sull'insieme degli atteggiamenti e del carattere di un individuo riguarda – sia chiaro – sia le persone che con quell'individuo hanno a che fare, sia chi quella limitazione subisce direttamente. D'altra parte, anche quando la deprivazione percettiva viene avvertita come elemento caratterizzante di una particolare situazione, risulta spesso che il suo peso nelle relazioni sociali venga sottovalutato oppure – come si vedrà più avanti – fortemente sopravvalutato. Ciò accade non di rado perché si suppone che certi strumenti – come ad esempio gli occhiali – siano in grado di compensare perfettamente il difetto visivo e dunque di cancellare il problema con un colpo di spugna. Così, nella nostra società, anche un individuo affetto da una forte limitazione visiva, ma dotato di occhiali, verrà assimilato senza troppi problemi alla generalità dei vedenti; nello stesso tempo l'impatto della limitazione visiva sui suoi comportamenti, che pure l'applicazione di una protesi non può mai rimuovere del tutto, verrà nella maggioranza dei casi trascurato.

Se però la limitazione percettiva risulta particolarmente evidente e supera i confini di ciò che consideriamo “normale”, allora entra in gioco l’atteggiamento opposto: l’incidenza del difetto visivo sui comportamenti finisce per essere sopravvalutata e ogni azione giudicata anomala finisce per essere attribuita al difetto visivo assimilato a una sorta di cecità parziale.

Per meglio mettere a fuoco la questione facciamo un altro esempio. L’involontaria protagonista del singolare episodio che sto per raccontare è una persona affetta da retinite pigmentosa, una malattia degli occhi che conduce a una progressiva riduzione del campo visivo fino a determinare, in certi casi, una visione limitata alla parte centrale (visione tubolare). Quella persona un giorno si trovò da sola a dover prendere l’autobus: un’operazione particolarmente difficile per chi, avendo un campo visivo molto limitato, non riesce a tenere sotto controllo nel loro insieme l’ambiente circostante e i propri gesti o, anche, non riesce a controllare simultaneamente i movimenti dei propri piedi e delle proprie mani.

Tra gli astanti, accortisi di ciò che stava accadendo, si accese immediatamente una vera e propria gara di solidarietà verso colei che a tutti doveva sembrare inequivocabilmente una “povera cieca”. La aiutarono con grande premura a salire e le offrirono un posto a sedere. Commossa da tanta attenzione la nostra amica non osò rifiutare e si sedette. Ma inavvertitamente commise a quel punto un atto imperdonabile: tirò fuori un giornale e iniziò a leggere. L’incredulità dei presenti si trasformò subito in aperta ostilità per quella che ormai aveva tutta l’aria di essere un’indubitabile simulatrice: un cieco che legge il giornale non si è davvero mai visto.

Non si era trattato però né di un inganno né di una presa in giro. La realtà – all’opposto di ciò che forse avevano pensato i protagonisti della vicenda – era che in quel caso la limitazione visiva, pure gravissima, non vietava di concentrare la vista residua su una piccola porzione di giornale, su un titolo o su una singola colonna. La scarsa conoscenza del problema specifico aveva impedito alle persone presenti di valutare correttamente i fatti.

Effettivamente – e non mi riferisco qui solo ai protagonisti dell’esempio ma a tutti noi – è molto difficile individuare il confine che separa le due condizioni limite di chi è cieco e di chi invece è considerato vedente a tutti gli effetti; un confine che, proprio per la sua indeterminatezza, impedisce di riconoscere e quindi di situare con precisione chi sta nel mezzo. Se non si riesce a salire sull’autobus si è considerati ciechi; ma se si mostra di saper leggere il giornale allora si appartiene senza alcun dubbio alla categoria dei vedenti. La realtà è invece assai più complicata di quanto possa apparire a prima vista.

È bene chiedersi, a questo punto, le ragioni di un tale genere di difficoltà a soppesare con cura l’impatto della limitazione visiva sui comportamenti quotidiani. Per arrivare a una risposta, anche solo parziale, occorre tenere presenti

alcuni dati di fatto. In primo luogo l'assoluta predominanza della percezione visiva in tutti gli ambiti della nostra vita. Si può dire ad esempio con buona approssimazione che mediamente l'80% delle informazioni offerte dall'ambiente circostante passa attraverso gli occhi. La vista svolge peraltro un ruolo così essenziale e pervasivo che esso viene molto spesso dato per scontato.

Per centrare meglio la questione soffermiamoci per un momento su una situazione nella quale pesa soprattutto – o almeno così sembra a un primo sguardo – la dimensione uditiva, come è il caso di una lezione frontale in un'aula universitaria, e vediamo quanto conti invece la vista, sia per gli studenti sia per il professore. Cominciamo dagli studenti:

- a) con gli occhi essi guardano – o possono guardare – il docente, mantenendo un rapporto diretto con la fonte della comunicazione verbale; ciò li aiuta a tenere viva la concentrazione;
- b) con gli occhi essi colgono i segnali prossemici, cioè l'insieme delle informazioni gestuali – il movimento delle braccia e delle mani, gli sguardi, le espressioni del volto, ecc. – che integrano e completano la comunicazione verbale;
- c) grazie agli occhi essi possono prendere appunti, il che significa non solo trascrivere le parole del docente ma anche potersi muovere avanti e indietro sul proprio quaderno per riannodare, qualora ciò si renda necessario, il filo del discorso;
- d) con gli occhi si guarda la lavagna;
- e) osservando i propri compagni di corso è possibile instaurare una rete molto complessa di comunicazioni fatta di sguardi, di sorrisi, di segnali d'intesa e così via;
- f) con gli occhi si può allentare la tensione, guardando magari fuori dalla finestra, senza tuttavia compromettere la comprensione del discorso.

Ora cambiamo prospettiva e proviamo a considerare in che modo, durante una lezione, la vista si riveli cruciale per il docente.

- a) con gli occhi egli tiene sotto controllo la situazione della classe nel suo insieme; verifica inoltre momento per momento la propria posizione relativa nello spazio;
- b) con gli occhi registra, attraverso operazioni spesso inconsapevoli, l'effetto delle sue parole sul pubblico. Raccoglie cioè una pluralità di segnali sulla base dei quali può modulare il suo comportamento adeguandolo a quelle che egli ritiene essere via via le aspettative degli studenti;
- c) con gli occhi il docente viene attratto da un complesso di stimoli, che spesso non hanno nulla a che fare con il contenuto della lezione, ma che possono in vario modo condizionare la sua disposizione d'animo.

Dopo aver accennato sommariamente alle ragioni per cui, durante una lezione,

la vista risulta tanto decisiva, proviamo ora a ragionare al contrario. Vediamo cioè cosa potrebbe accadere a degli studenti che si trovassero ad ascoltare una lezione ad occhi chiusi (l'esperimento può essere facilmente condotto da chiunque).

Gli effetti più prevedibili sono i seguenti:

- a) diventa per loro assai più difficile determinare il luogo esatto da cui proviene la voce del professore;
- b) le parole sembrano “dilatarsi” e invadere tutta la loro sfera percettiva. Nel momento in cui il discorso verbale tende ad assumere un'importanza prevalente, si finisce per prestare attenzione ad aspetti che normalmente vengono sottovalutati, come ad esempio ai segnali prosodici quali il tono, l'accento o l'inflessione della voce;
- c) le pause sembrano più vuote e paiono quindi dilatarsi;
- d) diventa impossibile prendere appunti e occorre operare uno sforzo maggiore di memorizzazione;
- e) non si può guardare la lavagna;
- f) ci si trova improvvisamente senza rapporti con i compagni e di conseguenza si rimane soli con sé stessi;
- g) si perde tendenzialmente il controllo sulla propria immagine, sulla propria postura e sulle espressioni del proprio volto;
- h) cresce il peso delle sensazioni tattili e di quelle cinestetiche: delle sensazioni percepite cioè sulla superficie del corpo e di quelle prodotte dalle terminazioni nervose che si trovano al suo interno e sono associate al movimento dei muscoli;
- i) se capita di distrarsi, il distacco dalla lezione è più netto e diventa meno facile recuperare il filo del discorso.

Cosa accadrebbe invece al docente, se fosse costretto a fare lezione con gli occhi chiusi?

- a) non saprebbe a chi e a quante persone sta parlando;
- b) avrebbe un *feedback* limitatissimo degli effetti prodotti dalle sue parole. Non gli sarebbe quindi possibile adattare tempestivamente i suoi comportamenti alle richieste del pubblico: quanto meno a quelle contenute negli sguardi, nelle espressioni del volto e così via;
- c) non gli sarebbe possibile controllare adeguatamente la propria posizione nello spazio. Ciò lo spingerebbe probabilmente a una condizione di sostanziale immobilità;
- d) la sua comunicazione, senza sguardi e senza gesti, diventerebbe rigidamente unidimensionale, fondata cioè quasi esclusivamente sulla parola. Tale circostanza, oltre a costituire un limite molto forte alla possibilità di esprimere appieno il suo pensiero, lo obbligherebbe a prestare particolare attenzione

alla struttura del discorso e alla coerenza sintattica delle frasi: in assenza di altri livelli di comunicazione che completino i messaggi occorre infatti che i discorsi siano meglio articolati e ancor più saldamente costruiti;

- e) il suo potere di controllo sull'ambiente circostante diminuirebbe in modo drastico obbligandolo ad abbassare la soglia di attenzione e di allerta.

Abbiamo cercato di riflettere sinora su quanto potrebbe accadere chiudendo gli occhi in una situazione molto particolare. Prima di concludere il ragionamento è bene però fare una precisazione che, sebbene possa apparire scontata, è tuttavia doverosa: essere ciechi non è come chiudere gli occhi per dieci minuti o per un'ora; essere ciechi significa chiudere gli occhi e non poterli più riaprire. Le limitazioni che possiamo sperimentare restando al buio, a titolo di prova, per un breve lasso di tempo si estendono, per il cieco, a qualsiasi situazione e per tutto il tempo della sua vita. Il che aggiunge alle innumerevoli difficoltà contingenti le sensazioni profonde e assai difficili da descrivere connesse alla consapevolezza di non potere più tornare indietro. Ma implica anche fenomeni di adattamento di non poco conto, su cui non è però qui il caso di soffermarsi.

1.2. Ciechi e vedenti nella realtà quotidiana: obiettivi simili, risorse e comportamenti differenti

Sin qui abbiamo rilevato che la mancanza della vista comporta inevitabilmente alcune limitazioni importanti. Per entrare nello specifico della questione, proviamo ora ad interrogarci sulle attività che, secondo l'opinione corrente, un cieco può svolgere in modo soddisfacente e su tutte quelle che viceversa possono creargli problemi più o meno grandi.

Facciamo qualche esempio. In molti pensano che un cieco possa senza particolari difficoltà: ascoltare la radio, parlare al telefono, esplorare con le mani le sculture di un museo, insegnare preferibilmente materie umanistiche, impaginare le sedie come è stato fino a qualche decennio fa, svolgere la professione di massaggiatore, suonare il pianoforte, accordare strumenti musicali, scrivere, lavorare come centralinista, ecc. Viceversa sembra che per un cieco sia difficile o impossibile: leggere agevolmente un quotidiano, andare al cinema o a una mostra, fare il chirurgo, fare il fotografo, fare il cameriere, svolgere mestieri artigianali come il falegname o il fabbro, ecc.

In ogni caso è interessante notare che quando si discute a ruota libera di queste cose emergono molto spesso posizioni che si situano su versanti opposti: si tende cioè a considerare il cieco o come un individuo sostanzialmente impotente, incapace cioè di svolgere gran parte delle attività accessibili invece a chi vede, o al contrario come un essere straordinario, fornito di facoltà e di attitudini eccezionali: a lungo si è pensato ad esempio che i ciechi fossero dotati di

un non meglio definito “sesto senso” o di particolari capacità di concentrazione o di penetrazione del mondo circostante; è ricorrente, fra le altre, anche l'idea secondo la quale i ciechi sarebbero caratterizzati da una connaturata attitudine alla memorizzazione, giudicata assai maggiore di quella dei vedenti.

Lasciamo per un momento da parte i discorsi sulle incapacità e sull'impotenza, a prima vista più plausibili; fermiamoci invece sui ragionamenti opposti e chiediamoci per quali ragioni sono così diffuse affermazioni e credenze di quel genere; o più esattamente – per andare alla vera radice della questione – se un individuo cieco debba per forza di cose sviluppare doti particolari in risposta alla sua deprivazione visiva. Restiamo al problema della memoria. Al riguardo la realtà provata e verificabile è che i ciechi possono sì sviluppare capacità per certi versi formidabili, ma per lo più in ambiti specifici – le informazioni di immediata utilità come i numeri di telefono e altro, le differenze fra le voci e così via – e soprattutto a seguito di processi di apprendimento più o meno consapevoli, innescati quasi sempre da bisogni contingenti e condizionati da uno stato persistente di necessità.

Non sussiste quindi nessuna forma di compensazione naturale. Anzi, si può addirittura sostenere l'opposto e cioè che, se lo stato di necessità cui si è appena accennato viene in qualche modo a mancare – ad esempio in presenza di strumenti appositamente dedicati alla memorizzazione dei dati – la condizione di cecità può provocare ben più facilmente una riduzione delle facoltà mnemoniche, come conseguenza della drastica riduzione degli stimoli che la persona cieca riesce a raccogliere dal mondo circostante. E quanto abbiamo appena detto sulla memoria può essere esteso senza grandi problemi ad altre pretese facoltà straordinarie dei ciechi.

Ma torniamo ora a occuparci dell'alternativa impotenza – eccezionalità nel suo insieme, chiedendoci che cosa la alimenti e perché essa risulti così difficile da superare. Certamente una delle ragioni più plausibili risiede nella nostra incapacità di misurare in modo efficace la realtà e nella conseguente tendenza a far prevalere, nei giudizi e nelle valutazioni, la nostra percezione soggettiva delle cose. In pratica, data la difficoltà di capire ogni volta cosa accada veramente, spesso ci accontentiamo di sovrapporre ai fatti il nostro punto di vista soggettivo. Le angosce e le paure che la cecità provoca in noi per i limiti gravissimi che supponiamo essa debba indurre diventano così, attraverso una semplice operazione proiettiva, le angosce e le paure del cieco causate dalla sua supposta impotenza; di conseguenza ci sembra quasi inevitabile che la vita di chi non vede debba essere segnata da una perenne inquietudine e dalla disperazione.

Oppure cerchiamo viceversa di esorcizzare quella stessa paura convincendo noi stessi che la cecità è sì una condizione indesiderabile e disgraziata, ma che tutto sommato la natura ha provveduto a compensare chi la subisce donandogli

capacità e qualità straordinarie. Questo anche per sottrarci alla logica – oramai unanimemente condannata e bollata di razzismo nella società di oggi – secondo cui ad una diminuzione fisica conseguirebbero necessariamente diminuzioni corrispondenti nella personalità e nelle relazioni sociali dell'individuo colpito.

Detto questo, come è possibile però impostare correttamente il problema, superare cioè l'alternativa impotenza-eccezionalità mettendo da parte, o quanto meno tenendo sotto controllo, le nostre impressioni soggettive? Il modo più efficace credo sia quello di rispettare, quando ragioniamo sulle capacità di un cieco, alcuni criteri di carattere generale.

In primo luogo, dobbiamo tenere presente che la nostra valutazione è sempre una valutazione relativa e che il termine di paragone cui più o meno consapevolmente ci riferiamo è sempre costituito da un ipotetico individuo vedente. Ma perché il confronto abbia un senso è necessario che esso sia svolto nella forma più esplicita possibile e che inoltre la condizione del cieco sia posta in relazione a quella del vedente a parità di altre condizioni.

In secondo luogo, occorre prestare grande attenzione al contesto sociale. Non dobbiamo pensare al cieco in astratto, come se fosse un individuo isolato dal mondo circostante, ma in ordine a un sistema di relazioni sociali caratterizzate dal fatto che la condizione di cecità è sempre una condizione di minoranza.

Infine non si può non tenere conto della difficoltà – comune a tutti noi e cui già si è accennato – di riconoscere tempestivamente la variabile costituita dalla limitazione visiva, di valutarne in modo corretto il peso e di analizzarla separatamente dalle altre variabili che condizionano i comportamenti del cieco o che in parte hanno orientato lo sviluppo del suo carattere.

Alla luce dei criteri appena indicati il problema di come porsi di fronte alle capacità effettive di chi soffre di gravi disabilità visive non può non tenere conto di un dato di fatto indiscutibile: nella nostra società, i ciechi si devono misurare momento per momento con regole, aspettative e obiettivi determinati dagli altri, dai vedenti.

A questo punto il problema non è tanto quello di capire se e quanto la persona cieca riesca a raggiungere obiettivi definiti da altri; in una tale prospettiva non andremmo molto oltre le annose e poco produttive contrapposizioni fra “pessimisti” e “ottimisti” che hanno segnato per decenni le discussioni sulla condizione del cieco. Piuttosto occorre ragionare sul come chi non vede possa eventualmente riuscire a conquistare quei risultati. Infatti solo riflettendo sul “come” diventa possibile aiutare la persona cieca ad accrescere la propria efficienza e la propria capacità di misurarsi in modo non troppo insoddisfacente con gli altri.

Ragionare sul “come” significa più in particolare concentrarsi sulle risorse, sui mezzi e sulle strategie, tenendo ben presente però che, mentre gli obiettivi da raggiungere sono tendenzialmente gli stessi, le risorse di cui dispone il cieco

sono incomparabilmente minori rispetto a quelle di cui possono disporre i vedenti. Per entrare nel merito della questione analizziamo un esempio concreto. Pensiamo a un cieco che vada a lavorare da solo – nella fattispecie andare a lavorare da solo costituisce l'obiettivo da raggiungere – e confrontiamo la sua situazione, in relazione alle strategie e ai mezzi adottati, con quella di un vedente alle prese con lo stesso problema.

Vediamo quali operazioni deve compiere la persona cieca:

1. deve imparare il percorso, cioè memorizzare una sorta di tracciato lineare costituito da una serie di passaggi legati tra loro da una logica rigorosamente sequenziale: la panetteria all'angolo riconoscibile dall'odore, l'avvallamento del marciapiede, la palina dell'autobus ecc. Per interiorizzare bene l'intero tragitto il cieco deve percorrerlo più volte con l'aiuto di un accompagnatore; inoltre, quando sarà in grado di seguirlo in modo autonomo, non potrà più modificarlo, a meno di non essere disposto a investire altro tempo e altre energie per imparare quello nuovo;
2. deve costruire un sistema di punti di riferimento non visivi adeguato al percorso in questione;
3. deve possedere un bastone apposito, il "bastone bianco". Esso assolve a due principali funzioni: fatto oscillare adeguatamente, serve a rilevare la presenza di eventuali ostacoli (gradini, pali ecc.); inoltre agisce come segno di riconoscimento del cieco nella comunità dei vedenti: su questo va peraltro precisato che l'effetto stigmatizzante del bastone non è per molti facile da accettare;
4. deve concentrare tutte le forze di cui dispone nel seguire il percorso, cercando di non saltare nessun passaggio e soprattutto di non perdere l'orientamento e di non smarrirsi;
5. deve avere un tempo congruo a disposizione;
6. deve aver maturato la capacità di reagire agli imprevisti – la bicicletta legata al palo, il vaso di fiori che il giorno prima non c'era, la persona che esce frettolosamente dal negozio ecc. – con strategie definite: ad esempio deve sapere cosa fare se l'autobus cambia percorso;
7. deve saper valutare di volta in volta lo spazio di autonomia che la situazione in cui si trova gli concede. Deve sapere, in altri termini, quando può farcela da solo e quando invece è il caso di chiedere l'aiuto del prossimo.

Qual è invece la condizione del vedente che debba andare a lavorare da solo?

1. gli bastano alcune indicazioni di massima per capire il percorso da compiere. Non deve essere accompagnato e può variare il tragitto abbastanza agevolmente;
2. il suo sistema di riferimenti è principalmente visivo;

3. non ha bisogno di subire lo stigma di una protesi o di un bastone ben visibile; è uno tra tanti;
4. non deve concentrare tutte le sue energie sul percorso da compiere; può distrarsi senza paura di perdersi: può ad esempio chiacchierare con un amico mentre cammina e può concepire il percorso come una passeggiata rilassante;
5. può andare più velocemente del cieco e regolare la velocità sulla base delle esigenze del momento;
6. gli imprevisti nei quali può potenzialmente incorrere sono minori e la sua capacità di reazione è maggiore rispetto a quella del cieco;
7. non ha problemi di autonomia. È autonomo e basta. Non ha bisogno – almeno in quell’ambito specifico – dell’aiuto del prossimo.

Proviamo adesso a trarre alcune conclusioni a partire dall’esempio considerato, tenendo ben presente però che esse non valgono solo in quel caso particolare, ma che possono essere estese a moltissime altre situazioni che la vita propone quotidianamente.

Innanzitutto emerge con estrema chiarezza un problema di maggiore o minore efficienza, al quale se ne aggiunge sempre un secondo, che si potrebbe definire di differenza: differenza nei mezzi e nelle strategie da adottare, ma differenza anche nelle possibilità di raggiungere determinati obiettivi.

Vi è poi la questione di che cosa di particolare e di fondamentale rappresenti la vista per il vedente, di quali vantaggi sostanziali essa gli offra. A tale proposito non bisogna considerare soltanto la maggiore quantità e qualità delle informazioni acquisite attraverso gli occhi. Forse ancora più decisiva è la possibilità, offerta dalla vista e incomparabilmente meno dal tatto, di acquisire visioni d’insieme delle varie situazioni e dei vari ambienti in cui ci si viene a trovare. È proprio grazie a tale opportunità che il vedente può immaginare il percorso a partire da un numero relativamente ristretto di indicazioni, può concepire il trasferimento da un luogo all’altro come un piacevole momento di svago, può preservare le sue energie mentali per altre attività, può godere infine di una sfera di libertà e di autonomia molto più ampia di quella concessa a chi non vede; può ad esempio decidere di attraversare una piazza seguendo l’itinerario che gli sembra più vantaggioso in relazione alle necessità del momento.

Questo se si considera il particolare punto di vista di chi vede. Ma poniamoci ancora una volta, per concludere, nei panni della persona cieca e vediamo in che modo essa viva il confronto con la condizione di chi può valersi della vista. Generalmente chi è cieco si rende conto abbastanza facilmente di quali obiettivi ha mancato e di quali ha raggiunto solo in parte. Tale consapevolezza può generare un senso di frustrazione di intensità variabile a seconda dei casi. Ciò che il cieco percepisce invece molto meno chiaramente è la specificità dei suoi modi per raggiungere i vari obiettivi; in altre parole, egli coglie molto meno a-

gevolmente la specificità della sua condizione, dei mezzi di cui dispone e delle strategie di cui si può avvalere. La ragione è abbastanza semplice da capire: per poter comprendere appieno la peculiarità della propria condizione occorre conoscere adeguatamente la condizione delle persone con le quali ci si deve confrontare. Il cieco cioè dovrebbe saper valutare – ma ciò spesso non gli è possibile – i caratteri, le potenzialità e gli usi della vista; dovrebbe conoscere a fondo le strategie e i mezzi adottati dai vedenti nelle varie evenienze della vita quotidiana: conoscenza questa che non gli è possibile sviluppare in pieno proprio perché non gli è dato comprendere fino in fondo quali incommensurabili vantaggi derivino dalla possibilità di vedere.

Vi è infine un'altra ragione per la quale spesso manca, nel cieco, una compiuta consapevolezza della propria condizione e dei limiti che essa comporta in termini di mezzi e di risorse disponibili. Per capire sé stessi – come si diceva prima – occorre confrontarsi con gli altri; per il cieco tuttavia tale confronto è quasi sempre fonte di scarsa soddisfazione poiché esso rischia di rendere evidente lo stato di ricorrente inferiorità che caratterizza la sua condizione rispetto a chi vede. Di qui dunque la tendenza ad evitare per quanto possibile quel confronto, adottando una strategia, forse alla lunga non molto efficace ma del tutto legittima, capace di garantire un certo controllo della sofferenza. Anche se i blocchi e le rimozioni non sono mai stati un buon viatico per lo sviluppo della conoscenza del mondo e tanto meno della conoscenza di sé.

1.3. *Conoscere il mondo. Sistemi percettivi a confronto*

Qui ci occuperemo – in una forma prevalentemente intuitiva per rimanere comprensibili a un pubblico più vasto – del modo attraverso il quale i ciechi conoscono il mondo. Per impostare correttamente il discorso va detto in primo luogo che il rapporto tra cecità e conoscenza non può essere ricondotto a una questione esclusiva di grado o di quantità: ciò che veramente interessa – e che sarà quindi il tema principale di questo paragrafo – non è pertanto stabilire con precisione quante informazioni la deprivazione visiva renda indisponibili alla persona cieca, ma piuttosto indagare i processi specifici attraverso i quali chi non vede si rapporta con il mondo circostante.

Fatta tale premessa e per avviare un confronto tra le modalità conoscitive dei ciechi e quelle dei vedenti, vale la pena concentrare l'attenzione innanzitutto sulle differenze che intercorrono tra il *tatto* e la *vista*. Ben sapendo però che quelle differenze non esauriscono affatto le differenze tra i modi di conoscere dei ciechi e i modi di conoscere dei vedenti; e questo quanto meno per due ragioni: in primo luogo per il fatto che l'attività cognitiva non è riducibile alla dimensione percettiva, anche se alcuni studiosi, in particolare Rudolph Arnhem, hanno evidenziato come

la percezione non sia un processo di mera registrazione meccanica e passiva di stimoli ma una attività intelligente e biologicamente “finalizzata”, una vera e propria forma di conoscenza; in secondo luogo per il fatto che la relazione del vedente con il mondo circostante non è riducibile soltanto alla dimensione visiva così come, d'altra parte, quella del cieco non può essere ridotta alla sola dimensione aptica.

È chiaro infatti come il vedente possa contare su un sistema percettivo che, pur essendo dominato dalla vista, opera pur sempre su varie dimensioni differenti: comunemente ci si riferisce ai cinque sensi, anche se forse la realtà della percezione può essere descritta in forme diverse e più articolate. Allo stesso modo chi non vede entra in contatto con il mondo circostante attraverso un sistema non meno complesso, anche se strutturato su quattro canali invece che su cinque – sempre secondo l'immagine tradizionale – dei quali quello aptico e quello uditivo hanno una funzione dominante. Ci troviamo di fronte, in altri termini, a due diversi sistemi percettivi integrati, l'uno – per semplicità – attivo su cinque canali e a *prevalenza visiva*, l'altro su quattro canali e a *prevalenza uditivo-aptica*. Considerare quei sistemi come sistemi integrati significa d'altra parte che i vari “canali” percettivi non operano l'uno indipendentemente dall'altro ma in modo per l'appunto integrato, a partire cioè da percetti complessi, ad esempio percetti uditivo-visivi o uditivo-tattili, fortemente strutturati e non scindibili nelle singole componenti riferite ai vari organi di senso.

Appare dunque del tutto lecito parlare di prevalenza visiva nel caso del sistema percettivo del vedente e di prevalenza aptica o uditivo-aptica nel caso del sistema percettivo del cieco; costituisce viceversa una semplificazione da evitare la riduzione del primo esclusivamente alla dimensione visiva e del secondo a quella aptica o uditivo-aptica. Ma va soprattutto evitata l'idea che il sistema percettivo del cieco possa essere considerato come un sistema “normale” cui sia stato sottratto un canale di comunicazione con la realtà circostante, come se ci si trovasse di fronte a una sorta di automobile a sei cilindri alla quale fosse venuto improvvisamente a mancare uno. Il cieco – come ha detto cinquant'anni fa lo psicologo americano Thomas Cutsforth – in un mondo di auto a sei cilindri va considerato piuttosto come una «vettura a cinque cilindri in buono stato»: a significare che il suo sistema percettivo, anche in assenza della vista, è non meno complesso e integrato di quello di chi vede.

Al di là delle doverose precisazioni fatte sin qui va detto in ogni caso che, se si sanno cogliere le differenze tra il modo di procedere della vista e quello del tatto, si può capire non poco circa la diversità tra il modo di conoscere dei ciechi e il modo di conoscere dei vedenti.

Proviamo ora ad analizzare per sommi capi, senza ovviamente la pretesa di essere esaurienti, alcune caratteristiche del tatto, con particolare riferimento all'attività delle dita:

1. con le mani è possibile percepire solo il toccabile; da ciò discende che, ad esempio, alcune tra le forme più suggestive della natura, come quelle disegnate dalle nuvole nel cielo o dalle fiamme in un focolare, non potranno mai essere percepite da chi non vede;
2. le mani non possono toccare rappresentazioni astratte, schemi o insiemi di relazioni normalmente disponibili per i vedenti;
3. il tatto implica un rapporto – o meglio un contatto – ravvicinato: si possono toccare solo le cose che si trovano, letteralmente, a portata di mano. Per una persona cieca le cose che si trovano al di là della sfera del toccabile – quella sfera immaginaria il cui diametro corrisponda all'incirca alla massima apertura delle braccia – semplicemente non esistono, a meno che non ricadano, ridotte però a puri suoni, in uno spazio il cui raggio corrisponda alla distanza massima alla quale un determinato suono risulta percepibile dal soggetto. L'universo percettivo del cieco si ferma in pratica ai confini della sfera dell'udibile; quello del vedente è invece di gran lunga più ampio, poiché la vista consente di percepire a distanze molto più elevate;
4. se immaginiamo la sfera del percepibile come una sorta di piccolo universo con al centro il singolo soggetto e che si muove insieme a lui, possiamo ben capire quanto più piccolo sia quell'universo nel caso di individui privi della vista. Ciò ha delle conseguenze precise, che possiamo focalizzare con un esempio. Pensiamo per un momento al caso di una persona che, camminando per strada, faccia un incontro indesiderato. Se la persona in questione vede, avrà tutto il tempo per prepararsi all'incontro, per pensare a che cosa dire e a quale atteggiamento assumere: se lo desidera potrà anche voltare l'angolo e sottrarsi al nuovo venuto; se si tratta invece di una persona cieca, mancherà del tutto il tempo di preparazione, non ci sarà alcuna possibilità di evitare l'incontro e "l'altro indesiderato" finirà per imporsi senza preavviso: un po' come se qualcuno entrasse in casa nostra senza suonare il campanello, cogliendoci del tutto impreparati. Al riguardo si pensi fra l'altro allo stress emotivo e alla tensione che situazioni simili possono provocare in chi le subisce;
5. il tatto consente di percepire oggetti di dimensioni limitate, né troppo grandi né troppo piccoli. Il tatto, inoltre, ha capacità di discriminazione inferiori a quelle della vista. Se ad esempio tocchiamo una mosca non possiamo in alcun modo percepire le particolarità delle sue varie parti; sentiamo soltanto qualcosa di simile a un punto o a una minuscola pallina;
6. la percezione tattile offre possibilità minime di comprendere le relazioni tra un oggetto e lo sfondo su cui è posto;
7. il tempo necessario alle mani per esplorare è più lungo di quello necessario agli occhi;

8. il tatto offre percetti significativi soltanto se le mani si muovono sull'oggetto. Se esse si fermano, dopo alcuni istanti la sensazione provocata dal contatto con l'oggetto esplorato tende a svanire. La percezione tattile richiede perciò un'azione assai più mirata e consapevole. È molto più difficile percepire attraverso il tatto senza voler toccare di quanto non sia possibile vedere senza voler guardare;
9. il tatto consente di percepire molte caratteristiche fisiche delle superfici, come la temperatura, la consistenza, la rugosità, ecc. in gran parte negate agli occhi. Non permette però, diversamente dalla vista, di indagare, laddove ciò sia possibile, l'interno degli oggetti, tanto che i ciechi dalla nascita faticano non poco a comprendere il concetto di trasparenza;
10. le mani percepiscono gli oggetti – soprattutto quelli più grandi – seguendo uno schema sequenziale che prevede l'esplorazione successiva di ogni particolare; spetta poi al cervello il compito di ricostruire – a partire dai singoli elementi – un'idea dell'oggetto nella sua globalità. Gli occhi procedono invece tendenzialmente nella direzione opposta: percepiscono inizialmente un'immagine d'insieme dell'oggetto; tale immagine viene poi arricchita dai singoli particolari colti via via in momenti successivi. Ad esempio, se osserviamo da lontano la facciata di una chiesa, percepiamo inizialmente un'immagine d'insieme, peraltro comprensiva del contesto, ne cogliamo cioè la struttura essenziale trascurando i singoli dettagli. In un secondo momento, sulla base di un'analisi più accurata, scopriamo i vari particolari, come il rosone, la torre o il portale. Ogni nuovo elemento viene poi riferito via via dal nostro cervello all'immagine iniziale, la quale diventa progressivamente sempre più ricca e precisa. Di conseguenza, se per il tatto risulta prevalente il percorso dalla parte al tutto, per la vista è prevalente il percorso inverso, dal tutto alla parte. Ciò non significa tuttavia che anche attraverso il tatto non sia possibile, in certi casi, acquisire istantaneamente immagini d'insieme; si consideri ad esempio il modo in cui avviene l'esplorazione della lettera Braille: al polpastrello del dito basta un singolo atto di ricognizione per percepire la configurazione di forma che i punti della lettera Braille compongono nello spazio. Va notato peraltro che, se la lettera Braille fosse più alta dei 6 mm standard, il meccanismo di esplorazione descritto non sarebbe più possibile perché occorrerebbero più atti esplorativi, più movimenti delle dita, per percepire la forma della singola lettera nella sua globalità. Sia chiaro dunque che, quando diciamo che il tatto procede in prevalenza dalla parte al tutto, sottolineiamo per l'appunto una tendenza prevalente, non un dato permanente ed esclusivo. Un discorso analogo vale, ovviamente, anche per la vista, che infatti, pur procedendo preferibilmente dall'alto, dall'insieme alle parti, opera spesso in modo opposto, applicandosi in sequenza all'analisi di elementi singoli, passo

dopo passo, per ricostruire solo alla fine un'idea d'insieme: ciò accade ad esempio quando, volendo esaminare un grande edificio, giriamo attorno al suo perimetro esplorandone una facciata per volta, ci dedichiamo poi all'interno e così via.

Accenniamo ora ad alcune possibili conseguenze sul cieco della preminenza relativa del tatto nel suo sistema percettivo. Ho detto prima che non è corretto sovrapporre meccanicamente la sfera cognitiva a quella percettiva e ridurre quindi le differenze fra ciechi e vedenti alle differenze fra i loro rispettivi sistemi di percezione. Questo non esclude però che i processi cognitivi dei ciechi siano profondamente condizionati dall'importanza considerevole che assume per loro la dimensione tattile: in particolare si può senz'altro affermare che la mancanza della vista comporti facilmente la tendenza a procedere, nella conoscenza della realtà circostante, per via analitica, dalle parti al tutto, più che non in forma sintetica, dal tutto alle parti.

Una tale tendenza risulta peraltro rafforzata da fattori ulteriori direttamente connessi con la condizione di cecità. Pensiamo ad esempio ad alcune caratteristiche tipiche della percezione uditiva che, come sappiamo, riveste un ruolo tanto più rilevante nella vita di chi non vede: l'ascolto impone, come d'altra parte il movimento delle mani su un oggetto, una percezione di tipo prevalentemente sequenziale, nel senso che i suoni, per essere compresi, devono essere ascoltati l'uno dopo l'altro. Ma consideriamo anche la sequenzialità strutturata che caratterizza il linguaggio, grazie alla quale siamo portati a seguire una sillaba dopo l'altra, una parola dopo l'altra, una frase dopo l'altra. Pensiamo infine ad alcuni fattori relativi al contesto e in particolare al modello di vita per lo più imposto ai ciechi dalle conseguenze sul piano sociale della loro minorazione; come era ad esempio negli istituti in cui per molti decenni sono stati di fatto reclusi. Gli istituti erano luoghi tendenzialmente chiusi, nei quali le regole e le abitudini di vita venivano imposte dall'alto secondo modelli rigidi e ripetitivi, che conducevano i ricoverati passo dopo passo lungo tutta la loro esistenza, privandoli nel contempo di qualsiasi visione d'insieme della loro stessa vita.

Si capisce dunque come la propensione a procedere dalla parte al tutto, già indotta in modo quasi naturale da un sistema percettivo basato prevalentemente sul tatto, possa divenire, sotto l'influenza di altri fattori di rinforzo – linguaggio, udito, ambiente circostante – una sorta di modalità conoscitiva privilegiata per le persone che non vedono.

Una tale circostanza, oltretutto, rende le persone cieche più esposte ad alcuni rischi che potremmo definire di rigidità cognitiva o di minore elasticità mentale. Con il termine rigidità si fa riferimento, qui, alla tendenza – che i ciechi sono portati a sviluppare più dei vedenti come conseguenza dei fattori di cui si è appena detto – a privilegiare il percorso dalla parte al tutto e a trascurare nel

contempo, fino a volte ad inibirla, la procedura opposta, quella dal tutto alla parte. Ovviamente anche i vedenti sono in parte esposti a rischi simili di rigidità cognitiva, ma in linea generale in essi si riscontra una maggiore propensione a non fissarsi su un'unica procedura conoscitiva e ad attivare sia quelle di tipo analitico sia quelle di tipo sintetico; senza peraltro dimenticare che le rigidità di cui si sta discutendo non sono da considerare quali effetti che conseguono necessariamente dal deficit fisico – come ipotizzano viceversa le teorie più esplicitamente deterministiche – ma si presentano piuttosto come tendenze, predisposizioni, atteggiamenti probabili.

Vediamo ora di articolare meglio il discorso introducendo due nozioni definite dallo psicologo dell'arte Rudolph Arnheim. Arnheim distingue tra concetti contenitori e concetti dinamici. I primi sarebbero semplici etichette che stabiliscono l'estensione di un determinato insieme individuando il minimo comune denominatore tra tutti gli elementi che lo compongono: ad esempio il concetto contenitore di "sedia" si limita a considerare ciò che accomuna tutte le sedie; equivale a dire insomma "oggetto per sedersi diverso dalle poltrone e dai divani". I secondi, i concetti dinamici, verrebbero prodotti da un atto di generalizzazione inteso a cogliere non solo le caratteristiche comuni a tutti gli elementi dell'insieme preso in considerazione, ma a registrare le specificità di ognuno e di tutti. Ne consegue che i concetti dinamici sarebbero assai più ricchi e densi di significato di quanto non siano i concetti contenitori: i primi sarebbero dunque come lampi in grado di illuminare in un attimo una grande varietà di oggetti della stessa categoria, i secondi come etichette del tutto indifferenti alle caratteristiche specifiche degli innumerevoli oggetti cui esse rinviano.

La distinzione può acquistare rilievo particolare quando – come nel caso dei ciechi, predisposti più di altri a procedere in tal modo per la limitatezza delle loro esperienze – si è portati erroneamente a considerare i concetti contenitori come se si trattasse di concetti dinamici, a maneggiare cioè generiche etichette come se si trattasse invece di prodotti della mente ricchi di riferimenti e quindi anche di significati. Ma se i concetti, così come le parole che pretendono di esprimerli, non sono nient'altro se non scatole vuote, è probabile che anche i ragionamenti fondati su di essi siano privi alla fine di effettiva pregnanza.

Immaginiamo, per concludere, un cieco che si trovi tra persone vedenti immerse in un'animata conversazione; per argomento – tanto per rimanere in tema – le sedie e le loro caratteristiche. Quale sarà, presumibilmente, il suo atteggiamento? Di fronte a interlocutori il cui bagaglio di esperienza assai più ricco tende a caricare di molteplici significati ogni riferimento – essi hanno conosciuto molte sedie di tipo e di stile diverso –, egli non potrà fare molto di più se non celare i propri limiti trincerandosi dietro l'apparente identità dei termini usati da lui e dagli altri. Le parole, nascondendo ciò che si trova dietro e dentro

ognuna di esse, sembrano infatti svolgere una funzione omologante, ma in realtà finiscono spesso per ingannare o possono anche fungere da più o meno sofisticato schermo protettivo.

1.4. *Accettare la cecità o convivere con essa*

La mancanza della vista – lo abbiamo sottolineato più di una volta – ha innumerevoli implicazioni sulla vita delle persone che la subiscono. Tali implicazioni, di cui è indiscutibile la forte valenza emotiva, contribuiscono a far emergere condizioni, sensazioni, caratteristiche o inclinazioni della personalità che, non a caso, tra i ciechi sembrano assai più diffuse e radicate che non tra i vedenti. Consideriamone alcune:

- a) *la fatica*: quando si dispone di risorse limitate, la fatica per raggiungere qualsiasi obiettivo cresce inevitabilmente; ciò è vero anche per compiti che da chi vede sono ritenuti facili – come ad esempio la gran parte delle incombenze casalinghe – ma che, per un cieco, possono essere assolti solo con grande impegno e, appunto, con evidente fatica;
- b) *lo stress*: lo stress può dipendere in particolare dal fatto che i tempi necessari a compiere molte operazioni in assenza della vista sono più lunghi. Pensiamo a una situazione abbastanza comune: una persona, in coda alla cassa di un supermercato, alla quale cada per terra una moneta. Se la persona in questione fosse cieca dovrebbe chinarsi e cominciare a esplorare con le mani tutto lo spazio circostante, in modo accurato e sistematico, determinando un ingorgo insopportabile. Quanto allo stress, esso si può produrre nell'interessato non solo nel malaugurato caso in cui la moneta sia caduta, ma ancor più per il timore che essa possa cadere;
- c) *senso di frustrazione*: spesso il senso di frustrazione insorge perché il cieco opera in condizioni di continuo ritardo rispetto agli altri e riuscendo oltre tutto a raggiungere risultati limitati. Ecco ancora un esempio pratico: la lettura del giornale. Da qualche anno i ciechi sono in grado di accedere, attraverso la rete, ai più importanti quotidiani nazionali. Tale circostanza, pur rappresentando un notevole progresso rispetto al passato, non cancella le ragioni di possibile frustrazione, perché le opportunità offerte ai ciechi sono in ogni caso ridotte rispetto a quelle garantite a chi vede: il numero di articoli disponibili, ad esempio, è limitato, le informazioni legate all'impaginazione – titoli, sottotitoli, colonne, occhielli, neretti ecc. – vanno in buona parte perdute e così via;
- d) *senso di impotenza*: il senso di impotenza discende dalla consapevolezza di non poter fare molte delle cose che i vedenti possono fare o di dover dipendere stabilmente dall'aiuto degli altri. L'esempio più evidente riguarda la

- mobilità fisica: come è stato già notato, infatti, chi non vede molto spesso, soprattutto in situazioni nuove, non può fare a meno di un accompagnatore;
- e) *egocentrismo*: l'egocentrismo, la propensione cioè a essere concentrati su sé stessi e a concepire il mondo circostante per lo più in relazione al proprio io, può essere una conseguenza della riduzione delle stimolazioni esterne che la condizione di cecità produce;
 - f) *solitudine*: la solitudine può essere il frutto della difficoltà di intrattenere relazioni con gli altri, anche a causa della minorazione visiva. Così molti ciechi sono spesso costretti a dipendere dal desiderio o dalla volontà dell'altro anche solo di manifestare la propria presenza, e ancor più di stabilire una relazione interpersonale;
 - g) *sensazione di essere minacciati*: la sensazione di essere continuamente in presenza di qualche pericolo può essere accentuata dalla mancanza di un adeguato controllo sull'ambiente circostante;
 - h) *passività*: quando non si ha, come nel caso della persona cieca, piena conoscenza di che cosa stia accadendo nell'ambiente circostante, può crescere la difficoltà a prendere l'iniziativa;
 - i) *iperattività*: in certi casi la persona cieca può essere indotta a reagire al rischio di passività cui è sottoposta con una forma di iperattività. L'iperattività può anche essere un modo per prevenire l'iniziativa degli altri cui si teme di non poter rispondere adeguatamente e, viceversa, per imporre un terreno favorevole su cui avviare il confronto.

Si sarà notato che nel descrivere i dati psicologici indicati come caratteristici della personalità del cieco essi non sono mai stati presentati quali conseguenze necessarie della limitazione visiva, ma più che altro come rischi o tendenze possibili. Le impostazioni deterministiche, anche se dotate a volte di un certo fascino, finiscono infatti per dare della realtà una rappresentazione troppo rigida e riduttiva. Possono rientrare in una tale prospettiva anche le ipotesi definite dagli autori che, a partire dalla fine dell'Ottocento, abbagliati dagli straordinari orizzonti offerti dalla psicanalisi, hanno voluto interpretare la condizione del cieco alla luce del senso di castrazione che sarebbe necessariamente associato alla deprivazione visiva. Spiegazioni simili sono tanto più discutibili perché, oltre tutto, pretendono di ricondurre una pluralità di conseguenze e di implicazioni possibili a un'unica chiave interpretativa.

Voler individuare cause univoche risulta essere un'operazione ancor meno realistica alla luce di alcune osservazioni già proposte in precedenza, e cioè:

- a) la difficoltà di distinguere e definire il peso specifico della cecità sulla formazione della personalità di un individuo o anche solo sui suoi comportamenti in un momento particolare;

- b) le non minori difficoltà in quel senso per chi viva la minorazione visiva in prima persona, tenuto conto oltre tutto della sua comprensibile tendenza a difendersi dalla sofferenza cui deve fare fronte.

La necessità di evitare descrizioni semplicistiche e banalizzanti deve condurci d'altra parte a non voler definire in modo univoco la rappresentazione che il cieco offre della propria cecità e del rapporto che essa intrattiene con la sua vita; è molto più utile prendere in considerazione le diverse e molteplici immagini che nella realtà concreta i singoli individui propongono volta per volta. Per brevità ci limitiamo qui ad analizzarne due fra le più diffuse, che possiamo assumere come i poli estremi fra i quali si situano molte altre rappresentazioni possibili.

Da un lato il rapporto tra il cieco e la sua condizione può essere descritto nei termini di una maggiore o minore accettazione dell'handicap. In una tale prospettiva le differenze di atteggiamento sarebbero più che altro una questione di grado. La retorica dell'accettazione è molto diffusa non solo nel linguaggio corrente o tra chi guarda la cecità dal di fuori ma anche nei modi in cui i ciechi descrivono sé stessi. Sono numerose ad esempio le autobiografie nelle quali gli autori descrivono la propria vita da ciechi appunto come un percorso di progressiva accettazione; come una sequenza continua di sfide vittoriose lanciate contro le limitazioni imposte dalla cecità. Si tratta di storie che raccontano di successi eroici sulla strada della riconciliazione con il mondo e con sé stessi; storie di redenzione e di normalità riconquistata, nelle quali la sofferenza viene spinta sullo sfondo fino ad essere rimossa o addirittura negata, quasi come se la cecità fosse in realtà una condizione superabile una volta per tutte, un nemico che può essere sconfitto in via definitiva.

In un'altra prospettiva il rapporto tra il cieco e la sua condizione può essere rappresentato in termini di convivenza. Qui il riferimento è in primo luogo al bel libro di John Hull *Il dono oscuro*².

Ma cosa vuole dire, concretamente, convivere con la cecità? Innanzitutto significa imparare a convivere con la propria cecità e cioè con le particolarità della propria condizione così come essa viene sperimentata e vissuta quotidianamente.

Significa convivere con i suoi aspetti evolutivi e cioè con gli aspetti che rendono la cecità un dato sì ineliminabile della propria vita ma al contempo mutevole o progressivo – molti difetti visivi hanno infatti natura progressiva, degenerativa o, a volte, regressiva con il passare del tempo –, rispetto al quale non è possibile quindi maturare risposte definitive; occorre invece adottare strategie elastiche, frutto di una continua riconsiderazione delle proprie necessità.

Significa convivere con gli effetti concreti della cecità sulla propria esistenza quotidiana, ma anche con le sue implicazioni per così dire filosofiche, con gli

² J. M. HULL, *Il dono oscuro: nel mondo di chi non vede*, Garzanti, Milano 1992.

interrogativi che la minorazione visiva può in certi casi suscitare in chi la subisce: perché la cecità? Perché proprio a me? E via interrogando.

Vuole dire convivere con le sofferenze che la cecità impone: saperle riconoscere e sapersi misurare con esse, traendone spunto per riflettere sulla propria condizione di vita e per imparare ad affrontare i problemi che si ripresentano giorno dopo giorno in forme sempre nuove.

Significa convivere con una compagna indesiderata, che non può essere scacciata una volta per tutte dalla propria vita – come invece vorrebbe la retorica dell'accettazione –, ma che al contrario si ripresenta in circostanze spesso imprevedibili e con modalità inattese.

Significa infine – e ciò non deve sembrare paradossale – convivere con una condizione in grado di offrire non solo ragioni di rabbia e di sofferenza ma anche opportunità positive: di riflettere sulla propria specificità di individui, di maturare nuovi punti di vista sul mondo e sulla vita ecc.; opportunità che possono essere colte, però, soltanto se si diventa capaci di uscire dalla rigida alternativa, e dunque dal doloroso confronto, fra il molto che la cecità toglie e il poco che essa può dare.

Abbiamo detto come la polarità accettazione-convivenza incida non solo sull'atteggiamento del cieco ma anche su quello di chi osserva il cieco e la sua condizione dall'esterno.

Per il cieco, un atteggiamento nei confronti della propria condizione caratterizzato dalla cosiddetta "accettazione" del problema, con tutto quanto ne consegue in termini di rimozioni e di negazione, può essere discutibile ma appare senz'altro legittimo, tanto più se – come si è detto poc'anzi – esso riesce ad offrire motivi di consolazione e ragioni per affrontare la vita in positivo. Chi viceversa si limita a guardare la cecità dall'esterno dovrebbe sentire una ben minore necessità di consolare sé stesso a fronte di una condizione, pur drammatica, che non si trova a dover vivere in prima persona. Da chi vede, in altre parole, ci si dovrebbe attendere un atteggiamento più aperto, consapevole e responsabile; un atteggiamento privo da un lato di cedimenti alla retorica dell'accettazione (e della rimozione) e orientato dall'altro a guardare non solo al cieco ma soprattutto alla persona cieca, non solo alla limitazione in quanto tale ma all'individuo che tale limitazione subisce.

Un atteggiamento del genere potrebbe peraltro aiutare chi decidesse di assumerselo a non cadere nell'errore di considerare la cecità come un dato astratto e separato da chi in concreto ne soffre; potrebbe condurre inoltre ad evitare generalizzazioni indebite e, soprattutto, a considerare i problemi nel loro riproporsi quotidiano, senza mai cessare di interrogarsi al loro riguardo.

1.5. *Due diversi punti di vista sulla cecità*

Possiamo distinguere fra due diversi punti di vista sulla cecità. Il primo è quello di chi subisce la minorazione visiva, l'altro è invece di chi vede la cecità dal di fuori. Si tratta di due punti di vista fortemente eterogenei l'uno rispetto all'altro, in quanto è molto difficile, per non dire impossibile, che chi sperimenta l'uno possa sperimentare adeguatamente anche l'altro. Non è viceversa impossibile indagare e descrivere quei due diversi approcci creando in tal modo le condizioni per la comunicazione e il dialogo.

Consideriamo in primo luogo il punto di vista di chi guarda alla cecità dall'esterno. Come ho appena accennato, la differenza concerne in primo luogo la sfera dell'esperienza: la condizione esistenziale che per il vedente si avvicina di più alla mancanza della vista è l'esperienza del buio; una condizione che ha profondi risvolti nella sfera delle emozioni e che può essere indagata attraverso strumenti più propriamente psicologici. C'è poi una seconda opportunità, per chi vede, di maturare una propria consapevolezza, rafforzata dall'esperienza ma con valenze emotive forse meno marcate, sulla natura della minorazione visiva: essa consiste nel rapporto diretto con una persona cieca, con il suo modo di vivere e i suoi problemi particolari. Va segnalato infine un approccio ulteriore alla cecità, anch'esso a suo modo radicato nell'esperienza: tale approccio consiste nel proiettare su quel mondo altro, sconosciuto, valori e pregiudizi mutuati dalla propria vita individuale e mediati dalla cultura del proprio ambiente.

Passiamo ora a considerare l'altro punto di vista: quello di chi sperimenta la cecità in prima persona. Al riguardo è necessario sottolineare in primo luogo che, mentre individuare e definire il punto di vista di chi sta "fuori" sembra essere relativamente facile, descrivere quello di chi vive la cecità da "dentro" è assai più problematico; se il primo, infatti, si è sviluppato nel corso di secoli e secoli lasciando testimonianze di sé nella letteratura, nella pittura, nel teatro e nella cultura in generale, il secondo ha assunto connotati riconoscibili solo più di recente, dal momento che i ciechi hanno iniziato a costituirsi come categoria sociale in grado di esprimere un autonomo orientamento riguardo alla propria condizione da non più di due secoli.

Eppure di quel punto di vista "dall'interno" non possiamo in nessun modo fare a meno; e questo nonostante esso debba scontare un limite intrinseco ineliminabile: quello per cui – come abbiamo notato più di una volta – chi non vede incontra difficoltà non indifferenti a definire la propria condizione in rapporto a quella, così lontana, dei vedenti. Con il mondo dei quali il cieco ha peraltro una frequentazione molto più stretta di quanto non accada viceversa; si tratta però di un rapporto vissuto per lo più in una posizione di inferiorità, tale quindi da alimentare in lui desideri e frustrazioni che finiscono per influenzare

la sua immagine di chi vede e, in un complesso gioco di proiezioni reciproche, anche di sé stesso e della propria cecità.

Più in generale possiamo arrivare a dire però che, al di là delle indubitabili differenze di fondo, nella realtà della vita la separazione fra quei due punti di vista è forse meno netta di quanto possa sembrare di primo acchito. In ogni società e in ogni periodo storico, tra ciechi e vedenti si stabilisce infatti una sorta di gioco di specchi, fatto – appunto – di proiezioni reciproche, in cui ognuno vede l'altro in relazione alle proprie aspettative più o meno realizzate; un gioco per effetto del quale si producono quasi sempre immagini ibride e cariche di contraddizioni. Così nel punto di vista che tende ad affermarsi fra i ciechi si possono rintracciare elementi importati dalla comunità dei vedenti; allo stesso modo nel punto di vista espresso dai vedenti si trovano elementi che derivano senza alcun dubbio dalla comunità dei ciechi.

Ciò non significa tuttavia che sia impossibile tentare un'analisi più puntuale e ravvicinata di entrambi. Vediamo, per iniziare, quali sono gli aspetti che storicamente ricorrono con maggiore frequenza nelle immagini della cecità prodotte dai vedenti:

- a) la cecità come luogo della paura: paura del buio, dell'impotenza, della morte;
- b) la cecità intesa come punizione di una colpa commessa dallo stesso cieco o da altri a lui vicini; tale motivo ricorre in culture e tradizioni religiose anche molto diverse;
- c) la cecità intesa come facoltà di percepire la verità oltre le apparenze; un'idea questa che si esprime attraverso la figura del cieco veggente – si pensi anche solo all'indovino Tiresia – o quella di personaggi capaci di un rapporto privilegiato con la divinità e con il trascendente; di essa c'è anche una versione laica, che si limita ad attribuire al cieco una maggiore capacità di concentrazione o una più profonda e consapevole visione della vita: al riguardo non si può non ricordare, fra gli altri, il matematico Saunderson che Diderot ritiene capace di svelare i «misteri della geometria in un modo sconosciuto ai vedenti»³.

Quale atteggiamento assumere verso simili rappresentazioni? Esse vanno trattate come attraenti suggestioni poetiche o viceversa come fantasie destinate a imporre sui ciechi veri, in carne ed ossa, immagini cariche di pregiudizi e in ultima analisi dannose? In realtà la cecità intesa come metafora per eccellenza dei limiti della conoscenza costituisce, per la sua fortissima capacità evocativa, una chiave di lettura straordinariamente efficace del mondo in cui viviamo. E sul terreno delle emozioni, la paura che essa suscita può diventare una via per sondare le profondità dell'inconscio. Anche sul piano dei simboli è possibile percorrere

³ D. DIDEROT, *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, Librairie Minard, Paris 1970.

sempre nuove strade alla ricerca dei significati più profondi del reale. Ma è soprattutto intorno alla metafora del visibile e dell'invisibile che nel corso del tempo hanno preso forma interrogativi ineludibili: ha senso ad esempio stabilire una gerarchia precostituita fra vedere e non vedere? È possibile attingere a una verità più vera e profonda oltre il visibile? Attraverso quali strumenti della percezione non visiva, della conoscenza o della sensibilità è possibile praticare quel mondo altro? Interrogativi come questi non aiutano forse ad accomunare in un'unica prospettiva umana il mondo dei vedenti e il mondo dei ciechi e magari anche di impostare in una forma meno piatta ed empirica lo studio della specifica condizione del cieco?

Ma spostiamoci ora sull'altro versante e soffermiamoci sugli elementi che ricorrono con maggiore frequenza nelle immagini della cecità prodotte dai ciechi. Preci-sando però – già lo si è accennato – che dello sviluppo di un punto di vista auto-nomo dei ciechi sulla propria condizione è possibile parlare da non più di due se-coli e, per essere precisi, da quando si sono verificati due fatti, di rilevanza cruciale e in stretta relazione l'uno con l'altro, che hanno consentito un progressivo accesso dei ciechi alla vita pubblica. Mi riferisco da un lato all'invenzione e alla diffusione in Europa e non solo della scrittura Braille nel corso dell'Ottocento e, dall'altro, alla nascita sempre nel XIX secolo degli istituti di educazione e, dopo la prima guerra mondiale, delle associazioni di categoria. Tali fattori hanno prodotto nel tempo un nuovo sistema di relazioni sociali nel quale i ciechi hanno via via assunto un ruolo da coprotagonisti e hanno così potuto esprimere in modo autonomo, per la prima volta, propri punti di vista su sé stessi e sulla cecità.

Vediamo al riguardo quali sono i motivi più ricorrenti:

- a) i ciechi non sono individui impotenti o incapaci, ma neppure esseri dotati di facoltà eccezionali così come l'arte, la letteratura e il senso comune hanno affermato per secoli;
- b) i problemi dei ciechi, pur nella loro gravità indiscutibile, non hanno nulla di straordinario e di incommensurabile; anzi, essi possono e devono essere affrontati e risolti come tutti gli altri problemi;
- c) per i ciechi è giusto rivendicare un trattamento analogo a quello riservato ai vedenti. Anche se il principio di eguaglianza è stato oggetto, soprattutto nel passato, di interpretazioni diverse a seconda dei vari periodi: per un certo tempo, ad esempio, l'uguaglianza dei diritti è stata confusa con l'obbligo, per i ciechi, di fare le stesse cose dei vedenti. Ciò ha prodotto, in molti casi, vere e proprie forzature – al limite della violenza non solo psicologica – perpetrate ai danni delle persone cieche allo scopo di renderle altrettanto abili dei vedenti. Più di recente invece, nel principio di uguaglianza si è cominciato a riconosce-re in prevalenza un'istanza di integrazione: la necessità cioè che non fosse messa in questione la piena parità di diritti e che il cieco fosse trattato nel ri-

spetto delle sue specificità, senza costringerlo ad acquisire per forza le stesse abilità e le stesse competenze – sociali, culturali ecc. – del vedente.

Definita dunque l'esistenza di due diversi approcci alla cecità, frutto di esperienze differenti e precisatisi in condizioni e con tempi diversi, cerchiamo di capire se tra di essi vi sia una qualche relazione possibile. Proviamo innanzitutto a considerare la distanza che separa quei due punti di vista. Un buon metro può essere quello della fatica, che gioca un ruolo importante su entrambi i versanti: da un lato la fatica del vedente posto in vario modo di fronte alla cecità e costretto a confrontarsi, pur da una posizione di evidente vantaggio, con una realtà impossibile da sperimentare direttamente, con una problematica dura e destabilizzante, e con interrogativi di portata straordinaria. Dall'altro la fatica non sempre dichiarata del cieco, che lo accompagna giorno dopo giorno anche nelle attività più banali e che può generare diffidenza, e quindi lontananza, in chi guardi a lui e alla sua cecità dall'esterno, trascurando la sua sofferenza, e magari permettendosi atti o apprezzamenti viziati dal pregiudizio.

C'è però anche, oltre la distanza, un elemento in comune fra quei due punti di vista: il fatto cioè che entrambi si misurano con una realtà estrema, di fronte alla quale ci si trova tutti, vedenti o meno, in difficoltà, quasi come bambini resi simili dalla propria inadeguatezza di fronte a un problema troppo grande.

C'è infine una sorta di parallelismo, premessa forse di possibili convergenze. Si impone da un lato lo sforzo di scavare nella condizione di chi non vede allo scopo di contrastare la sottovalutazione delle conseguenze indotte dall'handicap e l'indifferenza che spesso ne deriva. Così pure può manifestarsi un impegno simile a indagare oltre la superficie del visibile nell'intento di superare un'analoga ma differente tendenza a banalizzare la realtà: quella di chi non riesce ad andare oltre l'immediatezza della mera apparenza.

Entrambi quegli sforzi, non necessariamente compiuti il primo solo da chi non vede e il secondo solo da chi vede, dovrebbero poter convergere assoggettandosi a un imperativo comune: quello cioè secondo il quale il non vedere o il non visibile non debbano essere considerati necessariamente come una mancanza, un'assenza.

Così pure, se si cerca di andare più a fondo nell'analisi del problema costituito dalla cecità nelle sue diverse implicazioni, fuggendo forme troppo superficiali di conoscenza, la distanza tra il punto di vista interno e quello esterno potrà essere in parte ridotta. Affinché ciò davvero avvenga, è necessario però che su entrambi i versanti si prenda finalmente sul serio l'altro punto di vista, senza rifiutare a priori anche aspetti e idee che possono apparire sgradevoli o pregiudiziali. Il pregiudizio, infatti, può anche essere considerato come una forma preliminare di conoscenza, utile quantomeno a istituire un primo canale di comunicazione tra universi a prima vista molto lontani tra loro.

1.6. *Cenni di storia dell'educazione dei ciechi fra Otto e Novecento*⁴

Nel paragrafo precedente si è constatata l'esistenza di due diversi punti di vista sulla cecità: uno espresso, ovviamente in forme innumerevoli, dalla comunità dei vedenti e uno espresso dai ciechi stessi, da coloro cioè che sperimentano direttamente la minorazione visiva. Quest'ultimo si è formato in un arco di tempo molto più breve e precisamente da quando, a partire dalla prima metà dell'Ottocento, i ciechi sono stati messi gradualmente nelle condizioni di esprimersi in modo autonomo e quindi di assumere orientamenti definiti circa la propria minorazione.

Vediamo a grandi linee come ciò sia potuto accadere. Fino al Settecento, la cecità è soprattutto argomento letterario e i ciechi della letteratura sono quasi sempre personalità straordinarie, individui capaci, proprio in ragione della minorazione visiva che li affligge, di superare i limiti imposti dalla natura e, a seconda dei casi, di raggiungere le più alte vette della conoscenza umana o di intrattenere rapporti privilegiati con la realtà ultraterrena. Quanto ai ciechi in carne ed ossa invece, essi si distinguono non certo per le facoltà straordinarie che l'immaginazione dei letterati da secoli propone, ma piuttosto per le pessime condizioni di vita in cui versano, costretti come sono a subire la miseria dell'accattonaggio e il disprezzo della società; un disprezzo temperato soltanto dall'idea assai diffusa che la mancanza della vista ne rendesse le preghiere più efficaci e persuasive all'orecchio del Signore.

Sul finire del XVIII secolo si verifica però una svolta culturale di cruciale importanza, per effetto della quale il cieco si trasforma progressivamente da *topos* letterario in occasione utile ad alimentare le discussioni filosofiche sul problema delle origini e della natura della conoscenza umana.

Emblematico di tale cambiamento è il dibattito che si sviluppa intorno al problema, passato poi alla storia come questione di Molineux, sollevato in principio dal dottor Molineux appunto in una lettera al filosofo Berkeley. Chiedendosi se un cieco capace di riconoscere sfera e cubo attraverso il tatto sarebbe stato in grado, riacquistata la vista, di riconoscere la sfera dal cubo anche attraverso gli occhi, Molineux poneva in realtà una questione di carattere generale, quella del rapporto tra i vari canali sensoriali, destinata dapprima a rivelare le profonde divisioni esistenti tra i filosofi del Settecento e a divenire successivamente, nel corso del tardo Ottocento e del primo Novecento, oggetto di discussione e di sperimentazione in campo psicologico. Parallelamente alla trasformazione della cecità da argomento letterario a banco di prova di speculazioni filosofiche, si fa

⁴ Su questi temi si veda in particolare F. LEVI, *Un mondo a parte. Cecità e conoscenza in un istituto di educazione (1940-1975)*, Silvio Zamorani editore, Torino 1997.

strada, soprattutto tra le classi agiate, un'istanza di natura completamente nuova: per la prima volta ci si chiede cioè se anche i ciechi non siano educabili esattamente negli stessi modi e con gli stessi risultati dei vedenti.

Così, nel corso del primo Ottocento, nel pensiero di alcuni filantropi europei l'educabilità del cieco diviene progressivamente un assioma sempre più radicato; d'altro canto si pone, come conseguenza dei processi di urbanizzazione in corso in molte parti d'Europa, un problema di sovraffollamento delle città per l'arrivo di masse ingovernabili di individui poveri provenienti dalle campagne. Da molte parti si manifesta con sempre maggiore insistenza una richiesta di controllo sociale che, con il passare del tempo, si inasprisce fino a tramutarsi in una vera e propria volontà di disciplinamento delle cosiddette "classi pericolose". Gli strumenti di cui la comunità si dota per salvaguardare la sicurezza e il "decoro" cittadino sono sia il rafforzamento degli organi di polizia, sia la creazione di luoghi di segregazione nei quali i soggetti ritenuti pericolosi vengono reclusi in modo indiscriminato, divenendo nel migliore dei casi l'oggetto di strategie di recupero fondate sull'educazione al lavoro. Tali provvedimenti investono anche i ciechi, sebbene presso l'opinione pubblica essi non fossero considerati tra le minacce più gravi.

Le istituzioni di reclusione che inizialmente funzionano come vere e proprie discariche sociali, si trasformano, con il passare del tempo, in luoghi capaci di offrire interventi meno indiscriminati e dunque più mirati sui caratteri specifici riconosciuti alle singole categorie di individui sottoposti a segregazione. Nascono così – accanto ad esempio ai manicomi o agli istituti per sifilitici o per sordi – i primi istituti d'istruzione per i minorati della vista, che si diffondono nel giro di pochi anni in tutte le principali capitali europee – Parigi, Berlino, Vienna, ecc. – conformandosi ben presto al principio pedagogico, enunciato dal fondatore dell'Istituto di Vienna Johann August Zeune, di «trattare il cieco come il vedente». La massima di Zeune, accolta da tutte le principali istituzioni dell'epoca, viene interpretata da filantropi e pedagogisti come un'esortazione a operare in favore dell'integrazione sociale attraverso l'educazione a quello che viene considerato, quasi universalmente, come l'unico strumento di possibile emancipazione a disposizione dei ciechi e non solo: il lavoro.

La realtà che va delineandosi nel frattempo è però molto diversa dalle aspettative della prima ora: i mestieri davvero accessibili ai ciechi si rivelano alla prova dei fatti assai pochi – impagliatore di sedie, accordatore, musicista e poco altro – e l'integrazione sociale, ben lungi dall'essere una questione risolta, resta un principio diffusamente enunciato ma con scarse applicazioni concrete. L'incapacità di istituire un contatto stabile e fruttuoso con la società dei vedenti attraverso il lavoro, oltre a determinare il fallimento delle proposte di integrazione, contribuisce d'altra parte, con il passare del tempo, a trasformare gli istituti in luoghi sempre più chiusi al mondo esterno, a farli diventare cioè delle specie di case di accoglienza che –

come recita una formula molto diffusa a quell'epoca – si prendono cura dei propri ospiti «dalla culla alla tomba».

Il tutto accade senza che peraltro venga mai veramente meno la fede nel principio di educabilità delle persone cieche. Gli istituti continuano a offrire ai propri ospiti, anche in assenza di prospettive concrete di integrazione sociale, la possibilità di istruirsi e di dotarsi di competenze culturali minime.

All'inizio l'educazione, impartita nei principali istituti europei in un clima di severo controllo e di rigida disciplina, si pone due obiettivi principali: da un lato quello di insegnare ai ciechi a leggere e a scrivere – attraverso il Braille o altri sistemi di scrittura a rilievo – e dall'altro quello di affinare la loro sensibilità tattile attraverso l'uso di strumenti specifici come carte geografiche a rilievo e modelli tridimensionali. Inoltre, come parziale rimedio alla mancanza di prospettive di lavoro fuori dalle istituzioni specializzate, si diffonde negli istituti la prassi di trattenerne gli studenti ritenuti migliori per farli diventare a loro volta maestri delle nuove generazioni di giovani ciechi. Le conseguenze sull'educazione si mostrano subito disastrose perché gli orizzonti già di per sé stessi circoscritti della vita in istituto vengono ulteriormente limitati dall'azione di maestri ciechi con una scarsissima esperienza del mondo esterno.

I primi segnali di un possibile mutamento si cominciano a vedere nella seconda metà dell'Ottocento, allorché, in un contesto di rinnovato interesse per i temi della cecità e in un clima di maggiore collaborazione e scambio tra gli istituti (nel 1873 si svolge il primo Congresso europeo degli insegnanti dei ciechi) all'empirismo e all'improvvisazione delle prime esperienze educative va sostituendosi una riflessione culturale sui problemi legati alla minorazione visiva sempre più sistematica, articolata e strutturata su solide basi pedagogiche e psicologiche.

Ciò non impedisce tuttavia che la cecità rimanga, per tutto il periodo appena considerato, oggetto di interesse da parte della letteratura, dell'arte e del teatro e che un punto di vista esterno sulla condizione di cecità continui a svilupparsi seguendo un percorso in gran parte slegato da quello che stiamo descrivendo in queste righe e influenzato viceversa dai grandi cambiamenti in atto nella cultura europea, dal romanticismo all'affermarsi del positivismo fino alla sua crisi.

Nella prima metà del Novecento si consolida poi un'impostazione pedagogica già definitasi nelle sue linee essenziali nel corso del secolo precedente. Proviamo a fissare quel modello descrivendo i tratti comuni al funzionamento di numerosi istituti affermatasi nei vari paesi europei:

- a) l'istituto ha poca o nessuna capacità di differenziare la sua offerta di servizi in relazione ai bisogni specifici dei suoi ospiti. La prassi educativa è, in altre parole, uniforme, si rivolge a tutti nello stesso modo, indipendentemente sia dal tipo di minorazione visiva sia dal grado del difetto visivo; anzi, il residuo visivo tende ad essere considerato dagli educatori più come un fastidio che come

- una risorsa da preservare e da valorizzare;
- b) l'istituto è un'istituzione chiusa che tende a proteggere la società dal cieco; infatti nel primo Novecento l'immagine concreta del cieco rappresenta ancora, per la società borghese, un oltraggio al decoro di cui deve essere impedita la vista. L'istituto d'altra parte serve anche a proteggere il cieco da una società per lui difficile e poco accogliente;
 - c) l'istituto educa cercando di condurre i ciechi a raggiungere standard di comportamento derivati dal mondo dei vedenti. Si procede quindi a partire dai risultati, senza promuovere tuttavia un'adeguata riflessione sui mezzi e sui modi utili a far sì che quei risultati possano essere raggiunti. La priorità, per gli educatori, è far conseguire ai ciechi alcune abilità di base, sia nei comportamenti quotidiani – migliorare la postura, lavarsi, vestirsi, legarsi le scarpe, controllare i tic nervosi e i cosiddetti “blindismi”, ecc. – sia nell'educazione scolastica soprattutto primaria;
 - d) l'istituto impone una disciplina ferrea ed educa il cieco alla perseveranza e all'esercizio della forza di volontà nel perseguire i risultati che gli vengono di volta in volta richiesti e che spesso si rivelano del tutto fuori dalla sua portata. Tale forma di costrizione comporta, per il cieco che vive nell'istituto, aspetti di vera e propria violenza psicologica tale da produrre un innalzamento della sua soglia del dolore e quindi da ridurre la sua sensibilità;
 - e) l'istituto, nel quale i ricoverati ciechi sono controllati e gestiti da vedenti, richiama da vicino il *Panopticon* di Jeremy Bentham, cioè il carcere ideale dove i detenuti possono essere spiati in ogni momento e dovunque si trovino ma senza che essi sappiano mai con certezza se qualcuno li stia osservando o meno;
 - f) l'educazione scolastica si avvale essenzialmente del tatto. E del linguaggio. Alla percezione tattile si ricorre solo in alcuni ambiti: per la lettura e la scrittura, per lo studio della geometria e per l'uso di ausili didattici di vario genere, come le carte geografiche a bassorilievo e i modelli tridimensionali impiegati nelle lezioni di zoologia, di scienze naturali e di botanica. La maggior parte delle nozioni viene trasmessa attraverso la parola, alimentando così il rischio di verbalismo al quale i ciechi sono già più esposti dei vedenti; si pensi ad esempio a come, a fronte di un'esperienza del mondo assai limitata non solo dalla privazione visiva ma anche da una vita trascorsa tra le mura dell'istituto, le spiegazioni del maestro possano apparire, per il cieco, discorsi vuoti e completamente privi di riferimenti percettivi concreti e circostanziati;
 - g) in generale l'istituto impartisce un'educazione orientata a imporre regole rigide limitando i margini di libertà dei ricoverati piuttosto che a promuovere l'autonomia dei singoli.

Se dunque il Novecento rappresenta un periodo di progressivo consolidamento di principi e di pratiche pedagogiche già definite nelle loro linee essenziali

nel corso del secolo precedente, c'è però almeno un elemento fortemente innovativo che differenzia il XX secolo dall'Ottocento. Ci riferiamo cioè alla nascita, subito dopo la fine del primo conflitto mondiale, di una nuova categoria sociale destinata a ottenere, da lì a poco, grande considerazione da parte sia dell'opinione pubblica sia delle istituzioni dello Stato: la categoria dei ciechi mutilati di guerra. Costoro vengono presentati come eroi chiamati a diventare simbolo di patriottismo in un periodo di diffusa esaltazione nazionalistica; si tratta d'altra parte di persone che, pur colpite da una gravissima minorazione limitata quasi sempre alla vista, si trovano per il resto nel pieno delle proprie capacità psicofisiche, tanto da essere capaci di formalizzare precisi interessi di categoria e da difenderli di fronte allo Stato con spirito corporativo.

A conferma di quanto stiamo dicendo, nel 1920 nasce in Italia – ma tendenze analoghe si affermano anche in altri paesi – l'Unione Italiana Ciechi (UIC), un'associazione di categoria a difesa degli interessi dei ciechi appunto, che opera fin dal primo momento in tre differenti direzioni e cioè: rivendicando una legislazione specifica in materia di istruzione, chiedendo nuove forme di tutela legale sul mercato del lavoro – il cosiddetto collocamento obbligatorio – e infine reclamando speciali strumenti di previdenza sociale – pensioni di invalidità – per tutti i suoi iscritti; compresi, anche se in una posizione assai meno vantaggiosa, i ciechi civili aggregatisi via via intorno al nucleo portante dell'organizzazione costituito dai ciechi di guerra.

Associazioni del genere si diffondono in tutta Europa ma solo in Italia e in Spagna si afferma, rispettivamente con la UIC e con la ONCE, una sorta di monopolio di fatto sulla categoria. Con il passare del tempo le varie organizzazioni dei ciechi diventano, oltre che strumento essenziale per la difesa dei loro interessi, luoghi di assistenza ma anche di socializzazione dove i singoli soggetti possono interagire fra loro prolungando nel tempo conoscenze e relazioni spesso nate negli istituti, ma pur sempre nell'ambito di un ambiente relativamente protetto dal mondo esterno.

Concludiamo richiamando una considerazione svolta nel paragrafo precedente, quando notavamo che esiste, nella cultura – che per ovvie ragioni è essenzialmente la cultura dei vedenti – un'immagine del cieco e della cecità con origini storiche lontanissime e con vasti echi nella letteratura, nell'arte e nel teatro, ma che alla luce della realtà risulta pur sempre carica di pregiudizi destinati via via a riproporsi con il passare degli anni. Ebbene, i processi storici che abbiamo appena descritto non solo non hanno cancellato quell'immagine, che anzi ha senz'altro influito non poco sui contesti nei quali i ciechi hanno via via conquistato un posto riconosciuto nella società, ma ne hanno creato una nuova. Quest'altra rappresentazione è stata per larga parte autoprodotta dai ciechi e risulta quindi essere il frutto di esperienze della cecità vissute in modo più diretto e più autenti-

co; il che tuttavia non la preserva di per sé dai rischi di irrigidimento inevitabilmente connessi con la sua funzione di solido riferimento identitario da agitare come strumento di difesa e di autoaffermazione. Ecco allora che anche in questo caso come nell'altro finiscono per manifestarsi fattori pregiudiziali che possono ostacolare una corretta comprensione della realtà e, di conseguenza, un'effettiva possibilità di comunicazione fra punti di vista differenti.

1.7. *La crisi di un modello pedagogico*

Dopo aver percorso a grandi falcate il periodo, durato più di un secolo, di formazione e di consolidamento di un'organica pratica pedagogica rivolta senza troppe differenze ai ciechi di tutta Europa, vediamo ora come si evolve la questione nella seconda parte del XX secolo.

A metà degli anni '60, comincia ad affermarsi in vari paesi d'Europa e negli Stati Uniti un movimento di critica radicale alle cosiddette istituzioni totali e in particolar modo ai manicomi. Un'idea portante di quel movimento è che la malattia mentale debba essere ricondotta in primo luogo alla sua matrice sociale; da questo consegue che l'ospedale psichiatrico, in quanto luogo di reclusione dove le relazioni sociali vengono brutalmente negate, sia da considerare come una delle maggiori cause del disagio psichico. Anche se poi criticata sotto il profilo scientifico per il suo carattere troppo schematico e unilaterale, come pure perché incapace di tenere conto adeguatamente degli aspetti fisiologici della malattia e di quelli legati allo sviluppo della personalità, una tale impostazione vale in ogni caso a motivare la chiusura generalizzata e il superamento delle istituzioni psichiatriche tradizionali.

La lotta contro i manicomi e in generale contro le istituzioni chiuse – definite da molti come “istituzioni totali” – risulta ulteriormente rafforzata in quegli anni anche da altri fattori: in particolare dalle forti spinte contro ogni forma di autoritarismo all'origine dei movimenti del '68, radicate nel duro scontro generazionale che vede come protagonisti i giovani nati dopo la seconda guerra mondiale e alimentate dalla crisi delle istituzioni – in primo luogo della scuola – incapaci di rispondere alle esigenze e alle sollecitazioni della moderna società di massa. Un vasto processo di trasformazione investe dunque via via, sul finire degli anni '60, innumerevoli ambiti del vivere sociale, determinando la crisi della tradizionale gestione unilaterale e dall'alto del potere nelle istituzioni – nelle scuole, nelle fabbriche ecc. – e la diffusione di nuovi modelli di comportamento e di nuove forme di socialità. Anche il mondo dell'handicap risente di quel clima e recepisce alcune istanze di rinnovamento espresse dalle nuove generazioni: in particolare, contro le rigidità e le chiusure del passato, soprattutto in Italia dove il conflitto si fa più acuto e prolungato che altrove, assume un'inedita centralità la prospettiva

e la rivendicazione dell'integrazione sociale di tutti i disabili.

Ma vediamo, a titolo di esempio, come vengono recepite le idee e il clima del '68 in un luogo tipico della pedagogia tradizionale come l'Istituto dei ciechi di Torino; cerchiamo cioè di metterci nei panni dei suoi giovani ospiti, per capire con quale spirito essi vivono il periodo del cambiamento e del radicale distacco dai modelli del passato⁵.

La prima conseguenza concreta provocata dalla nuova e imprevedibile ventata di trasformazione è data dalla crisi, rapida e irrimediabile, dell'impianto autoritario e del regime di rigida disciplina imposto da sempre ai ricoverati. L'Istituto si apre progressivamente verso l'esterno e gli ospiti, allentatesi le pressioni imposte sin lì, assaporano spazi sempre più estesi di autonomia e di libertà. Se inizialmente, però, la maggiore permeabilità dell'Istituto alle istanze provenienti dall'esterno viene salutata come un fatto assolutamente positivo, con il passare del tempo emerge anche l'altra faccia del problema: ci si rende conto cioè di come, venuta meno la protezione dal mondo circostante che l'Istituto nella sua antica natura di luogo "chiuso" comunque garantiva, occorra appoggiarsi sempre di più su altri soggetti esterni, e in particolare sulle famiglie dei ciechi, per lo più prive però di risorse e di capacità utili ad assolvere a quel nuovo compito.

Nel contempo emerge un'ulteriore contraddizione: alla progressiva apertura dell'Istituto all'esterno non corrisponde un rinnovamento dei modelli pedagogici né degli strumenti culturali offerti ai ricoverati. L'educazione continua a essere fondata principalmente sulla parola e ciò fa crescere ancora di più la distanza che separa la già di per sé ristretta base d'esperienza sulla quale i ciechi normalmente strutturano le loro conoscenze anche linguistiche e le sollecitazioni di un mondo esterno in continua trasformazione e dagli orizzonti sempre più vasti. Più in particolare va sottolineato che, in un contesto di improvvisa apertura, l'insieme delle conoscenze semantiche dei ricoverati, adeguato per tutta la vita precedente al chiuso dell'Istituto, si mostra all'improvviso insufficiente a rendere conto di una realtà incommensurabilmente più ampia e complessa di quella sperimentata fino a quel momento. L'inattesa necessità di dover estendere concetti strutturati su una base percettiva limitatissima e poverissima a una realtà che si presenta nuova, varia e in gran parte ingovernabile, determina, nei ragazzi dell'Istituto di Torino ma in generale in tutti i ciechi protagonisti di quel periodo, evidenti difficoltà di comunicazione con la società dei vedenti.

Sin qui abbiamo accennato alla condizione dei ragazzi che hanno vissuto in prima persona la crisi dell'istituzione chiusa e hanno dovuto progressivamente affrontare il passaggio, per loro del tutto inedito, a un nuovo regime di integrazione. Ma facciamo ora un passo avanti e consideriamo la condizione dei giovani

⁵ Cfr. F. LEVI, *Un mondo a parte. Cecità e conoscenza in un istituto di educazione (1940-1975)* cit.

che sono venuti dopo e che quindi, sin dalla loro più tenera infanzia, non hanno più trovato un istituto ad accoglierli. Quali le conseguenze?

- a) Per quei ragazzi la famiglia torna a ricoprire un ruolo determinante. I genitori, però, posti all'improvviso dalla presenza di un figlio cieco in una situazione inedita e dai risvolti decisamente complessi, tendono spesso a oscillare tra la sottovalutazione dell'handicap – causata per lo più dalla scarsa conoscenza del problema e dalla difficoltà di accettare il carattere permanente e irrimediabile della disabilità in questione – e la tendenza all'iperprotezione, che per il figlio si rivela molto spesso dannosa perché rischia di bloccare il pieno sviluppo della sua personalità;
- b) i ragazzi ciechi vengono inseriti nella scuola di tutti. Ma se ciò favorisce da un lato relazioni personali più ricche e stimolanti di quelle che si potevano stabilire in istituto, dall'altro obbliga continuamente a misurarsi con obiettivi spesso assai difficili da raggiungere perché definiti sulla base delle abilità dei compagni vedenti. Inoltre, gli interventi rivolti a sostenere il processo di integrazione si rivelano molto spesso carenti e – nel migliore dei casi – finalizzati quasi esclusivamente a fornire strumenti concreti invece che ad aiutare la crescita complessiva della persona o a promuovere nel disabile una riflessione sulla propria minorazione;
- c) va rilevato inoltre che i mutamenti sociali di cui ci stiamo occupando e che fanno da cornice alla chiusura degli istituti speciali di educazione determinano una profonda trasformazione della cultura dell'handicap, per effetto della quale viene progressivamente superata la tendenza a nascondere agli occhi della società le minorazioni di ogni tipo. Si impone parallelamente un principio di natura completamente nuova, quello secondo cui «il disabile è come tutti gli altri». Tale principio risulta però carico di equivoci, poiché è spesso all'origine di una disattenzione diffusa o addirittura di una vera e propria indifferenza nei confronti dei problemi specifici legati all'handicap e quindi, nel nostro caso, alla cecità. L'uguaglianza, invece di essere interpretata come uguaglianza dei diritti da conquistare faticosamente giorno per giorno, viene viceversa considerata come un dato acquisito in partenza e finisce per trasformarsi in una sorta di maschera posta a nascondere le differenze, in tal modo sempre più difficili da riconoscere e da affrontare;
- d) anche per questo accade che i ciechi più giovani tendano a sviluppare relazioni assai limitate fuori dalla famiglia e dalla scuola, rimanendo invece confinati fra di loro o comunque entro ambiti assai ristretti.

Come conseguenza diretta della fine degli istituti, ecco allora che il sistema pedagogico definito tra l'Ottocento e il Novecento viene abbandonato senza tuttavia che se ne affermi uno nuovo. Tendono invece a diffondersi iniziative

educative sempre più disorganiche, derivate per successivi aggiustamenti dalla realtà precedente e condotte in funzione dei casi specifici, ma mai riconducibili a un riconoscibile impianto unitario.

Per completare il quadro proviamo ora a tracciare sommariamente alcuni tratti della condizione dei ciechi nella realtà contemporanea. Notiamo in primo luogo che una loro sempre maggiore integrazione sociale ha modificato non poco il nostro atteggiamento verso la cecità. Ad esempio, la diffusa e visibile presenza di persone cieche nei contesti sociali più disparati – nelle scuole, negli uffici, nei luoghi di svago, ecc. – può indurci a credere, erroneamente, che la cecità sia in fin dei conti un attributo come gli altri, senza troppe ripercussioni sulla vita delle persone che la subiscono; o che il processo di integrazione sia ormai cosa fatta e i problemi dei ciechi siano stati sostanzialmente risolti o siano almeno in via di risoluzione. In realtà basta assai poco per mettere in crisi certezze del genere: è sufficiente un incontro ravvicinato con il problema per risvegliare immediatamente l'angoscia e gli stereotipi di sempre. Lasciamo dunque da parte l'immagine edulcorata del cieco bene integrato e in quanto tale pienamente "normalizzato". Solo così potremo scoprire qualcosa di più su chi siano davvero i ciechi nella nostra società e su quale sia la loro reale condizione di vita.

Chiediamoci in primo luogo quale sia oggi il numero dei ciechi. In realtà non è facile stabilire quantità precise per diverse ragioni: la prima è che i cosiddetti ciechi assoluti sono una ristrettissima minoranza, mentre è ben più alto il numero di coloro i quali, pur disponendo di un minimo residuo visivo, si trovano di fatto nell'impossibilità di utilizzare la vista per qualsiasi necessità della vita quotidiana. Inoltre va considerato che è molto difficile stabilire un confine attendibile fra ciechi e ipovedenti, un confine oltre tutto che consenta di interpretare correttamente le statistiche disponibili al riguardo. In ogni caso – anche se una tale indicazione ha qui solo un valore puramente orientativo – appare verosimile un ordine di grandezza, per l'Italia, pari a circa 1 cieco ogni 1000 abitanti. Si può poi aggiungere che, secondo i dati forniti dal Ministero dell'Istruzione, i soggetti con gravi minorazioni visive nella scuola sarebbero intorno al 3 %. Rispetto al passato poi, si registra una sempre maggiore incidenza della cecità associata ad altri tipi di minorazione; nascono, in altri termini, sempre più bambini pluriminorati mentre diminuiscono i casi di persone afflitte soltanto da minorazione visiva. Un altro dato da tenere in considerazione è l'aumento dei ciechi anziani, che va ricondotto al generale incremento dell'età media nella nostra società.

La composizione dei ciechi tende dunque a diversificarsi. Ciò è dovuto anche alla maggiore attenzione prestata negli ultimi tempi da varie istanze della società e delle istituzioni alla vasta realtà degli ipovedenti, che entrano in tal modo a far parte, anche se in forma ancora episodica e contraddittoria, dell'universo dei disabili visivi.

Un fatto che invece tende a caratterizzare soprattutto i paesi poveri è l'incremento del numero di persone che, in età avanzata, cominciano a soffrire di problemi gravi alla vista – l'esempio più tipico è dato dagli individui affetti da cataratta e non operati – e che, per l'inefficienza dei sistemi sanitari locali, non possono essere curate.

Nell'insieme possiamo dire che dai dati e dalle tendenze che abbiamo appena illustrato discende una realtà completamente nuova rispetto al passato: la minorazione visiva si presenta cioè come un fenomeno sempre più vasto e dagli aspetti molteplici. È quindi sempre più problematico, a differenza di quanto si è fatto per molto tempo, riconoscere nei ciechi una categoria ben delimitata e dai caratteri relativamente omogenei. Questo accade in un contesto nel quale, con la crisi degli istituti, è venuto a mancare il luogo principale di aggregazione identitaria e di consolidamento della "categoria" dei privi della vista. Il conseguente processo di integrazione, pur contraddetto dalle innumerevoli e non sempre evidenti difficoltà di relazione incontrate dai ciechi nella realtà odierna, ha comportato d'altra parte effetti ulteriori di dispersione.

Insieme al modello pedagogico tradizionale è quindi entrato in crisi anche un approccio più complessivo al problema. Di fronte a noi, malgrado tutti i limiti dei processi in atto, abbiamo sempre meno "un mondo a parte", separato dal resto della società, con i suoi problemi, le sue istituzioni, i suoi addetti e la sua cultura. Abbiamo invece un'amplissima articolazione di casi individuali da un lato e, dall'altro, una moltiplicazione di situazioni relazionali corrispondenti ai luoghi in cui si concentrano i bisogni dei disabili visivi – ciechi e non – di entrare in contatto con il mondo di tutti.

Di fronte a tutto questo non ha molto senso, in sostituzione del modello pedagogico ormai superato, pensare a un modello alternativo più adeguato ai nuovi tempi. Senza negare l'importanza che continua ovviamente ad avere un intervento specifico nella scuola, si tratta in realtà di definire una prospettiva diversa, più ampia e diversificata, in grado di ricomprendere anche le azioni educative rivolte ai più giovani. Così, invece di un altro modello pedagogico, è forse più utile proporre un modello comunicativo che sia in grado di favorire l'approccio dei disabili visivi alla realtà e il loro incontro con gli altri; questo in tutte le situazioni – compresa la scuola – in cui ciò si rende necessario, adeguandolo volta per volta alle sempre nuove esigenze di una realtà in rapido movimento.

1.8. *Ciechi e vedenti nella società dell'immagine*

La crescente importanza che le immagini hanno acquisito in ogni ambito della realtà attuale, per cui si è arrivati a parlare di società dell'immagine, tende ad accrescere la distanza tra la condizione di chi vede e quella di chi non vede.

Per cogliere la portata del fenomeno, proviamo a considerare alcuni passaggi decisivi che hanno trasformato nel secolo appena trascorso le forme della comunicazione nella realtà contemporanea:

- a) lo sviluppo del *cinematografo*, per il quale il sonoro assume un ruolo specifico soltanto in funzione dell'immagine;
- b) la diffusione della *televisione*, la quale, grazie alla propria capacità di pervadere in modo molto più ampio la vita del pubblico, consente all'immagine di integrarsi in profondità nella strutturazione dell'esperienza;
- c) viceversa la *radio*, che esalta per sua natura il potere e la qualità espressiva della parola e malgrado tutto è riuscita a mantenere un peso significativo nel sistema dei media, finisce alla lunga per risentire in modo negativo dello sviluppo della televisione, vedendo ridursi progressivamente la specificità del suo linguaggio – si pensi ad esempio alla scomparsa quasi totale del radiodramma – per l'influsso di modelli comunicativi mutuati da altri media centrati sull'immagine;
- d) il peso decisivo assunto dalla *pubblicità* i cui linguaggi hanno una connotazione prevalentemente visiva;
- e) lo straordinario sviluppo della *mobilità* in spazi sempre più estesi. Dal punto di vista della percezione, ciò significa che la vista, in quanto senso dell'orientamento per eccellenza, acquista un'importanza sempre maggiore: si pensi anche solo allo sviluppo della segnaletica visiva;
- f) l'affermarsi del *computer*, per il quale – soprattutto da quando le interfacce a finestre hanno soppiantato le vecchie interfacce a linea di comando – la dimensione visiva ha assunto un ruolo decisivo per l'organizzazione e la gestione delle informazioni.

Che la diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione costringa chi non vede in una posizione di crescente inferiorità è un dato indiscutibile. Se ad esempio il computer offre anche ai ciechi nuove e straordinarie opportunità, gli orizzonti che esso apre agli utenti con buona capacità visiva restano pur sempre incomparabilmente maggiori, tanto che la distanza fra chi vede e chi no, invece di ridursi, tende molto probabilmente ad aumentare. Ma c'è un dato ulteriore di cui tenere conto. In presenza dei cambiamenti appena accennati tende ad allargarsi l'area di chi si trova in una posizione di evidente difficoltà. L'ipertrofia dell'immagine nella realtà contemporanea colpisce non solo i ciechi, ma tutti coloro che a causa di qualche difetto visivo non riescono a star dietro alle trasformazioni in atto. Anzi, è proprio l'importanza crescente assunta dall'immagine ad attribuire una nuova rilevanza sociale alla condizione dell'ipovedente, fino ad ora largamente sottovalutata.

Il problema ha però una valenza ancora più generale. La società dell'immagine e della comunicazione digitale produce un'insieme di conseguenze che pe-

sano non solo su chi patisce di particolari limitazioni percettive, ma su tutti. Vediamo in breve alcuni di quegli effetti:

- a) cresce in modo straordinario la quantità di informazioni disponibili; diviene pertanto sempre più importante saper selezionare solo ciò che davvero può tornare utile;
- b) così pure aumenta il numero di informazioni necessarie per muoversi in modo consapevole e libero nella rete sempre più fitta delle relazioni sociali;
- c) il peso crescente della vista determina, in molti ambiti anche se non in tutti, un sottodimensionamento relativo degli altri canali percettivi; più precisamente esso impone una continua ridefinizione dell'equilibrio fra i vari sensi;
- d) nascono e si sviluppano nuovi linguaggi tipicamente visivi che richiedono uno specifico sforzo di apprendimento: si pensi ad esempio al videoclip il quale, per la rapidità nella successione delle inquadrature, richiede tempi di messa a fuoco ridotti e una particolare abilità di interpretazione;
- e) diminuisce il peso del linguaggio verbale nell'insieme dei processi di comunicazione. Nel contempo il linguaggio tende a trasformarsi privilegiando forme più essenziali e concise, poco articolate sotto il profilo sintattico e tendenti a un genere che potremmo definire olistico;
- f) più in generale tende ad affermarsi un approccio alla realtà di tipo globale, "dall'alto", togliendo spazio viceversa a una modalità tipicamente analitica-sequenziale;
- g) per interagire con l'ambiente circostante diventano indispensabili sempre nuove abilità complesse che coinvolgono il sistema percettivo nel suo insieme e che richiedono un consapevole sforzo di apprendimento. La guida dell'automobile rappresenta un tipico esempio di abilità che richiede un impegno globale delle capacità percettive: la sensibilità tattile per manovrare i comandi, le sensazioni cinestetiche per sentire frenate, curve e accelerazioni, la vista per guardare la strada e i segnali dentro e fuori dall'automobile, l'udito per tenere sotto controllo il rumore del motore e cambiare marcia al momento giusto, ecc. Abilità della stessa natura si rendono necessarie in molti altri momenti della vita quotidiana.

I cambiamenti ad ampio raggio di cui si è appena detto e che incidono in profondità sulla vita di ognuno hanno fra gli altri un effetto che viene di solito largamente sottovalutato: costringono un numero molto elevato di individui, che si trovano in difficoltà di fronte alle nuove richieste e alle nuove sollecitazioni del mondo circostante non per propri difetti percettivi ma per ragioni prevalentemente culturali, a sperimentare condizioni – ovviamente diverse da caso a caso – che richiamano da vicino quella del disabile visivo. Vediamo brevemente alcune possibili somiglianze:

- a) oggi, come ho detto poc'anzi, si è costretti a scegliere tra una quantità infinita di informazioni nel minor tempo possibile. Ci si avvicina cioè, per eccesso di stimoli, alla condizione del cieco il quale, per i limiti del suo apparato sensoriale, si sente sovrastato in ogni momento da un mondo che lo bombarda di informazioni senza poter filtrare adeguatamente quanto effettivamente potrebbe interessarlo;
- b) la realtà odierna propone incessantemente nuove forme di comunicazione con cui confrontarsi e nuovi strumenti complessi con cui interagire. Per far fronte a tutto questo, si è costretti a ridefinire continuamente, proprio come fa la persona cieca a causa della sua minorazione visiva, gli equilibri nel rapporto fra i vari sensi;
- c) molti dei nuovi linguaggi visivi oggi sempre più diffusi sono in realtà inaccessibili a un numero ampio di individui. Una parte consistente della popolazione sperimenta cioè una sorta di cecità, non propriamente fisica ma culturale, generazionale, ecc.;
- d) anche le nuove modalità di comunicazione verbale, caratterizzate, come si diceva, dall'uso di messaggi abbreviati e spesso a forte valenza emotiva, rischiano di risultare in parte incomprensibili a chi, per ragioni culturali, è ancora legato a forme linguistiche più tradizionali, allo stesso modo – lo vedremo meglio più avanti – di come lo sono per necessità i ciechi;
- e) le abilità complesse a cui si faceva prima riferimento – ad esempio interagire con un parchimetro o con un distributore di sigarette – richiedono, per essere acquisite, una consapevole volontà di apprendimento. Ci troviamo sempre più spesso, dunque, in una condizione caratterizzata dalla riduzione delle forme di apprendimento in gran parte inconsapevoli basate sulla mera imitazione: condizione che i ciechi sperimentano quotidianamente per forza di cose anche quando devono misurarsi con i compiti all'apparenza più banali.

È il caso di trarre, a questo punto, alcune conclusioni di carattere generale. Nel paragrafo prima di questo abbiamo sottolineato due aspetti di notevole importanza, che distinguono la seconda metà del Novecento da tutto il periodo precedente: il primo è dato dall'esaurimento di un modello pedagogico e di un modo più generale di confrontarsi con la minorazione visiva fondato sulla separazione dei ciechi dal resto della società; il secondo è costituito dalla progressiva diversificazione interna del mondo dei ciechi e dei disabili visivi tale per cui è sempre più difficile ipotizzare un confine ben delineato fra chi vede e chi no. A quei due processi se ne aggiunge un terzo – quello che ho appena cercato di descrivere qui –, per effetto del quale le condizioni in cui chi vede si trova nel rapporto con le nuove forme della comunicazione tendono in molti casi a richiamare da vicino quelle di chi patisce gravi minorazioni visive.

Se tutto questo è vero, ci sono almeno tre buone ragioni perché l'approccio

alla cecità e in particolare alle questioni relative alla comunicazione nei casi di grave deprivazione visiva debba essere inquadrato in una prospettiva assai più ampia. Nella stessa direzione ci spinge poi un'altra considerazione, relativa questa volta all'obiettivo del nostro discorso, esplicitando il quale potremo meglio individuare il nesso fra ciò che abbiamo detto fino a questo momento e quanto ci apprestiamo a dire d'ora in avanti.

Partiamo da una constatazione di carattere generale e cioè dal fatto che esiste una relazione diretta tra le conoscenze e le risorse di cui si dispone da un lato e il grado di libertà che si può raggiungere dall'altro. In altre parole possiamo affermare – anche se chiaramente stiamo parlando qui di una condizione necessaria ma non sufficiente – che quanto più e meglio si conosce, tanto più si può essere liberi. Ma cosa significa conoscere di più e meglio? Significa in primo luogo che le conoscenze devono essere adeguate, numerose e conseguibili con una certa rapidità, tanto più se si considera il vorticoso procedere della società odierna. Significa altresì saper selezionare le informazioni e saperle utilizzare in modo mirato. Tenuto conto che viviamo in un mondo in continua trasformazione è però anche necessario che ognuno sviluppi una specifica consapevolezza riguardo al proprio modo di conoscere e, ancor meglio, a come sia possibile adeguare il proprio modo di conoscere ai cambiamenti in atto. Tutto questo presuppone una valutazione attendibile delle risorse su cui si può contare e soprattutto dei propri limiti.

Di quel che manca ai ciechi e delle conseguenze che ne derivano abbiamo detto. E abbiamo anche sottolineato come sia necessario, per affrontare in positivo la loro condizione, considerare la cecità in una prospettiva globale che, superando antiche separazioni, sappia ricondurla alla condizione di tutti. Ma per far questo è altrettanto indispensabile chiedersi come sia possibile affrontare la cesura rappresentata nella catena della comunicazione dall'impossibilità per i ciechi di percepire le immagini; se non sia possibile cioè operare per ricostruire almeno in parte quell'anello mancante, senza il quale riportare chi non vede nell'ambito di un sistema di comunicazioni comune a tutti risulterebbe una mera petizione di principio.

1.9. *Creare nuovi mezzi di comunicazione plurisensoriali*

Procediamo ora con due brevi osservazioni che si riferiscono ad altrettante esperienze concrete. La prima: se proviamo a descrivere esclusivamente con le parole una qualsiasi figura – ad esempio la rappresentazione schematica del centro di una città o, magari, un circuito elettrico – ci rendiamo subito conto che si tratta di un'operazione lunga e complessa, destinata peraltro a dare risultati molto insoddisfacenti. Tradurre un'immagine in un'altra dimensione – quella del linguaggio – rende la comunicazione molto difficile.

Se questo è vero, come dobbiamo comportarci con i ciechi? Visto che un testo verbale da solo offre troppo poco, si potrà magari tentare – e siamo alla seconda osservazione – con una rappresentazione tattile che si richiami in qualche modo all'oggetto di cui si vuole dare conto (per ora lasciamo del tutto aperte la natura e le caratteristiche di quella rappresentazione). Anche in questo caso però ci accorgeremo presto che, da sola, una rappresentazione tattile non basta. È molto difficile che vengano riconosciuti dal nostro interlocutore i suoi tratti costitutivi e ancor di più che egli ne colga il senso, che capisca cioè ciò cui si riferisce. Saremo pertanto costretti ad integrare quella rappresentazione con un testo che ne descriva i tratti essenziali, guidi eventualmente l'esplorazione delle mani, aggiunga altre informazioni che aiutino il lettore a cogliere quanto con le sole mani non potrà mai percepire e, insieme, a interpretarne il senso.

Per favorire la comunicazione con chi non vede può dunque essere utile valersi di strumenti che si appellino alle capacità tattili dell'interlocutore e nello stesso tempo si avvalgano delle potenzialità comunicative del linguaggio: di strumenti cioè che possiamo descrivere come media plurisensoriali integrati. Questo nell'ipotesi che la mancanza della vista, attraverso la quale come sappiamo passa normalmente quasi l'80% delle informazioni provenienti dal mondo esterno, possa essere compensata – almeno in parte – soltanto valorizzando l'insieme delle risorse residue.

Ecco dunque che, discutendo della condizione dei ciechi e del modo per intervenire in loro soccorso, siamo giunti ad assumere una visione integrata delle capacità sensoriali, andando oltre l'opinione corrente, che tende invece a considerare i vari sensi come funzioni ben distinte l'una dall'altra; un'opinione che trae origine molto probabilmente dalla fortissima prevalenza della vista nell'esperienza dei più: tale prevalenza infatti, mentre costringe in secondo piano gli altri sensi, finisce per indurre a un approccio rigidamente unilaterale in primo luogo proprio alla vista, ma poi anche, di conseguenza, a tatto, udito, gusto e olfatto.

In realtà la sollecitazione a considerare l'attività dei sensi come un insieme, che ci viene dalla riflessione sulla condizione dei ciechi, trova un preciso riscontro negli studi recenti, per i quali l'attività percettiva va considerata come un sistema integrato che processa stimoli plurisensoriali; e questo ovviamente non solo nel caso dei ciechi, ma di tutti gli individui. Di qui dunque la possibilità di riorientare con maggior sicurezza, e su una base scientifica più solida, il nostro punto di vista e di formulare più compiutamente alcune indicazioni in positivo sul modo migliore di impostare una comunicazione adeguata alle necessità di chi non vede. Ecco al riguardo alcuni criteri di massima:

- a) essa deve essere intrinsecamente intermodale;
- b) deve proporsi di valorizzare al massimo e in forma integrata le capacità sensoriali residue: aptiche, uditive, gustative, olfattive;

- c) deve sviluppare un'attenzione specifica per le relazioni fra quei diversi livelli;
- d) deve tenere conto dell'influenza che le limitazioni inerenti al sistema percettivo possono esercitare sul livello cognitivo, impostando di conseguenza modalità di offerta delle informazioni adeguate alle specifiche strategie conoscitive dei potenziali interlocutori;
- e) deve sapersi valere, in modo mirato e operando le necessarie conversioni, dei media a disposizione di tutti.

Stabiliti i criteri di fondo di cui si è detto, soffermiamoci ora su un esempio particolare, che ci aiuterà ad approfondire in concreto la problematica appena enunciata. *Second Sight of the Parthenon Freeze*⁶ è un libro rivolto a ciechi, ipovedenti e vedenti, realizzato nell'ambito di un progetto di riallestimento della presentazione dei Fregi del Partenone presso il British Museum di Londra.

Esso è stato reso possibile dalle ricerche condotte ormai da diversi anni sui caratteri specifici del disegno per ciechi e sulle tecniche adatte a una sua efficace riproduzione. Su quelle basi si è potuto offrire ai lettori immagini perfettamente visibili – stampate in offset a colori – e, insieme, rappresentazioni in rilievo – in inchiostro trasparente, sovrapposte alle precedenti e stampate nel caso specifico in serigrafia – pienamente accessibili all'esplorazione tattile delle persone che non vedono.

A questo si aggiunga la consapevolezza degli autori – anch'essa frutto di una lunga sperimentazione – che al cieco, per compensare la mancanza della vista, è necessario un approccio plurisensoriale alla realtà circostante: per sostituire l'immagine visiva cui non può accedere non basta cioè offrirgli soltanto un'immagine tattile, ma è indispensabile accompagnare il disegno (o i disegni) in rilievo con un testo che guidi l'esplorazione e integri la conoscenza attraverso la parola. Di qui la decisione di accompagnare il libro con una registrazione audio, utile a garantire una lettura proficua e in piena autonomia di ogni illustrazione.

Il volume si presenta però come un contributo originale anche per il suo impianto, appositamente concepito per rispondere alle esigenze cognitive specifiche di chi non vede. Le immagini del libro sono il frutto di un lavoro di scomposizione dei Fregi tale da aiutare il lettore a cogliere in una sequenza strutturata i vari elementi di cui si compone il bassorilievo di Fidia: questo perché egli possa poi via via ricostruirne nella sua mente una visione d'insieme ricca e articolata. Va peraltro notato che un simile percorso di scomposizione e ricomposizione pensato per l'interlocutore cieco può essere in realtà molto utile anche a quello vedente.

Ma consideriamo ora un primo aspetto interessante del libro, partendo dall'indice. L'indice appunto indirizza verso una lettura ordinata e in sequenza da

⁶ S. BIRD, I. JENKINS, F. LEVI, *Second Sight of the Parthenon Freeze*, British Museum Press, London - Silvio Zamorani editore, Torino 2002.

pagina 1 a pagina 23, poi improvvisamente sollecita il lettore a portarsi in fondo al libro – a pagina 55 – per muovere poi all'indietro fino a pagina 36-37. A quel punto si è invitati a saltare a pagina 24 per raggiungere via via nuovamente le pagine 36-37. A che cosa è dovuto un tale andirivieni? I Fregi, collocati in origine lungo il perimetro del Partenone, si proponevano di descrivere le Panatenee, la processione che tutti gli anni rendeva omaggio alla statua della dea Atena posta sull'Acropoli, dentro il Partenone. Più precisamente Fidia immaginò quella processione suddivisa in due rami: il primo procedeva lungo i lati occidentale e settentrionale del tempio e si concludeva al centro del lato Est con la scena culminante della consegna del peplo alla dea; il secondo si sviluppava lungo il lato Sud per congiungersi con l'altro a metà del lato Est (fig. 1).

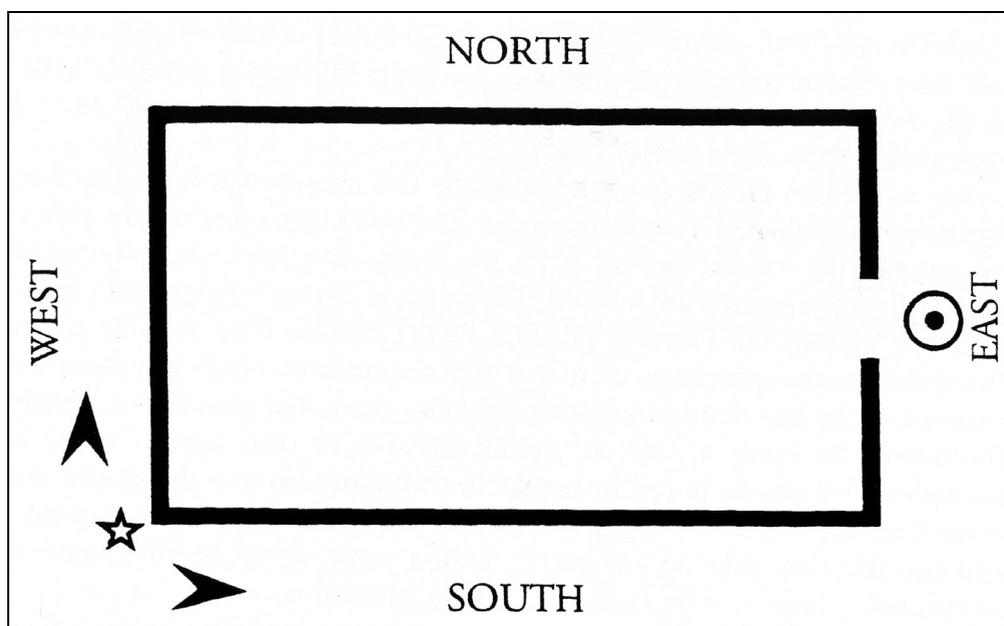


Figura 1. La disposizione dei fregi (*Second Sight of the Parthenon Frieze* cit., p. 7).

Ora, se si considera ad esempio lo svolgersi della processione sul lato Ovest, si vedranno i personaggi muoversi da destra verso sinistra, cioè esattamente nella direzione opposta a quella normale di lettura che, quanto meno nella nostra cultura, procede da sinistra verso destra. Ecco allora la necessità di sollecitare il lettore ad andare all'ultima pagina del libro (p. 55), per poi leggere “a ritroso” le immagini relative al primo ramo della processione, così da poter accompagnare idealmente l'inedere dei vari personaggi. Una volta raggiunto il centro del lato Est (pp. 36-37), egli potrà poi riprendere la lettura nel senso abituale per seguire il secondo ra-

mo della processione (da p. 24 alle pp. 36-37). Come dire che in tal modo del libro viene valorizzata, per una migliore lettura, la dimensione di oggetto manipolabile, ad esso comunque connaturata ma non sempre pienamente valorizzata.

A questo punto siamo pronti per seguire i diversi passaggi lungo i quali il testo conduce il lettore. In sequenza vengono descritti nelle prime pagine: l'itinerario della processione attraverso la città fino all'Acropoli, la pianta dell'Acropoli e la pianta del Partenone; è come se, attraverso un processo di progressivo avvicinamento – si può pensare al movimento di uno zoom – e quasi di identificazione con i partecipanti alla processione, il lettore potesse impadronirsi, prima, dei tratti essenziali del contesto territoriale e architettonico, per conoscere poi il luogo specifico in cui erano situati i Fregi. Un tale procedimento è tanto più utile in quanto il cieco, molto condizionato dal suo prevalente approccio tattile alla realtà circostante, tende invece per lo più a partire dai particolari per ricostruire solo alla fine una “visione” generale dell'oggetto considerato, che invece gli viene qui proposta in prima istanza.

Sempre sfogliando il libro, subito dopo le immagini appena indicate due disegni descrivono la facciata Est del tempio e il colonnato interno posto sullo stesso lato, al di sopra del quale erano situati i Fregi: questo per dare un'idea precisa della loro posizione nella struttura architettonica del Partenone. Da notare che le due immagini cui si è appena accennato risultano logicamente connesse a quella immediatamente precedente (la pianta del tempio). In generale va considerato che in tutto il libro si è cercato di costruire un percorso senza salti o soluzioni di continuità per aiutare il lettore a non perdere mai il filo del discorso: allo stesso modo di come un cieco che si muove da solo lungo un itinerario a lui noto non deve mai essere distratto o interrotto, pena l'improvvisa perdita dell'orientamento.

Segue un disegno su due pagine che rappresenta la pianta virtuale della processione lungo i quattro lati del tempio. Si tratta dell'immagine di insieme che Fidìa concepì nella propria mente e propose come base per il lavoro degli scultori che collaborarono con lui. Quell'immagine è il risultato di lunghi anni di ricerca degli storici dell'arte, che l'hanno ricostruita a partire dallo studio dei frammenti tuttora disponibili. Essa è poco nota a chi si avvicina – anche da vedente – ai Fregi, mentre viceversa risulta utilissima a chiunque intenda averne da subito un'idea d'insieme. Ecco allora che, ancora una volta, uno strumento nato per aiutare il cieco a compensare la sua difficoltà di ricostituire il tutto dalle parti si rivela non meno utile anche per i vedenti.

Dopo la pianta generale si passa nel libro a considerare l'estremo opposto: e cioè gli elementi particolari che ricorrono più sovente nello sviluppo della processione. Alcuni disegni sono dedicati ad esempio ai cavalli, considerati uno alla volta in diverse posizioni: al passo, al galoppo, ecc.; altre rappresentazioni danno

conto di un carro descritto da vari punti di vista o di altri oggetti significativi: copricapi, strumenti musicali, ecc. Si tratta di una sorta di piccolo dizionario di immagini destinato a familiarizzare il lettore con quanto dovrà poi riconoscere successivamente; perché il cieco deve sì disporre di un supporto che gli consenta di impadronirsi dell'insieme, ma deve anche essere aiutato a cogliere correttamente il maggior numero possibile di particolari affinché gli sia consentito di arricchire il proprio patrimonio di conoscenze concrete solitamente molto più povero di quello del vedente. Da notare che le pagine con i disegni più semplici ed elementari possono essere utilizzate anche da lettori meno esperti, per esercizi sull'uso del disegno o per approfondire la conoscenza di alcuni aspetti della realtà circostante: ad esempio, è tutt'altro che ovvio per un cieco sapere con precisione in che cosa consistano le differenze fra un cavallo al passo, al trotto o al galoppo.

Dopo lo studio del "dizionario", il lettore è ora in grado di intraprendere l'esplorazione delle tavole chiamate a rappresentare le varie parti del Fregio. Quelle tavole – in tutto trenta, dedicate ognuna a un frammento della processione – hanno anch'esse una precisa struttura. Sono costruite su tre fasce orizzontali (fig. 2). Quella inferiore propone la pianta della scena considerata: in essa ogni figura risulta separata dalle altre – a parte i cavalieri posti ovviamente sui loro cavalli – e aiuta quindi a capire se si tratti di animali o di persone, a scoprire la direzione verso la quale i vari personaggi sono rivolti, a definire le posizioni e le distanze di ognuno rispetto agli altri.

I disegni della fascia mediana presentano invece figure viste in piedi – come appaiono nel Fregio – e isolate, per questo dunque più facilmente riconoscibili, grazie anche al lavoro svolto in precedenza dal lettore sul "dizionario" di cui si è appena detto. Si tratta per lo più delle figure che nei Fregi risultano seminascolte da quelle poste in primo piano. Poterle esplorare in forma intera aiuta molto il lettore a riconoscerle quando di esse compare solo una parte, laddove – nella terza fascia, quella superiore della pagina – la scena viene rappresentata integralmente e quindi in tutta la sua complessità. Da notare che ognuna delle figure umane rappresentate nel Fregio è designata da una lettera, che si ripete sulla stessa verticale nelle tre fasce, perché il lettore possa ritrovare, quando lo ritenga necessario, il medesimo personaggio.

Indubbiamente la lettura delle tavole richiede un impegno non indifferente a causa della loro straordinaria ricchezza. A volte figure all'apparenza molto simili differiscono fra loro solo per piccoli particolari: la posizione di un braccio, l'inclinazione della testa e così via. Proprio la scoperta di quelle innumerevoli possibili variazioni rappresenta una difficoltà notevole, ma essa è anche la posta in gioco essenziale del libro, che vuole dare fra l'altro al cieco il senso della immensa complicazione e varietà del reale, non così evidente per chi non può sperimentare il grande disordine del mondo visibile.

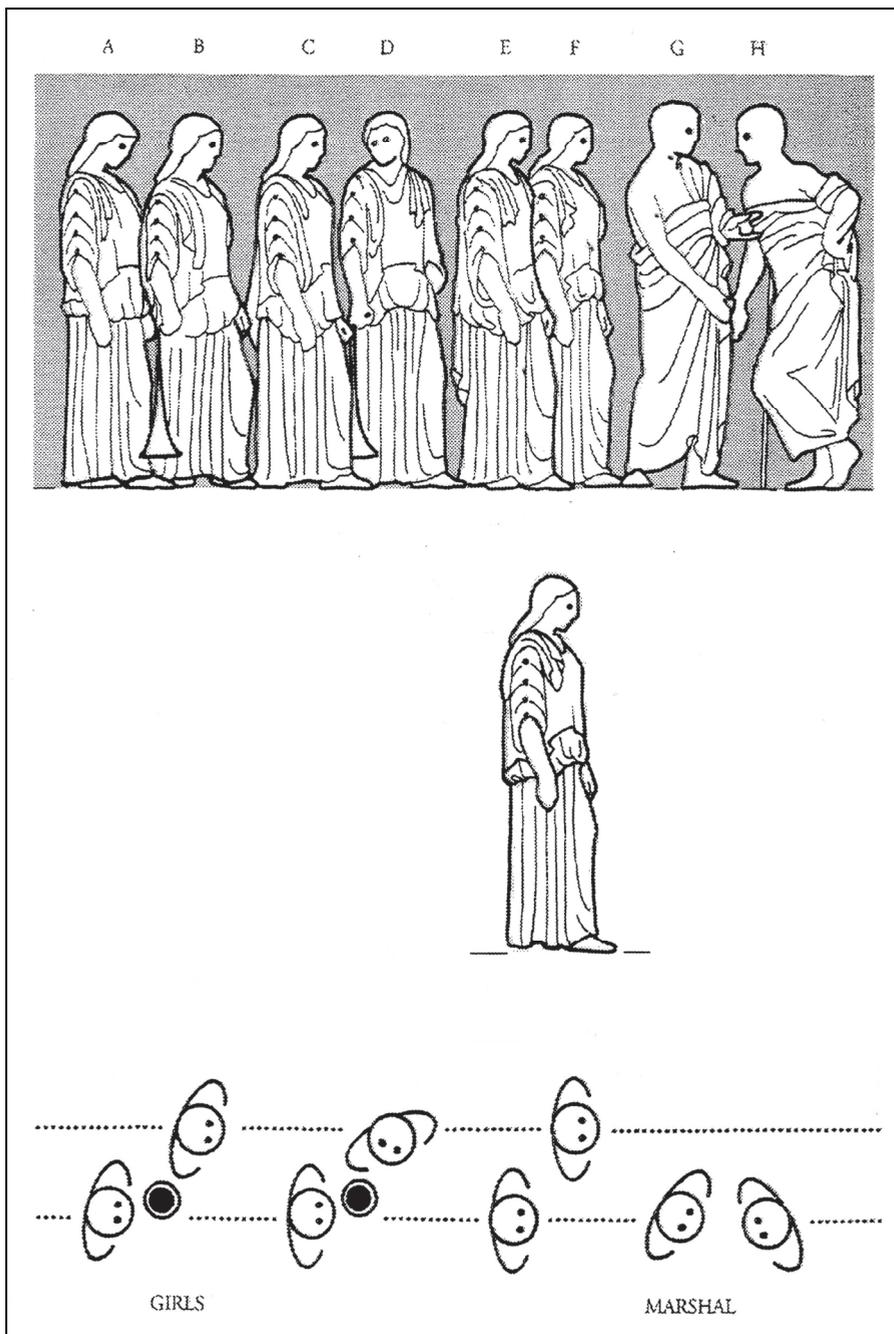


Figura 2. Pagina con le tre fasce: dal basso in alto la pianta della scena, poi la fascia centrale in cui sono presentati isolati i personaggi in parte nascosti da quelli in primo piano; in alto la scena intera (*Second Sight of the Parthenon Frieze* cit., p. 34).

Di fronte a tanta complessità, allo scopo di aiutare il lettore nel suo lavoro di decodificazione e di interpretazione, sono state operate delle semplificazioni e sono stati adottati appositi codici. Si è però posta un'estrema attenzione a non tradire, per quanto possibile, il senso più profondo dell'oggetto ritratto. Il disegno, in rilievo e non, implica sempre un'interpretazione: perché essa sia efficace e rispettosa dei caratteri dell'oggetto rappresentato – tanto più se si tratta di un'opera d'arte – bisogna in primo luogo affidarsi a un disegnatore molto bravo, affiancato, se possibile, da un esperto di grande competenza capace di far risaltare le qualità più segrete di quanto si vuole descrivere; così è stato per il libro in questione cui hanno lavorato appunto Sue Bird, disegnatrice del British Museum, e Ian Jenkins, del Dipartimento di arti greche e romane del British e uno dei massimi esperti dei Fregi. Bisogna nello stesso tempo che gli strumenti espressivi adottati per la traduzione in rilievo non interferiscano troppo con gli intenti del creatore dell'opera originale. Così ad esempio l'idea di rendere molto somiglianti fra loro, e quindi più facilmente individuabili nel contesto dell'immagine e riconoscibili dal resto, le teste dei personaggi risultava nel nostro caso coerente con la scelta di Fidia di non personalizzare le figure chiamate a rappresentare nel loro insieme il popolo di Atene. Così pure la scelta di indicare con una superficie liscia le parti nude dei corpi – e con una tessitura le parti vestite – poteva alludere più direttamente alla realtà. E ancora: la decisione di attribuire agli occhi delle figure di uomini e animali – segnati con semplici punti in rilievo – una funzione essenziale per aiutare il lettore ad orientarsi sui disegni può anch'essa avere un valore non solo puramente topologico ma anche simbolico, riferito sia alla straordinaria pregnanza visiva dell'opera di Fidia, sia al senso più profondo dell'operazione condotta attraverso il libro di cui stiamo discutendo.

La coerenza, nella scelta dei codici, fra il loro significato simbolico e la loro efficacia più propriamente percettiva trova riscontro più in generale nella relativa vicinanza fra alcuni tratti essenziali dei Fregi e altrettanti caratteri tipici del linguaggio adottato per rendere le immagini accessibili ai ciechi. Mi riferisco ad esempio all'andamento lineare e sequenziale della processione che sembra assecondare, in una forma direi quasi rassicurante, l'abitudine – obbligata – di chi non vede ad esaminare a una a una le diverse parti di un oggetto. Penso anche all'assenza della prospettiva, e quindi di qualsiasi deformazione da essa eventualmente prodotta, che rende più facile e immediata la traduzione in una forma di rappresentazione – qual è il disegno in rilievo – dominata dalle proiezioni ortogonali. Senza dimenticare infine l'assonanza diretta non solo di scala ma, più profondamente, di contenuto fra l'oggetto della rappresentazione – gli uomini, le donne, gli animali nella loro conformazione plastica, non importa se anche come personificazione di figure divine – e la realtà che per il cieco è più vicina e accessibile: la propria corporeità.

Ma torniamo all'esame diretto delle tavole per notare che, alle tre fasce su cui si articola la presentazione del Fregio, per la parte Ovest ne è stata aggiunta una quarta (fig. 3). Più esattamente, in corrispondenza dei disegni in rilievo della fascia mediana è stata stampata sul libro l'immagine fotografica del medesimo tratto del bassorilievo di Fidìa.

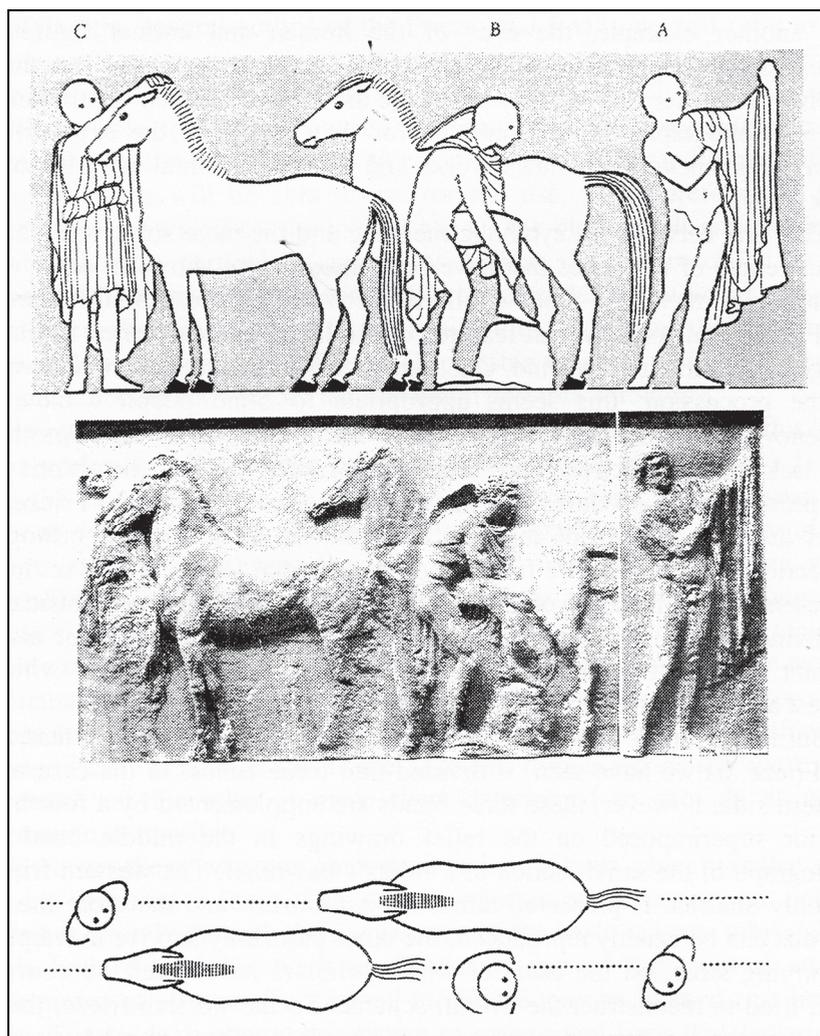


Figura 3. Pagina in cui nella versione visibile è stata inserita la fotografia della sezione di fregio considerata (*Second Sight of the Parthenon Frieze* cit., p. 55).

Il Fregio Ovest è l'unico infatti ancora conservato pressoché nella sua interezza e dunque efficacemente riproducibile; per le altre parti rimangono solo

dei frammenti, più o meno consistenti, sulla base dei quali gli studiosi nel corso del tempo hanno cercato di ricostruire il disegno complessivo. Ebbene, proprio a partire dal Fregio Ovest, quello per il quale le informazioni fornite dal libro sono più ricche, possiamo chiederci in che modo può concretamente svolgersi l'esplorazione delle immagini da parte dei lettori.

Ovviamente le modalità di approccio saranno diverse a seconda delle caratteristiche specifiche di ognuno di loro: il cieco comincerà ad esplorare la fascia inferiore per cogliere alcune informazioni di base, passerà poi alla fascia mediana per acquisire nuovi elementi in forma ancora relativamente semplice e graduale per poi arrivare alla fine alla fascia superiore, messo in grado a quel punto di cogliere il contenuto della rappresentazione nella sua espressione più ricca ed articolata. Il vedente seguirà invece un percorso inverso. Partirà probabilmente dall'immagine più complessa ma più vicina alla sua esperienza, quella fotografica; cercherà nella fascia superiore un ausilio per individuare le linee essenziali del Fregio; si rivolgerà infine alla fascia inferiore per analizzare meglio gli aspetti topologici della scena volta per volta descritta. Quanto all'ipovedente, egli potrà scegliere fra diverse possibilità a seconda del suo residuo visivo e della sua capacità di combinare la percezione visiva con quella tattile: potrà in particolare valersi o meno delle due opportunità offerte dalla fascia intermedia – la fotografia e il disegno in rilievo di alcune figure particolari – nonché ovviamente del testo audio indispensabile viceversa per chi non vede per niente. In ogni caso è proprio l'offerta di più strumenti diversi l'uno dall'altro a consentire un accesso allargato a tutti i possibili lettori, garantendo nello stesso tempo ad ognuno di essi il massimo di autonomia.

Ma – vale la pena chiedersi in conclusione – con quale obiettivo? O, se si preferisce, in vista di quale risultato sul piano conoscitivo? Sin dall'inizio del loro lavoro gli autori del libro erano combattuti fra la volontà di trasmettere al lettore il senso della straordinaria bellezza dei Fregi da un lato e, dall'altro, la consapevolezza che l'opera di traduzione cui stavano attendendo avrebbe necessariamente impoverito di molto il messaggio contenuto nel bassorilievo di Fidia. Il disegno a rilievo offre infatti opportunità straordinarie, ma al prezzo di una drastica selezione delle informazioni che si vogliono comunicare. Di qui pertanto la sostanziale sfiducia di poter perseguire un qualche risultato significativo con riferimento alla dimensione estetica dell'opera e, viceversa, lo sforzo costante e determinato volto a garantire il massimo di informazione possibile.

Anche se ad almeno un obiettivo importante e ambizioso non si voleva in ogni caso rinunciare: quello cioè di spiegare, non solo a parole ma direttamente attraverso le immagini, una delle ragioni essenziali per la quale i vedenti ritengono di dover considerare quello di Fidia fra i capolavori più grandi. Per far questo si è paragonato il Fregio a una sorta di rigo musicale: si è infatti proposto al lettore di immaginare alcune linee ideali da tracciarsi orizzontalmente ad altezze di-

verse: nelle parti che rappresentano ad esempio le schiere dei cavalieri, la linea che congiunge fra loro le teste dei cavalieri, quella che unisce le teste dei cavalli, quella su cui si situano le braccia dei cavalieri, quella a livello delle zampe sollevate delle cavalcature e infine quella di terra su cui poggiano una parte degli zoccoli dei cavalli; in tutto cinque linee, come nel pentagramma (figg. 4 e 5).

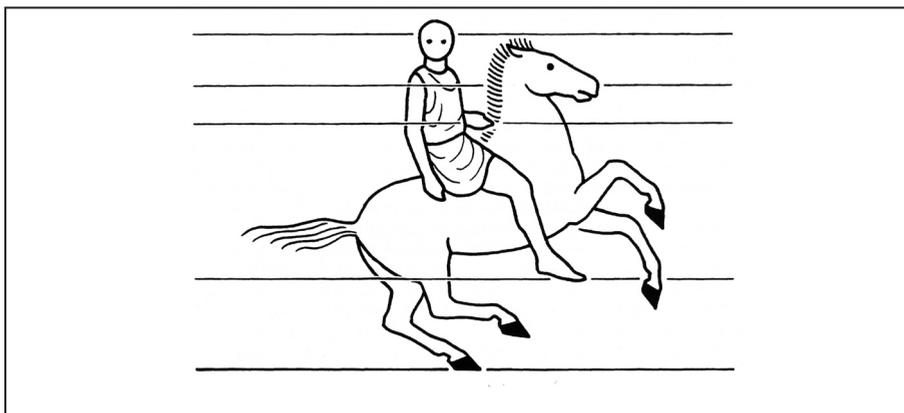


Figura 4. Il fregio può essere letto come un pentagramma.

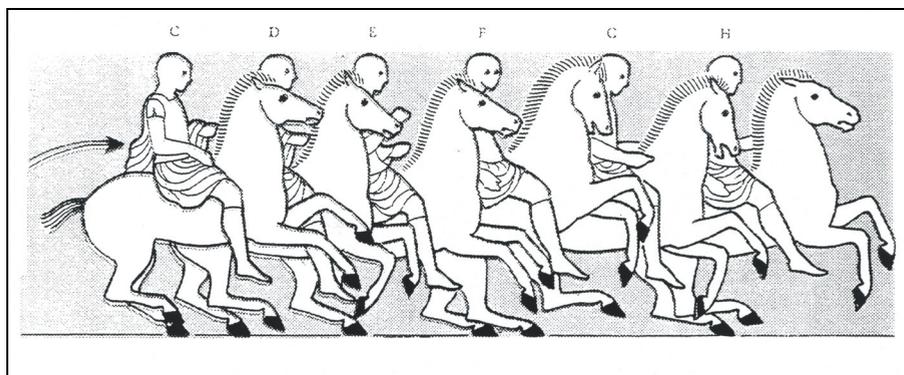


Figura 5. Cavalieri dal fregio sud.

Si è poi mostrato come su ognuna di quelle linee gli oggetti rappresentati, situati via via ad altezze leggermente diverse e posti a distanze varie uno dall'altro, producono una sorta di modulazione che, sommata a quella delle altre linee, crea nell'insieme un ritmo dalle innumerevoli variazioni. Ed è proprio il ritmo – che i vedenti apprezzano soprattutto attraverso il gioco delle luci e delle ombre – ad attribuire ai Fregi uno dei tratti più straordinari e misteriosi.

Essere riusciti – come pare dalle reazioni riscontrate in molti di coloro che hanno sinora potuto avvicinarsi al volume sui Fregi – a dare quanto meno un'i-

dea di tutto questo può essere ritenuto indubbiamente un risultato importante. Senza dimenticare però che, per arrivare sin lì, si richiede al lettore uno sforzo non indifferente. Il libro infatti rappresenta una vera e propria sfida, su vari piani: su quello della capacità percettiva, perché l'esplorazione tattile richiede una paziente applicazione e un adeguato apprendistato tanto più a chi non ha ancora sufficiente dimestichezza con il disegno a rilievo; come pure su quello culturale, perché una lettura produttiva presuppone un insieme di conoscenze che non tutti hanno, e tanto meno coloro i quali non possono contare su un senso così importante come la vista.

La sfida è rivolta oggi ai lettori, ma i primi ad averla raccolta sono stati ovviamente gli autori, costretti sin dal primo momento, di fronte a un'opera così complessa come i Fregi del Partenone, ad affrontare e cercare di risolvere problemi inediti e non sempre facili anche solo da definire; in questo essi sono stati però sorretti dalla consapevolezza che un lavoro del genere, proprio in ragione della sua complessità e degli innumerevoli interrogativi che poneva, avrebbe potuto avere ricadute molto significative: soprattutto in ambito educativo, laddove cioè ci si propone di aiutare i più giovani a fare dell'immagine una risorsa essenziale, anche in mancanza della vista.

1.10. *Il disegno a rilievo*

Malgrado di disegno a rilievo si parli da quasi duecento anni, esso è ancora uno strumento assai poco diffuso nella comunicazione con i ciechi, sulla base della convinzione, fortemente radicata tra i vedenti e poi condivisa da molti anche nella comunità dei ciechi, secondo la quale le immagini, considerate come il luogo del visivo per eccellenza, sarebbero in gran parte precluse a chi non vede.

Verso il disegno a rilievo si sono manifestate resistenze che sembrano ricordare quelle che hanno non poco rallentato, nel corso dell'Ottocento, la diffusione della scrittura Braille. Ma se l'ostilità verso il Braille – una forma di comunicazione difficile da padroneggiare per chi non fosse privo della vista – era stata chiaramente alimentata dal timore degli insegnanti vedenti di perdere parte del controllo che avevano sempre esercitato sui propri allievi ciechi, la diffidenza e la scarsa attenzione alle potenzialità del disegno a rilievo hanno avuto ragioni e una storia più complesse, sulle quali vale la pena soffermarsi un momento.

Le prime raffigurazioni a rilievo per persone cieche sono state proposte sotto forma di carte geografiche. Esse si sono diffuse, seppure molto timidamente, a partire dalla fine del Settecento, su iniziativa di alcuni tra i pochi precettori privati che già a quell'epoca si occupavano dell'educazione dei ciechi; va da sé che i primi allievi privi della vista furono allora giovani appartenenti a famiglie aristocratiche.

Con la nascita degli istituti, alle carte geografiche si sono affiancate le prime raffigurazioni di altro genere. La diffusione dei disegni a rilievo ha poi ricevuto un forte impulso soprattutto nella seconda metà dell'Ottocento, quando si è imposto su scala europea il modello pedagogico di Pestalozzi. Il principio su cui si fondava l'intero pensiero del grande pedagogista svizzero, che cioè la vera conoscenza dovesse avere solide basi percettive e andasse quindi fatta scaturire appunto da un'esperienza concreta, si era subito tradotto in una precisa istanza educativa: gli oggetti descritti a parole in classe dovevano essere mostrati ai sensi; così pure i fenomeni dovevano essere, nella misura del possibile, sperimentati. L'impostazione pedagogica di Pestalozzi, pensata inizialmente per i bambini vedenti, è stata poi adottata anche dagli istituti che si dedicavano all'educazione dei ciechi. I disegni a rilievo, in quella fase, sono stati utilizzati, insieme a strumenti affini come i modelli tridimensionali e i bassorilievi, appunto per mostrare attraverso il tatto le concrete cose di cui si parlava in classe, gli animali che il maestro descriveva nelle lezioni di zoologia o le piante di cui si discuteva nelle lezioni di botanica.

Su tali basi, alla fine dell'Ottocento, si è assistito a una fase di vasta diffusione delle immagini a rilievo, sostenuta anche da importanti innovazioni nelle tecniche di stampa. A quel momento di fulgore è seguito però un periodo di progressivo irrigidimento, caratterizzato dal continuo riproporsi senza grandi cambiamenti degli stessi strumenti didattici e delle stesse strategie educative consolidatesi nell'Ottocento. Gli istituti, sempre più impermeabili alle istanze del mondo circostante, si sono mostrati via via sempre meno capaci di rinnovarsi, isolandosi in una dimensione destinata ad allontanarsi progressivamente dal contesto circostante. Si è prodotta cioè una sorta di forbice tra strumenti e metodi educativi di vecchia concezione da un lato e un mondo in rapida evoluzione, nel quale peraltro le immagini divenivano ogni giorno di più il riferimento centrale dei nuovi mezzi di comunicazione. Un tale processo si è protratto, più o meno con le stesse caratteristiche e in forma vieppiù accentuata con il passare del tempo, per tutta la prima metà del XX secolo e si è di fatto concluso soltanto con la fine degli istituti come luogo chiuso e separato dal resto della società, avvenuta – quanto meno in Italia, ma non solo – tra gli anni '60 e gli anni '70 del Novecento.

E siamo così giunti agli ultimi decenni, caratterizzati da almeno due fatti importanti. In primo luogo, con la progressiva caduta delle barriere tra il mondo dei ciechi e quello dei vedenti e l'avvio dei processi di integrazione, la scarsissima dimestichezza dei ciechi con il mondo delle immagini, frutto dei metodi educativi tradizionali, è divenuta a quel punto un limite concreto, sperimentato dai singoli nel loro confronto quotidiano con il mondo dei vedenti e destinato a produrre difficoltà facilmente individuabili. Su tutt'altro versante, in psicologia – come già ho avuto modo di accennare – le ricerche sulle percezioni hanno condotto al superamento della concezione per cui i sensi dovessero essere considerati come

ambiti separati; viceversa ha cominciato ad affermarsi la tendenza a considerare la percezione come un sistema complesso, articolato cioè su più livelli indissolubilmente interconnessi fra loro.

Tutto questo è avvenuto però in presenza, nel mondo dei ciechi e in quello più vasto di chi si occupa di educazione e di comunicazione con riferimento alle disabilità visive, di una disponibilità molto limitata ad accogliere quelle novità e a farne oggetto di riflessione e ricerca. Di qui la tendenza prevalente, frutto di un'impostazione educativa consolidata da molti decenni, a considerare il disegno in rilievo come una sorta di versione "appiattita", e dunque assai più difficile da interpretare, dei modelli tridimensionali e dei bassorilievi utilizzati tradizionalmente. Di qui anche la scarsa disponibilità a concepire i rilievi – tutti i rilievi – non già come media isolati e autonomi ma come parte di un sistema comunicativo integrato.

L'apparente maggiore vicinanza del modello tridimensionale all'oggetto reale ha portato spesso a sottovalutare il fatto che anch'esso necessita, per essere compreso appieno, di un accompagnamento verbale, di solito offerto a voce dall'insegnante o dal genitore senza che tuttavia a quelle parole si riconosca l'importanza essenziale che invece esse hanno. Lo stesso atteggiamento si è riproposto e si ripropone tuttora assai sovente nel caso dei disegni a rilievo, per i quali il testo di accompagnamento è ancor più necessario dato il loro maggior livello di astrazione; da questo consegue una sfiducia ancora assai diffusa fra i ciechi nella loro capacità rappresentativa: una sfiducia che deriva però dall'aver trasferito a carico del disegno un difetto che sta invece nell'uso a dir poco monco che se ne pretende di fare.

Ma proviamo adesso a definire più precisamente cosa sia il disegno a rilievo:

- a) il disegno a rilievo è parte di un sistema complesso di strumenti per la comunicazione che comprende anche modelli tridimensionali e bassorilievi. Possiamo anzi considerarlo come la terza tappa di un percorso che, a partire dal modello e passando per il bassorilievo, conduce a forme di rappresentazione progressivamente sempre più astratte;
- b) più esattamente il disegno a rilievo è una forma di rappresentazione della realtà a due dimensioni: la terza dimensione, quella data dal rilievo, serve solamente per rendere percepibili al tatto le linee, i punti e le superfici di cui si compongono le figure, senza alludere in nessun modo alla profondità o al volume degli oggetti raffigurati. La tecnica del disegno a rilievo non va dunque confusa con quella del bassorilievo – anche se in certi casi bassorilievo e disegno a rilievo si trovano combinati in una stessa raffigurazione –, nel quale viceversa la variazione del rilievo rimanda pur sempre alla variazione di volume degli oggetti rappresentati;
- c) per la loro maggior distanza dagli oggetti cui si riferiscono, frutto di un pro-

cesso di astrazione soggetto a regole e criteri precisi, le immagini a rilievo presuppongono uno specifico processo di apprendimento. La capacità di interpretare correttamente le immagini, d'altra parte, non è data in modo naturale neppure ai vedenti, ma è sempre il risultato di un processo di apprendimento più o meno faticoso e guidato. Credere che l'interpretazione delle immagini sia, per i vedenti, una sorta di facoltà congenita e spontanea è soltanto un equivoco indotto dalla continua esposizione alle informazioni visive cui tutti noi siamo abituati fin dalla nascita. Per i ciechi, oltretutto, sorgono alcune difficoltà specifiche: la prima è data dal tempo necessario per esplorare una figura con le mani, che è assai maggiore di quello richiesto dalla vista; la seconda è data dalla necessità di capire, per poter davvero comprendere il significato di un disegno qualsiasi, le relazioni che intercorrono tra un oggetto tridimensionale e la sua rappresentazione grafica bidimensionale (vi sono strumenti appositamente concepiti a questo scopo, rivolti soprattutto ai bambini).

Fatte queste premesse cerchiamo di capire come si fa a disegnare per le mani. Vediamo cioè quali criteri occorra adottare per rendere le figure percepibili attraverso il tatto.

- a) Il primo criterio da rispettare è quello della *semplificazione*. Il tatto, come è stato fatto notare più di una volta, ha una capacità di discriminazione assai minore rispetto alla vista. Le immagini devono dunque essere semplificate, devono presentare solo gli elementi essenziali, quelli cioè che colgono l'essenza degli oggetti che si vogliono raffigurare (possibilmente senza banalizzarli). Generalmente un disegno a rilievo si compone di un contorno tendenzialmente chiuso, che aiuta a cogliere l'immagine d'insieme dell'oggetto raffigurato, e di un certo numero di particolari che ne segnano la specificità, in alcuni casi proposti anche a parte, ingranditi, accanto al disegno d'insieme. Lo sfondo deve per lo più essere abolito perché altrimenti si rischia di proporre figure troppo ricche di informazioni. La semplificazione, che conduce anche – come si è appena visto – a decontestualizzare gli oggetti, comporta alcuni rischi che bisogna ogni volta trovare il modo di contrastare: le immagini per ciechi risultano spesso drasticamente impoverite; esse finiscono in tal modo per ridurre non poco la complessità e il disordine che regnano nella vita reale; esse d'altra parte assumono in molti casi l'aspetto di immagini "operative", simili cioè alle rappresentazioni schematiche che si trovano nei manuali d'uso, assecondando con questo un approccio troppo utilitaristico da parte di chi se ne serve;
- b) il secondo aspetto di cui bisogna tenere conto quando si disegna in rilievo è il *formato* dell'immagine. Tendenzialmente occorre offrire disegni di dimensioni tali che possano essere percepiti nella loro globalità dalle due mani del

lettore. Proponendo immagini del genere, percepibili in pochi passaggi, è possibile aiutare il cieco a compensare in parte la sua connaturata difficoltà a ricostruire nella propria mente immagini d'insieme degli oggetti. Il grado di riduzione o di ingrandimento degli oggetti raffigurati, cioè la scala, va sempre chiaramente indicato;

- c) il terzo aspetto da considerare è l'*impostazione della pagina*. I limiti esterni del foglio offrono un riferimento utile a collocare il disegno rispetto a un sistema di orientamento costituito da contorni e da un centro ben definiti, a cogliere l'orizzontalità e la verticalità degli elementi raffigurati, ecc. I titoli e i numeri di pagina vanno collocati rispettando le abitudini di lettura del pubblico al quale i disegni sono destinati, ecc.;
- d) un ulteriore aspetto decisivo è dato dalle *risorse grafiche* effettivamente disponibili. Innanzitutto, va detto che devono essere poste a rilievo solo le informazioni che interessano, anche quando ciò possa risultare in contrasto con una logica "da vedenti": in una carta topografica, ad esempio, verranno disegnate in rilievo le strade e non gli isolati che le costeggiano.

Va segnalato inoltre che i tre elementi fondamentali sono: *punti, linee e superfici*:

- il *punto*: quando si usano punti isolati o in gruppi di estensioni e configurazioni varie, occorre evitare di ingenerare confusione con il punto Braille (1 mm di diametro). È consigliabile pertanto usare punti di dimensioni maggiori. Il punto – o, meglio, tanti punti – può anche essere impiegato per formare una linea, nel qual caso si ha un punto-linea, o per riempire una superficie, nel qual caso si ha un punto-superficie;
- la *linea*: le potenzialità della linea a rilievo possono essere sfruttate entro tre differenti contesti: come linea-oggetto, per rappresentare direttamente un oggetto filiforme: ad esempio uno spillo; come linea di contorno, per delimitare una superficie: ad esempio nel caso di un corpo umano; come linea di tessitura, per riempire una superficie di un retino: è la stessa funzione del punto-superficie. Per quanto concerne la percepibilità della linea a rilievo vanno rispettate dimensioni minime al di sotto delle quali il tatto non riesce ad avere una percezione adeguata; tra due linee vicine occorre d'altra parte una distanza di almeno due millimetri affinché esse vengano percepite nella loro singolarità e non come una linea unica di dimensioni maggiori. Le linee tratteggiate o puntinate risultano essere particolarmente efficaci: la successione di tratti o di punti determina una stimolazione tattile continua e ripetuta che incrementa notevolmente la percepibilità della linea. Da notare infine che ogni irregolarità non voluta di una linea rischia di essere percepita come una cattiva informazione e quindi va assolutamente evitata;

- la *superficie*: ci sono tre modi per definire una superficie: attraverso la sola linea di contorno, attraverso un rilievo pieno, attraverso una linea di contorno che racchiude un retino. L'ultima soluzione è la più efficace. Il retino dovrebbe essere mantenuto a circa 2 mm di distanza dal contorno. La stessa distanza, 2 mm, dovrebbe sempre dividere due superfici diverse, affinché la mano possa intenderle effettivamente come elementi separati della figura. È fondamentale, per evitare inutili sforzi interpretativi e spreco di preziose energie mentali, mantenersi coerenti, entro un medesimo contesto, nell'uso dei retini: superfici con uguale significato dovrebbero essere riempite con retini identici.
- e) Il quinto aspetto rilevante concerne la *rappresentazione sul piano della terza dimensione*, ossia della profondità. Per dare il senso della tridimensionalità delle cose si usano le proiezioni ortogonali, tecnica attraverso la quale di un oggetto si offrono tre immagini differenti dette anche viste: dall'alto o pianta, frontale e laterale. Normalmente la prospettiva non viene usata, non perché non possa essere compresa da chi non vede, ma per il fatto che l'eccesso di linee oblique complica e appesantisce notevolmente l'immagine, rendendola difficile da esplorare attraverso le mani.
- f) Il sesto aspetto da considerare concerne la *rappresentazione di oggetti complessi*. Quando occorre disegnare scene o oggetti complessi si ricorre a sequenze di immagini semplici, in modo da proporre poche informazioni alla volta. Tali sequenze devono però essere strutturate in una forma facilmente accessibile: tra un'immagine e l'altra non devono esserci cesure o salti bruschi, altrimenti si compromette nell'interlocutore la possibilità di ricostruire con sufficiente gradualità la realtà dell'oggetto nel suo insieme. Di norma si seguono alcuni criteri di massima che permettono di ottenere sequenze di immagini comprensibili. Il primo consiste nel simulare un movimento del cieco sull'oggetto o rispetto all'oggetto raffigurato; è possibile ad esempio ipotizzare un movimento di avvicinamento o, viceversa, di allontanamento: nel primo caso la sequenza proporrà immagini che partono da lontano e che a mano a mano si avvicinano all'oggetto – si pensi al libro sul Partenone citato sopra –; nel secondo caso si procederà in senso opposto. Un altro modo per strutturare sequenze comprensibili consiste nel proporre in successione diverse “viste” dell'oggetto nella logica delle proiezioni ortogonali.
- g) Un ultimo aspetto riguarda l'adozione di *codici grafici*. Nel disegno a rilievo è fondamentale adottare codici grafici comprensibili e soprattutto coerenti all'interno di uno stesso ambito: all'interno dello stesso disegno se il disegno è uno solo, nello stesso libro, ecc. Purtroppo non è possibile, come alcuni vorrebbero, definire un codice standard universale – non è possibile cioè adottare per il mare, per il cielo o per altro ancora sempre gli stessi segni grafici – per

ché le risorse grafiche a disposizione – tipi di linea, di retino, ecc. – sono molto poche e in contesti diversi vanno utilizzate con significati diversi.

Prendiamo ora in considerazione per concludere le tecniche di realizzazione delle immagini a rilievo. Esse si dividono in due grandi categorie. La prima si fonda sul principio della deformazione del supporto come per il Braille tradizionale: pensiamo ad esempio alla goffratura (francese *gaufrage*, inglese *embossing*), nella quale vengono impressi e modellati fogli di carta, o ad applicazioni di termoformatura, nelle quali lo stesso effetto viene prodotto su fogli di plastica; la seconda si fonda invece sul principio del deposito di un materiale capace di solidificarsi e di mantenere un volume percepibile: ad esempio in serigrafia si usa uno speciale inchiostro che, depositato sulla carta e passato in un forno a raggi ultravioletti, si consolida producendo un rilievo apprezzabile.

Ogni tecnica disponibile presenta vantaggi specifici a seconda degli obiettivi che di volta in volta ci si propone in relazione a vari aspetti come: l'altezza del rilievo, la sua precisione e regolarità, la sua aggressività, cioè la maggiore o minore verticalità della superficie laterale del rilievo con cui il dito si scontra, l'aderenza alla superficie e la durata nel tempo del rilievo, il comfort di lettura del rilievo e del supporto, la possibilità di stampare fronte e retro o quella di stampare sulla stessa facciata in nero e in rilievo, le tirature possibili e ancora i tempi e i costi di realizzazione, la complessità dei mezzi tecnici necessari, ecc.

1.11. *Linguaggio e disegno*

Descriviamo ora brevemente le funzioni delle informazioni testuali associate alle immagini a rilievo, che possono essere registrate su supporto audio o trovarsi direttamente sul foglio, accanto alle figure, in forma di legenda e altro:

- a) il testo descrive le figure, evidenziandone gli elementi costitutivi e sottolineando le relazioni tra di essi;
- b) il testo guida le mani del lettore nell'esplorazione tattile delle figure, seguendo un itinerario specifico a seconda dei casi che può ad esempio procedere da una prima considerazione dell'insieme fino all'analisi dei singoli elementi che le compongono;
- c) il testo aggiunge informazioni a quelle proposte attraverso il disegno, allo scopo di dare significato e spessore alle figure, con una particolare attenzione a ciò che l'immagine in rilievo da sola non può comunicare, come i colori e molto altro.

Vediamo adesso quali caratteristiche specifiche debba possedere un testo concepito per persone che non vedono:

- a) le informazioni testuali devono essere precise, le definizioni devono essere espresse in modo accurato e i vari termini vanno usati con coerenza: a elementi uguali devono corrispondere definizioni uguali;
- b) il testo deve essere strutturato in forma lineare, senza salti bruschi né sul piano sintattico né su quello dei contenuti, e la sequenza del discorso deve corrispondere il più possibile alla sequenza che si suppone il lettore adotti nell'esplorazione delle figure;
- c) il testo deve essere facile e accessibile anche a persone di giovane età e con un livello culturale non particolarmente elevato. Bisogna sempre tenere presente, in altre parole, i possibili effetti di deprivazione culturale connessi, a volte, con la limitazione visiva;
- d) il testo deve essere adeguato alla condizione specifica del lettore cieco. Più precisamente esso va tendenzialmente concepito a misura di persone che non vedono dalla nascita. Se si offre un'informazione mirata ai casi più difficili è più facile rispondere alle esigenze di tutti.

Riguardo all'ultimo punto, occorre fare alcune precisazioni. Per realizzare un testo adeguato a chi non vede bisogna conoscere, almeno sommariamente, le difficoltà più comuni che caratterizzano il rapporto dei ciechi con il linguaggio. Storicamente l'attenzione al problema del linguaggio è stata condizionata da equivoci e pregiudizi. Per lungo tempo si è creduto infatti che fra ciechi e vedenti, quanto all'apprendimento e all'uso degli strumenti linguistici, non vi fossero differenze significative. Di conseguenza ci si è limitati a garantire ai ciechi l'accesso alle informazioni testuali normalmente prodotte per i vedenti attraverso l'adozione di accorgimenti tecnici come il Braille o altre forme di scrittura in rilievo, la sintesi vocale, la barra adattata al computer, ecc.

Il solo vero problema dei ciechi con il linguaggio è sembrato essere per molto tempo il verbalismo, termine con il quale si sono indicati – e tuttora si indicano – due fenomeni distinti ma strettamente legati l'uno con l'altro. Il primo consiste nell'uso ricorrente di parole “vuote”, sterili cioè sotto il profilo semantico a causa delle ridotte esperienze cui possono riferirsi nel caso di individui gravemente limitati nella loro capacità percettiva. Il secondo consiste in un uso improprio delle parole: perduta la loro funzione di “parte del discorso”, di esse ci si serve unicamente per riempire il vuoto che la condizione di cecità spesso provoca in chi la subisce. Può trattarsi di un vuoto di esperienza, ma anche di un vuoto relazionale, dovuto alla difficoltà di stabilire rapporti sociali.

In realtà, però, il problema del rapporto tra cecità e linguaggio è assai più complesso e non può essere ridotto unicamente al verbalismo. Vi sono vari aspetti della questione che andrebbero indagati più a fondo di quanto non sia stato fatto fino a oggi. Vediamone alcuni:

- a) va segnalata in primo luogo una sostanziale estraneità di chi non vede – questo vale a maggior ragione per i ciechi dalla nascita – ai termini che si riferiscono più o meno direttamente alla dimensione del “vedere” oppure che alludono ai colori o alla luce;
- b) a questo si aggiunge l'impossibilità di padroneggiare tutti i significati delle parole – che sono innumerevoli – con una specifica dimensione visiva;
- c) la ridotta capacità di acquisire dati percettivi dalla realtà esterna può poi determinare una generale riduzione del patrimonio linguistico;
- d) viceversa chi non vede, dovendo fare fronte a una grave limitazione nella sua possibilità di comunicare, può trovarsi costretto a sovraccaricare lo strumento linguistico. Si crea così una sorta di circolo vizioso: un linguaggio dalle potenzialità assai ridotte è chiamato a soddisfare esigenze comunicative accresciute;
- e) il cieco tende ad oscillare tra un eccesso di concretezza, dovuto al fatto che i significati si riferiscono per lui alle limitate esperienze vissute in modo diretto e ravvicinato, e un eccesso di astrazione, dovuto invece al fatto che, come abbiamo già notato, le parole da lui utilizzate si riferiscono spesso a concetti generici e privi di un solido e ricco rapporto con la realtà. La persona cieca, in altre parole, costruisce una semantica a partire dalle esperienze ridotte che le è dato di vivere direttamente ma poi deve applicarla a una realtà molto più ampia, varia e lontana;
- f) in assenza di alcune dimensioni essenziali del discorso, quali ad esempio la prossemica o l'insieme dei rimandi iconici tra le parole, la persona cieca deve fare particolare affidamento alla strutturazione e alla coerenza sintattica delle frasi.

Costruire testi adeguati alle capacità linguistiche di chi non vede significa dunque scontrarsi con una questione che ha sì molte facce diverse, ma rinvia in ultima analisi a una base comune e cioè alla drastica riduzione, provocata dalla deprivazione sensoriale, dell'esperienza che sta a fondamento del linguaggio e che è condizione necessaria per l'acquisizione delle competenze semantiche. Se questo è vero, per promuovere un uso del linguaggio da parte della persona cieca che sia non solo più corretto ma soprattutto ancorato a solide basi percettive, occorre accrescere le occasioni in cui le sia data l'opportunità di fare esperienze dirette. Ma occorre anche metterle a disposizione un numero crescente di rappresentazioni tattili utili a compensare, ma in una forma pregnante dal punto di vista percettivo, le inevitabili carenze di esperienza diretta; insieme a tutto questo vanno curate le relazioni fra quelle rappresentazioni e i possibili testi di accompagnamento. Curare tali relazioni significa fra l'altro:

- a) evitare di proporre immagini prive di un testo di accompagnamento o con un testo che le descriva solo in parte. In un libro, ogni immagine deve essere

- accuratamente spiegata, anche quando si tratti di immagini simili ad altre già descritte. Ciò che importa, infatti, è di evidenziare le differenze tra le figure, anche quelle all'apparenza meno rilevanti, al fine di offrire una rappresentazione della realtà che sia sempre la più ricca e la più varia possibile;
- b) evitare di far prevalere il testo sull'immagine. Non bisogna cioè offrire informazioni testuali che non abbiano un corrispettivo preciso e facilmente individuabile nelle figure. Le parole devono essere uno strumento di conoscenza che operi in sinergia con l'immagine a rilievo e non una semplice fonte di suggestioni, un'occasione cioè per stimolare la sfera emotiva del lettore;
 - c) evitare che nel discorso vi siano salti bruschi. Più esattamente il testo deve rispettare al massimo i percorsi cognitivi che caratterizzano l'approccio del lettore cieco all'immagine a rilievo;
 - d) curare la proprietà lessicale e soprattutto utilizzare le parole rispettando i significati che si suppone i lettori ciechi attribuiscono loro. Non introdurre termini che siano palesemente in contrasto con l'universo sperimentato e sperimentabile dal lettore.

1.12. *Le potenzialità delle nuove forme di comunicazione*

Quest'ultima parte è dedicata alle potenzialità dei nuovi mezzi di comunicazione descritti sinora a partire da alcuni esempi concreti. Parlerò di alcuni libri realizzati in questi anni, intendendo ovviamente con il termine "libro" l'insieme di rappresentazioni tattili e di testi ad esse strettamente correlati. Quanto ai temi cui i vari esempi si riferiscono, essi danno un'idea piuttosto chiara di quanto vasto sia il possibile impiego degli strumenti proposti. Anche l'ordine che seguirò nell'illustrare i libri aiuterà a comprendere i diversi livelli a cui un ampliamento delle conoscenze e degli orizzonti dei ciechi potrebbe utilmente svilupparsi al di là dei limiti sinora imposti da un impianto culturale e pedagogico ancora troppo legato a una logica di separazione e di isolamento: comincerò guardando a quanto si è fatto, e quindi si potrebbe ulteriormente fare, a partire dalla concreta rappresentazione del corpo umano – quello del cieco e degli altri – per poi allargare progressivamente la prospettiva al mondo circostante e a realtà sempre più lontane e aperte sull'infinito, sull'astratto e sull'indefinibile.

*Un corpo da scoprire*⁷. Il libro descrive le forme del corpo umano nelle varie posizioni che esso può assumere e presenta una sequenza di esercizi fisici da compiere in prima persona. Il suo scopo è di permettere al cieco di compiere un'operazione normalmente impossibile come "guardarsi allo specchio", di scoprire cioè la morfologia del corpo umano in relazione alla sua struttura e al

⁷ M. AGUIARI - R. ROLLI, *Un corpo da scoprire*, Silvio Zamorani editore, Torino 2000.

sistema delle articolazioni, ma soprattutto di imparare a stabilire una relazione tra le immagini offerte nel libro e le sensazioni cinestetiche che si provano quando si assumono le posizioni che quelle figure presentano. Il libro può essere uno strumento assai utile anche per correggere la tendenza ad assumere involontariamente posture scorrette, originata dall'impossibilità di adeguare i propri comportamenti per imitazione degli altri.

*Basic Life Support*⁸. Le immagini di questo libro, proposte a supporto di un corso specifico, insegnano a compiere le operazioni fondamentali del pronto intervento, come il massaggio cardiaco o la respirazione bocca a bocca. Si tratta di operazioni per le quali la vista non è indispensabile e che quindi possono essere svolte anche da chi non vede. Grazie al libro è possibile acquisire una migliore conoscenza del funzionamento del corpo umano e, nello stesso tempo, mettersi alla prova sviluppando un'abilità sinora negata ai ciechi.

*Torino Sottomano*⁹. Questo libro consente a chi non vede di impadronirsi della topografia del centro di Torino strada per strada, piazza per piazza. Esso propone una sequenza di immagini legate le une alle altre in una sorta di percorso a zoom: si inizia con una rappresentazione di Torino – in questo caso si tratta solo di un punto – nel contesto del Nord Italia e si prosegue avvicinandosi progressivamente all'obiettivo finale – il centro urbano – offrendo carte via via più particolareggiate di aree più circoscritte. Il libro permette di sviluppare conoscenze topografiche piuttosto analitiche e di raggiungere un'abilità specifica, quella cioè di muoversi per la città in modo autonomo.

*Venezia*¹⁰. Questo libro descrive la topografia essenziale di Venezia e presenta alcuni edifici storici di particolare interesse turistico. La struttura topografica della città non è descritta minuziosamente: ci si limita a fornire uno schema di base dalla forma facilmente riconoscibile e memorizzabile – la forma è quella di un pesce spada – che permette al cieco di collocarsi agevolmente in un contesto preciso e di situare nella città palazzi e monumenti nella prospettiva di poterne meglio comprendere la genesi e la storia.

*Atlante d'Italia*¹¹. Il libro riprende in parte la struttura a zoom di *Torino Sottomano*: inizia infatti con una carta geografica dell'Italia nel contesto europeo, per proseguire poi con una successione di rappresentazioni della penisola tutte identiche

⁸ F. LEVI - S. RAFFAELE - R. ROLLI, *Basic Life Support*, Silvio Zamorani editore, Torino 2003.

⁹ F. LEVI - M. ROLLI - R. ROLLI, *Torino sottomano. Guida in rilievo della città*, CED del Comune di Torino, Torino 1989.

¹⁰ F. LEVI - P. MORROI - R. ROLLI - S. TRINCANATO, *Venezia. Il Canal grande*, Silvio Zamorani editore, Torino 1995.

¹¹ C. GURIOLI *La geografia dell'Italia*, Silvio Zamorani editore, Torino 2005.

tra loro ma sulle quali sono segnate informazioni diverse. In questo modo il lettore è posto nelle condizioni di poter agevolmente mettere in relazione per ogni area geografica le informazioni ricavate da carte diverse su: rilievi e fiumi, regioni e province, densità di popolazione, vie di comunicazione, minoranze linguistiche, climi, zone sismiche, precipitazioni medie annue, zone industriali ecc.

*Oggetti e disegni*¹². Il libro ha l'obiettivo precipuo di spiegare che cosa siano le proiezioni ortogonali ritraendo oggetti concreti facilmente rintracciabili nell'ambiente circostante: le rappresentazioni frontali, laterali e in pianta proposte in rilievo su ogni pagina chiedono di essere confrontate al tatto con la realtà concreta dei vari oggetti cui si riferiscono. Il libro consente fra l'altro una conoscenza più approfondita delle cose che popolano la realtà quotidiana, della loro forma e del loro funzionamento.

*Percorso botanico del Parco della Maddalena*¹³. Il libro consente di acquisire conoscenze dei moltissimi oggetti naturali – foglie, alberi, tronchi, frutti ecc. – che si incontrano sul percorso botanico cui si riferisce. Esso aiuta inoltre a cogliere aspetti significativi delle trasformazioni che avvengono con il succedersi delle stagioni, favorendo in tal modo un approccio più attivo alla realtà naturale.

*Borgo Medievale*¹⁴. Il libro descrive il Borgo Medievale di Torino attraverso una pianta in rilievo e una sequenza di immagini dei principali edifici che vi si trovano così come di alcuni elementi architettonici e stilistici particolarmente degni di nota. Oltre a fornire conoscenze storiche e architettoniche, il libro è concepito come uno strumento in grado di aiutare concretamente la persona cieca a visitare in modo autonomo il sito. Anche per chi non può contare sull'uso della vista il rapporto diretto con un edificio, con un monumento o con un ambiente come il Borgo Medievale offre indubbiamente informazioni e suggestioni impossibili da acquisire attraverso descrizioni di altri. D'altra parte però un libro quale quello di cui si sta dicendo qui consente un approccio molto più analitico e consapevole alla realtà architettonica e storica del luogo in questione. Da notare in particolare che uno strumento del genere può aprire prospettive di grande interesse su oggetti come gli edifici, altrimenti del tutto al di fuori della portata sensoriale di un cieco.

*Sole Terra Luna*¹⁵. Il libro spiega le relazioni astronomiche che sussistono tra la

¹² R. ROLLI, *Oggetti e disegni*, Silvio Zamorani editore, Torino 2001.

¹³ F. LEVI - R. ROLLI, *Sens'azioni. Percorso botanico nel Parco della Maddalena*, Silvio Zamorani editore, Torino 2002.

¹⁴ *Il Borgo Medievale*, Città di Torino - Settore Musei, Torino 2001.

¹⁵ C. GURIOLI, *Terra, Luna, Sole*, Silvio Zamorani editore, Torino 2001.

Terra, il Sole e la Luna e illustra alcuni fenomeni fisici particolarmente rilevanti: alternanza del giorno e della notte, inclinazione dell'asse terrestre ecc. Trattandosi di argomenti complessi, le informazioni fondamentali vengono introdotte poco alla volta. Una prima immagine, ad esempio, illustra la disposizione attorno al Sole dei pianeti, senza evidenziarne tuttavia le dimensioni relative, poiché a questo scopo è dedicata una seconda immagine, nella quale i pianeti sono presentati peraltro senza alcun riguardo alla loro distanza dal Sole. Via via le informazioni si aggiungono le une alle altre secondo un itinerario studiato apposta per andare incontro al modo specifico in cui il cieco può rapportarsi a una realtà lontanissima dalla sua esperienza diretta, ma di cui malgrado tutto percepisce in ogni momento l'influenza. Come dire che è possibile, attraverso un libro del genere, avviare anche un cieco a una conoscenza più approfondita e fondata su una precisa base percettiva degli spazi infiniti intorno a noi.

*Tabelle e grafici*¹⁶. Il libro consente di rendere accessibili alle mani le diverse forme di rappresentazione grafica delle quantità e delle relazioni che è possibile stabilire fra esse: grafici, tabelle, diagrammi, torte, ecc. In questo caso l'obiettivo è di dare una dimensione percettiva compatibile con le esigenze di un cieco a realtà del tutto astratte.

*Il Museo Egizio*¹⁷. Il libro presenta una serie di immagini tattili – sovrapposte alle fotografie relative – di alcuni pezzi dello statuario del Museo Egizio di Torino. Le statue egizie, in virtù della loro caratteristica disposizione frontale, si prestano particolarmente bene a essere disegnate in rilievo senza l'ausilio della prospettiva. Un libro del genere, come d'altra parte anche quello sui Fregi del Partenone illustrato in precedenza, consente al cieco di misurarsi direttamente con oggetti d'arte, potendo così affinare la propria capacità di riflettere sulle relazioni fra le forme e i loro significati.

*Le figure della geometria piana*¹⁸. Il libro, concepito come una sorta di appendice ai manuali scolastici di geometria piana, illustra con immagini tattili tutte le principali figure geometriche, come le linee, gli angoli, i poligoni ecc., operazioni fondamentali come il calcolo delle aree e dei perimetri, e i teoremi di base, come quelli di Pitagora e di Talete. Insieme a un testo come *Oggetti e disegni* offre peraltro la possibilità di far riflettere anche chi non vede sui rudimenti del disegno.

¹⁶ A. BERLANDA, *Tabelle e grafici*, Silvio Zamorani editore, Torino 2004.

¹⁷ E. D'AMICONE - F. LEVI - R. ROLLI - D. SPAGNOTTO, *Le statue degli Egizi*, Silvio Zamorani editore, Torino 1997.

¹⁸ F. LEVI - P. SLAVIERO, *Le figure della geometria piana*, Silvio Zamorani editore, Torino 2001.

I libri che abbiamo appena descritto e che rappresentano solo alcuni degli esempi possibili, agevolano lo sviluppo delle conoscenze e permettono altresì di acquisire abilità specifiche in determinati ambiti. Alcuni mettono al centro lo sviluppo delle conoscenze e l'acquisizione di abilità potrà venire eventualmente in un secondo tempo. Altri viceversa si pongono come obiettivo primario proprio quello di facilitare l'acquisizione di abilità specifiche; lo sviluppo di particolari conoscenze può essere considerato in questi casi più che altro come una ricaduta secondaria. In ogni caso proprio in virtù della duttilità che li caratterizza, quei libri non vanno concepiti esclusivamente come sussidi didattici rivolti alla scuola, ma anche come strumenti capaci di rispondere alle innumerevoli esigenze che, in un contesto di integrazione sociale, si manifestano nelle circostanze e nelle situazioni più varie: la gita al museo, il viaggio turistico, la passeggiata in città ecc.

Come si vede le occasioni per sviluppare nei ciechi un approccio più aperto e produttivo alla realtà circostante possono essere innumerevoli. Ma su questo si innesta una considerazione ulteriore. Partiamo da un principio di carattere generale, valido per tutti: quante più conoscenze si sono acquisite in passato, tanto più si potrà conoscere in futuro. Infatti, solo una mente aperta, esercitata e soprattutto ricca di una pluralità di riferimenti acquisiti e consolidatisi nel tempo è in grado di cogliere, di assorbire e di accumulare informazioni ulteriori. Se questo è vero, contribuire ad allargare la base di conoscenze di chi finora ha dovuto scontare una fortissima deprivazione in tal senso, per ragioni fisiche ma anche culturali, può rappresentare la condizione decisiva per avviare il circolo virtuoso cui si è appena accennato. Da questo punto di vista la disponibilità di strumenti nuovi, concepiti finalmente in forma adeguata alle esigenze di chi non vede e realizzati in quantità crescente, costituisce senz'altro il modo migliore per decretare definitivamente la fine di quello che per tanto tempo è stato invece il circolo vizioso della deprivazione sensoriale e quindi anche dell'ignoranza: quando cioè era nell'ambiente chiuso degli istituti che si formavano coloro ai quali veniva poi affidata la responsabilità di educare – ma con quali strumenti? sulla base di quale esperienza effettiva? – i ragazzi più giovani.

Appendice. La scrittura Braille

Un po' di storia

Louis Braille nacque nel 1809 a Coupvray, vicino a Parigi. Divenuto cieco a tre anni in seguito a un banale incidente, fu accolto nel 1819 presso l'Institution Royale des Jeunes Aveugles, il primo istituto d'Europa dedicato all'educazione dei ciechi e fondato da Valentin Haüy nel 1784. Appena ventenne egli definì le linee generali di un nuovo sistema di scrittura che avrebbe finalmente aperto ai ciechi la possibilità di accedere al mondo della cultura. Fino a quel momento anche i non vedenti avevano dovuto servirsi delle normali lettere dell'alfabeto incise in rilievo sulla carta, la cui decifrazione attraverso il tatto risultava essere molto lenta e difficile. Oltre tutto i libri composti in quel modo erano pochissimi: ai tempi di Braille la biblioteca dell'Istituto di Parigi ne aveva sì e no una quindicina.

Prima di Braille l'ufficiale di artiglieria Charles Barbier aveva messo a punto un'altra forma di scrittura, da lui definita "scrittura notturna": i vari segni in rilievo erano rappresentati dalle diverse combinazioni che si potevano ottenere con un massimo di dodici punti, disposti su due file affiancate verticalmente di sei punti ciascuna dentro una casella dalle dimensioni prefissate. Ogni segno corrispondeva a un suono prodotto da una o più lettere. Quella forma di scrittura era stata concepita per consentire agli ufficiali di Stato maggiore di comunicare fra loro per iscritto attraverso un codice inaccessibile ai più e in condizioni di particolare difficoltà come in trincea o nelle ore di buio.

I caratteri originali della scrittura Braille

Da Barbier Louis Braille raccolse alcuni suggerimenti fondamentali: quello di una scrittura "speciale" – fatta di punti – che fosse più adatta di quella concepita per i vedenti alle capacità percettive dei ciechi; la proposta di un "rettangolo generatore" – una casella rettangolare orientata in senso verticale – all'interno del quale disegnare i singoli segni grafici; e ancora l'idea della tavoletta per la scrittura (fig. 6): una tavoletta cioè su cui poggiare la carta – un po' più spessa del normale – e sopra di essa un regolo orizzontale con tante caselle, corrispondenti ognuna a un carattere, dentro le quali incidere i punti – senza però forare il foglio – con un punteruolo. Da notare che, in base a tale procedimento che imponeva di rivoltare il foglio per poter percepire il rilievo dei punti incisi, la scrittura doveva procedere in senso inverso alla lettura e cioè da destra verso sinistra.

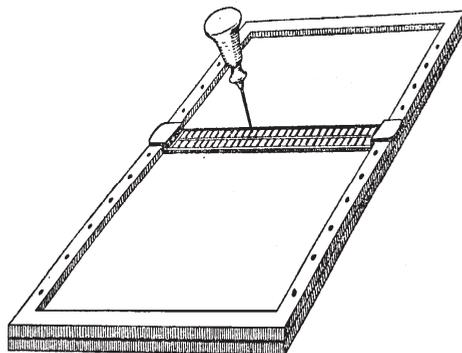


Fig. 6. *Tavoletta e punzone per scrittura braille*

Rispetto al Barbier, Braille introdusse però alcuni cambiamenti decisivi destinati a rendere il nuovo sistema di scrittura incomparabilmente più efficace. In primo luogo a ogni carattere egli fece corrispondere non già, come per Barbier, un suono ma una lettera dell'alfabeto, garantendo così la piena corrispondenza fra la nuova forma di scrittura e quella dei vedenti. In secondo luogo diminuì il numero dei punti: da una casella di dodici punti passò a una di sei (fig. 7). In tal modo non solo guadagnò in semplicità, ma ridusse della metà la dimensione dei singoli segni, adattandola a quella dei polpastrelli; il dito non doveva più, come nel Barbier, scorrere sul singolo segno contando in sequenza il numero dei punti di cui esso era costituito, ma poteva percepire istantaneamente la forma di ogni lettera.

1	4
2	5
3	6

Fig. 7. *Casella con le sei posizioni possibili per i punti della scrittura braille*

La struttura del Braille

Anche nel definire la struttura dei singoli segni – con una casella di sei punti erano possibili in tutto 64 combinazioni – Braille mostrò tutto il suo genio, adottando una soluzione di grande semplicità e coerenza interna. Egli ordinò i vari segni necessari per la scrittura – lettere dell'alfabeto, punteggiatura, ecc., – in cinque serie, con l'aggiunta di alcuni segni ulteriori. Definì nello stesso tempo i dieci segni della prima serie, dalla “a” alla “j”, formati tutti dai punti 1, 2, 4, e 5. Derivò poi i segni della seconda serie – dalla “k” alla “t” – da quelli della prima serie aggiungendo a ognuno di essi il punto 3. Anche la terza serie –

comprendente le ultime lettere dell'alfabeto, la “ç” e alcune vocali accentate – venne ricavata dalla prima con l'aggiunta però dei punti 3 e 6. Quanto alla quarta serie – costituita da altre vocali accentate e con la dieresi, dal segno “œ” e dal “w” – fu anch'essa ricavata dalla prima con l'aggiunta questa volta del solo punto 6. La quinta – con i vari segni di punteggiatura, le parentesi, le virgolette, ecc. – risultò infine dall'utilizzo esclusivo dei punti 2, 5, 3 e 6.

La diffusione del nuovo metodo di scrittura

Dopo il 1829 e per tutto l'arco della sua breve vita – morì infatti a 43 anni – Louis Braille continuò a perfezionare la sua invenzione e a studiare come applicarla ai campi più diversi. Il suo codice era suscettibile infatti, in prospettiva, di tradurre in rilievo molte cose: in primo luogo l'alfabeto nelle sue varie forme – tondo, corsivo ecc. – ma anche i simboli non matematici, i simboli matematici, quelli dell'insiemistica, della logica matematica, della geometria, dei vettori, altri alfabeti, la notazione musicale. Ma perché il nuovo sistema, malgrado la straordinaria efficacia e l'estrema versatilità, si diffondesse a tutto il mondo dei ciechi e venisse universalmente accettato come il migliore dovette passare molto tempo. Fu necessario superare vari ostacoli: in primo luogo l'opposizione dei vedenti, ostili molto spesso allo sviluppo di una forma di comunicazione diversa da quella da loro utilizzata e sulla quale quindi non potevano esercitare un controllo immediato; poi la concorrenza di altri sistemi di scrittura proposti via via in varie parti d'Europa, che pretendevano a torto di essere considerati migliori del Braille; e ancora gli innumerevoli conflitti fra le istituzioni dei vari paesi che resero particolarmente lento e difficile il lavoro di uniformazione e codificazione internazionale del Braille. Così si dovettero attendere 25 anni dalla sua prima ideazione perché il nuovo sistema venisse adottato ufficialmente dall'Istituto di Parigi. E ancora dovette passare un altro quarto di secolo perché finalmente nel 1878 un Congresso internazionale proclamasse la sua definitiva adozione nei principali paesi europei.

Oggi il Braille è accettato in tutto il mondo come lo strumento fondamentale di cui i ciechi possono servirsi per leggere e scrivere. Anzi, è quasi diventato il simbolo della avvenuta emancipazione e della conquistata autonomia di chi non vede nella società di tutti. Si è anche lavorato per adattarlo alle particolarità delle lingue e delle forme di scrittura dei vari paesi, in Occidente come in Russia, in Cina o in Giappone; perché, sia chiaro, il Braille non è una sorta di lingua universale dei ciechi, ma una forma di scrittura nella quale, con i dovuti adattamenti, possono essere trascritte le diverse lingue.

Anche in Italia è stato definito un codice specifico che, pur risultando molto vicino a quello proposto da Braille quasi duecento anni fa, prevede tuttavia al-

cune modifiche significative. Citiamo qui solo un esempio: il punto fermo era costituito originariamente dai punti 2, 5 e 6; oggi lo si indica più semplicemente ricorrendo al punto 3.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
u	v	x	y	z	ç	é	à	è	ù
â	ê	î	ô	û	ë	ï	ü	œ	w
.	;	:	,	?	!	()	«	*	»
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
								Tactile Vision 	

Fig. 8. Le lettere dell'alfabeto Braille con i numeri e i segni di interpunzione.

Capitolo secondo

I musei e i disabili visivi

2. 1. *Immagini a rilievo e parole*

Un laboratorio straordinario

Le ragioni che attribuiscono alla ricerca e alla riflessione sul rapporto fra arte e disabilità visive un valore cruciale sono varie e tutte degne di attenta considerazione. È pertanto di qui che vorrei iniziare il mio ragionamento.

Fa pensare innanzitutto il fatto che siano stati i musei d'arte l'ambito in cui si è iniziato – oramai da molti anni – a ragionare con più ampia libertà e più chiara intenzione sui temi dell'accessibilità dei ciechi ai luoghi di cultura. Anche se non è difficile comprendere perché sia stato così: i prodotti artistici, nella loro aspirazione di universalità, si rivolgono per loro propria natura ad un pubblico senza confini e quindi necessariamente molto differenziato al suo interno; nel momento in cui si è cominciato ad approfondire i temi della didattica museale e a lavorare sistematicamente per avvicinare agli oggetti esposti le diverse fasce di visitatori, era comprensibile che si cercassero le strategie e gli strumenti specifici utili a raggiungere anche gli individui colpiti da particolari limitazioni sensoriali.

La produzione e ormai sempre più anche la conservazione e la presentazione dei beni artistici sono d'altra parte ambiti in cui la sperimentazione non solo è utile e legittima, ma assolutamente necessaria. Essa è parte essenziale del gioco. Di qui la maggiore apertura che in altri settori a studiare soluzioni innovative, ad assumere punti di vista inediti, a lanciare e raccogliere sfide inusuali.

E una tale sperimentazione si manifesta fra l'altro attraverso la ricerca incessante di nuove relazioni fra linguaggi e mezzi espressivi diversi, destinata – tanto più negli anni recenti – a valicare i confini tradizionali fra le diverse arti e a coinvolgere in forma sempre più globale l'interlocutore, i suoi sensi e la sua sensibilità. Proprio la tensione di quella ricerca a superare ogni limite precostituito già ha offerto sinora, ma potrà offrire ancor più in futuro, opportunità straordinarie: ancora una volta l'arte si propone come un laboratorio dalle potenzialità inesauribili, dove si studiano e si inventano – sottolineo la compresenza e la compenetrazione fra studio e invenzione – soluzioni sempre nuove e diverse: soluzioni che possono poi essere riprese e trasferite anche in altri ambiti come quelli della conoscenza, dell'educazione, della comunicazione e così via.

Non che sia inevitabile trovare, nell'immenso patrimonio di sperimentazione artistica che si accumula nel tempo, idee utili, sollecitazioni produttive, indicazioni concrete capaci di arricchire il nostro modo di fronteggiare ad esempio le conseguenze dell'handicap visivo. Tuttavia è già molto avere la consapevolezza di quanto sia importante cercare in quella direzione e in quel luogo specifico. Anche perché lì forse meglio che in altri ambiti dell'attività creativa dell'uomo, più rigidamente costretti da vincoli e condizionamenti, può valere la straordinaria intuizione espressa da Diderot due secoli e mezzo fa, quando descriveva le peculiarità del cieco di Puiseaux: «Il nostro cieco ci disse – leggiamo nella *Lettre sur les aveugles* – che [...] si troverebbe a doversi lamentare assai di essere privo degli stessi nostri vantaggi e che sarebbe tentato di guardarci come delle intelligenze superiori, se non avesse provato cento volte quanto noi gli siamo inferiori in altre cose [...]. Qualcuno di noi pensò [allora] di chiedere al nostro cieco se sarebbe contento di avere degli occhi; “se non fossi dominato dalla curiosità, disse, mi piacerebbe altrettanto avere delle lunghe braccia; mi sembra che le mie mani mi istruirebbero meglio di quel che succede sulla luna dei vostri occhi o dei vostri telescopi. E poi gli occhi cessano di vedere ben prima che non le mani di toccare. Varrebbe dunque altrettanto che si perfezionasse in me l'organo che ho, di quanto varrebbe accordarmi quello che mi manca”»¹⁹. Come dire che la peculiare condizione del cieco di Puiseaux non sembrava minare in alcun modo la sua fiducia nelle proprie possibilità. Così noi oggi, pur non sottovalutando i limiti, le difficoltà e le sofferenze con cui devono misurarsi i disabili visivi, di fronte a qualsiasi soluzione o strumento intesi a sviluppare le loro conoscenze e la loro autonomia non dobbiamo dare per scontata a priori, ed esclusivamente sulla base del nostro modo di vedere il mondo, l'esistenza di limiti assolutamente invalicabili. E questo a maggior ragione se ci muoviamo in un campo così straordinariamente ricco e promettente come è quello della produzione artistica.

Disegno a rilievo e linguaggio

È procedendo sulla base di simili premesse che vorrei ora riconsiderare l'esperienza sviluppata in questi anni con gli amici di Tactile Vision onlus nel tentativo di realizzare strumenti capaci di avvicinare i ciechi e più in generale i disabili visivi al mondo dell'arte. I nostri sforzi si sono concentrati essenzialmente sull'impiego del disegno a rilievo, scelto a suo tempo – e non solo da noi – come mezzo di comunicazione su cui ci sembrava valesse la pena orientare l'attenzione e la ricerca per almeno due buone ragioni: per le straordinarie potenzialità comu-

¹⁹ D. DIDEROT, *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, Editions Sociales, Paris 1972, p. 31 (mia traduzione).

nicative che prometteva di avere se trattato in forma adeguata alle reali necessità dei disabili; ma anche per l'interesse che esso aveva suscitato nella storia dell'educazione dei ciechi dai tempi di Braille e in tutto l'Ottocento, senza riuscire tuttavia a trovare il modo, nel Novecento, di integrarsi stabilmente fra gli strumenti tiflogici a disposizione di educatori e comunicatori. Potenzialità chiaramente intuibili ma largamente inesprese da un lato, grande impegno di indiscutibili esperti come Martin Kunz²⁰ e altri fra XIX e XX secolo dall'altro ci interrogavano e ci sollecitavano a lavorare; soprattutto ci spingevano ad andare oltre i limiti di una pratica ancora in larga parte insoddisfacente.

Ma, più che ricostruirne la storia, penso sia opportuno entrare ora direttamente nel merito dei problemi e considerare, sulla base delle lezioni apprese in anni di lavoro, come un uso corretto del disegno a rilievo possa rivelarsi utile in primo luogo per illustrare a chi non vede importanti opere d'arte. Cominciamo dall'architettura. In questo caso una o più rappresentazioni tattili della stessa struttura possono rivelarsi insostituibili grazie alla loro capacità di offrire: primo, una visione d'insieme del prospetto o della pianta dell'edificio – questo per il fatto che la riduzione di scala riporta il disegno a una dimensione padroneggiabile dalle due mani del lettore disabile –; secondo, un'immagine, più o meno analitica a seconda dei casi, della forma specifica e delle dimensioni relative dei vari elementi che costituiscono l'insieme, garantendo in tal modo una relazione diretta fra la mente e la mano dell'architetto progettista da una parte e la mano e la mente del lettore cieco dall'altra.

Senza contare poi quanto il disegno può dare, grazie proprio alla sua capacità di coniugare la visione d'insieme alla rappresentazione delle varie parti, in almeno due altri ambiti della rappresentazione architettonica: la descrizione degli elementi strutturali e degli equilibri dinamici che garantiscono la stabilità di qualsiasi opera, con i quali – per la loro materiale essenzialità – la percezione tattile sembra poter entrare in una risonanza immediata; e ancora la descrizione planimetrica degli spazi di ogni singolo manufatto architettonico così come del contesto in cui esso è inserito. Anzi, si può dire che l'uso delle mappe – di un edificio, di una piazza, di un centro storico, ma anche di un museo o di un'esposizione temporanea – è oramai diventato pratica corrente cui ci si sta universalmente abituando.

Non va trascurata tuttavia un'avvertenza essenziale. Il disegno a rilievo può rivelare tutte le proprie potenzialità soltanto se è inteso come elemento di una forma di comunicazione più complessa, di cui sia parte integrante anche un testo di illustrazione adeguato. A che cosa serve il testo? Cercherò di rispondere

²⁰ D. LASAGNO, *Martin Kunz e la storia del disegno in rilievo*. Tesi di laurea in Storia contemporanea presso la Facoltà di Lettere dell'Università di Torino, a. a. 2002-2003.

a questa domanda dopo il breve esperimento che vi propongo di fare insieme: esploriamo con le mani – per chi ci vede, a occhi chiusi – il disegno in rilievo, allegato a questo libro, che rappresenta il Pantheon, facendoci guidare dal testo seguente, registrato o letto da un'altra persona:

Il Pantheon fu costruito nel 27 a. C. da Marco Vipsanio Agrippa, genero di Augusto, come attesta l'iscrizione latina del frontone: "M AGRIPPA L F COS TERTIUM FECIT" ("Marco Agrippa figlio di Lucio, console per la terza volta, costruì"). La sua attuale configurazione, del 118 d. C., risale al periodo adrianeo. Fu dedicato alle sette divinità planetarie, da cui il nome greco Pantheon, di tutti gli dei.

Del tempio sono date sulla tavola tre rappresentazioni in proiezione ortogonale: in ordine orario cominciando dal basso e separate dagli assi verticale e orizzontale, la pianta, la visione frontale e la visione laterale.

Cominciamo ad analizzare la rappresentazione frontale del tempio – l'immagine in alto a sinistra nella tavola –: essa dà l'idea di una struttura compatta con una facciata rettangolare, sormontata da una cupola tagliata in orizzontale sulla cima. Nella parte centrale si nota il portico (pronaos) con otto colonne, chiuso verso l'alto da un frontone triangolare.

Spostiamoci ora ad analizzare l'immagine subito sotto che descrive la pianta dell'edificio. Cominciando ad esplorare la figura dal basso si nota la struttura del pronao: superata la fila delle otto colonne in granito grigio – gli otto punti posti in orizzontale nel disegno –, lo spazio risulta diviso in tre navate; ogni navata è delimitata sui due lati da due file di tre colonne. Le due navate laterali terminano – verso l'alto nel disegno – con due nicchie realizzate per ospitare le statue dei due imperatori Agrippa e Augusto. La navata centrale porta all'ingresso della grande cella del tempio. Da notare che il pronao ha una capriata lignea sulla quale è impostato il frontone triangolare già citato.

Veniamo ora alla cella. Lo spazio interno è di forma circolare. Nel muro perimetrale, spesso 6,20 metri, si aprono sette esedre a pianta alternativamente semicircolare e rettangolare. A sorreggere la trabeazione continua che corre sopra le esedre ci sono due colonne in corrispondenza di ogni esedra, e lesene nei tratti di muro intermedi. La cella è sormontata da una grande cupola.

Per capire meglio la forma e le dimensioni del Pantheon può ora essere utile esplorare il terzo disegno presente sulla tavola, quello in alto a destra, che rappresenta la sezione in vista laterale del tempio. Analizzando la figura da destra si notano, poggiate sulla linea di terra, le tre colonne – questa volta in granito rosso – che delimitano lateralmente il pronao. Poi – spostandosi a sinistra sul disegno – si percepisce la grande superficie liscia che corrisponde allo spazio della cella. In quello spazio è inscritto un cerchio che ci permette di comprendere molte cose: la sua metà superiore, che coincide con il profilo della cupola, ci dice che quest'ultima ha la forma di una semisfera; la metà inferiore – puntinata nel disegno – ci permette di misurare che la cupola insiste su un cilindro di altezza e di raggio uguali al raggio della cupola. Si può insomma immaginare che nel suo insieme la cella potrebbe contenere perfettamente una grande sfera di ben 47,30 metri di diametro: di tale dimensione sono infatti l'altezza dell'edificio e il diametro della sua pianta centrale.

Da rilevare infine che la breve linea orizzontale posta a delimitare verso l'alto la cupola sta ad indicare un taglio nella copertura muraria in corrispondenza di un grande foro circolare posto in posizione centrale, aperto alla luce del cielo.

Nella sua maestosa ampiezza e, insieme, nella sua classica semplicità, cui si aggiunge una controllata varietà di elementi architettonici, il Pantheon riflette pienamente lo stile della Roma imperiale.

Mi chiedo poco fa: il testo a che cosa serve? Per rispondere, pongo ora un'altra domanda: quel testo, per risultare utile, come deve essere concepito? Per cominciare esso deve delimitare l'ambito cui l'immagine si riferisce, riducendo il campo delle interpretazioni possibili e orientando in tal modo l'attenzione del lettore; alla rappresentazione va dunque attribuito da subito un significato d'insieme; nel nostro caso è necessario precisare immediatamente che si tratta di un tempio romano con particolari caratteristiche. Poi il testo deve saper nominare le singole parti del disegno in modo tale che le mani possano riconoscerle facilmente: ad esempio la forma triangolare del frontone. La sequenza in cui le varie parti vengono indicate deve essere ordinata seguendo il percorso di esplorazione tattile più adatto alla singola immagine: nel nostro caso l'ordine antiorario. Ad ogni elemento della figura il testo deve anche attribuire il suo referente specifico: lo spazio circolare rappresenta ad esempio la cella, ecc. A tutto questo vanno poi aggiunte informazioni di altro genere, che possono aiutare a dare maggiore spessore all'immagine e quindi ad interpretarla: sempre nel caso del Pantheon, che si tratta di un edificio della Roma imperiale. Infine il testo deve riproporre come ultimo contributo un quadro d'insieme, questa volta però facendo tesoro delle informazioni già date via via, integrate con quel che di specifico e di indescrivibile a parole l'immagine tattile ha offerto al lettore, quanto alla forma e alle dimensioni dell'oggetto in tutte le sue parti.

L'esempio concreto che ho appena proposto si riferisce a una situazione in cui il disegno rinvia direttamente all'oggetto architettonico, senza altra mediazione come potrebbe essere quella di un modello in scala ridotta. D'altronde nel caso di edifici è piuttosto raro poter mettere a disposizione dei ciechi – come è dato invece in luoghi specializzati come ad esempio Museo Omero di Ancona – rappresentazioni tridimensionali adeguate. Viceversa è meno difficile e oneroso offrire più modesti, ma pur sempre utili, disegni a rilievo.

Le cose possono essere in parte diverse per la scultura; o almeno così è stato per noi quando abbiamo realizzato, fra le altre, una guida per ciechi insieme al Museo Egizio di Torino²¹. In appendice a questo paragrafo potrete trovare un

²¹ E. D'AMICONE - F. LEVI - R. ROLLI - D. SPAGNOTTO, *Le statue degli Egizi*, Silvio Zamorani editore, Torino 1997.

esempio al riguardo: la rappresentazione di una sfinge con relativo testo. Il lettore avrà modo, se lo vorrà, di mettere nuovamente in relazione testo e immagine. Qui mi limito a ribadire quanto l'immagine tattile possa rivelarsi utile anche nel caso della scultura, tanto più se – come nel nostro caso – essa si propone come parte di un'esperienza più ampia, ricca e complessa. Il libro sullo statuario del Museo Egizio vuole infatti essere l'introduzione a un'esplorazione tattile degli originali delle singole statue rappresentate; o anche uno strumento per richiamare e consolidare in un secondo tempo il ricordo dell'esperienza concreta, in loco, di esplorazione tattile dell'opera d'arte. Come dire che in questo caso il disegno non è sostitutivo dell'oggetto rappresentato come accade quasi sempre in architettura, dove la chiesa o l'edificio sono per lo più irraggiungibili per le mani del cieco. Esso apre invece a un rapporto più coinvolgente; e può svolgere una tale funzione – giova ribadirlo – soltanto se è parte di una modalità di comunicazione complessa fatta sì di disegno ma anche del testo relativo: perché la mano possa essere adeguatamente guidata sulla pagina e siano valorizzate al massimo le informazioni offerte dall'esplorazione tattile.

Dopo l'architettura e la scultura, veniamo ora al bassorilievo, un'altra forma di rappresentazione cui abbiamo cercato di avvicinare i ciechi attraverso strumenti appositamente concepiti per quello scopo. Qui intendo riferirmi ai Fregi del Partenone conservati al British Museum di Londra²². Anche in questo caso il disegno a rilievo è soltanto una parte – pur decisiva – di un più ampio progetto di presentazione dell'opera di Fidia, articolato in una sala apposita contenente oggetti da toccare accompagnati da descrizioni verbali, e in un libro composto di tavole tattili e di testi ad esse relativi. Anche per i Fregi in appendice a questo paragrafo è possibile trovare un'immagine e il testo relativo. Qui mi limito ora a proporre esclusivamente alcune considerazioni di carattere generale.

Quando ci siamo trovati a voler descrivere i Fregi attraverso una forma di rappresentazione tipicamente bidimensionale come il disegno potevamo contare su alcuni elementi a favore: l'assenza di prospettiva nell'opera di Fidia che rendeva più immediatamente comprensibile a un cieco la struttura della rappresentazione: ad esempio, le figure poste in secondo piano non risultavano più piccole – perché più lontane – di quelle in primo piano; anche il soggetto dell'opera – figure umane e animali – non comportava difficoltà eccessive né per il disegnatore, né per il lettore; e ancora l'andamento in sequenza dei vari personaggi in processione era di aiuto a cogliere la struttura dell'insieme perché consentiva di esplorare i singoli elementi uno alla volta.

Bisognava però anche fare i conti con la complessità di un'opera di grande respiro e ricca per di più di effetti pittorici giocati essenzialmente sui contrasti fra

²² Cfr. S. BIRD, I. JENKINS, F. LEVI, *Second Sight of the Parthenon Freeze* cit.

luci e ombre. Come non cadere a quel punto nel rischio di una rappresentazione troppo elementare e banale, tenuto conto che il disegno tattile imponeva drastiche semplificazioni? Nel tentativo di risolvere il problema si è proceduto in due direzioni essenziali: in primo luogo l'opera nel suo insieme è stata destrutturata nei suoi elementi costitutivi, in modo tale che il lettore disabile potesse poi procedere, una volta impadronitosi di essi uno alla volta, a un'adeguata ricostruzione mentale dell'insieme; sull'immagine proposta nell'appendice a questo paragrafo si nota ad esempio come ogni singolo tratto della processione descritta nei Fregi risulti scomposto in tre diverse rappresentazioni concepite da tre punti di vista differenti. In secondo luogo, laddove i soggetti da rappresentare erano troppo ricchi e complessi, si è cercato di selezionare l'essenziale, ricorrendo a codici facilmente comprensibili, memorizzabili e tali da alludere direttamente all'oggetto di riferimento – ad esempio la superficie liscia per i corpi nudi e un rigato verticale per i vestiti e i drappaggi –, senza però mai rinunciare a delineare in modo pienamente percepibile al tatto le forme essenziali delle figure, così come esse furono realizzate da Fidia e dai suoi collaboratori. Va da sé che anche per i Fregi il testo, senza togliere nulla all'importanza di poter scoprire al tatto le linee delle figure, rappresenti più che un complemento, una parte vitale della rappresentazione.

Coalizzare le capacità del disabile

Ma facciamo un passo avanti ulteriore, senza accontentarci di quanto detto sinora. Proviamo anzi a considerare criticamente i risultati raggiunti, magari esplicitando incertezze con cui abbiamo via via fatto i conti ormai da diversi anni e problemi non ancora risolti. Nel corso delle esperienze fatte sin qui, ad esempio, un'obiezione non ho e non abbiamo mai trascurato di considerare – parlo anche a nome di chi ha lungamente collaborato con me –: quella di un certo numero di ciechi i quali, pur apprezzando i nostri sforzi, non potevano trattenersi dal manifestare la propria preferenza per le rappresentazioni come i modelli o le figure realizzate in Termoform caratterizzate da un rilievo più consistente di quello del disegno inteso in senso stretto, per il quale la terza dimensione serve unicamente a rendere percepibili i punti, le linee e le superfici e non allude direttamente al volume degli oggetti. Quell'obiezione era – e forse è ancora – così diffusa da dover essere necessariamente analizzata e discussa.

Per far questo vorrei provare ad indicarne tre diversi risvolti possibili, che rinviano a problemi tutti altrettanto importanti. Quell'obiezione solleva innanzitutto la questione della percettibilità tattile dei rilievi: al di sotto di certe soglie non si può assolutamente andare, tanto più se ci si rivolge a individui non particolarmente esperti. In secondo luogo essa intende rimarcare le difficoltà connesse alla maggior distanza del disegno dall'oggetto rappresentato, o se vogliamo il caratte-

re più astratto dell'immagine bidimensionale, rispetto a quel che accade invece con il bassorilievo o con il modello. Infine una certa qual diffidenza nei confronti del disegno a rilievo sembra possa essere attribuita ai problemi che sorgono nel riconoscimento delle figure tracciate sul foglio di carta e quindi nella comprensione del loro significato.

Proprio la distinzione fra quei tre diversi piani di ragionamento può forse aiutarci a fare maggiore chiarezza.

Il grado di percettibilità delle immagini a rilievo rinvia ad un tempo al modo di disegnare e alle soluzioni tecniche adottate per la riproduzione delle immagini; su questo non mi soffermo, se non per sottolineare i grandi progressi che riguardo a entrambi questi aspetti si sono fatti negli ultimi anni sia in Italia, sia in altri paesi.

Quanto al carattere di maggiore astrazione del disegno, non si può che essere d'accordo. Laddove è possibile, si deve dunque ricorrere ai modelli o ai bassorilievi, senz'altro più vicini all'esperienza immediata del disabile. Questo non deve però far trascurare la straordinaria versatilità del disegno a rilievo: è facile da realizzare, si presta a rappresentare una infinità di soggetti, può essere agevolmente riprodotto in molte copie. Rappresenta perciò una risorsa straordinariamente efficace che non può in alcun modo essere sottovalutata. In ogni caso, non c'è nulla di più sbagliato e controproducente che mettere in concorrenza l'una con l'altra le varie forme di rappresentazione. Ognuna di esse va utilizzata a seconda delle sue potenzialità, situazione per situazione. Ma soprattutto va colto in tutta la sua importanza un principio generale: più si guadagna – come nel disegno – in termini di versatilità, più si rischia di perdere in termini di astrazione. Ma anche qui non mancano i rimedi: in primo luogo un adeguato apprendistato, che aiuti il disabile a impadronirsi gradualmente di una forma di rappresentazione in grado di allargare senza limiti le sue conoscenze concrete della realtà circostante, fatte di forme ben delineate, di posizioni chiaramente definite nello spazio e di misure precise e inequivocabili.

Il carattere più astratto del disegno rinvia infine direttamente al terzo problema: quello della riconoscibilità delle figure. Qui non c'è molto da aggiungere a quanto ho detto all'inizio sulla necessità di concepire il disegno a rilievo come parte di un medium comunicativo plurisensoriale, di cui il testo verbale sia parte integrante e ineliminabile. La parola aiuta a riconoscere e interpretare il disegno tattile, senza per questo togliere nulla alla sua specifica capacità informativa. Su questo mi permetto di aggiungere che in verità un problema analogo si pone anche nel caso dei modelli e dei bassorilievi, per i quali la descrizione verbale e una guida adeguata all'esplorazione tattile non sono meno utili e necessarie se se ne vogliono sfruttare al massimo le potenzialità comunicative. Peccato che sinora l'accompagnamento verbale a quelle forme di rappresentazione sia stato offerto

per lo più in modo assai approssimativo e che, soprattutto, ad esso non sia stata dedicata una riflessione specifica e tanto meno gli si sia riconosciuta la necessaria importanza.

Per venire incontro all'obiezione da cui siamo partiti è dunque necessario lavorare in tre direzioni: migliorare la percettibilità dei rilievi, curare l'apprendistato all'uso del disegno – ma la stessa cosa andrebbe fatta altrettanto sistematicamente, io credo, anche per le altre forme di rappresentazione in rilievo come i modelli e i bassorilievi – e infine associare ai rilievi descrizioni verbali adeguate.

Anche se, oltre a questi pur essenziali suggerimenti operativi, dalla riflessione a proposito dell'obiezione citata poc'anzi possiamo forse far derivare molto di più: e cioè la sollecitazione a ridefinire complessivamente il nostro modo di considerare il problema della comunicazione con i ciechi e con i disabili visivi più in generale.

Lo abbiamo visto: il disegno a rilievo da solo non basta; come non bastano da soli il modello o il bassorilievo. Per tutte quelle forme di rappresentazione il linguaggio verbale assume un'importanza essenziale. Perché la comunicazione possa svilupparsi in modo positivo è dunque necessario procedere contemporaneamente su più livelli; lavorando però anche sulla relazione fra quei livelli, affinché l'uno contribuisca a potenziare l'altro e viceversa. Nel nostro caso la parola deve essere concepita in modo tale da poter guidare l'esplorazione e l'interpretazione del rilievo; nello stesso tempo il rilievo deve poter arricchire di contenuti percettivi un linguaggio verbale che altrimenti rischia di rimanere povero di riferimenti concreti. Ma se questo è vero, non è meno valida un'altra considerazione più generale: che cioè alla minorazione sensoriale si può fare fronte in modo tanto più efficace quanto più si è capaci di coalizzare fra di loro tutte le altre capacità della persona con disabilità.

Sembra questa un'affermazione ovvia, ma non è così. Per almeno due ragioni.

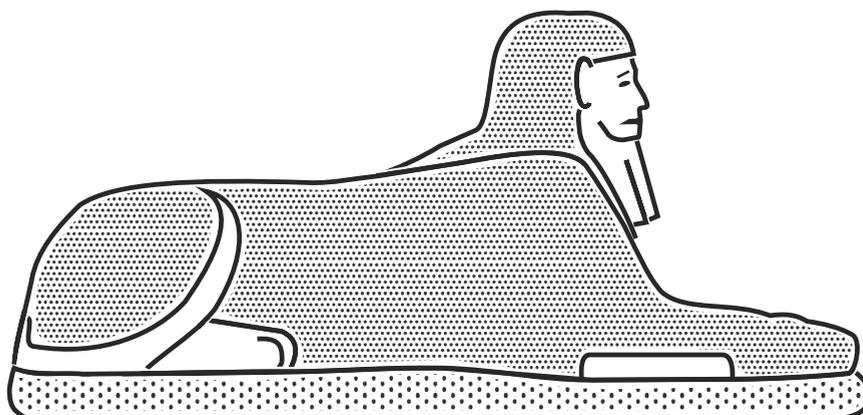
La prima è che, sinora, ci si è preoccupati della riabilitazione dei disabili visivi dando quasi sempre per scontata una rigida suddivisione dell'attività sensoriale in più canali concepiti come sostanzialmente separati fra loro. In una tale prospettiva, di fronte all'assenza o al cattivo funzionamento della vista, il compito prioritario era di sviluppare capacità o di apprestare strumenti che, sull'uno o sull'altro dei canali residui, permettessero di compensare le inevitabili difficoltà. Scarsa attenzione è stata dedicata invece alle importanti implicazioni sul piano della comunicazione delle teorie che considerano l'attività percettiva come un sistema forse ancor più articolato di quanto non si sia tradizionalmente pensato, ma tendenzialmente unitario. La seconda ragione è che, in una tale logica, la giusta attenzione ai limiti connessi alla minorazione visiva ha condotto troppo spesso a un atteggiamento a priori pessimistico e rinunciatario. Cinque sensi meno uno

uguale quattro: dunque i ciechi, secondo una tale impostazione più o meno esplicitamente enunciata, potevano – e possono – al massimo valorizzare le loro capacità “residue” in una condizione di permanente inferiorità.

Le considerazioni che ho posto al centro di questo paragrafo spingono invece in tutt'altra direzione. L'idea di fondo è di considerare l'interlocutore disabile come un soggetto unitario di cui valorizzare al massimo le diverse capacità, favorendo quanto più possibile le influenze virtuose delle une sulle altre. Più in particolare si tratta di far fruttare nel modo migliore la libera ricerca e l'invenzione, senza farsi rigidamente condizionare – come suggeriva Diderot a proposito del cieco di Puiseaux – da barriere, confini e autolimitazioni precostituite. Questo in particolare con riferimento a due ambiti su cui la ricerca si è notevolmente sviluppata e per i quali è più facile studiare relazioni e influenze reciproche: mi riferisco a quello che normalmente consideriamo l'ambito della percezione tattile e a quello della percezione uditiva.

Nel primo è centrale la questione delle diverse forme di rilievo, per quanto la riflessione sulla terza dimensione e sui vari modi di rappresentarla può contribuire a migliorare la comunicazione con i ciechi. Penso ad esempio alla traduzione di architetture, sculture e bassorilievi in disegni a rilievo o, viceversa, di opere pittoriche in bassorilievi, in rappresentazioni a tutto tondo o in scene mimate dagli stessi visitatori del museo in cui sono conservate. Le possibilità di traduzione sono innumerevoli e i confini fra l'una e l'altra per nulla rigidi, così come ricchissimo è il confronto di idee che può nascere da tutte le esperienze in corso. Nel secondo ambito, altrettanto centrale è il problema della modulazione progressiva dei suoni che conduce dal rumore indistinto fino alle armonie musicali da un lato e alla parola dall'altro. Anche su questo c'è molto da lavorare. Così come ci sarebbe molto da fare – lo abbiamo visto – sui rapporti di interrelazione, ai vari livelli, fra il tattile e l'uditivo. Anzi, proprio l'analisi di quei rapporti può contribuire a rivelare nuove prospettive di ricerca e nuove ipotesi di lavoro nei diversi ambiti.

Arte e comunicazione con i disabili visivi
Appendice di immagini e testi



Sfinge egizia

Proponiamo di seguito il testo di accompagnamento all'immagine del rilievo (quella in basso nella pagina). Da notare che nel volume da cui è tratta la Sfinge qui proposta l'immagine trasparente in rilievo risulta stampata sopra la fotografia della statua (qui riportata nella parte superiore della pagina):

Il disegno in rilievo rappresenta una sfinge egizia in arenaria dell'XI secolo a. C. Il corpo è di leone e la testa umana. La figura è accovacciata e vista di lato. La striscia inferiore posta in orizzontale – il puntinato più rado nel disegno – rappresenta la base della scultura.

Seguiamo il profilo del disegno dall'estrema destra. Scopriamo in primo luogo le zampe stese in avanti e appoggiate su un cuscino: il rettangolo orizzontale liscio posto fra le zampe distese e la base puntinata. Poi il profilo si alza in verticale disegnando dal basso verso l'alto la barba rituale e il volto visto di profilo, lisci nel disegno. Si notano la linea orizzontale del mento e i segni della bocca, del naso poco prominente, dell'occhio e del sopracciglio. Al centro della fronte, in una cavità ora vuota e non percepibile sul disegno, era collocata l'immagine del cobra (ureo), simbolo della forza del re. Sulla testa è posto il copricapo nemes. Proseguendo oltre il profilo della testa si segue verso sinistra la linea orizzontale del dorso fino a ridiscendere lungo il posteriore. La stretta superficie liscia, allungata e curva, che dall'estrema sinistra in basso del disegno risale all'interno della figura, rappresenta la coda. La zona liscia a destra in basso della coda indica la zampa posteriore destra ripiegata. La scultura (altezza 1,47 m; lunghezza 3 m) è conservata presso il Museo Egizio di Torino.

Fregio del Partenone

Qui proponiamo invece il testo di accompagnamento utile all'esplorazione della rappresentazione in rilievo di una pagina del libro sui fregi del Partenone²³. Di quella pagina si danno di seguito due versioni: quella che corrisponde alle linee che compongono il disegno in rilievo e quella che ne dà la rappresentazione visiva, a cui nella stampa è sovrapposta la precedente in inchiostro trasparente. (Anche in questo caso il rilievo trasparente risulta nel testo originale stampato sopra l'immagine concepita per gli occhi).

La figura illustra un frammento del fregio che era posto sul lato ovest del Partenone ad Atene a rappresentare l'annuale processione in onore della dea Atena. Il disegno è strutturato in tre fasce orizzontali. In alto è disegnata la scena completa con tre figure umane e un cavallo. Nella fascia mediana appare un'unica figura: quella che sopra risulta in secondo piano, nascosta in parte dal cavallo. Nella fascia inferiore, le stesse figure sono rappresentate come se fosse possibile vederle dall'alto.

Cominciamo da quest'ultimo disegno, in basso nella tavola. Notiamo le due linee orizzontali che indicano la posizione relativa dei personaggi. Su quella più in basso – quindi in primo piano, più vicino all'osservatore – notiamo tre diverse figure. A sinistra un piccolo ovale aperto verso il basso racchiude un cerchietto con due punti. L'ovale è posto a indicare un uomo visto dall'alto; la posizione dell'apertura indica la direzione verso cui il corpo è rivolto. Il cerchietto indica la testa e la posizione dei due punti la direzione verso cui sono rivolti gli occhi. Qui l'uomo è rivolto verso l'osservatore e il suo sguardo verso la nostra sinistra.

Procediamo ora sulla linea verso destra. Incontriamo la figura allungata di un cavallo visto dall'alto: da sinistra il muso, la zigrinatura della criniera, il prolungamento del corpo e

²³ S. BIRD, I. JENKINS, F. LEVI, *Second Sight of the Parthenon Freeze* cit., p. 50.

infine la coda; dalla disposizione dei vari elementi deduciamo che il cavallo sta procedendo verso la nostra sinistra. A destra del cavallo è disegnato un altro uomo, questa volta con il corpo e lo sguardo rivolti verso sinistra.

Passiamo alla linea sovrastante, che indica la posizione dell'unica figura in secondo piano; l'ovale è aperto verso il basso: l'uomo è dunque rivolto verso l'osservatore; i suoi occhi guardano invece di lato, verso la destra dell'osservatore.

Nella fascia sovrastante notiamo il disegno di un uomo in piedi. Si tratta dell'ultimo personaggio appena esaminato. Lo sappiamo dalla lettera B (in Braille) posta sopra la sua testa, sulla verticale dell'altra B posta nella fascia sottostante. Dell'uomo notiamo i piedi divaricati sulla linea di terra, la lunga tunica – la zona rigata nel disegno –, la parte superiore del busto nudo – liscio nel disegno – e il braccio destro steso in orizzontale verso la sua destra, che è la sinistra di noi che osserviamo. Notiamo anche la forma arrotondata della testa: il punto all'interno indica l'occhio destro del personaggio in questione, il quale, come già sappiamo, è di profilo e sta guardando verso la sua sinistra.

Passiamo ora al disegno d'insieme della fascia superiore. Ormai conosciamo le posizioni relative dei personaggi. Cominciamo da quello alla nostra destra, indicato con la lettera C sia qui, sia nella fascia sottostante. E esso, completamente nudo, in piedi e con il corpo rivolto verso la nostra sinistra, ha le gambe leggermente incrociate, il braccio sinistro rivolto in avanti e quello destro ripiegato verso l'alto. Gli occhi guardano in avanti.

Seguiamo ora la linea di terra verso sinistra. Incontriamo i quattro zoccoli di un cavallo: verso l'alto scopriamo le zampe e il corpo – puntinato – che termina verso destra nella coda e verso sinistra in alto nella testa, liscia nel disegno: possiamo sentire il punto dell'occhio e, lungo il profilo posteriore, la linea zigrinata della criniera.

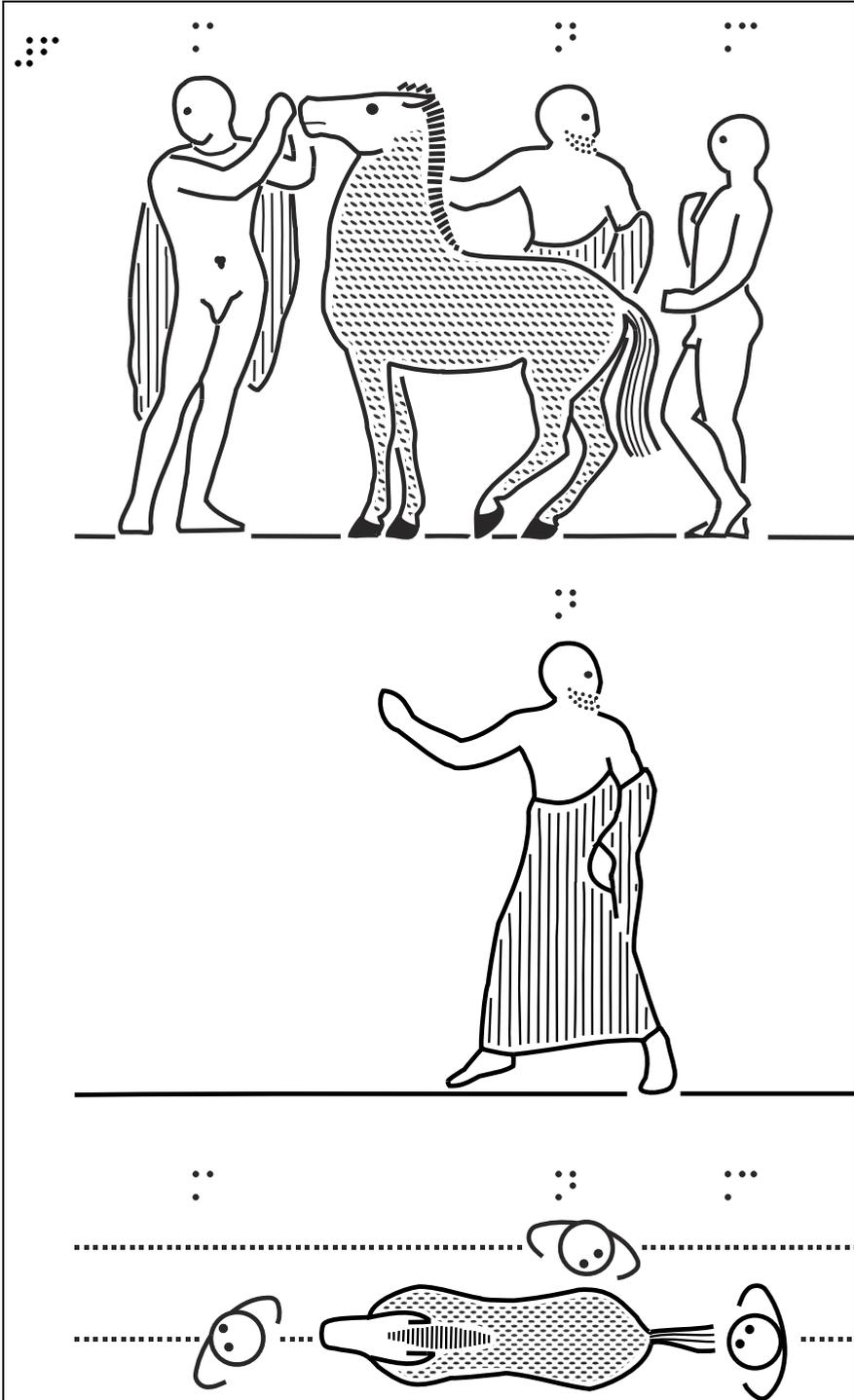
A destra della criniera ritroviamo poi l'uomo in secondo piano già considerato nella fascia sottostante indicato con la lettera B. Di lui si percepiscono però solo il braccio destro disteso, la parte superiore del torso nudo, una piccola porzione della tunica e il capo di profilo.

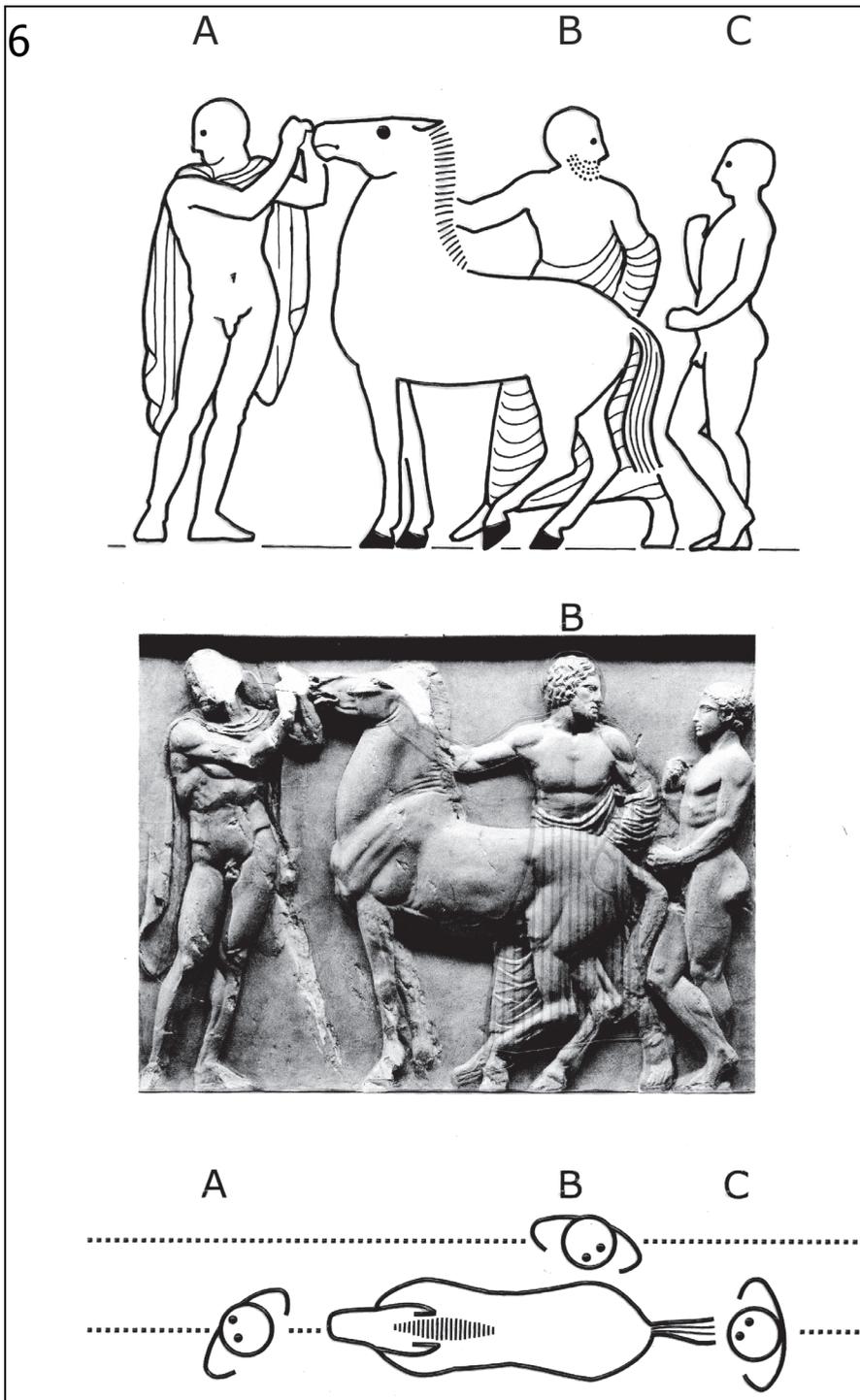
Infine consideriamo la figura posta a sinistra del cavallo, indicata con la lettera A. Si tratta di un uomo in piedi visto di fronte. Il suo corpo è nudo ma a destra e a sinistra si notano i due lembi del mantello – rigato nel disegno – che porta annodato al collo.

Seguiamo le linee delle gambe fino a incontrare il ventre e il punto dell'ombelico. Il braccio sinistro è piegato verso l'alto a incontrare con la mano l'altra mano accanto al muso del cavallo. Lo sguardo è rivolto verso la nostra sinistra.

Proviamo a questo punto a ricostruire il senso della scena. i personaggi si muovono con la processione verso la nostra sinistra. l'uomo con il mantello (A) sta guardando avanti ma cerca di trattenere il cavallo pronto ad avanzare, tenendo strette le redini vicino al suo muso. l'uomo in secondo piano (B) cerca anch'egli di trattenere il cavallo con un braccio, ma stando dietro all'animale; nello stesso tempo sembra guardare negli occhi l'uomo all'estrema destra della scena (C) come se gli stesse spiegando la ragione del rallentamento.

Il Fregio del Partenone è conservato presso il British Museum di Londra. Un apposito allestimento consente una visita adeguata alle esigenze dei disabili visivi.





2.2. La scelta delle informazioni e la loro traduzione per i disabili visivi nella pratica museale: riflessioni ed esempi

Dico subito che cosa mi propongo in questo paragrafo. La mia intenzione è di indicare i passaggi principali lungo i quali deve a mio avviso svilupparsi la riflessione di chi, lavorando all'interno di una struttura museale, voglia apprestare soluzioni espositive adeguate alle esigenze dei disabili visivi. Più precisamente mi occuperò dei problemi che è necessario affrontare nel caso ci si voglia rivolgere a dei ciechi, che, nel complesso quadro delle disabilità visive, rappresentano la condizione estrema; lascerò quindi da parte in questa sede, per brevità, le questioni riferite ad altre condizioni di difficoltà visiva, anche se la logica complessiva del discorso che mi appresto a svolgere potrà senz'altro servire da riferimento anche oltre il ristretto ambito di chi ha completamente perduto la vista. Voglio infine aggiungere, in questa breve premessa, che del museo considererò in generale la funzione informativa, prescindendo pertanto dalla specificità dei contenuti volta per volta offerti all'attenzione del visitatore; così, anche laddove mi riferirò a raccolte d'arte il mio discorso non terrà conto della dimensione più propriamente estetica degli oggetti esposti: questo per non aprire problemi che non avrei qui il tempo di analizzare con sufficiente profondità.

Partire dal museo

Mi è accaduto varie volte di avere a che fare con funzionari di museo impegnati per la prima volta a rendere accessibili le loro collezioni ai disabili visivi. Quasi sempre la loro prima preoccupazione era di comprendere la specificità del "punto di vista" dei loro potenziali interlocutori; essi si chiedevano giustamente come fosse possibile definire le caratteristiche dell'handicap e soprattutto misurarne le conseguenze, ma accadeva non di rado che rimanessero disorientati dalle difficoltà connesse a una realtà troppo complessa per poter essere compresa e definita senza uno studio lungo e approfondito. Riguardo ad esempio alla cecità non si può infatti non considerare che le sue implicazioni sono innumerevoli e riguardano contemporaneamente tanto la sfera percettiva, quanto quella cognitiva o quella del linguaggio; per non dire poi della necessità di incrociare tali dimensioni del problema con altre variabili altrettanto rilevanti e anch'esse strettamente correlate con il deficit sensoriale, come il grado di competenza e di abilità dei soggetti disabili nei più diversi ambiti o il livello culturale dei singoli.

Per chi non ha una consistente esperienza di relazione e di lavoro con i disabili, non è facile acquisire in poco tempo una padronanza dei problemi tale da garantire una piena capacità e sicurezza di iniziativa. Prevale la tendenza ad oscillare fra atteggiamenti di sopravvalutazione e di sottovalutazione delle conseguenze dell'handicap, il che ovviamente non aiuta a trovare ogni volta la mi-

sura esatta della realtà e le soluzioni più adatte. Anzi, per essere più precisi, va rilevato che, al di là delle migliori intenzioni, si è molto spesso portati a far prevalere il proprio punto di vista di vedenti e dunque a sottovalutare le implicazioni connesse alla mancanza della vista, con il risultato di non saper offrire alla fine soluzioni e strumenti in grado di corrispondere pienamente alle esigenze del pubblico cui ci si vorrebbe rivolgere.

Con questo non si intende però in alcun modo scoraggiare chi volesse intraprendere iniziative a favore dei disabili visivi. Tutt'altro. Sottolineare la complessità del problema ha un unico scopo: quello cioè di sollecitare gli operatori museali a valersi ogni volta di chi ha ormai acquisito una sufficiente specializzazione nell'ambito di cui ci stiamo occupando, ma nello stesso tempo a impadronirsi delle conoscenze di carattere generale utili a indirizzare e gestire il lavoro degli esperti. Non si può pensare di dover sapere tutto dei ciechi prima di prendere un'iniziativa a loro favore; procedere in quel modo condurrebbe alla paralisi più completa. D'altra parte non è neppure corretto lasciarsi andare alla mera improvvisazione; più che altro serve affidarsi alle proposte di persone competenti, sapendo però con precisione quali sono i problemi da affrontare e i passi giusti da fare. Proprio su quest'ultimo aspetto mi appresto ora ad offrire qualche prima indicazione d'insieme.

Selezione

Non si tratta dunque di partire in primo luogo da uno studio dei ciechi e dei loro problemi; può viceversa essere molto più produttivo partire dal museo e soprattutto dalla collezione o dall'insieme di informazioni che si intende rendere accessibili a chi ha problemi di vista. Una volta chiarito il terreno su cui ci si vuole muovere, il compito successivo è poi quello di operare un'adeguata selezione dei pezzi e delle informazioni da proporre. La selezione, spesso anche piuttosto drastica, è resa indispensabile dai limiti che la mancanza della vista impone necessariamente al soggetto disabile e alla sua capacità di percepire gli stimoli che gli vengono offerti, tanto più in un luogo come il museo, solitamente concepito per rivolgersi prioritariamente allo sguardo del visitatore. Selezione dunque, ma sulla base di quali criteri? Consideriamone qui di seguito alcuni fra i più importanti:

- a) va curata in primo luogo la centralità dei pezzi rispetto alla collezione da cui provengono, la loro capacità cioè di veicolare informazioni significative rispetto a un universo culturale complesso, nonché quella di connettersi con altri aspetti più laterali del patrimonio offerto dal museo in quel particolare ambito; questo contro i rischi di casualità e di irrilevanza. Un ottimo esempio è dato in proposito dalla scelta delle opere offerte all'esplorazione tattile dei ciechi nello statuario del Museo Egizio di Torino;

- b) il numero dei pezzi proposti può anche essere molto ridotto, e così è nella maggioranza dei casi, dati i tempi relativamente più lunghi con cui il visitatore disabile può esplorare quanto gli viene offerto. Ma proprio perché si tratta di pochi oggetti è indispensabile che essi costituiscano un nucleo coerente e strutturato, contro i rischi di eccessiva dispersione e per favorire una più facile memorizzazione delle informazioni da parte del visitatore. Qui l'esempio forse più significativo è dato dai Fregi del Partenone, resi accessibili attraverso un interessante sforzo di didattica museale compiuto dal British Museum: nella loro straordinaria ricchezza, ma anche grazie all'estrema coerenza della struttura ad essi sottesa, i Fregi rappresentano infatti un'eccezionale occasione di approccio all'arte greca e un punto di riferimento ineguagliabile per qualsiasi discorso relativo al periodo della classicità;
- c) gli oggetti e le informazioni proposte devono essere facilmente riconducibili all'esperienza diretta della persona disabile, tenuto conto che la mancanza della vista impone necessariamente un restringimento degli orizzonti; che può ovviamente essere contrastato, ma con le dovute attenzioni e gli strumenti adatti. Vanno combattuti cioè i rischi di astrattezza connessi a una pratica museale che non sappia offrire le necessarie mediazioni fra le informazioni proposte e la realtà concreta dei soggetti cui esse sono rivolte. Non è un caso ad esempio che molte delle iniziative prese dai musei a favore dei ciechi abbiano al centro figure umane o di animali, perché con esse l'approccio è più facile e immediato; al riguardo penso sia alle iniziative già citate dell'Egizio a Torino e del British a Londra, ma anche a quella del Museo Correr di Venezia dove è stato reso accessibile un certo numero di bronzetti su quei temi e a tante altre analoghe. Non che ovviamente ci si debba limitare esclusivamente a soggetti di tal genere; quello che conta è però, quanto meno, la consapevolezza del problema;
- d) va infine considerato – e si tratta qui di una questione imprescindibile – quanto e come gli oggetti prescelti possono offrire un approccio percettivo il più diretto, vario e ricco possibile. Bisogna che il visitatore cieco sia messo in grado nel modo migliore di toccare, di ascoltare e, se possibile, di valorizzare le sue altre capacità sensoriali, senza peraltro escludere l'eventuale residuo visivo tutt'altro che raro anche fra le persone legalmente classificate come cieche assolute. Qui l'obiettivo è di contrastare la tendenza sin troppo frequente a rapportarsi con i disabili visivi attraverso messaggi puramente suggestivi, privi cioè di una sufficiente base percettiva e di esperienza. La descrizione verbale dell'oggetto esposto, senz'altro decisiva se si accompagna ad un approccio diretto o comunque ad un supporto tattile che si riferisca da vicino alla sua realtà fisica, da sola rischia di indurre una conoscenza del tutto generica, allusiva o, appunto, suggestiva, che nel migliore dei casi aggiunge ben poco al patrimonio di conoscenze

già in possesso del soggetto, nel peggiore sollecita un'attività immaginativa priva di qualsiasi spessore e quindi sostanzialmente irriferribile ad altre esperienze più o meno analoghe. In una simile prospettiva si può ben capire quanto sia più difficile – anche se non del tutto impossibile – rendere accessibile ad un cieco un quadro di Leonardo o di Tiziano e come invece sia indubbiamente più facile proporre alla sua attenzione un'opera di architettura, magari attraverso la mediazione di modelli e disegni in rilievo. Anche qui gli esempi non mancano: sia della maggiore complessità di approccio connessa alla presentazione di un'opera pittorica, come nel caso del Museo Anteros (Bologna) e dei suoi quadri “tradotti” in bassorilievi, sia della maggior facilità con cui è possibile avvicinare i ciechi ad oggetti architettonici, come al Victoria & Albert Museum di Londra o al Borgo Medievale di Torino.

Traduzione

Ma veniamo ora, dopo aver considerato i criteri di selezione degli oggetti da presentare, al secondo ambito su cui vale la pena orientare la nostra riflessione: quello relativo ai modi più proficui per favorire l'approccio di chi non vede al patrimonio del museo e un'adeguata trasmissione delle informazioni connesse. Qui ci riferiamo a un compito che può quasi essere assimilato a un compito di traduzione: il problema infatti è di trovare i mezzi migliori per operare il salto fra due universi differenti: da quello dei vedenti a quello dei ciechi. Anche in questo caso mi limiterò ad offrire soltanto alcune indicazioni di massima, intese più che altro ad evitare fraintendimenti e ad orientare nella giusta direzione l'attenzione dell'operatore museale.

Va subito detto che non sarebbe corretto considerare il problema nei termini di un'alternativa secca fra universo visivo e universo tattile. La realtà è assai più sfumata e complessa. A dover essere messi in relazione sono da un lato un approccio plurisensoriale nel quale la vista ha una funzione dominante – quello dei vedenti – e dall'altro un approccio – quello dei ciechi – anch'esso e a maggior ragione plurisensoriale, nel quale l'asse portante, anche se non esclusivo, è dato dalla relazione fra tatto e udito. In una tale prospettiva la “traduzione” implica uno sforzo inteso a presentare oggetti e informazioni apprestando per il visitatore modalità di relazione con il contesto museale e strumenti comunicativi di supporto in grado di valorizzare al massimo le capacità percettive residue. Questo ad esempio può voler dire che ad una rappresentazione visiva non deve corrispondere necessariamente e soltanto un disegno tattile, ma piuttosto la combinazione fra uno o più disegni tattili e un audio – fatto di parole e di suoni – variamente concepito a seconda dei casi. I contenuti da trasmettere devono dunque essere analizzati, scomposti e riproposti attraverso nuovi modi e nuovi strumenti capaci di agire su più livelli. Che poi

nella traduzione qualche cosa si perda per strada è del tutto inevitabile; ma è proprio per ridurre al minimo un tale effetto di dispersione che il lavoro di scomposizione e di ricomposizione dei contenuti da trasmettere deve essere il più possibile consapevole e mirato.

Anche se tuttavia i problemi non si pongono esclusivamente a livello percettivo. La mancanza della vista ha precise implicazioni anche sul piano cognitivo. Un esempio per tutti: molto grossolanamente si può affermare che chi non vede è tendenzialmente portato – grazie soprattutto alla sua maggiore dimestichezza con il tatto che procede in modo molto diverso dalla vista – a concepire il tutto come il risultato di un lento accumulo di approcci parziali a singoli aspetti dell’oggetto che si intende conoscere; al contrario di quanto accade ai vedenti che hanno molta più facilità ad avere “visioni” – appunto – d’insieme della realtà circostante e concepiscono pertanto l’analisi delle parti come un passaggio successivo. Se tutto questo è vero il lavoro di “traduzione” dovrà saper intervenire anche sul terreno più propriamente cognitivo aiutando l’interlocutore cieco a compensare le sue eventuali difficoltà in quell’ambito. Modelli o disegni in rilievo in scala ridotta potranno favorire ad esempio un più facile approccio d’insieme agli oggetti, senza che si debbano attendere i risultati di una lunga e faticosa esplorazione; per non dire peraltro di tutti i casi in cui le dimensioni, la natura o la posizione dell’oggetto impediscono comunque un’analisi tattile completa.

Naturalmente la scelta delle informazioni da proporre e degli strumenti da adottare dipenderà ogni volta dalla singola situazione espositiva. Per chiarezza si possono però riassumere qui di seguito alcuni suggerimenti utili:

- al primo posto deve stare in ogni caso lo sforzo inteso a favorire il rapporto più diretto possibile, sul piano percettivo, con l’oggetto esposto;
- la mediazione, percettiva, con tale oggetto può essere operata attraverso strumenti diversi: modelli tridimensionali, bassorilievi e disegni in rilievo;
- scegliere fra quegli strumenti è compito insieme dell’esperto e dell’operatore museale, tenuto conto di quel che si vuole comunicare, della possibilità o meno di consentire un approccio diretto all’oggetto, delle esigenze dell’utente, dell’impostazione generale della visita e delle risorse anche economiche a disposizione;
- pure le parole e i suoni rappresentano una risorsa essenziale da associare alle altre nello sforzo di “traduzione”. In particolare, la parola non serve soltanto ad aggiungere ai supporti tattili informazioni che non si possono proporre in altra forma – ad esempio sul colore, ma non solo –; essa deve anche guidare all’occorrenza l’esplorazione delle mani. Più in generale può contribuire non poco a dare vita ad un oggetto che un approccio esclusivamente imperniato sul tatto rischia di irrigidire in una eccessiva immobilità.

Accessibilità

L'ultima area di problemi cui intendo riferirmi qui concerne l'accessibilità degli oggetti proposti all'attenzione del visitatore e degli strumenti di supporto messi a punto per facilitarne l'approccio e la conoscenza. In proposito è utile distinguere almeno tre momenti diversi:

- a) in primo luogo va curata l'accessibilità in loco. Per favorire l'autonomia del visitatore all'interno del museo – sia che egli si muova da solo, sia che proceda con un accompagnatore – può essere utile collocare gli oggetti lungo un percorso quanto più semplice e lineare possibile, di cui dare conto all'inizio della visita attraverso una mappa tattile. È consigliabile inoltre che il percorso sia integrato nell'itinerario di visita seguito dalla generalità del pubblico, ma nello stesso tempo consenta al cieco una sosta prolungata ad ogni tappa – il lavoro di esplorazione e di analisi del cieco richiede infatti un tempo più lungo di quanto non richieda invece quello del vedente – senza tuttavia che questo sia di ostacolo al normale flusso dei visitatori. Nel caso lo si ritenga più efficace possono anche essere concepiti spazi specificamente dedicati ai disabili: l'attenzione mirata, la realizzazione di strumenti specifici o l'allestimento di luoghi particolari non sono necessariamente sinonimo di ghettizzazione, soprattutto se quegli strumenti e quei luoghi possono eventualmente essere fruiti anche dai vedenti, sollecitati in tal modo a sperimentare forme di approccio per loro inedite alla realtà museale;
- b) perché la visita del cieco al museo sia quanto più possibile produttiva, può essere utile apprestare strumenti per la sua preparazione: ad esempio una guida tattile e sonora – con disegni e testi appositamente concepiti – che consenta di individuare preventivamente gli aspetti salienti del percorso che si seguirà nelle sale di esposizione. Una tale guida avrà anche lo scopo di aiutare il cieco a ricordare in un secondo tempo quanto appreso al museo una volta ritornato a casa. Sostenere e rafforzare i processi di memorizzazione è un altro compito importante, soprattutto se ci si rivolge a visitatori che non possono contare sugli innumerevoli stimoli visivi cui si affida, molto spesso inconsapevolmente, il vedente per consolidare conoscenze acquisite in precedenza;
- c) favorire l'autonomia del cieco non significa però soltanto aiutarlo a muoversi per le sale o offrirgli la possibilità di preparare o di ricordare la visita. Vuole anche dire metterlo in grado di decidere consapevolmente se programmare quella visita informandolo tempestivamente e con precisione delle iniziative a lui dedicate. È insomma necessario organizzare la diffusione capillare delle informazioni riguardo alle occasioni culturali ormai sempre più numerose appositamente concepite per il pubblico dei disabili. Anche su questo bisogna prendere iniziative specifiche, puntando ad un

tempo sia sui canali specializzati – siti e mezzi di comunicazione delle varie organizzazioni di categoria, ecc. –, sia sui canali rivolti a tutti. I ciechi, per ovvie ragioni più isolati degli altri dal resto della società e dai flussi di informazione, devono infatti poter essere raggiunti ad uno ad uno attraverso media a loro specificamente dedicati; d'altra parte essi potranno anche usufruire utilmente di quanto i vedenti a loro più vicini avranno appreso attraverso i mezzi di comunicazione più diffusi.

Un approccio integrato

Per concludere, posso riassumere quanto detto sin qui ricordando i tre ambiti essenziali cui deve riferirsi chiunque voglia apprestare iniziative per ciechi nei musei: quello della selezione degli oggetti da presentare a un pubblico di disabili visivi, quello della “traduzione” delle informazioni che si vogliono comunicare e infine quello dell'accessibilità fuori e dentro il museo, prima, durante e dopo la visita.

Al momento della progettazione di nuove iniziative, sarà a questo punto indispensabile lavorare su tutti e tre quei livelli e, anzi, sviluppare il massimo sforzo perché ognuno di essi risulti pienamente integrato con gli altri. Anche se questo non vuol dire che iniziative parziali, e ancora incapaci di misurarsi contemporaneamente e da subito con tutte le questioni sin qui poste, non possano costituire pur sempre un buon punto di partenza. A condizione però che chi vi si impegni sappia sin dall'inizio in quale prospettiva si sta muovendo e quali dovranno essere i passi successivi del lavoro che sta avviando: solo così sarà possibile evitare che il lavoro di oggi finisca per pregiudicare il risultato di dopodomani e, viceversa, si daranno le condizioni perché esso costituisca un tassello utile sulla strada di una più piena e ampia accessibilità alla cultura per i disabili visivi.

2.3. *Il progetto “Oltre la visione” del Museo Nazionale del Cinema di Torino*

Il Museo Nazionale del Cinema di Torino ha la sua sede nella Mole Antonelliana, con i suoi 167 metri di altezza l'edificio storico che da più di un secolo domina la città. Proprio all'illustrazione della Mole esso ha dedicato la prima parte del progetto “Oltre la visione”, inteso, attraverso tappe successive, ad ampliare sempre più “for all” – “per tutti” – l'accessibilità dei suoi spazi e delle sue collezioni.

La Mole Antonelliana

La prima fase del lavoro si è conclusa nel giugno 2007 con l'apertura di un'area espositiva visivo-tattile dedicata appunto all'opera di Antonelli e con la presentazione di un libro con immagini in nero e in rilievo sulla storia e sul-

l'architettura dell'edificio²⁴.

Presupposto necessario di tali realizzazioni è stato lo studio del processo che portò l'architetto novarese a costruire la sua opera più singolare e arrischiata: questo assumendo tre registri interpretativi che possiamo definire nel modo seguente: l'ambizione, il progetto e il rispetto della realtà.

L'ambizione si riferisce all'intento dell'architetto di voler liberare se stesso e la sua opera dal vincolo della materialità, per suscitare tanto nel visitatore quanto nello spettatore esterno un'impressione di straordinaria leggerezza. La sostituzione dei muri di appoggio con "fulcri" portanti doveva consentire allo spazio di permeare ogni luogo dell'edificio. Lo slancio verso l'alto, "verso l'azzurro", fino a superare il record di altezza per le costruzioni in muratura di fine Ottocento, doveva contrastare vittoriosamente il peso della gravità. Il rifiuto sistematico di ogni vincolo posto via via dalle leggi, dalle istituzioni o dallo stesso committente doveva garantire le condizioni concrete per dare libero corso alla tensione creatrice, per alzare a più riprese la posta della sfida lanciata dall'architetto alle leggi della natura e al mondo circostante, per esplorare e conquistare via via territori sconosciuti.

Anche la dimensione del progetto risulta importante, ma in un'accezione tutta particolare. Noi siamo abituati a concepire la progettazione come uno sforzo per tradurre l'idea in un oggetto reale. Per Antonelli invece non era così: egli non partiva mai da un'idea compiuta a priori; la forma dei suoi edifici si materializzava come risultato della sequenza di riaggiustamenti successivi, sotto la guida di un'immagine regolatrice destinata a trasformarsi man mano. Più che di un progetto d'insieme, nel suo caso ha più senso parlare dunque di progetti parziali, finalizzati certo, ma ad un obiettivo destinato a farsi in corso d'opera. Senza che con questo tuttavia venisse mai meno lo studio rigoroso dei singoli elementi, compiuto essenzialmente attraverso il disegno e la sperimentazione su modelli in scala, in un gioco fatto di regole e di azzardo nel quale le invenzioni più coraggiose puntavano ad avvalersi sin dove possibile del richiamo all'esperienza acquisita.

E infine la realtà. Antonelli era tutt'altro che un sognatore. Era viceversa un realizzatore accanito, determinato. Amava la vita di cantiere e operava confrontandosi concretamente con gli operai e con il loro sapere concreto. Per lui, d'altra parte, le opere architettoniche erano oggetti tanto reali da non poter essere mai completamente finite: le considerava quasi alla stregua di organismi viventi, capaci di reagire alle sollecitazioni esterne – ad esempio agli uragani o ai terremoti, come accadde nel corso della costruzione della Mole – tanto da dover essere ogni volta riprese e riaggustate. Come animate da un continuo movimento, frutto dell'equilibrio instabile fra forze interne ed esterne, parevano richiedere al loro ar-

²⁴ F. LEVI - R. ROLLI, *La Mole. Storia e architettura*, Silvio Zamorani editore, Torino 2007.

tefice le cure normalmente attribuite allo scultore, capace di esercitare l'arte del modellaggio anche su strutture grandi e complesse, e sempre incerto su come si presenterà alla fine il risultato della sua opera o, addirittura, se quel risultato ci sarà e saprà effettivamente reggersi in piedi.

Per una rappresentazione accessibile

Una volta individuati i tratti essenziali dell'opera di Antonelli si trattava di individuare gli strumenti utili alla sua rappresentazione in una forma tale da renderla accessibile ad un pubblico il più ampio possibile.

Così, tanto più per un oggetto con le caratteristiche e delle dimensioni della Mole, si è pensato in primo luogo alla necessità di offrire un modello in scala (foto 1): l'interlocutore doveva infatti poter dominare la forma d'insieme, comprenderla con gli occhi, ma anche con le mani, esplorarla pezzo per pezzo, ma senza mai perdere l'idea del tutto cui riferire ogni elemento, ogni dettaglio significativo.

Il modello doveva consentire una chiara percezione della forma e dunque, in particolare, dell'altezza e delle proporzioni relative fra le singole parti. Attraverso uno spaccato parziale doveva inoltre far scoprire lo stretto rapporto fra la forma esterna dell'edificio e la struttura degli spazi interni, con riferimento in particolare alla grande aula del tempio (foto 2). Non meno importante era dare un'idea precisa delle differenze fra i materiali utilizzati, delle strutture portanti e dei principi costruttivi, così intimamente legati alla forma del manufatto architettonico. L'uso del legno avrebbe consentito di realizzare un modello articolato ed essenziale nelle forme e, ad un tempo, solido, durevole, piacevole da vedere e facilmente esplorabile al tatto.

Il modello da solo non poteva però bastare. Esso rischiava di dare una rappresentazione troppo ferma, bloccata, di un oggetto che invece, come abbiamo visto, era vissuto dal suo autore, ed è stato effettivamente nel corso della sua storia, quasi come un organismo vivente. Di qui la necessità di ricorrere, anche, al disegno, una forma di rappresentazione senza dubbio più astratta, ma nello stesso tempo più varia e duttile, in grado di dare meglio conto della tensione – essenziale nel caso della Mole –, fra idea e realtà, fra progetti e loro realizzazione. Attraverso una serie di tavole grafiche si è così deciso di descrivere i cambiamenti nel tempo, le trasformazioni e – se si vuole – la vita di un edificio che non ha cessato di evolvere neppure dopo la sua inaugurazione (foto 3).



Foto 1. Il modello in legno dell'edificio della Mole Antonelliana

Foto 2. La struttura interna della Mole dallo spaccato del modello in legno.

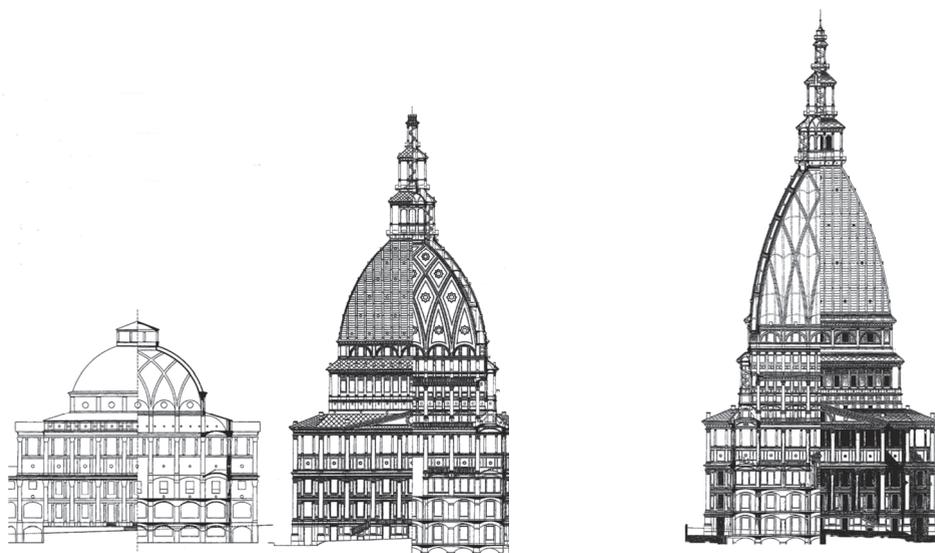


Foto 3. In successione da sinistra a destra il progetto originario del tempio israelitico del 1862, la Mole in un disegno del 1873 e in uno del 1875.

Ma anche il disegno non poteva bastare perché non consentiva di cogliere i presupposti, le condizioni, la dimensione più propriamente umana del processo che ha condotto alla creazione di un'opera – ma forse la stessa cosa vale per tutte le architetture – così straordinariamente complessa come la Mole di Alessandro Antonelli. È dunque stato indispensabile ricorrere alla parola: attraverso la spiegazione delle possenti forze imbrigliate nella struttura architettonica, delle motivazioni e dei tratti essenziali della personalità dell'architetto, del contesto urbano e paesaggistico in cui l'edificio fu collocato, così come dell'ambiente storico in cui prese forma (foto 4).

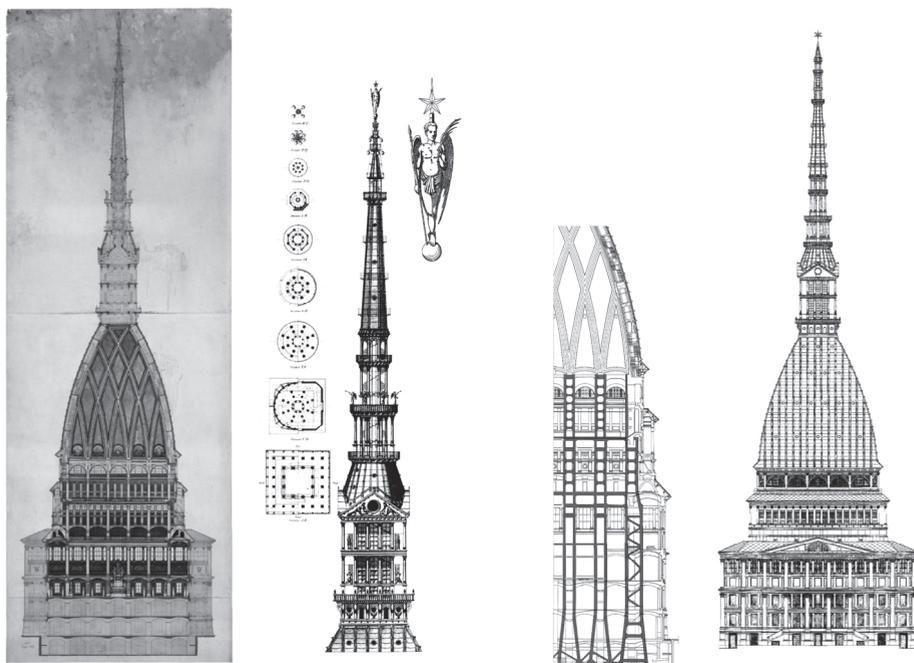


Foto 4. Progetto di decorazione di Costanzo Antonelli del 1897; La guglia nel 1898; struttura della cupola con i consolidamenti in cemento armato del 1930-41; la Mole nel 1961. Le riproduzioni dei disegni sono tratte da Fabio Levi - Rocco Rollè, *La Mole. Storia e architettura*, Silvio Zamorani editore, Torino 2007.

Criteria per un'accessibilità *for all*

Modello, disegno e parola: una tale pluralità di strumenti integrati fra loro doveva però essere concepita e plasmata nella prospettiva di poter comunicare con tutti. Perché tutti possono capire; ma in quel “tutti” sono comprese differenze anche molto rilevanti di tipo culturale o di tipo percettivo: molti ad esempio non possono valersi adeguatamente dei mezzi visivi, pur così essenziali

per vivere e apprezzare un oggetto architettonico.

In particolare, nel rapporto con i destinatari del sistema di rappresentazioni da proporre, doveva essere curata la dimensione percettiva, intesa come funzione integrata in se stessa, fra tutti i propri elementi, approcci e canali costitutivi, e in rapporto con le altre facoltà dell'individuo. L'obiettivo doveva essere quello di valorizzare al massimo le potenzialità dei destinatari puntando sull'efficacia dei messaggi in tutti gli ambiti praticabili, per consentire loro all'occorrenza di compensare eventuali debolezze o carenze su questo o quel registro. Concretamente ciò comportava la necessità di tenere conto:

- dell'ampia fascia di soggetti dotati di una capacità visiva più o meno ridotta;
- delle capacità tattili di chi – ma non solo – ricorre alle mani per supplire ai limiti della vista e dunque deve potersi valere di strumenti pensati appositamente per rispondere alle specificità di quella funzione percettiva;
- dell'importanza che la parola assume per tutti, anche per le persone meno colte;
- delle relazioni fra i vari livelli della comunicazione e in particolare fra la parola e il tatto, considerando da un lato la necessità di guidare le mani per renderle capaci di comprendere e, dall'altro, quella di offrire riferimenti concreti alle parole per valorizzarne appieno la capacità di trasmettere significati.



Foto 5. Uno dei cartelli tattili, posti accanto al modello della Mole, che riportano i disegni visivi e in rilievo del libro.

La cura di tutto questo doveva offrire una pluralità di approcci, fra loro integrati, all'oggetto architettonico da rappresentare, per venire incontro a svariate esigenze: da quelle dell'interlocutore più fortunato e capace fino a quelle della persona maggiormente impedita, senza però dimenticare la vasta gamma di condizioni intermedie. Si potrebbe sintetizzare: a tutti molte opportunità, a ognuno la scelta di quelle più utili in base ai suoi bisogni particolari. Questo peraltro nella consapevolezza che l'attenzione alle esigenze delle persone che sperimentano situazioni limite aiuta sempre a facilitare l'approccio e la comprensione da parte di tutti.

Nel nostro caso i criteri appena indicati hanno portato a realizzare una pluralità di strumenti: un libro con immagini visive e tattili sulla struttura e sulla storia della Mole, accompagnate da un testo audio di spiegazione e di guida all'esplorazione; un modello situato in uno spazio da cui poter esplorare direttamente elementi significativi dell'edificio (foto 5) e accompagnato in loco dagli stessi disegni del libro. Come ho accennato prima dunque, tante opportunità di accesso fra cui scegliere liberamente quelle più adatte alla curiosità e alla condizione specifica di ognuno.

Ambizione, progetto e rispetto della realtà

Vorrei ritornare ora al punto di partenza del mio ragionamento, quando indicavo i tre registri sui quali interpretare l'opera dell'architetto che ha voluto e realizzato la Mole: ambizione, progetto e rispetto della realtà. La ragione è molto semplice: quelle stesse forme di approccio possono essere utilmente applicate anche alle nuove frontiere dell'accessibilità e forse – ma non è questa la sede per affrontare il problema – all'insieme dei processi conoscitivi.

Non c'è bisogno di sottolineare il carattere infinito dei territori della conoscenza che tutti hanno di fronte a sé, anche le persone più capaci e preparate. Il ritardo di chi soffre di particolari limitazioni risulta dunque tanto maggiore in ragione della straordinaria dimensione dell'impegno conoscitivo – e non solo – richiesto a ognuno da un orizzonte in continua espansione, grazie oltre tutto allo sviluppo dei mezzi di comunicazione. Ma proprio l'infinitezza di quell'impegno finisce in ultima analisi per attenuare le differenze: non che si voglia sottovalutare ad esempio il dramma della sordità e della cecità, ma è difficile negare che la consapevolezza di quanto impari al compito siano anche le risorse di chi possiede tutte le proprie capacità percettive ci aiuta senz'altro a riorientare il nostro punto di vista. A considerare ad esempio che per tutti – sottolineo per tutti – è essenziale non porre limiti precostituiti alle proprie ambizioni. È infatti sempre più difficile valutare in anticipo fino a dove si potrà arrivare tenuto conto delle innumerevoli variabili in gioco, su tutti i piani, anche su quelli che non sono toccati dalle limitazioni note alla partenza.

Quanto ai progetti, è inevitabile che debba trattarsi di progetti parziali, formulati volta per volta in relazione ai bisogni o – appunto – alle ambizioni del momento. Questo ovviamente non toglie all'importanza delle esperienze acquisite e di una sperimentazione rigorosa, allo scopo di evitare gli effetti peggiori dell'improvvisazione presuntuosa.

C'è poi la necessità di rispettare i confini che la realtà in ogni caso pone: le risorse sono sempre limitate per tutti, tanto che sì, è giusto puntare ad un'accessibilità "for all", ma sapendo che nessuno potrà mai accedere a tutto; va bene rivolgersi a una pluralità la più vasta possibile di interlocutori, ma tenendo conto che tutti quegli interlocutori, nessuno escluso, sono persone concrete, in carne ed ossa – associare ad esempio il Braille a tutti i ciechi presuppone ad esempio una visione irrealistica e illusoria del modo in cui chi non vede accede oggi concretamente alla cultura scritta –; se pure è sempre possibile andare oltre, ogni risultato effettivo è sempre e solo parziale e insufficiente, e rischia di scoraggiare e tarpare ogni possibile ambizione; proprio la limitatezza e la provvisorietà dei risultati impone di mettere in comune le esperienze e la ricerca di nuove soluzioni, senza farsi ingannare dalle distinzioni di ruolo o di competenze disciplinari. Come è stato appunto, e con spirito di positiva collaborazione, nel gruppo di lavoro che si è impegnato per accrescere l'accessibilità della Mole Antonelliana.

La visione "oltre la visione"

Lo stesso gruppo si è poi impegnato nella seconda fase del lavoro – conclusasi nel giugno 2009 –, dedicata questa volta a migliorare l'accessibilità alle collezioni, con particolare attenzione, per cominciare, alla prima sala del museo, dedicata ad alcuni principi fondamentali dell'ottica. Il quesito era: come rendere quel passaggio espositivo accessibile a tutti e anche a chi è più lontano, per le limitazioni percettive di cui soffre, dall'universo del visibile? Si trattava, come è evidente, di un impegno non piccolo e di un obiettivo per nulla scontato, tenuto conto oltre tutto che il Museo del Cinema è per definizione un luogo dove l'immagine la fa da padrona e nel quale i numerosissimi visitatori sono portati a muoversi, fra nuove scoperte e rimandi a conoscenze già acquisite, sempre in un mondo dominato dalle impressioni visive.

Dunque, si trattava di applicare i criteri alla base del progetto "Oltre la visione" proprio alla visione, in poche parole di rendere possibile un approccio a quel mondo in una chiave altra, diversa. Un compito impossibile o privo di senso? E questo tanto più in un contesto dove il forte flusso di visitatori alla ricerca quasi spasmodica di immagini e di forti sollecitazioni in primo luogo attraverso la vista tendeva a rendere marginale qualunque altro approccio, e soprattutto finiva per sovrastare le esigenze di chi si muove con maggiori difficoltà su quel terreno?

Per rispondere a tali domande bisognava trovare il giusto modo di procedere:

a questo fine si è deciso di considerare in primo luogo proprio la condizione della grande maggioranza dei visitatori cosiddetti “normali” e il loro modo di fruire del caleidoscopio di impressioni offerte dal museo. A quel punto l'interrogativo da cui partire diventava il seguente: quanti di quel pubblico erano in grado realmente, oltre che di divertirsi, di assumere un adeguato atteggiamento critico verso le straordinarie potenzialità non già solo delle immagini ma della visione, raccogliendo in questo le sollecitazioni in tal senso offerte nelle sale sull'archeologia e sul funzionamento del cinema?

Essere critici significa saper guardare le cose non solo dal di dentro ma anche dal di fuori, assumere un punto di vista che vada – e “veda” – oltre: nel caso specifico, che misuri i meccanismi del vedere su parametri riconducibili ad universi differenti. Ebbene, si poteva senz'altro dire che al riguardo la consapevolezza di chi frequentava le sale del museo non risultava alla fine particolarmente accresciuta. Ad esempio: la radicata abitudine a dare per scontata la distanza che separa il soggetto dalle tante cose di cui pure percepisce le immagini non risultava posta in discussione, tanto da sollevare la questione di che cosa ci sia, oltre all'aria che si respira, fra l'occhio e la realtà, tale da rendere possibile appunto il miracolo delle immagini. Aveva dunque senso chiedersi che cosa fare perché i visitatori, incontestabilmente affascinati dagli straordinari effetti proposti da schermi e visori presenti nel Museo del Cinema, fossero messi in grado di possedere qualche nozione attendibile in più sui problemi in questione.

Non è così ovvio concepire la luce come un'entità che attraversa lo spazio, che si irradia, colpisce gli oggetti ed è captata dal nostro occhio fino a stimolare il cervello; come agente in larga misura invisibile di tutto quanto è visibile. Per arrivare a questo è indispensabile coglierne e sottolinearne la dimensione reale, importa poco in questa chiave se di natura ondulatoria o corpuscolare, ma tale quanto meno da costringerci a considerarla un oggetto altrimenti impalpabile e difficile da fissare nella nostra mente.

E questo tanto più se vogliamo rendere accessibili i fenomeni visivi anche a chi è del tutto o in parte escluso dalla possibilità di sperimentarli direttamente. Per interlocutori in una tale condizione il riferimento alla realtà anche materiale della luce non è solo auspicabile, ma necessario. I raggi luminosi devono essere pensati come capaci di permeare lo spazio che ci circonda; e se nella realtà di tutti i giorni non riusciamo a toccarli e ad afferrarli, non possiamo escludere a priori di poterlo fare un giorno, nel caso disponessimo magari di mani così piccole e sensibili da saper catturare manciate di fotoni.

Un percorso strutturato di conoscenza

La sala dedicata all'ottica presso il Museo del Cinema di Torino sin dalle sue origini è stata concepita più che altro con una funzione introduttiva; ma non ai pro-

blemi dell'ottica in generale, quanto piuttosto alla grande e ricca sezione dedicata all'archeologia del cinema. Quindi le informazioni e le esperienze in essa contenute, nella loro studiata parzialità, costituiscono un invito chiaramente finalizzato. Informazioni ed esperienze dicevo, ma forse sarebbe meglio precisare: informazioni attraverso le esperienze; perché gli utenti di un museo come quello di cui stiamo parlando sono diversi da quelli di una mostra didattica. L'allestimento punta più che altro a sollecitare il coinvolgimento e la partecipazione del visitatore, rinunciando programmaticamente a eventuali pretese di completezza e di sistematicità.

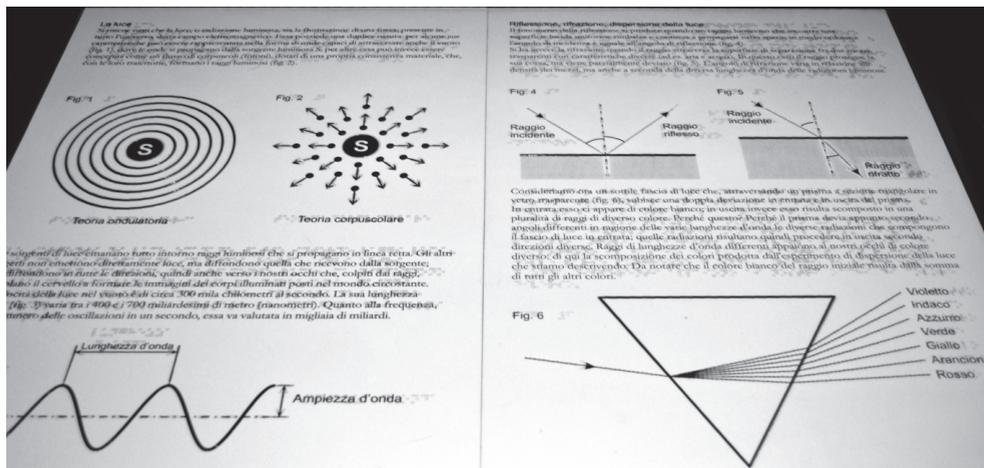


Foto 6. La luce e la sua diffusione: schematizzazione su pannello visivo-tattile.

Una tale impostazione ha indubbiamente influenzato l'intervento volto a migliorare l'accessibilità, anche se in parte ne è stata essa stessa condizionata. La rinuncia, esplicitamente voluta, a un discorso organico ha consigliato di limitare il numero dei messaggi su cui concentrare lo sforzo di chiarificazione. Nello stesso tempo però la necessità di essere quanto più comprensibili a tutti, di garantire appunto una piena accessibilità, ha imposto di costruire un percorso più esplicitamente strutturato, senza salti o soluzioni di continuità. Per esempio, non poteva essere dato per scontato il primo passo del ragionamento, come era stato invece fino al momento del nuovo intervento: quello cioè sulla luce e sulla sua diffusione, essenziale, come abbiamo visto, per impostare criticamente il discorso sulla visione e per spiegare l'origine e la natura delle immagini (foto 6).

Come secondo passaggio doveva poi essere preso in considerazione l'organo recettore della luce, l'occhio. Non tanto per spiegarne in modo analitico la struttura e il funzionamento come si fa a scuola o nei musei della scienza, ma per sottolineare alcune analogie con la camera oscura, uno strumento la cui conoscenza è essenziale per avvicinarsi alle origini e alla realtà del cinematografo (foto 7-8).

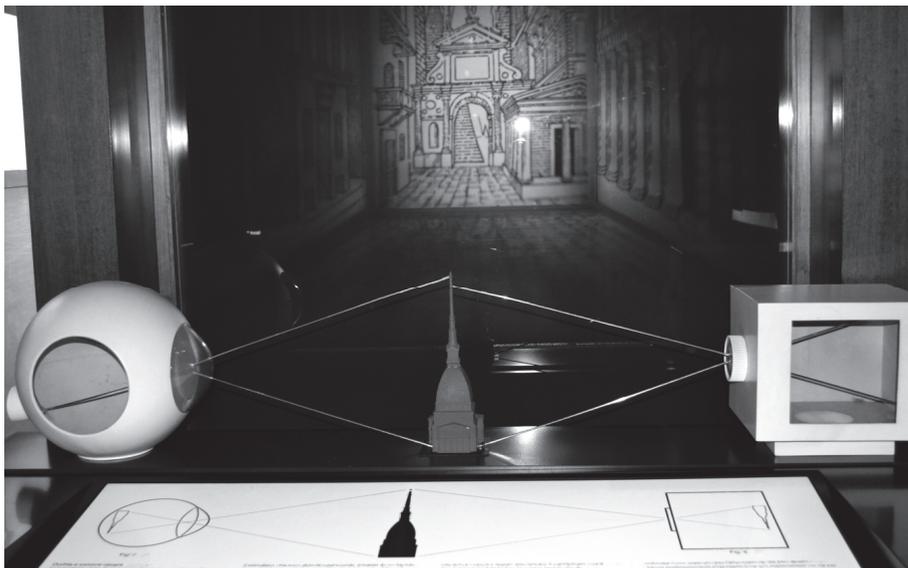


Foto 7. Modello sul meccanismo della visione con la rappresentazione delle analogie tra occhio e camera oscura.

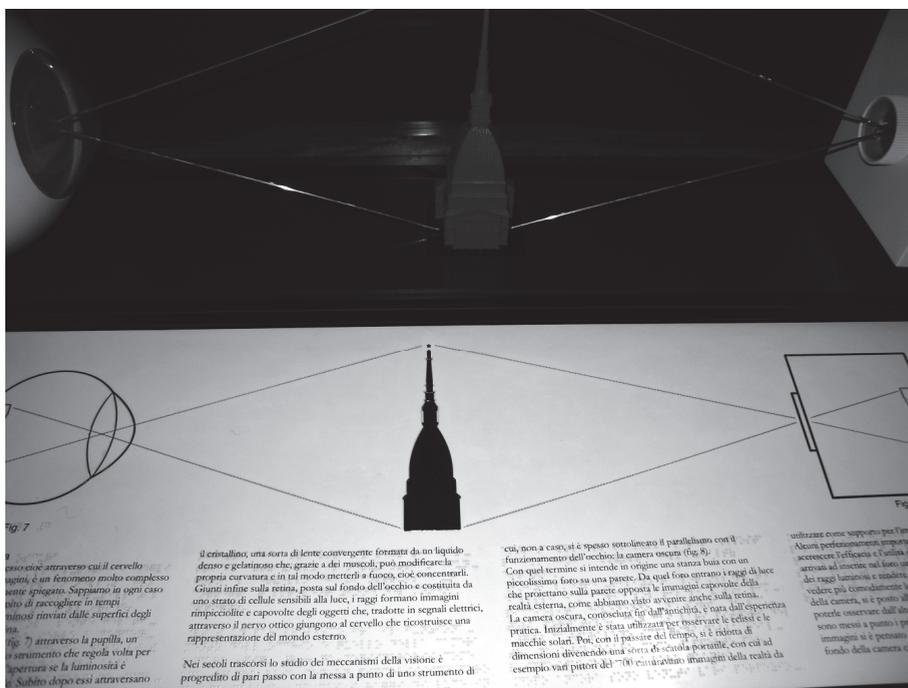


Foto 8. Il cartello visivo tattile relativo all'analogia di funzionamento tra occhio e camera oscura.

Con questi presupposti si trattava subito dopo di offrire un quadro chiaro di riferimento, nella forma di un'affermazione di carattere generale in grado di unificare gli sviluppi ulteriori del ragionamento e di puntare direttamente, non tanto a un discorso generale sulla visione, quanto piuttosto agli sviluppi successivi del percorso espositivo del museo. Nel caso specifico l'idea di fondo da comunicare al visitatore era che la luce – nella forma dei raggi luminosi – può essere manipolata in molti modi, di cui alcuni essenziali per la comprensione dei fenomeni visivi, ma soprattutto particolarmente interessanti per chi voglia capire come si sia potuto produrre il cinema.

A questo punto si trattava infine di articolare il discorso sulla manipolazione della luce, passando all'esame dei vari tipi di specchi per come essi riflettono i raggi luminosi e conducono alla formazione di immagini, diverse per posizione e dimensioni a seconda della forma della superficie riflettente e della sua posizione rispetto all'oggetto riflesso (foto 9). E un discorso analogo doveva essere sviluppato a proposito delle lenti (foto 10), offrendo al visitatore alcuni rudimenti essenziali, utili a consentirgli di avventurarsi in modo più consapevole nelle sale successive dedicate alle origini del cinema.

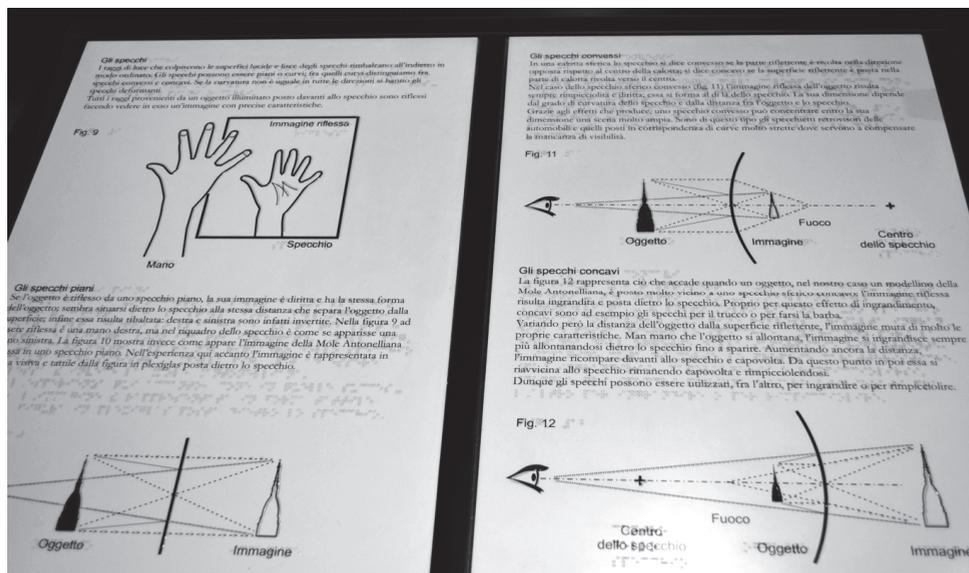


Foto 9. Cartelli visivo-tattili relativi al funzionamento degli specchi.

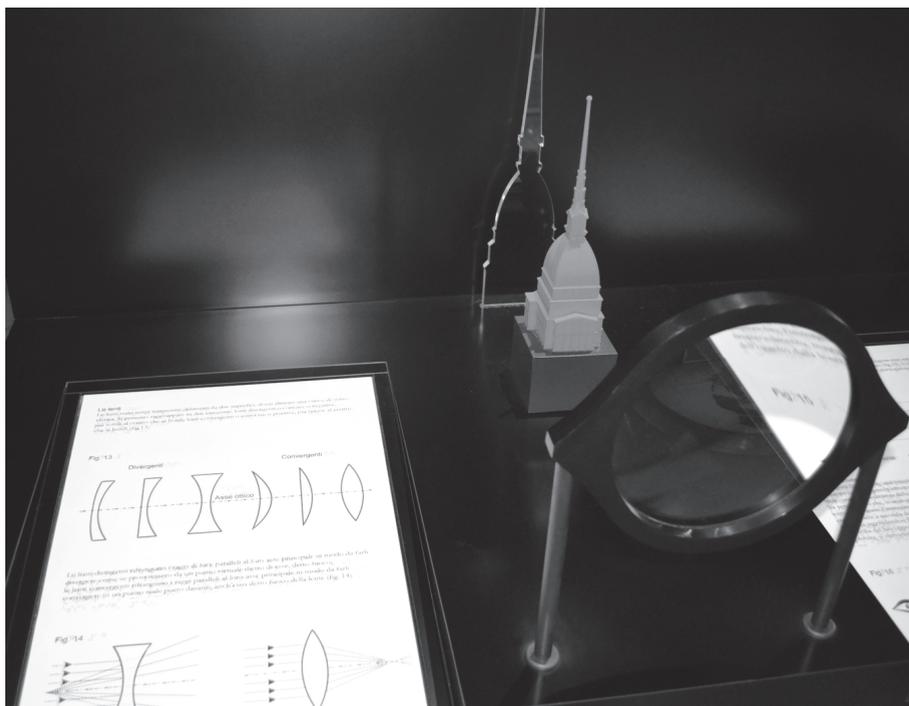


Foto 10. *Cartello visivo-tattile e modello relativi al funzionamento delle lenti.*

Contenuti e modalità di rappresentazione

Un conto però è la chiarezza del messaggio che si vuole trasmettere, un altro sono gli strumenti da adottare per renderlo accessibile a un pubblico ampio e differenziato. Ma, per discutere di questo secondo aspetto, partiamo ancora una volta dai contenuti, dall'importanza cioè di presentare la luce nella sua dimensione reale, anche materiale, per poterne sottolineare la capacità di pervadere gli spazi vuoti e di mettere fisicamente in relazione le immagini con gli oggetti da esse rappresentati.

Lo abbiamo già detto: non si tratta di un approccio così ovvio. Ne è conferma ulteriore il fatto, ad esempio, che nei disegni cui siamo solitamente abituati – dedicati, per citare solo qualche caso, alle fasi lunari o alla spiegazione del giorno e della notte in relazione alla rotazione terrestre – al buio corrisponde sul foglio una superficie nera e alla luce una superficie bianca: come dire che a risaltare sullo sfondo, ad essere disegnato, è il buio e non la luce. Quando invece i ragionamenti proposti sin qui tenderebbero a spingerci nella direzione opposta: a richiedere una rappresentazione esplicita non dovrebbe essere l'assenza di luce, ma la sua presenza.

Per capire meglio, proviamo a considerare la questione dal punto di vista di un cieco. Immaginiamo di dovergli proporre un disegno in rilievo del disco chiamato a rappresentare il globo terrestre, suddiviso in una zona illuminata dai raggi del sole e in un'altra opposta, completamente in ombra. Chiediamoci: in quel caso la superficie liscia, uguale a quella dello sfondo del disegno, sarà più utile per rappresentare la presenza della luce – il bianco nel disegno per i vedenti – o la sua assenza – il buio, il nero nella rappresentazione per chi vede? La logica vuole che alla rappresentazione di una presenza corrisponda un segno fisicamente tangibile – ad esempio una superficie fittamente ricoperta di punti in rilievo – e a quella di un'assenza la precisa mancanza di segni tangibili; che si adotti cioè una soluzione opposta a quella corrente nel mondo di chi vede.

Come dire che quanto è indubbiamente più adatto per i ciechi – rappresentare cioè la luce come una presenza tangibile – sembra corrispondere maggiormente a quanto abbiamo visto essere più corretto per tutti – considerare la luce nella sua natura di oggetto reale, dotato anche di una consistenza materiale. Da qui derivano alcune indicazioni concrete su quali mezzi adottare per informare nel modo migliore su questi problemi: la prima consiste nel rappresentare la luce nella forma di raggi tracciati con linee ben visibili e in rilievo sui disegni o in quella di fili rettilinei, anch'essi visibili e tangibili, nello spazio (vedi foto 6, 7 e 8).

A partire da questa prima idea si può poi allargare il ragionamento alla spiegazione dei fenomeni di riflessione e di rifrazione. Gli effetti di specchi e lenti possono essere resi accessibili attraverso il disegno, mostrando le deviazioni subite dalle linee – in nero o in rilievo – chiamate a rappresentare i raggi di luce. Ma contemporaneamente vari tipi di specchi e di lenti nella loro configurazione reale, dotati di proprie forme specifiche visibili e esplorabili al tatto, possono mostrare concretamente la propria capacità di produrre immagini di dimensioni e in posizioni varie, laddove l'osservatore sia messo in grado di percepire – sia con i propri occhi, sia con le proprie mani – la relazione fra l'oggetto nella sua natura tridimensionale e l'immagine corrispondente, proposta nella forma di una sagoma chiaramente visibile e tangibile.

A tutto questo si è pensato quando si è trattato di lavorare all'accessibilità della sala dell'ottica presso il Museo del Cinema. Così, per ogni tappa del percorso proposto al visitatore si è deciso di offrire disegni chiari ed essenziali accessibili sia agli occhi sia alle mani. Ma contemporaneamente non si è rinunciato ad offrire il piacere di un'esperienza concreta. Come oggetto di riferimento si è scelto un modellino della Mole Antonelliana, di cui esplorare le sagome corrispondenti alle immagini prodotte da vari tipi di specchi o di lenti; o di cui constatare anche il ribaltamento tanto sul fondo – meglio, sulla superficie posta a rappresentare la retina – di un modello di occhio in scala, quanto sulla parete più interna di un altro modello chiamato a rappresentare una camera oscura.

La libertà di scegliere “come”

La compresenza dei disegni – corredati da testi esplicativi in nero e in Braille – e dei modelli tridimensionali utili per la sperimentazione diretta, così come la possibilità di apprezzare ogni cosa sia con gli occhi sia con le mani dovevano allargare al massimo il ventaglio di opzioni a disposizione dei visitatori per consentire loro di scegliere la combinazione di approcci più adatta alle capacità del singolo. Questo per favorire un accrescimento quanto più ampio possibile delle conoscenze, ma anche per far sì che l’allargamento degli spazi di autonomia consentisse di contrastare le rigidità cognitive imposte dalle eventuali e varie limitazioni percettive o di altro genere presenti in questo o quel visitatore. La salvaguardia e lo sviluppo della libertà dell’individuo costituisce peraltro la condizione migliore per garantire il massimo possibile di accessibilità a tutti.

Che poi una tale impostazione, fondata sulla fiducia nelle capacità della generalità dei soggetti, e anche di quelli solitamente discriminati perché considerati incapaci e inferiori, rappresenti una ulteriore sfida alle abitudini prevalenti non fa che confermare gli assunti da cui siamo partiti: quello dell’ambizione a non rinchiudersi mai entro i limiti via via già sperimentati, quello di misurare su esigenze specifiche la capacità di progettare e di offrire opzioni credibili e, infine, quello di non eludere l’esistenza di vincoli concreti, ma di analizzarli in modo rigoroso per renderli tali da poter rappresentare una spinta concreta in vista del loro superamento.

2.4. *Arte e cecità*

Il titolo ripreso in questo paragrafo aiuta senza dubbio a circoscrivere l’argomento e a orientare l’attenzione²⁵. Su suggerimento di Harue Murayama – cui devo il piacere di essere qui a Tokyo a parlare con voi –, ho però pensato che forse vi è un modo più stringente per indicare il punto focale del mio intervento. Per questo vi propongo ora un sottotitolo, che potrebbe suonare così: “come favorire nei ciechi la percezione dei colori”.

Non allarmatevi: non sono un mago né ho intenzione di suggerirvi strani sortilegi. Sono viceversa una persona dotata di un forte senso della realtà; ma proprio per questo so bene quanto le cose di questo mondo possano essere penetrate in profondità e quali straordinarie risonanze interiori esse siano in grado di suscitare quando ci si sia avvicinati alla loro natura più intima. E allora, se consideriamo i colori come vibrazioni dell’anima associate a una forte base percettiva, non vedo perché non si possano valorizzare al massimo le risorse percettive, cognitive ed emo-

²⁵ Questo paragrafo ripropone il testo di una lezione tenuta a Tokio nell’estate 2006 presso il “Castello dei bambini”, su invito di Harue Murayama, direttrice della Galleria d’arte Tom.

zionali anche dei ciechi, fino a consentire loro di cogliere e di “sentire” gli aspetti più profondi del reale, di cui i colori sono una dimensione indissolubile da tutto il resto. Come dire che se al colore non si può arrivare attraverso la percezione diretta delle diverse caratteristiche dei raggi luminosi, non è detto che non se ne possa penetrare almeno in parte la natura profonda percorrendo altre strade, forse meno consuete ma non per questo meno produttive.

Nei giorni scorsi ho avuto modo di considerare la cura con cui la città di Kyoto ha predisposto strumenti utili a garantire anche ai ciechi una più autonoma mobilità per le strade del centro: semafori sonori, segnalazioni tattili a terra sui percorsi principali, indicazioni acustiche alle entrate della metropolitana, mappe visivo-tattili nelle stazioni, ecc. Una simile rete di indicazioni mirate presuppone uno studio accurato del territorio, la scelta delle informazioni ritenute più utili e la loro traduzione in forme adeguate alle specificità degli interlocutori disabili. Si tratta di un compito non facile, che ci aiuta a comprendere quali e quante operazioni analoghe e magari ancora più complesse è necessario compiere per andare incontro alle esigenze dei disabili visivi, sia nella vita di tutti i giorni sia in altri ambiti dell’agire umano fino a comprendere il mondo dell’arte; e in tutto questo, come sappiamo bene, anche i colori – oltre a mille altri aspetti – sono una variabile con cui prima o poi è impossibile non fare i conti.

Di un simile lavoro mi accingo dunque a parlare ora, non prima però di aver precisato che quando nel mio ragionamento parlerò di ciechi non mi riferirò esclusivamente ai ciechi assoluti e ancor meno solo ai ciechi dalla nascita. Nella realtà di tutti i giorni si ha infatti a che fare con un universo di disabilità molto più vario, che comprende individui dotati ognuno di capacità percettive diverse da quelle di tutti gli altri, spesso nella condizione di poter sfruttare un residuo visivo maggiore o minore che agisce insieme a tutte le altre capacità sensoriali; un universo peraltro anche molto ampio – molto più ampio di quanto non si pensi normalmente –, che, nelle nostre società dove la vita media tende ad essere sempre più lunga, comprende fra gli altri un numero crescente di anziani, spesso costretti nella dolorosa contraddizione fra una vista sempre più debole e una persistente volontà di vedere e di vivere.

Tre esempi dall’Italia

In Italia, oramai da una ventina d’anni, il grande aumento dei visitatori, seguito ai processi di ampia diffusione della cultura soprattutto fra i più giovani, ha spinto i musei a sviluppare le attività didattiche e, specialmente in questo ambito, a tenere conto sempre di più delle diverse esigenze del pubblico. Più in particolare, data la grande importanza della vista per accedere alle collezioni, i ciechi sono stati considerati come i primi a rischiare la più totale esclusione: di conseguenza sono stati loro anche i primi a essere presi in considerazione co-

me possibili interlocutori di uno sforzo di maggiore apertura e di un accurato lavoro di adattamento.

Un altro stimolo decisivo è venuto dalla crescente sensibilità della società e delle istituzioni ai temi dell'accessibilità per i disabili. L'accessibilità alla cultura è oramai riconosciuta come un diritto fondamentale, oltre che dalle grandi organizzazioni internazionali come l'Unione Europea e le Nazioni Unite, anche da una ricca produzione legislativa nazionale e regionale, peraltro in molti casi assai più avanzata di quanto non sia la realtà concreta nella quale le persone con disabilità si trovano a vivere tutti i giorni. La forte spinta all'integrazione, che – sull'onda dei movimenti di critica alla società sviluppatasi negli anni '60 e '70 del secolo scorso – ha portato in modo piuttosto precipitoso alla chiusura delle scuole speciali e all'inserimento dei ragazzi con disabilità nelle scuole normali, ha finito infatti per creare uno iato fra dichiarazioni di principio molto progressive e una capacità di intervento sulla specificità dei singoli casi spesso ancora molto limitata.

È indiscutibile tuttavia che dal nuovo clima venutosi via via a determinare sono nate interessanti esperienze e riflessioni, fra l'altro anche riguardo al rapporto fra cecità e arte. Questo però più nei musei che non nelle scuole. L'estrema dispersione dei disabili nel vasto sistema scolastico italiano conseguente all'integrazione ha infatti reso più difficile per il mondo dell'istruzione concentrare attenzione e risorse specifiche su attività innovative in quell'ambito, che non fossero episodiche e di limitata risonanza. Inoltre ha pesato la tradizionale tendenza della scuola italiana – meno accentuata solo nelle classi primarie – a sottovalutare l'importanza dell'educazione artistica. Viceversa nei musei lo spirito più libero degli operatori e la diffusa consapevolezza del carattere gratuito della fruizione artistica hanno agito in senso molto più positivo.

Fra le esperienze più interessanti realizzate sinora mi limito qui a citarne tre, per le questioni generali che esse hanno sollevato e su cui mi riprometto di riflettere in modo più sistematico nella seconda parte del mio intervento.

La prima è quella del Museo Omero di Ancona: esso offre ai visitatori la possibilità di toccare reperti archeologici originali (ceramiche, utensili, ecc.); copie in gesso e in scala 1:1 di sculture dall'arte egizia fino al Novecento, vere pietre miliari della cultura occidentale; opere originali di scultori contemporanei; e infine modelli in scala di opere architettoniche anch'esse molto importanti per la storia italiana ed europea.

Il Museo Omero è nato come museo per ciechi e proprio per questo, in una prima fase, è stato al centro di numerose polemiche. Alcuni pensavano che una simile istituzione potesse contraddire la prospettiva della necessaria integrazione dei ciechi nella società di tutti. In realtà, forse in parte anche grazie a quelle discussioni, le diffidenze iniziali sembrano essere state pienamente superate. Il museo svolge infatti diverse funzioni nel quadro di una strategia coerente e a-

perta alle idee più aggiornate. È prima di tutto un luogo altamente specializzato dove i disabili visivi possono fare esperienze altrimenti inaccessibili, come familiarizzarsi con alcuni capolavori della storia dell'arte e per altri versi provare il piacere di misurarsi con opere originali: tutto questo in condizioni particolarmente favorevoli perché studiate appositamente per loro. Si tratta inoltre di una struttura frequentata anche da un vasto pubblico di vedenti: bambini delle scuole per i quali vengono organizzate attività specifiche, studenti di storia dell'arte e molti altri visitatori richiamati da numerose iniziative sulla percezione e su altro. Esso infine non pretende certo di sostituirsi ad eventuali attività rivolte da altri musei al pubblico dei disabili visivi, ma anzi funge da stimolo perché in varie realtà museali si diffonda una più vasta e mirata cultura dell'accessibilità e nell'insieme del pubblico cresca la sensibilità sui temi della percezione – con particolare attenzione al tatto – e della disabilità.

Il secondo esempio è quello del Museo Egizio di Torino, fra i primi in Italia a permettere ai ciechi di esplorare con le mani alcune opere originali di eccezionale valore, attraverso una visita dello statuario appositamente concepita per loro.

Esso ha anche realizzato, oramai parecchi anni fa, un libro con immagini visibili e tattili, accompagnate da un testo registrato di guida all'esplorazione delle mani. Quando quel libro è uscito, si trattava di uno strumento particolarmente innovativo, per varie ragioni. Esso offriva ai visitatori ciechi un supporto indispensabile alla visita tattile in loco, che consentiva loro di prepararla con uno studio precedente e di richiamarla poi alla memoria a distanza di tempo. Inoltre quel libro era concepito per poter essere letto dal cieco in piena autonomia – grazie alle immagini tattili e al testo di guida all'esplorazione –, ma anche contemporaneamente da ciechi e vedenti, grazie alla doppia immagine visiva e tattile.

Su questo vale la pena soffermarsi un momento. Il libro sullo statuario del Museo Egizio è infatti uno dei primi esempi, non solo in Italia, di libro concepito per favorire la piena integrazione: a una prima stampa offset di immagini visibili – nel caso specifico le fotografie delle statue – è stata sovrapposta la stampa in serigrafia con inchiostro trasparente di disegni in rilievo, appositamente concepiti per essere facilmente decifrati dalle mani. In pratica la stessa immagine può essere letta da chi vede e da chi non vede senza che il rilievo per i ciechi crei difficoltà ai vedenti o viceversa.

Il terzo esempio si riferisce all'esperienza del Museo Anteros (Bologna) – che peraltro lavora in collaborazione con il NISE (National Institute of Special Needs Education) di Yokosuka in Giappone –. Al Museo Anteros i ciechi possono esplorare con le mani riproduzioni in bassorilievo di grandi opere pittoriche dell'arte europea. Si tratta di un interessante lavoro di sperimentazione nel campo della traduzione, di un tentativo cioè di gettare sempre nuovi ponti fra universi percettivi diversi: l'uno – quello dei vedenti – fortemente dominato dalla vista, l'altro –

quello dei ciechi – in cui il tatto sembra assumere una posizione primaria.

Mi limito qui a sottolineare che la traduzione impone prima di tutto un lavoro di analisi e di interpretazione dell'oggetto su cui si vuole operare, poi una scelta degli elementi ritenuti essenziali e infine uno sforzo di trasferimento in quella che non può non essere definita se non come un'altra cultura, con la sue specificità e i suoi codici, che è necessario conoscere a fondo e cui è altrettanto indispensabile sapersi adeguare per poter essere capiti dal destinatario finale. Si tratta nell'insieme di un lavoro difficile che richiede competenza, esperienza, sensibilità, creatività e disciplina.

L'esperienza della Tactile Vision di Torino

Dato sino a questo momento un primo sguardo sommario alle questioni in esame attraverso l'illustrazione di alcune esperienze significative, vorrei ora concentrare l'attenzione sui risultati cui, insieme al gruppo costituito intorno alla Tactile Vision onlus di Torino, sono giunto dopo molti anni di lavoro impegnati nella realizzazione di strumenti intesi a favorire la comunicazione con i disabili visivi. Quella che proporrò di seguito è una prima sintesi di quei risultati nella forma di criteri generali ricavati da una pratica a stretto contatto con il mondo dei ciechi e da una verifica puntuale delle acquisizioni conseguite volta per volta.

Va subito detto che, per trattare dell'accesso dei ciechi al mondo della conoscenza e quindi anche a quello dell'arte, si possono distinguere tre ambiti diversi ma strettamente connessi fra loro: in primo luogo le condizioni che possono favorire un approccio fruttuoso; poi, i metodi più adatti allo scopo; infine l'atteggiamento di fondo che è più giusto e utile assumere.

Sia chiaro che qui si tratterà solo ed esclusivamente di criteri orientativi, non già di regole che sia sufficiente imparare una volta per tutte e applicare rigidamente. Dico questo perché è ricorrente la tentazione di voler sottomettere il lavoro di traduzione a forme di forzata standardizzazione, di affidare cioè a codici che si pretendono rigorosi e universali il compito di incasellare le innumerevoli variazioni che la realtà ci offre. Ipotesi del genere vengono spesso proposte quando si parla di immagini in rilievo, per le quali si vorrebbe ad esempio definire una simbologia in grado di designare una volta per tutte questo o quell'oggetto, questo o quel messaggio specifico. Indubbiamente un sistema di segni dotati di un preciso significato è spesso necessario, ma esso può essere definito solo volta per volta e all'interno di un ambito limitato: di un libro, di un problema, di un sistema di riferimenti particolare, ecc.; tanto che i medesimi segni – disponibili sempre in numero molto ridotto per le limitate risorse della grafica in rilievo – devono poter essere utilizzati per designare realtà diverse in contesti diversi. Per il resto la traduzione deve intendersi essenzialmente come un lavoro comunicativo fondato sull'applicazione creativa e intelligente di criteri adeguati.

Le condizioni per un approccio fruttuoso

La *prima condizione* utile a favorire un approccio fruttuoso dei disabili visivi alla realtà circostante, anche nelle sue manifestazioni più complesse come quelle artistiche, prevede che essi siano educati sin da bambini almeno in tre ambiti fondamentali: a) a un uso appropriato della parola; b) a una corretta manipolazione degli oggetti; c) all'utilizzo nei più diversi contesti di rappresentazioni in rilievo, dai modelli fino al disegno bidimensionale, quest'ultimo uno strumento sinora troppo a lungo sottovalutato nell'educazione e nella comunicazione corrente.

Al riguardo mi limito qui a sottolineare lo stretto legame che vi è fra manipolazione e uso delle rappresentazioni in rilievo – compreso il disegno – da un lato e adeguato sviluppo del linguaggio dall'altro. Sappiamo quanto sia importante che un cieco possa esplorare direttamente una pera o una noce perché egli apprenda pienamente il significato delle parole “pera” e “noce”. Allo stesso modo, di fronte a termini quali “nuvola” e “fiamma”, oggetti impossibili da toccare direttamente, egli potrà senz'altro trarre profitto dall'esplorazione tattile di adeguate rappresentazioni grafiche in rilievo. La manipolazione e le rappresentazioni in rilievo possono entrambe offrire una più solida base percettiva al linguaggio. Aggiungo ancora che, fra le diverse forme di rappresentazione, da scegliere ogni volta con cura a seconda degli obiettivi che ci si propone e delle risorse disponibili, il disegno bidimensionale può compensare il suo carattere indubbiamente più astratto dei modelli o delle varie forme di bassorilievi con una straordinaria versatilità e una più facile disponibilità.

In tutti questi ambiti bisogna poter cominciare a lavorare il più presto possibile, per aiutare i disabili visivi a sviluppare sin dall'infanzia le abilità necessarie. Senza dimenticare che una più adeguata conoscenza della realtà anche da parte dei più piccoli può favorire un ulteriore sviluppo della loro fantasia. Ad esempio conoscere, magari anche attraverso il disegno, la forma di uno o più castelli veri può contribuire non poco a costruirne tanti altri nella propria mente.

E passiamo ora alla *seconda condizione*, che potremmo formulare così: dovunque sia possibile, va garantita ai ciechi e ai disabili visivi un'informazione adeguata alle loro necessità e alle loro particolarità percettive. Questo può valere nelle città, nei musei, nella scuola, negli edifici pubblici, ecc. L'integrazione nella vita di tutti è oramai un dato indiscutibile della condizione dei disabili nelle società sviluppate, al di là delle differenze fra i diversi sistemi educativi, fondati o meno su strutture speciali o residenziali. Sono molti i luoghi in cui può dunque essere necessario offrire ausili adatti, per realizzare i quali è senz'altro indispensabile una diffusa iniziativa di sensibilizzazione dei tecnici comunali, degli insegnanti, degli operatori museali, ecc., intesa a chiarire in che cosa possa consistere il lavoro di traduzione, nonché quello di produzione e di riproduzione di

strumenti dedicati. Senza dimenticare che la stessa realizzazione di qualcuno di quegli strumenti può avere, se gestita correttamente, una funzione educativa: mi riferisco ad esempio alla diffusione delle mappe visivo-tattili nei luoghi pubblici, che può diventare un modo molto concreto ed efficace per richiamare l'attenzione di tutti su quanto stiamo qui discutendo.

Ma eccoci ora alla *terza condizione*. Spesso i limiti indotti nell'esperienza dei disabili visivi dalle loro difficoltà percettive influenzano negativamente la loro possibilità di conoscere. Di conseguenza per loro le parole rischiano di essere povere di contenuti concreti. Bisogna dunque arricchirle, come abbiamo visto, di riferimenti percettivi, senza però dare nulla per scontato. Infatti i vuoti di esperienza e di conoscenza possono riguardare anche ambiti che potremmo considerare "di base", situazioni cioè nelle quali per un vedente è quasi impossibile non essere pienamente competente. Molte conoscenze e capacità del tutto ovvie per chi vede richiedono da parte dei disabili visivi uno sforzo di apprendimento non indifferente.

Propongo qui due casi nei quali è indispensabile offrire ai ciechi strumenti utili a compensare le loro difficoltà. Il primo riguarda la conoscenza del corpo umano come realtà viva e in continua trasformazione: un cieco non può vedere, e quindi eventualmente imitare, gli altri, non può guardarsi allo specchio. Così pure non ha un'idea precisa della forma che può assumere il corpo quando compie determinati movimenti. Quindi deve essere messo in grado, attraverso immagini apposite, di far corrispondere alle sensazioni cinestetiche che percepisce in determinate situazioni – ad esempio quando solleva il braccio destro all'altezza della spalla – l'immagine relativa. Si tratta di un modo straordinariamente utile per precisare e per rinforzare la percezione di sé e degli altri.

Anche in altri casi è non meno decisivo sapere esattamente che cosa vedono i vedenti per poter comunicare con loro in condizioni di tendenziale parità. Non è per niente ovvio per un cieco sapere come si muove il sole nel cielo durante la giornata dal momento in cui sorge al momento in cui si nasconde nuovamente dietro l'orizzonte. Non è ovvio sapere che cosa siano l'orizzonte, l'alba, il tramonto, quali differenze vi sono fra il percorso del sole in estate o in inverno, quale sia precisamente la forma della luna nelle diverse fasi e così via.

Quarta condizione: i ciechi devono poter conoscere i diversi modi attraverso cui nelle varie forme di rappresentazione si dà conto della terza dimensione, della profondità degli oggetti: nel caso dei modelli, dove è importante padroneggiare adeguatamente le variazioni di scala; nel caso delle diverse forme di bassorilievo, laddove lo schiacciamento dei volumi è il risultato volta per volta di procedimenti diversi, spesso piuttosto approssimativi; nel disegno in rilievo bidimensionale, dove la tecnica più appropriata è senz'altro quella delle proie-

zioni ortogonali e non invece la prospettiva, senza con questo escludere la possibilità per i ciechi di comprendere che cosa essa sia. Una conseguenza di quest'ultima affermazione è che, data l'importanza del disegno, sin da piccoli i disabili visivi devono essere educati a riconoscere sul piano gli oggetti tridimensionali a cominciare da quelli più consueti nella loro realtà di tutti i giorni.

La tecnica delle proiezioni ortogonali, attraverso la quale si offrono tre diverse visioni dello stesso oggetto – quella frontale, quella laterale, e quella in pianta – può essere facilmente spiegata attraverso esempi concreti adatti alla percezione delle dita.

Alcune indicazioni di metodo

Consideriamo ora più direttamente alcune indicazioni su come si possa procedere per condurre il lavoro di traduzione cui ci siamo riferiti sinora. Anche qui non ha senso proporre regole ma solo criteri orientativi da confrontare ogni volta con i singoli casi concreti.

Prima indicazione. L'attività sensoriale è una funzione complessa che è giusto considerare nella sua dimensione globale. La distinzione fra i cinque sensi, oltre ad essere discutibile sul piano scientifico, ha in ogni caso un mero valore analitico; anzi, in molti casi, finisce addirittura per spezzare in modo arbitrario, e quindi controproducente anche sul terreno dell'analisi, atti percettivi che possono essere compresi pienamente solo se li si considera nella loro natura eminentemente plurisensoriale.

Questo vale a maggior ragione nel caso dei disabili visivi, i quali sono costretti, per compensare la mancanza o le carenze della vista, a valorizzare al massimo le loro capacità residue facendole interagire fra di loro nei modi più efficaci. Quante volte ai difetti di acuità visiva si risponde esercitando – in modo più o meno consapevole – l'abilità di associare le capacità percettive di un altro senso con quelle residue dello sguardo.

Su queste basi si può comprendere come sia importante offrire ai disabili visivi strumenti che sappiano sollecitare contemporaneamente diverse capacità sensoriali. Il discorso è molto complesso e apre probabilmente verso orizzonti ancora in gran parte da esplorare. Qui basterà citare un solo ambito già di per sé molto significativo: i disegni in rilievo devono essere sempre accompagnati da testi scritti o registrati, che guidino l'esplorazione tattile e arricchiscano la rappresentazione grafica.

Seconda indicazione. Di un oggetto complesso può essere utile offrire diverse rappresentazioni grafiche secondo un ordine coerente. Questo per agevolare il lavoro di progressiva ricostruzione dell'insieme che chi non vede è portato a compiere passo passo a partire da rappresentazioni per forza di cose parziali e semplificate,

tenuto conto che la percezione tattile è dotata di una capacità di discriminazione assai ridotta rispetto alla vista e dunque un singolo disegno, costituito di segni in rilievo relativamente spessi, può contenere un numero limitato di informazioni.

Ed eccoci per concludere alla *terza indicazione*. Anche qui il problema è come favorire un approccio quanto più ricco possibile all'oggetto nel suo insieme in modo da poterne cogliere l'essenza più profonda. Possiamo formulare il ragionamento nei termini seguenti: uno stesso oggetto può essere avvicinato attraverso modalità e strumenti diversi; così in primo luogo va favorito dovunque sia possibile l'approccio diretto; poi si possono apprestare strumenti vari, più vicini all'originale come i modelli, più distanti e progressivamente sempre più astratti come il bassorilievo, il disegno, il racconto verbale o altro ancora.

Come dire che al visitatore vanno offerte numerose opportunità, scegliendo fra le quali egli possa stabilire un proprio specifico itinerario di avvicinamento. Ho già avuto modo di dire che i disabili visivi sono tutti diversi fra loro, ognuno con le sue esigenze e il suo modo specifico di entrare in rapporto con la realtà circostante. Più in generale si può dire che il lavoro di traduzione è tanto più efficace se mette l'interlocutore nella condizione di essere libero di scegliere: non solo fra tanti obiettivi possibili su cui orientare i propri interessi grazie a una crescente quantità di informazioni messe a sua disposizione, ma anche fra tanti modi diversi di raggiungere quegli obiettivi.

Siamo abituati a ripetere oramai da molto tempo che l'educazione dei disabili deve puntare a sviluppare la loro autonomia, a renderli cioè sempre meno dipendenti dagli altri. Credo si possa aggiungere, anche sulla base di quanto si è visto sin qui, che forse è il caso di andare oltre la prospettiva dell'autonomia e lavorare più propriamente per un'educazione alla libertà; creare le condizioni favorevoli ad un ampliamento delle possibili scelte va esattamente in questa direzione.

L'atteggiamento del traduttore

Non meno importante delle condizioni e dei metodi utili a garantire un'efficace traduzione è l'atteggiamento di fondo che dovrebbe assumere il traduttore, potremmo dire: la sua filosofia.

La cecità e in genere le difficoltà visive creano indubbiamente grandi problemi per la conoscenza e la comunicazione, che si ripercuotono in modo molto pesante sulla vita di tutti i giorni e sui rapporti con gli altri. Quelle difficoltà non possono in alcun modo essere sottovalutate, come troppo spesso si tende a fare. Così serve a poco autoconsolarsi delle disgrazie altrui confondendo l'indiscutibile eguaglianza di diritti fra ciechi e vedenti con una presunta e discutibilissima eguaglianza nelle condizioni di fatto, affermando la quale si finisce per impedire un'adeguata considerazione dei problemi effettivi.

Valutare per quello che sono le difficoltà dei disabili visivi non deve però condurre all'idea che essi debbano necessariamente scontare limiti definitivi e invalicabili alla possibilità di conoscere e quindi anche di fare. La storia ha già ampiamente dimostrato che molti di quei limiti potevano essere superati, spesso al di là delle aspettative più ottimistiche. E non già grazie alle doti miracolose dei diretti interessati, ma per la straordinaria genialità di alcuni e la strenua determinazione di tanti altri. Prima di Braille e dei suoi precursori erano in pochi a pensare che i ciechi potessero arrivare a leggere e scrivere. Subito dopo Braille non erano in molti a scommettere che la sua scrittura si sarebbe diffusa in tutto il mondo. E così per innumerevoli altre conquiste realizzate in forma sempre più accelerata nei decenni seguenti fino a oggi.

Ritengo a questo punto che si possa proporre il punto di vista seguente: i limiti dei ciechi nella conoscenza della realtà e in particolare – per rimanere al nostro ragionamento – nell'approccio all'arte dipendono in primo luogo dai nostri limiti nell'aiutarli ad avvicinarsi al loro oggetto di interesse. Spesso, anche se non sempre, i loro limiti sono i nostri limiti.

Da questo consegue che, di fronte a qualsiasi problema, non ci si deve arrendere mai; non si può rinunciare ad essere molto ambiziosi: nello sviluppare il patrimonio di informazioni a disposizione di chi non vede, anche perché per loro come per tutti vale il principio secondo cui più si sa, più si può conoscere; e così pure nell'approntare una pluralità di strumenti utili a rendere accessibili i diversi aspetti della realtà considerata, perché il disabile visivo, come gli altri, deve essere libero di scegliere il percorso di avvicinamento a lui più congeniale.

Tuttavia l'ambizione non deve mai essere disgiunta dalla concretezza e dallo studio accurato delle soluzioni più efficaci. Se io e voi possiamo intenderci in questa sala è anche grazie alla bravura dell'interprete che ci sta aiutando. Non basta un traduttore qualunque, ci vuole un traduttore capace, che sappia apprestare ogni volta gli strumenti comunicativi più adatti all'oggetto che sta trattando e all'interlocutore del momento. Quella bravura, nel nostro caso, deve sapersi esercitare fra le altre cose su due questioni di primaria importanza: due questioni cruciali per tutti – ciechi e vedenti – perché sono parte essenziale di un approccio soddisfacente all'opera d'arte.

La prima concerne la relazione fra le parti e il tutto. Un corretto rapporto con l'oggetto – tanto più se si tratta di un oggetto artistico di cui si vuole penetrare a fondo la natura e il significato – deve fondarsi sulla capacità del soggetto di muoversi agevolmente nelle due direzioni: dal tutto alle parti e dalle parti al tutto. Ora, noi sappiamo che le persone soggette a forti limitazioni alla vista – anche perché condizionate dal modo di procedere prevalente nel tatto – tendono per lo più a conquistare un'idea del tutto a partire da un'analisi in sequenza delle singole parti. Non che i disabili visivi procedano sempre ed esclusiva-

mente in quel modo, ma è indubbia su questo una netta differenza con il modo di procedere prevalente in chi vede bene, portato a considerare in prima istanza l'immagine d'insieme e ad analizzare successivamente le singole parti. A questo punto un buon lavoro di traduzione deve saper compensare la difficoltà dei disabili visivi ad avere da subito un riferimento globale entro cui collocare i vari aspetti particolari anticipando appunto immagini d'insieme adeguate allo scopo.

Il secondo problema rinvia alla necessità di aiutare il soggetto che si confronta con l'opera d'arte ad andare oltre la superficie delle cose e al di là quindi di ciò che è per lui immediatamente percepibile, per consentirgli di cogliere il senso più profondo di quanto sta esaminando. Questo anche quando si ha a che fare con forti limitazioni percettive. Infatti neppure in quel caso bisogna mai rinunciare a sollecitare sensazioni profonde o a trasmettere idee di grande respiro. A una condizione però. Quelle sensazioni e quelle idee devono fondarsi su una base percettiva quanto più concreta e precisa possibile, come d'altra parte accade ai vedenti che fondano appunto il loro rapporto con la realtà circostante sulle straordinarie e molto concrete capacità percettive della visione.

In una tale prospettiva diventa essenziale l'approccio tattile, anche se – oramai lo sappiamo bene – esso non può in alcun modo essere esclusivo. In ogni caso è indiscutibile che neppure la parola, da sola, è sufficiente: essa deve poter trovare precisi supporti percettivi – anche di questo abbiamo già parlato – che le consentano di superare quella che altrimenti rischia di essere una funzione puramente evocativa e quindi troppo generica e limitata. Un cieco posto di fronte a un quadro non può accontentarsi esclusivamente di una descrizione verbale, neppure se a comporla è stato il più straordinario degli scrittori. Anche solo qualche disegno in rilievo sommario e schematico, ma capace di fornire precise indicazioni sugli oggetti rappresentati, sulla loro forma e sulla loro posizione, può contribuire a dare maggiore concretezza e a valorizzare non poco il significato di quella descrizione.

Sono così tornato al punto da cui sono partito: alla necessità cioè di operare un adeguato sforzo di interpretazione e, insieme, un altrettanto mirato sforzo di rappresentazione: il tutto nell'intento di avvicinare l'interlocutore all'essenza dell'oggetto in questione. E ora che sono giunto alla fine del mio ragionamento mi limito ad aggiungere qualcosa sull'importanza di una simile operazione. Già ho avuto modo di sottolineare che il gruppo dei potenziali interlocutori disabili del genere di traduzioni qui ipotizzate è molto più ampio di quanto normalmente si sia portati a pensare quando ci si riferisce alla cecità. Ma quelle traduzioni in realtà non servono solo ai disabili; finiscono per essere di grande utilità a tutti, perché portano a realizzare rappresentazioni che si distinguono per la loro essenziale semplicità e dunque arricchiscono di molto le opportunità a disposizione anche di chi non soffre di alcuna limitazione percettiva per avvicinare oggetti non sempre facili da capire e da apprezzare.

Capitolo terzo

Linguaggio e cecità

di Davide Lasagno

Thomas Cutsforth nel dibattito sull'integrazione scolastica

Nel 1933, quando uscì per la prima volta il libro dello psicologo americano Thomas Cutsforth, intitolato *The Blind in School and Society*, la stragrande maggioranza dei bambini ciechi, negli Stati Uniti, era educata in istituti speciali, le cosiddette *residential schools*, mentre soltanto una piccola parte di essi era integrata con quelli vedenti nelle *public schools*.

La situazione, tuttavia, sarebbe cambiata nell'arco di qualche anno. Nel 1951, quando *The Blind in School and Society* venne riedito, questa volta a cura dell'American Foundation for the Blind, il processo di integrazione scolastica si trovava ormai in uno stadio avanzato e gli istituti stavano progressivamente perdendo il monopolio dell'educazione dei ciechi, che avevano di fatto esercitato fin dagli albori dell'educazione speciale negli Stati Uniti. Nel dibattito che aveva preceduto, e poi sostenuto, l'avvio di un reale percorso di integrazione scolastica, avevano avuto un ruolo di primo piano proprio le idee di Cutsforth. In quel contesto, *The Blind in School and Society* era stato percepito, per i suoi toni accesi e la sua polemica sferzante contro gli istituti speciali, come un tentativo di delegittimare la tradizione pedagogica precedente, responsabile, secondo Cutsforth, di aver pensato più a "ridare la vista al cieco" – con le modalità che poi metteremo in evidenza – che non a potenziarne le capacità residue, e in particolar modo il tatto.

Tra le tesi contenute nel libro, quella che suscitò le reazioni più risentite fu sicuramente l'accusa di *verbalismo*. Data la complessità della nozione, sarà bene analizzarla con particolare attenzione e facendo riferimento al contesto storico e sociale entro cui essa è stata formulata.

La nozione di verbalismo in Thomas Cutsforth

Thomas Cutsforth definì il verbalismo come «l'uso di concetti astratti non verificati dall'esperienza»²⁶. La formulazione può forse apparire oscura, ma un esempio aiuterà a chiarirne il senso. Si immagini un cieco dalla nascita che, nel corso di una conversazione, pronunci una frase come la seguente: "la macchina di

²⁶ T. CUTSFORTH, *The Blind in School and Society: a psychological study*, seconda edizione, American Foundation for the Blind, New York 1951, p. 48.

mio padre è rossa". Ebbene, dal punto di vista di Cutsforth, in quell'ipotetica affermazione l'uso dell'aggettivo rossa costituirebbe una tipica espressione di verbalismo. Data la sua natura intrinsecamente visiva, il colore rientra infatti tra i concetti che per definizione un cieco non può sottoporre al vaglio dei propri sensi.

Se il verbalismo è l'uso di concetti astratti, allora non c'è alcuna ragione per cui lo si debba considerare come una prerogativa dei ciechi. Nel capitolo di *The Blind in School and Society* dedicato al verbalismo, si legge a tale riguardo un esempio divertente, che mostra anche la sottile ironia con cui Cutsforth era solito dipingere le istituzioni educative: «sugli aspetti pratici (*unidealistic*) dell'amore e del matrimonio un giovane studente di college non sa più di quanto sappia un cieco congenito sui [...] colori. Vi è però una differenza vitale tra il cieco e il giovane studente. Al termine del suo percorso di studio, a patto che non intraprenda la carriera accademica, lo studente dovrà fare i conti con un mondo che richiede verifiche e adeguamento alla realtà. I ciechi non hanno questa via d'uscita. Essi sono costretti a restare in un mondo irreal»²⁷.

Sebbene non lo considerasse affatto come una conseguenza necessaria della privazione visiva, Cutsforth era tuttavia convinto che il verbalismo fosse particolarmente diffuso tra i ciechi e che i principali responsabili di quello stato di cose fossero gli istituti d'istruzione speciale. Condizionati da una concezione psicologica senza alcun fondamento, che dipingeva il cieco come un vedente senza la vista o come una sorta di «motore a sei cilindri privo d'un cilindro», essi avevano finito per preoccuparsi, secondo Cutsforth, più del cilindro mancante, la vista, che non di quelli effettivamente disponibili, ossia gli altri sensi. Quella concezione aveva poi avuto due precise conseguenze sul piano didattico: spostando l'interesse sull'elemento mancante essa aveva determinato una parallela sottovalutazione del tatto e aveva inoltre alimentato il convincimento che, se la vista non poteva essere restituita al cieco, gli si poteva almeno offrire un qualche suo surrogato, qualcosa che potesse farlo apparire non troppo "diverso" dal vedente. Cutsforth chiamò quel surrogato «sovrastuttura visiva», espressione con la quale intendeva riferirsi al fatto che i ciechi, negli istituti speciali, erano stati indottrinati ad agire ma soprattutto ad *esprimersi* come i vedenti, cioè ad abusare, nelle comunicazioni verbali, di termini visivi, come i termini di colore o i verbi di percezione, allo scopo di dare verso l'esterno l'impressione che l'educazione avesse superato o sconfitto definitivamente la loro minorazione.

La condizione di cecità, in quanto handicap sensoriale, è in sé stessa terreno fertile per il verbalismo, dal momento che determina una drastica riduzione dell'esperienza. Ciò che abbiamo cercato di spiegare fin qui è che Cutsforth credeva che gli istituti avessero addirittura peggiorato quella situazione iniziale

²⁷ *Ibidem*, p. 49.

di oggettivo svantaggio, per due motivi: in primo luogo, relegando il tatto in secondo piano, essi avevano privato gli studenti di uno strumento cruciale per acquisire conoscenze dirette; in secondo luogo, facendo parlare i ciechi come i vedenti, essi li avevano indotti ad usare concetti estranei alla loro esperienza.

Alla base del rapporto tra istruzione e diffusione del verbalismo vi era poi, secondo Cutsforth, un'istanza di natura sociale. Insegnando ai ciechi un lessico sovraccarico di riferimenti alla dimensione visiva, gli istituti avevano cercato di soddisfare certi standard culturali stabiliti dalla comunità dei vedenti: «dal punto di vista sociale ed educativo – scrisse Cutsforth – ci si aspetta che i ciechi apprezzino le cose non nel modo in cui essi le possono sperimentare, ma come viene loro insegnato che gli altri le sperimentano. Per esempio, l'agnello, un animale [...] lanoso, magro, con un odore nient'affatto piacevole e le cui zampe sono di solito sporche [...], non viene descritto come tale, ma come l'innocente, sgambettante agnello dal naso bianco»²⁸.

Per Cutsforth il più chiaro esempio della stretta relazione tra istruzione ufficiale e verbalismo era rappresentato dallo stile letterario della celebre sordo cieca Hellen Keller. Consideriamo il seguente brano, scritto dalla stessa Hellen Keller e citato da Cutsforth: «Seguimmo un affluente del fiume Tamar, che intravedevamo attraverso una nebbia verde [...]. I salici erano già in foglie, e io potevo sentire l'odore dell'erba [...]. C'era foschia, e soffici nuvole si sovrapponevano nel cielo l'una sull'altra; questo, diceva la Maestra, aveva l'effetto di intensificare il verde a tal punto che la terra davanti a noi sembrava un grande smeraldo»²⁹. Questo breve passaggio denoterebbe, secondo lo psicologo americano, non soltanto un abuso di termini visivi (intravedevamo, nebbia, verde, smeraldo) ma anche una prospettiva sul mondo "da vedente". Ci sarebbero dunque tutti gli ingredienti del verbalismo: negazione delle proprie capacità sensoriali, simulazioni verbali e ricorso a parole al di fuori della propria esperienza diretta.

Non sembra che Hellen Keller abbia mai degnato Cutsforth di una risposta. Eppure, dopo essere stata considerata per anni come l'emblema dei successi dell'educazione speciale, era la prima volta che qualcuno si permetteva di rovesciare quel punto di vista e di presentarla invece come un esempio sostanziale di cattiva educazione. Un giudizio, oltretutto, esacerbato anche dal continuo confronto operato, nel libro di Cutsforth, con Katarine Frick, un'altra sordo cieca, descritta, al contrario della Keller, come «una persona davvero educata, che conosce[va] sé stessa ed il mondo [...] e che non usa[va] simulazioni stilistiche e mec-

²⁸ *Ibidem*, p. 51.

²⁹ H. KELLER, "Holiday in England", in *Outlook for the Blind*, 1930, pp. 14-16, citato in T. CUTSFORTH, *The Blind in School and Society: a psychological study* cit., p. 52.

canizzate»³⁰ per mascherare la propria condizione.

Quali sono le conseguenze del verbalismo? Perché esso rappresentava, agli occhi di Cutsforth, un fenomeno così denso di ripercussioni negative? In fin dei conti – si potrebbe obiettare – a chiunque capita quotidianamente di usare «concetti astratti non verificati dall'esperienza». Per rispondere, è necessario considerare un assunto che condiziona in profondità tutta la tesi del verbalismo, pur senza emergere mai in modo esplicito, e che potremmo esprimere nel modo seguente: i concetti che non scaturiscono da un'esperienza diretta, sia essa di natura percettiva, come nel caso del cieco alle prese con i colori, sia essa di natura culturale, come per l'adolescente che parla di matrimonio, risultano estremamente poveri di contenuto. Sul piano linguistico, ciò si traduce nel fatto che termini come “nebbia”, “verde”, “intravedevamo”, “nuvola” e in genere tutti quelli che alludono alla dimensione visiva non hanno per il cieco alcun significato. Proprio a partire da siffatte premesse Cutsforth fu indotto ad ipotizzare che il ricorso sistematico a una terminologia visiva «priva di significato» (*meaningless*) potesse determinare, nel cieco, un impoverimento generale del pensiero nonché un indebolimento delle capacità critiche (*loose and uncritical habits of thinking*). Ancora una volta, ne dava dimostrazione Hellen Keller, a proposito della quale Cutsforth osservò, non senza un certo sarcasmo: «gli ideali della sua insegnante divennero i suoi ideali, i gusti della sua insegnante divennero i suoi gusti, e qualsiasi tipo di attività emotiva sperimentasse la sua insegnante, anche lei la sperimentava. [...] Una scrittura elegante, indipendentemente dal significato dei suoi contenuti, è stata la meta che sia lei, sia la sua insegnante hanno cercato di raggiungere. La sua esperienza del mondo è stata negata ogniqualevolta ciò sia stato possibile»³¹.

Data la sua formazione accademica in campo psicologico, Cutsforth era sensibile alla necessità di una conferma empirica delle proprie opinioni. Si rendeva conto, in altre parole, che l'esempio di Hellen Keller aveva un carattere puramente aneddótico e che non avrebbe consentito alcuna affermazione relativa alla cecità in generale. Per ottenere una misura della reale incidenza del verbalismo, c'era bisogno di accostarsi al problema in modo scientifico. Per tali ragioni Cutsforth stabilì che era il caso di predisporre un «esperimento sul verbalismo».

Un esperimento sul verbalismo

L'esperimento si proponeva di offrire una misura statistica della propensione al verbalismo calcolando la percentuale di «risposte visive» date da 26 ragazzi ciechi in un test di associazione verbale. Cutsforth scelse in tutto 40 parole stimolo, in modo

³⁰ T. CUTSFORTH, *The Blind in School and Society: a psychological study* cit., p. 55.

³¹ *Ibidem*, p. 53.

tale che esse risultassero uniformemente distribuite lungo quello che egli chiamò un *continuum* di disponibilità sensoriale, in modo tale, cioè, che vi fossero sia parole designanti oggetti e fenomeni che la mancanza della vista rende inaccessibili, come ad esempio “notte” o “luna”, sia parole con referenti concreti sperimentabili anche dai ciechi «in termini di tatto, gusto e odorato». I 26 partecipanti dovevano dire la prima cosa che ognuna delle 40 parole faceva venire loro in mente.

I risultati sperimentali confermarono l'esistenza, nel campione esaminato, di una marcata e diffusa propensione al verbalismo (cfr. tabella 1): infatti all'incirca la metà delle risposte fornite dai soggetti si riferiva più o meno direttamente a qualità visive, mentre soltanto un terzo delle risposte alludeva a qualità tattili³². Il termine “Indiano”, ad esempio, aveva evocato tredici volte la risposta “rosso”, tre volte quella “marrone” e altre tre volte quella “scuro”. La “notte” era stata descritta come “nera”, “scura”, “blu scura”, “gialla” e solo in un'occasione come “bella”. Il termine “rosa” aveva indotto in undici casi la risposta “rossa”, in un caso le risposte “rosa” e “bianca” e in otto casi la risposta “profumata”. Il “sangue” era stato “rosso” per ventidue bambini, mentre in quattro sole occasioni aveva provocato risposte con un chiaro riferimento tattile come “liquido” e “umido”. Il “cotone”, infine, era stato descritto principalmente come “soffice”, “crespo”, “folto” e “irsuto” ma in quattro casi anche come “bianco” e in un caso come “blu”.

<i>Parola stimolo</i>	<i>Percentuale di risposte visive</i>	<i>Parola stimolo</i>	<i>Percentuale di risposte visive</i>
Luna	.92	Cotone	.19
Indiano	.91	Oro	.57
Fazzoletto	.32	Inchiostro	.77
Neve	.62	Latte	.62
Erba	.85	Canarino	.33
Carta	.42	Carbone	.77
Cielo	.77	Zucca	.36
Mela	.50	Pettiroso	.54
Corvo	.52	Albero	.31
Limone	.15	Sangue	.85
Rosa	.54	Ottone	.25
Gesso	.81	Stella	.72
Viola	.70	Lampada	.77
Pepe	.35	Intonaco	.29
Arancia	.12	Catrame	.62
Giglio	.60	Pomodoro	.44
Lana	.19	Ciliegia	.63

³² Per quanto concerne le altre risposte, soltanto il 7% si riferiva al gusto o all'odorato mentre il 3% si riferiva all'udito.

Avorio	.30	Carota	.35
Burro	.31	Notte	.96
Mattoni	.27		

Tabella 1. *Percentuale di risposte con riferimenti visivi.*

Cutsforth notò, d'altra parte, che in alcuni casi il riferimento alla dimensione visiva era avvenuto su basi completamente sbagliate. Si pensi soltanto alla notte gialla o al cotone blu. Il fatto che i soggetti avessero preferito «rischiare una risposta visiva dubbia invece di scegliere un attributo familiare, che per esperienza sa[pevano] essere vero»³³, costituiva, per Cutsforth, un'ulteriore dimostrazione della loro tendenza a sottostimare in modo sistematico le proprie specificità sensoriali. Le responsabilità, naturalmente, andavano attribuite al sistema educativo. Su questo punto le parole di Cutsforth non lasciano spazio ad equivoci. «Il verbalismo – egli scriveva – è il risultato di un errore: quello di non aver educato i ciechi rispettando la loro esperienza, così che essi potessero vivere in armonia con sé stessi [...] e con i vedenti. Nessuna scuola per ciechi ha mai raggiunto un tale obiettivo, ma alcuni individui ciechi lo hanno parzialmente conquistato da soli»³⁴.

Quello descritto da Cutsforth era dunque un cieco che parlava come i vedenti, che negava almeno in parte la propria esperienza del mondo e che per giunta si esponeva continuamente al ridicolo poiché la sua padronanza del linguaggio visivo, in fin dei conti solo apparente, era suscettibile di essere smascherata in qualsiasi momento. Sapere che di tutto ciò era responsabile la scuola lasciava perlomeno aperta l'ipotesi che una trasformazione dei metodi educativi si sarebbe potuta tradurre in un ridimensionamento più o meno radicale del fenomeno del verbalismo. Riepiloghiamo ora i punti più rilevanti del pensiero di Cutsforth:

- (a) nella sua accezione più generale, il verbalismo identifica l'uso di concetti astratti non verificati dall'esperienza. Per quanto concerne i ciechi, esso si riduce sostanzialmente all'abuso di terminologia visiva.
- (b) le parole del lessico che esprimono idee astratte o che designano oggetti impossibili da percepire (non in senso assoluto ma in relazione alle specificità del parlante) sono etichette verbali in buona parte prive di contenuto.
- (c) l'origine del verbalismo tra i ciechi deve essere ricondotta agli effetti sul piano intellettuale di metodi educativi sbagliati.
- (d) dall'affermazione (c) consegue che il verbalismo non può essere considerato come una caratteristica costitutiva del cieco; si tratta invece di una tendenza che, in quanto originata, almeno in parte, dall'educazione, può essere dall'educazione stessa arginata.

³³ T. CUTSFORTH, *The Blind in School and Society: a psychological study* cit., p. 68.

³⁴ *Ibidem*, p. 70.

Va evidenziato che tra le asserzioni che abbiamo appena presentato in forma schematica sarà soprattutto la (b) ad attrarre l'attenzione delle ricerche successive a quella di Cutsforth. Ne consegue che *gli studi sul verbalismo si trasformeranno di fatto in studi sul significato* (in realtà proporremo di trattarli come studi sulla *competenza semantica*). Fatte salve alcune eccezioni, che discuteremo nei prossimi paragrafi, nessuno si chiederà più se esista davvero una predilezione dei ciechi per l'uso di termini visivi. Si cercherà invece di rispondere ad un quesito più specifico, che suona più o meno così: è vero o non è vero che i ciechi e i vedenti attribuiscono alle parole del lessico gli stessi significati? Il che solleva un'altra questione e cioè la possibilità o meno di determinare con precisione quale sia il significato che le persone associano alle parole. Non è certo un problema banale. Vedremo infatti che le risposte al riguardo saranno davvero molteplici.

Ma prima di proseguire soffermiamoci per un momento a commentare alcuni interessanti dati statistici ottenuti da una replica dell'esperimento di Cutsforth.

Nuovi dati sull'incidenza del verbalismo: lo studio di Carson Nolan

Thomas Cutsforth aveva postulato l'esistenza di un rapporto di causa ed effetto tra l'educazione impartita nelle *residential schools* e la propensione al verbalismo diffusa tra i ciechi. A trent'anni dalla prima formulazione di quella tesi (1933) le condizioni dell'istruzione speciale apparivano, anche a causa della crescente integrazione scolastica, decisamente mutate. Fu soprattutto per tale ragione che Carson Nolan, un ricercatore dell'American Printing House for the Blind, decise, nel 1960, di replicare l'esperimento originario di Cutsforth, con lo scopo di ottenere una misura della propensione al verbalismo che potesse rendere conto di una realtà così profondamente trasformata rispetto a quella dei primi anni '30.

Nolan usò le stesse 40 parole stimolo di Cutsforth, introducendo, tuttavia, una piccola variazione nella procedura dell'esperimento. Egli, infatti, assegnò i soggetti, tutti ciechi dalla nascita, a due diversi gruppi. Ai membri del primo, 18 maschi e 21 femmine di età compresa tra i 9 e i 20 anni, egli formulò la seguente richiesta: «su ogni cosa ci sarebbero molte cose da dire. Ora, quando pronuncerò una parola, voglio che tu mi dica la prima cosa che ti viene in mente»³⁵. La quarta colonna (*Associazione libera*) della tabella 2 mostra la percentuale di risposte con riferimenti visivi fatta registrare dal primo gruppo. A quelli del secondo gruppo, 8 maschi e 8 femmine di età compresa tra i 9 e i 16 anni, Nolan chiese invece: «su ogni cosa ci sono molte cose da dire. Un uomo può essere alto o basso, grasso o magro. Cosa diresti a proposito di ...?»³⁶. La terza colonna (*Associazione controllata*) della tabella 2 mo-

³⁵ C. Y. NOLAN, "On the Unreality of Word to the Blind", in *New Outlook for the Blind*, 1960, 54(3), p. 100.

³⁶ *Ibidem*.

stra la percentuale di risposte con riferimenti visivi fatta registrare dal secondo gruppo di soggetti.

<i>Parola stimolo</i>	<i>Cutsforth</i>	<i>Associazione controllata</i>	<i>Associazione libera</i>
Luna	.92	.44	.18
Indiano	.91	.31	.13
Fazzoletto	.32	.25	.03
Neve	.62	.33	.18
Erba	.85	.71	.36
Carta	.42	.06	.05
Cielo	.77	.53	.42
Mela	.50	.17	.21
Corvo	.52	.20	.08
Limone	.15	.0	.03
Rosa	.54	.28	.21
Gesso	.81	.38	.15
Viola	.70	.29	.18
Pepe	.35	.06	.05
Arancia	.12	.06	.13
Giglio	.60	.13	.13
Lana	.19	.03	.03
Avorio	.30	.0	.03
Burro	.31	.06	.03
Mattone	.27	.0	.0
Cotone	.19	.11	.05
Oro	.57	.20	.13
Inchiostro	.77	.25	.21
Latte	.62	.06	.15
Canarino	.33	.20	.05
Carbone	.77	.47	.15
Zucca	.36	.07	.08
Pettirosso	.54	.13	.08
Albero	.31	.06	.08
Sangue	.85	.60	.28
Ottone	.25	.15	.05
Stella	.72	.44	.33
Lampada	.77	.80	.64
Intonaco	.29	.03	.0
Catrame	.62	.31	.13
Pomodoro	.44	.19	.05
Ciliegia	.63	.25	.13
Carota	.35	.0	.10
Notte	.96	.81	.37

Tabella 2. Percentuale di risposte con riferimenti visivi dei soggetti di Nolan e di quelli di Cutsforth.

Come si può notare, ad eccezione di 4 parole, “sangue”, “lampada”, “notte” ed “erba”, sia la procedura libera sia quella controllata hanno dato origine a percentuali di «risposte visive» nettamente inferiori rispetto a quelle che aveva ottenuto Cutsforth (si veda la colonna *Cutsforth* della tabella 2).

Inoltre, Nolan operò altresì un confronto tra le percentuali rilevate nel suo esperimento, quelle ottenute da Cutsforth e quelle fatte registrare da un gruppo di 1000 ragazzi vedenti in un esperimento analogo ma svolto soltanto su 4 parole: “latte”, “burro”, “luna” e “lampada”. Ne scaturì che i soggetti ciechi esaminati da Nolan avevano indicato una quantità di riferimenti visivi pressoché analoga a quella dei vedenti (si veda la tabella 3).

<i>Parola stimolo</i>	<i>Vedenti</i>	<i>Associazione libera</i>	<i>Associazione controllata</i>	<i>Cutsforth</i>
Latte	.09	.15	.06	.62
Luna	.43	.18	.44	.92
Burro	.12	.03	.06	.31
Lampada	.67	.64	.80	.77

Tabella 3. *Confronto tra le percentuali di risposte con riferimenti visivi dell'esperimento di Nolan, di quello di Cutsforth e di un terzo esperimento con soggetti vedenti.*

Nonostante i suoi risultati parlassero abbastanza chiaro, Nolan non si affrettò, come invece aveva fatto Cutsforth, a generalizzarli all'intera popolazione dei ciechi. Si limitò invece a constatare, con tono quanto mai lapidario, che il «verbalismo non costitui[va] un problema significativo per il gruppo di soggetti studiato»³⁷.

All'inizio degli anni '60, dunque, si presentava un quadro dai contorni abbastanza precisi. Da un lato c'erano le idee di Cutsforth, uno psicologo cieco che si era rivolto con toni irriverenti, talvolta sprezzanti, agli istituti speciali – in uno dei quali egli stesso, come la maggioranza dei ciechi della sua generazione, aveva trascorso parte della sua infanzia – accusandoli di aver educato i privi della vista senza tenere conto delle loro particolari esigenze, della loro «struttura mentale completamente diversa»³⁸, delle loro specificità sensoriali, e di avere in questo modo alimentato quella pericolosa propensione all'uso di concetti visivi astratti che egli aveva chiamato verbalismo. Dall'altro lato c'era invece Nolan, il cui esperimento di associazione verbale aveva dato origine a risultati opposti rispetto a quelli ottenuti da Thomas Cutsforth, risultati, cioè, che non sembravano indicare l'esistenza di alcuna significativa tendenza dei ciechi al verbalismo.

Chi aveva ragione? E soprattutto, come poteva essere interpretato l'esito opposto di due esperimenti pressoché identici? Nolan suppose, anche se in modo

³⁷ *Ibidem*, p. 102.

³⁸ T. CUTSFORTH, *The Blind in School and Society: a psychological study* cit., p. 61.

molto velato e senza mai andare davvero a fondo della questione, che quella netta discrepanza potesse essere stata determinata non soltanto dalla differente composizione dei campioni studiati ma anche dai cambiamenti intervenuti, nel corso dei quasi trent'anni che lo separavano da Thomas Cutsforth, nell'ambito dell'educazione dei ciechi. È chiaro, tuttavia, che su quelle basi non era possibile escludere che future misurazioni avrebbero nuovamente dipinto una realtà simile a quella descritta dallo psicologo americano nei primi anni '30.

Forse l'unico modo per porre fine alla controversia era interrogarsi sulla validità scientifica dell'assunto che stava alla base delle tesi di Cutsforth. Se si fosse scoperto che la cecità non preclude la possibilità di comprendere il senso delle parole che si riferiscono alla dimensione visiva, il concetto di verbalismo sarebbe stato privato in un colpo solo di tutte le connotazioni negative che gli aveva attribuito Cutsforth. In quel caso, anche se qualcuno avesse di nuovo rilevato una propensione dei ciechi ad abusare di termini visivi, ciò avrebbe rappresentato soltanto una semplice notazione statistica, alla quale tuttavia non sarebbe più stato possibile attribuire nessun tipo di effetto né sullo sviluppo cognitivo della persona cieca né sulle sue capacità comunicative.

A partire dalla seconda metà degli anni '60 una serie di ricerche si è mossa esattamente nella direzione che abbiamo appena indicato.

Il significato dei verbalismi

Nel periodo immediatamente successivo alla seconda pubblicazione di *The Blind in School and Society* (1951), un certo numero di insegnanti si convinse che il modo migliore per contrastare la propensione al verbalismo consistesse semplicemente nell'imporre agli studenti ciechi un lessico depurato di ogni riferimento alla vista³⁹. Quell'applicazione senza dubbio riduttiva delle idee di Cutsforth ebbe perlomeno il pregio di rinnovare l'interesse sulla questione del verbalismo. In realtà, poiché le misurazioni statistiche, come quelle effettuate da Cutsforth e da Nolan, si erano rivelate soggette a variazioni troppo ampie, i ricercatori decisero di affrontare il problema alla radice. Il principale oggetto d'indagine divenne a quel punto la questione del significato.

Ad inaugurare quella nuova stagione di studi fu, nel 1966, un breve saggio teorico di Paul Dokecki – uno psicologo clinico del Worcester State Hospital, nel Massachusetts – in cui le idee di Cutsforth sulla mancanza o povertà di significato dei verbalismi venivano aspramente criticate. L'argomentazione di Dokecki ruotava attorno a due principali cardini, che potremmo semplificare in questo

³⁹ Si veda R. M. DEMOTT, "Verbalism and Affective Meaning for Blind, Severely Visually Impaired, and Normally Sighted Children", in *New Outlook for the Blind*, January 1972, 66(1), pp. 1-8.

modo: (i) per apprendere i significati non è necessario avere una qualche esperienza percettiva del mondo circostante; (ii) i significati non si riducono – come aveva implicitamente postulato Cutsforth – alla relazione che si instaura tra la parola e l'oggetto designato (*word to things relations*, nella terminologia di Dokecki) ma hanno una componente associativa del tutto accessibile anche al cieco.

L'espressione «componente associativa» allude alla concezione del significato alla quale in quegli anni stavano lavorando Bousfield e James Deese. Nella sua forma più semplice, tale concezione descrive il significato come l'insieme delle risposte verbali suscitate nei parlanti da una determinata forma linguistica. Benché non abbia avuto grande seguito negli studi semantici, essa ha tuttavia ricevuto, nel corso degli anni '60, un'elegante formalizzazione soprattutto da parte di Deese. L'idea che egli propose era più o meno la seguente: dato che l'insieme delle risposte di tutti gli appartenenti ad una data comunità linguistica è potenzialmente infinito, se ne deve ricercare una qualche sua approssimazione empirica. Alla particolare distribuzione di risposte che è possibile ottenere da un campione rappresentativo di parlanti in un esperimento di libera associazione Deese diede appunto il nome di significato associativo. Se ne possono trovare alcuni curiosi esempi nell'*associative dictionary* presente in appendice al suo volume del 1965, intitolato *The Structure of Associations in Language and Thought*. La parola “barca”, ad esempio, vi è descritta come: nave, vela e viaggio; la parola “bambino” come: uomo, corpo, ragazzo, madre e genitori. A partire dalla constatazione che la capacità di associare parole ad altre parole non dipende dalla vista, Dokecki congetturò che anche i verbalismi dovessero avere significato. Nel suo saggio si leggono affermazioni di questo genere: «non c'è ragione di dubitare che tali connessioni associative siano presenti negli individui ciechi, anche per parole visive. [...] il verbalismo dei ciechi ha significato nella misura in cui altre parole sono associate ad esso»⁴⁰; o ancora: «anche se priva di un referente empirico, una parola ha significato se essa suscita risposte verbali associative»⁴¹.

Si trattava senza alcun dubbio di un atteggiamento ottimistico, rafforzato, inoltre, dall'idea che il processo di apprendimento del lessico potesse anche prescindere dalla capacità di esplorare l'ambiente circostante, idea che Dokecki espresse in questi termini: «per la maggioranza delle persone, i mezzi primari per ottenere conoscenza del mondo sono la lettura e i messaggi orali (televisione, radio, sentito dire ecc)»⁴². Possiamo trarre noi le conclusioni di tutto il ragionamento: dato che il significato ha una struttura associativa accessibile anche a chi non

⁴⁰ P. R. DOKECKI, “Verbalism and the Blind, a Critical Review of the Concept and the Literature”, in *The Educator*, June 1967, p. 30.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*, p. 29.

vede e che il linguaggio può essere veicolo di conoscenza (Dokecki parla di conoscenza del mondo ma si può assumere che egli intendesse conoscenza semantica) non c'è alcun motivo di pensare che i verbalismi, per il cieco, siano incomprensibili. Su questo punto è necessaria una precisazione. Cutsforth aveva sì affermato che i verbalismi erano *meaningless*, e cioè, letteralmente, privi di significato, ma aveva anche ipotizzato che in alcuni casi essi potessero risultare dotati di un certo contenuto semantico, un contenuto che tuttavia era di tipo personale, dipendente in tutto e per tutto dall'esperienza soggettiva del parlante. Ad esempio, commentando il brano di Hellen Keller su cui ci siamo precedentemente soffermati, egli specificò che esso non era del tutto privo di senso ma che le parole visive in esso contenute rappresentavano per chi le aveva scritte emozioni e attitudini piuttosto che esperienze oggettive: «per [Hellen Keller] – scrisse appunto Cutsforth – il paragrafo rappresenta un insieme di idee interamente differenti dalla realtà oggettiva espressa nelle frasi»⁴³.

In conclusione, possiamo affermare che, per quel che concerne le ricerche sul verbalismo, Dokecki fu il primo a mettere seriamente in discussione l'idea secondo la quale i termini con connotazioni visive sono incomprensibili per le persone che non vedono. Egli lo fece attraverso una serie di considerazioni teoriche relative alla natura del significato e dell'apprendimento lessicale. A partire dai primi anni '70 altri autori avrebbero cercato conferme sperimentali alle sue supposizioni.

Un approccio sperimentale al significato dei verbalismi

Le ricerche di cui ci occuperemo in questo paragrafo coprono un arco di tempo di circa dieci anni, dal 1972 al 1981, e sono accomunate da uno stesso proposito: misurare empiricamente il grado e il tipo di conoscenza che le persone cieche o ipovedenti gravi possono sviluppare in ordine al significato di certi termini del lessico, non soltanto di quelli con connotazioni visive particolarmente accentuate. Per prima cosa ne illustreremo i contenuti e solo in un secondo momento discuteremo alcuni problemi di metodo.

La valutazione del significato affettivo attraverso il differenziale semantico

Nel 1972, sulla rivista specialistica *New Outlook for the Blind*, uscì ad opera di Richard Demott⁴⁴ un articolo in cui si tentava di dimostrare, attraverso un semplice esperimento, che i ciechi e gli ipovedenti gravi sono capaci di comprendere qualsi-

⁴³ T. CUTSFORTH, *The Blind in School and Society: a psychological study* cit., p. 52.

⁴⁴ Demott lavorava come sovrintendente presso la Iowa Braille and Sight Saving School di Vinton.

asi parola, da quelle più concrete a quelle più astratte e indipendentemente dalle connotazioni visive implicate. A tale scopo, Demott si avvale di uno strumento di misurazione del significato assai diffuso in ambito psicologico e noto con il nome di differenziale semantico⁴⁵. Si tratta di un procedimento che consente di valutare uno stimolo qualsiasi, come una parola, un dipinto o un suono su varie scale (Capozza, 1978). Ogni scala è definita da due aggettivi che formano un'opposizione semantica – che hanno cioè significato opposto – e da una graduazione di sette o di cinque punti. Ad ogni posizione sulla scala è abbinato un numero, utile per il trattamento statistico dei dati, a cui corrisponde un significato preciso (tabella 4).

Attivo	Molto attivo	Abbastanza attivo	Un po' attivo	Né attivo, né passivo	Un po' passivo	Abbastanza passivo	Molto passivo	Passivo
	1	2	3	4	5	6	7	

Tabella 4. *I sette gradi della scala attivo-passivo, il loro significato e il loro valore numerico.*

Ecco rappresentata una serie di scale per la valutazione della parola “eroe”:

onesto	x	-	-	-	-	-	-	disonesto
debole	-	-	-	-	-	-	x	forte
attivo	-	x	-	-	-	-	-	passivo
caldo	-	x	-	-	-	-	-	freddo
grande	-	x	-	-	-	-	-	piccolo
pulito	x	-	-	-	-	-	-	sporco
concreto	-	x	-	-	-	-	-	astratto
vile	-	-	-	-	-	-	x	coraggioso

Tabella 5. *Parola eroe valutata sul differenziale semantico.*

Demott fece uso di un differenziale formato da 15 scale di 5 punti ciascuna applicato a 15 parole stimolo: “America”, “paura”, “amico” e “Dio” (idee astratte); “riso”, “scoiattolo”, “berretto” e “aratro” (scelte per aver determinato un’alta percentuale di verbalismo in un esperimento preliminare); “città”, “nuvole”, “fuoco”, “soldato”, “casupola”, “hippie” e “sommosa” (scelte per l’alto contenuto di connotazioni visive). Le scale erano definite dalle seguenti coppie di aggettivi: lento/veloce, lungo/corto, debole/forte, duro/soffice, dolce/amaro, gentile/crudele, buono/cattivo, pesante/leggero, caldo/freddo, felice/triste, attivo/non attivo,

⁴⁵ *The Measurement of Meaning*, di Osgood, Suci e Tannenbaum è il «primo lavoro sistematico e completo sulla tecnica del differenziale semantico». Per una sua descrizione esaustiva si veda il seguente volume: D. CAPOZZA, *Il differenziale Semantico: problemi teorici e metrici*, Patron editore, Bologna 1978.

grande/piccolo, bello/brutto, eccitabile/calmo, ottuso/acuto.

I soggetti dell'esperimento vennero suddivisi in tre gruppi: il primo comprendeva 41 ragazzi ciechi dalla nascita, di età compresa tra i 6 anni e 5 mesi e i 19 anni e 2 mesi, il secondo 41 ipovedenti gravi, di età compresa tra i 7 anni e 6 mesi e i 19 anni e 7 mesi mentre il terzo era formato da 61 normovedenti. Il compito richiesto ai partecipanti consisteva nel valutare ognuna delle 15 parole sulle 15 scale del differenziale.

Demott calcolò, per ogni parola stimolo, il punteggio medio ottenuto da ognuno dei tre gruppi. Il successivo confronto delle medie non rivelò alcuna differenza significativa tra ciechi, ipovedenti e vedenti. Demott ne concluse che «[...] le parole, indipendentemente dal fatto che rappresentino concetti astratti od oggetti concreti, hanno il medesimo significato sia per i ciechi, sia per gli ipovedenti, sia per i vedenti»⁴⁶ e che «il grado di visione non sembra influire sulla [conoscenza] dei significati»⁴⁷.

Questo per quanto concerne le valutazioni dell'autore. Tuttavia, in merito all'interpretazione dei dati sperimentali, va tenuto presente il fatto che il differenziale misura una variabile di natura tipicamente psicologica, che esprime gli "atteggiamenti mentali" di un soggetto nei confronti di un certo stimolo, o meglio, come ha scritto Dora Capozza, «le esperienze affettive e le opinioni personali connesse a un concetto astratto o ad uno stimolo ambientale»⁴⁸. A tale variabile gli autori del differenziale, Osgood e colleghi, avevano assegnato il nome di *significato affettivo*, proprio per sottolinearne le differenze rispetto alle varie accezioni nelle quali discipline come la linguistica e la filosofia del linguaggio interpretano la nozione di significato. Quando parla di significato, Demott intende dunque significato affettivo e a tale proposito è piuttosto eloquente il titolo del suo articolo: *Verbalism and Affective Meaning for Blind, Visually Impaired and Normally Sighted Children*.

D'altra parte, è abbastanza curioso – e nello stesso tempo utile per la nostra rassegna – notare come varie ricerche sul verbalismo sottendano concezioni del significato ogni volta diverse. Sebbene tutti gli autori, a partire da Dokecki in avanti, concordino nel dire che il verbalismo si manifesta quando un parlante attribuisce ad una certa parola un significato scorretto o deviante rispetto ad una data norma (di solito rappresentata da un gruppo di controllo formato da vedenti), non pare vi sia altrettanto accordo tra di loro su che cosa debba intendersi con il termine "significato". Per Dokecki, ad esempio, esso era qualcosa di simile alle risposte verbali suscitate nei parlanti da una certa forma linguistica, a quello,

⁴⁶ R. DEMOTT, "Verbalism and Affective Meaning for Blind, Severely Visually Impaired, and Normally Sighted Children" cit., p. 7.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ D. CAPOZZA, *Il differenziale Semantico: problemi teorici e metrici*, Patron Editore, Bologna 1978.

cioè, che James Deese aveva chiamato significato associativo. Abbiamo appena visto, viceversa, che Demott tendeva a pensare il significato come l'insieme delle reazioni affettive – così come esse vengono rilevate dal differenziale – provocate in un soggetto da un certo stimolo, ad esempio da una parola.

Non si tratta certamente di discrepanze teoriche marginali. Anzi, è vero il contrario: infatti, se il verbalismo implica una conoscenza dei significati inadeguata, povera o deviante da una qualche norma, è evidente che concezioni diverse del significato danno luogo a nozioni altrettanto diverse del verbalismo. Di ciò bisogna tenere conto quando si confrontano le varie ricerche e in particolar modo quelle che danno risultati simili, poiché in quei casi è probabile che dietro affermazioni dello stesso tenore – come ad esempio quella già citata di Demott «le parole, indipendentemente dal fatto che rappresentino concetti astratti od oggetti concreti, hanno il medesimo significato sia per i ciechi, sia per gli ipovedenti, sia per i vedenti» o quella di Dokecki «il verbalismo dei ciechi ha significato» – si celino in realtà idee e concezioni del significato non soltanto differenti ma talvolta neppure riconducibili ad un qualche nucleo teorico comune.

Questo problema si presenterà in forma ancora più evidente nel prossimo paragrafo.

Il lessico dei ciechi: una semantica povera?

La prima ricerca di cui ci occupiamo nel presente paragrafo è stata condotta da una sociologa italiana, Ester Civelli, sul finire degli anni '70⁴⁹.

La Civelli ha sottoposto a 10 ragazzi ciechi e ad altrettanti vedenti, di età compresa tra i 13 e i 17 anni circa, una lista di 28 parole (tabella 6), chiedendo ad ognuno di loro di «descriverle» liberamente.

<i>Oggetti materiali</i>	<i>Verbi di movimento</i>	<i>Animali</i>	<i>Espressioni del viso</i>
Tavolino rotondo con una sola gamba	Correre	Lepre	Occhi osservatori
Trombetta	Agitare	Cervo volante	Fronte volitiva
Ago	Svolazzare	Cane	Raggio di amicizia rischiarante un viso
Tetto	Tremolare	Uccello	Viso che si anima
Camino a legna	Dirigersi in segreto	Maggiolino	Sguardo di sorpresa
Salvadanaio	Muovere	Pulcino	Splendore gioioso di un viso
Ponte	Misurare a grandi passi	Gatto	Sorriso triste ed affascinante

Tabella 6. *Lista di parole da descrivere proposta da Ester Civelli ai suoi soggetti.*

⁴⁹ E. M. CIVELLI, "Il verbalismo nei giovani non vedenti", in *Neuropsichiatria Infantile*, 1977, 189, pp. 277-283.

In un secondo momento, le risposte così ottenute sono state valutate sulla base di un criterio stabilito in modo discrezionale dall'autrice: sono state considerate corrette solo le definizioni che soddisfacevano quel criterio.

Prima di passare alla disamina dei risultati è forse utile soffermarsi un istante sulla questione del criterio di correttezza, che per certi versi appare non del tutto chiara. A tale riguardo, nell'articolo della Civelli si legge soltanto che «si è considerata riconosciuta una parola allorché il soggetto era in grado di assegnare due caratteristiche distintive (ad esempio cane quale animale e non come parte di arma da fuoco) e significative (ad esempio, cane quale animale a quattro zampe) dell'oggetto designato dalla parola stessa»⁵⁰. Questa spiegazione, tuttavia, non chiarisce quali contenuti dovesse presentare una descrizione della parola “ponte”, piuttosto che dell'espressione “raggio di amicizia rischiarante un viso”, per essere ritenuta corretta.

A tutto ciò si aggiunge un problema di carattere generale, che ci limitiamo a segnalare in modo del tutto sommario. Il punto critico può essere condensato in una semplice domanda: è legittimo, data la natura condivisa del linguaggio, fissare discrezionalmente una sorta di norma semantica (il criterio di correttezza) rispetto alla quale decidere se una persona conosca o meno il significato di una data parola? A ben vedere, quell'operazione presuppone che un singolo individuo, nel caso di specie lo sperimentatore, sia in grado di stabilire con precisione quali informazioni siano costitutive del significato di una certa parola e quali non lo siano. Da parte di alcuni, tuttavia, è stata messa in dubbio non solo la liceità di una tale operazione ma anche solo l'esistenza di una qualche teoria in grado di distinguere esattamente le informazioni semantiche da quelle non di pertinenza semantica⁵¹. Ma anche prescindendo dalle questioni di principio, il criterio scelto dalla Civelli presta il fianco ad un rilievo di carattere pratico: si potrebbe osservare, ad esempio, che «animale a quattro zampe», essendo una proposizione vera per il cane così come per molti altri animali, non configura, se presa da sola, un indice affidabile della conoscenza del significato della parola cane. Non andremo oltre nella discussione di un problema, quello della normatività semantica, che richiederebbe una trattazione ben più approfondita. Segnaliamo solamente ciò che ha suggerito altrove Diego Marconi, e cioè che, per scopi pratici, come quello di cui ci stiamo occupando, il quale riguarda essenzialmente la valutazione di una conoscenza, un punto di riferimento di sicura affidabilità è rappresentato dai dizionari, ossia da quelle autorità semantiche socialmente riconosciute che lo stesso Marconi ha definito come «eccellenti reper-

⁵⁰ E. M. CIVELLI, “Il verbalismo dei giovani non vedenti”, in *La socializzazione del fanciullo non vedente*, Franco Angeli, Milano 1983, p. 111.

⁵¹ Si veda, su questo argomento, quanto afferma Diego Marconi nel seguente volume: D. MARCONI, *Lexical Competence*, The MIT Press, Cambridge 1997.

tori di informazioni che generazioni di parlanti esperti hanno percepito come di pertinenza semantica»⁵².

Venendo ora ai risultati, la tabella 7 mostra la percentuale di risposte esatte fornite, rispettivamente, dal cosiddetto gruppo campione, quello formato dai ragazzi ciechi, e dal gruppo di controllo.

	<i>Risposte esatte a domande su oggetti materiali</i>	<i>Risposte esatte a domande su animali</i>	<i>Risposte esatte a domande su verbi di movimento</i>	<i>Risposte esatte a domande su espressioni del viso</i>
Non vedenti	71,42	74,28	64,28	52,85
Vedenti	71,42	70,00	44,28	38,57

Tabella 7. Percentuale di risposte esatte del gruppo di controllo e del gruppo campione.

Notando che le risposte dei ragazzi ciechi, se si escludeva la categoria degli oggetti materiali, erano state lievemente più accurate di quelle fornite dai pari età vedenti, Ester Civelli ha dichiarato: «[la mia ricerca] sembra confermare le conclusioni di Demott circa la mancanza di grosse differenze nel linguaggio dei bambini ed adolescenti ambliopi, non vedenti e vedenti, normodotati intellettivamente»⁵³.

Per Ester Civelli, dunque, i risultati da lei ottenuti «sembravano confermare le conclusioni di Demott». È bene notare, tuttavia, che quei risultati erano il frutto di un esperimento piuttosto diverso da quello effettuato nel 1972 da Richard Demott. Questi, infatti, aveva usato uno strumento con caratteristiche ben precise, il differenziale semantico, allo scopo di misurare una variabile altrettanto precisa, il cosiddetto significato affettivo; Ester Civelli, viceversa, ha cercato di confrontare ciechi e vedenti rispetto alla loro capacità di definire (il termine usato nel testo è «descrivere») una lista di parole.

Verosimilmente, tale capacità di definire è stata intesa, in quell'ambito, come una misura della conoscenza semantica. Se questo è vero, è lecito domandarsi che genere di significato avesse in mente Ester Civelli. Di sicuro, non si trattava del significato affettivo di Demott. Infatti, se qualcuno ci chiedesse di definire una certa parola, supponiamo per ipotesi "cane", noi saremmo forse portati a rispondere non tanto esprimendo le «nostre opinioni personali e le nostre esperienze affettive» ed emozionali sul cane, quanto piuttosto dicendo che si tratta di un mammifero domestico, di cui si conoscono varie razze, apprezzato per la sua proverbiale fedeltà all'uomo, che possiede un olfatto finissimo ecc.; forniremmo, cioè, una serie di informazioni che riguardano il cane, e in particolare quelle che avvertiamo intuitivamente come di pertinenza semantica. La stessa

⁵² *Ibidem*, p. 56.

⁵³ E. M. CIVELLI, "Il verbalismo dei giovani non vedenti" cit.

cosa, a quanto pare, hanno fatto i soggetti esaminati da Ester Civelli. La differenza di cui stiamo parlando si coglie meglio con un esempio. Se io dovessi definire la parola “aratro”, una di quelle usate da Demott, direi qualcosa del genere: macchina agricola che serve a spezzare e a rovesciare le zolle del terreno (a ciò si riduce la mia conoscenza dell’aratro). Se invece la dovessi “valutare” attraverso il differenziale di Demott ecco che cosa otterrei: abbastanza lento, né lungo né corto, né debole né forte, abbastanza duro, né dolce né amaro, né gentile né crudele, né buono né cattivo, molto pesante, né caldo né freddo, né felice né triste, abbastanza grande, né bello né brutto, ecc.

Tornando adesso al quesito da cui siamo partiti, ossia «a quale significato alludeva Ester Civelli?», siamo in grado di dire, quantomeno, che si trattava di qualcosa di diverso dal significato affettivo di Demott (e anche dal significato associativo di Doeckki), di qualcosa, però, che nello stesso tempo appare più in sintonia con un’idea tradizionale, diciamo pure ingenua, del significato. Ma non è questo il punto che ci interessa. Noi non vogliamo, infatti, discutere nel merito le teorie semantiche che stanno alla base delle varie ricerche sul verbalismo. Ciò su cui desideriamo porre l’attenzione – lo ripetiamo ancora una volta – è il fatto che i risultati apparentemente concordanti della Civelli, di Demott e di Doeckki discendevano in realtà da procedure, da tecniche e da concezioni teoriche diverse e che tali differenze metodologiche e teoriche devono essere seriamente tenute in considerazione quando si confrontano le conclusioni e le generalizzazioni proposte dai vari autori.

Problemi analoghi presenta un lavoro del 1981, svolto da David Anderson e Myrna Olson, due ricercatori delle Università americane della Pennsylvania e del Nord Dakota.

Nel loro esperimento⁵⁴, Anderson e Olson hanno chiesto a 10 soggetti ciechi e a 10 soggetti vedenti, di età compresa tra i 3 e i 9 anni, di definire un totale di 20 parole designanti dieci oggetti «più tangibili» e dieci oggetti «meno tangibili»⁵⁵. Le definizioni così ottenute sono state successivamente sottoposte sia ad analisi quantitativa, eseguita allo scopo di calcolare il numero di attributi contenuto in ognuna di esse, sia ad analisi qualitativa. Quest’ultima è stata effettuata accorpando tutti gli attributi di cui erano composte le varie definizioni in tre diverse categorie: *egocentrica*, *funzionale* e *percettiva*. Nella prima categoria sono stati inseriti gli attributi che si riferivano all’esperienza personale del soggetto con la cosa designata dalla parola, nella seconda le caratteristiche relative

⁵⁴ D. W. ANDERSON, M. R. OLSON, “Word Meaning Among Congenitally Blind Children”, in *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 1981, pp. 165-168.

⁵⁵ Sono stati considerati più tangibili gli oggetti padroneggiabili completamente dalle due mani e meno tangibili quelli la cui esplorazione tattile era possibile solo in parte.

alla funzione degli oggetti mentre nella terza quelle attinenti al loro colore, alla loro forma, alla loro dimensione e alle loro proprietà fisiche in generale.

Infine, gli autori hanno proceduto alla comparazione delle 200 definizioni (10 soggetti che definiscono 20 parole ciascuno producono 200 definizioni) date dal gruppo campione con le 200 del gruppo di controllo. Il confronto ha messo in evidenza una sostanziale somiglianza tra i bambini ciechi e quelli vedenti in relazione non solo al tipo ma anche al numero di proprietà ascritte alle parole-stimolo. Relativamente alla descrizione degli oggetti più tangibili, i bambini ciechi avevano però usato un maggior numero di attributi funzionali ed egocentrici e un minor numero di attributi percettivi rispetto ai soggetti vedenti. Tali attributi percettivi, contrariamente a quanto era emerso dall'esperimento di Cutsforth, si riferivano alla vista soltanto nel 3% dei casi. Per il resto invece, essi alludevano alle qualità tattili degli oggetti, come ad esempio alla loro consistenza o alla loro testura.

Per quanto concerne l'aspetto quantitativo, è stato soltanto notato che i soggetti ciechi avevano incontrato maggiori difficoltà con la descrizione degli oggetti meno tangibili, ai quali infatti essi avevano assegnato complessivamente un minor numero di attributi rispetto a quelli ascritti agli oggetti più tangibili. Una tendenza, questa, che non è stata invece registrata per i soggetti vedenti.

Alla luce degli esiti del loro lavoro, David Anderson e Myrna Olson hanno così commentato: «il nostro studio ha dimostrato che i concetti relativi agli oggetti usati (*the underlying concept of the object used*) – cioè le rappresentazioni mentali di quegli oggetti così come esse sono state rivelate dagli attributi contenuti nelle definizioni – non sono sostanzialmente diversi per i bambini ciechi e per quelli vedenti. Inoltre, la relativa somiglianza [...] delle risposte fornite dai bambini dei due gruppi non ha confermato l'esistenza dell'irrealità verbale (il verbalismo) di Cutsforth»⁵⁶.

La ricerca di Anderson e Olson ha dunque dato gli stessi risultati che erano già stati ottenuti da Demott e dalla Civelli e che sembravano confermare le ipotesi di Dokecki sull'assenza di particolari relazioni tra handicap visivo e capacità di comprendere e di conoscere i significati. Al riguardo, però, ci sembra opportuna una precisazione. Infatti, come gli stessi Anderson e Olson hanno correttamente evidenziato, i dati del loro esperimento segnalavano l'esistenza di alcune differenze significative. Ad esempio, è risultato che, nella descrizione degli oggetti cosiddetti più tangibili, i bambini ciechi tendevano a riferirsi in special modo ad attributi funzionali ed egocentrici e che, inoltre, essi davano descrizioni nel complesso più povere, perlomeno in relazione agli oggetti considerati come più tangibili. Non è chiara, dunque, la ragione per la quale gli au-

⁵⁶ D. W. ANDERSON, M. R. OLSON, "Word Meaning Among Congenitally Blind Children" cit., p. 167.

tori, che pur avevano sottolineato quelle differenze, non ne abbiano poi tenuto conto in fase di commento.

Per quanto concerne il metodo, sottolineiamo soltanto una rilevante analogia che a nostro parere accomuna l'esperimento di Anderson e Olson a quello di Ester Civelli. Ci riferiamo al fatto che tanto i primi quanto la seconda hanno chiesto ai soggetti esaminati di definire un certo numero di parole e hanno poi considerato quelle definizioni come rivelatrici di una particolare forma di conoscenza, la conoscenza dei significati. Ecco che cosa hanno scritto a tale riguardo Anderson e Olson: «assumiamo che le descrizioni riflettano le rappresentazioni mentali dei bambini in relazione agli oggetti descritti»⁵⁷. Come si vede, nel testo si parla di rappresentazioni mentali (*mental representation*). Si tratta, tuttavia, di un'espressione considerata dai due autori equivalente al termine significato, termine che in tutto l'articolo, se si eccettua il titolo, *Word Meaning Among Congenitally Blind Children*, compare appena un paio di volte.

Diversamente dalla Civelli, invece, David Anderson e Myrna Olson non hanno suddiviso le risposte dei soggetti in definizioni corrette e definizioni scorrette ma hanno chiesto ad ogni bambino di dire tutto il possibile su ognuno degli oggetti cui si riferivano le parole stimolo: che cos'erano, qual era la loro funzione e quale aspetto avevano. Le informazioni ottenute sono state giudicate tutte pertinenti, cioè indicative del tipo di significato che i bambini tendevano ad attribuire alle parole stimolo.

Abbiamo confrontato gli esperimenti di Ester Civelli e di Anderson e Olson per metterne in evidenza alcune similarità di metodo, di impostazione della ricerca, ma soprattutto per mostrare le differenze che li distinguono dal lavoro precedente di Demott. Differenze metodologiche ma, come abbiamo più volte sottolineato, non di risultati. Neanche Ester Civelli e Anderson e Olson, infatti, sono riusciti a rilevare, tra i soggetti da loro esaminati, quell'incapacità di "afferrare i significati" che era stata denunciata da Thomas Cutsforth. Anche se, ad onor del vero, occorre ricordare che l'incapacità cui alludeva Cutsforth era relativa alla comprensione non dei termini del lessico in generale, come quelli di cui si sono occupate tutte le ricerche successive alla sua, ma soltanto di quelli con connotazioni visive particolarmente evidenti e accentuate, ad esempio gli aggettivi di colore o i verbi di percezione visiva.

Gli aggettivi di colore e i verbi di percezione visiva sono appunto l'oggetto di studio della ricerca che descriveremo nel prossimo paragrafo.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 165.

La comprensione dei termini visivi da parte dei bambini ciechi

L'atteggiamento di fiducia nelle capacità linguistiche dei ciechi, che aveva caratterizzato i lavori di Demott, di Dokecki, di Ester Civelli e di Anderson e Olson, ha trovato a metà degli anni '80 altre due autorevoli rappresentanti nelle linguiste Barbara Landau e Lila Gleitman. Dopo aver studiato per alcuni mesi lo sviluppo linguistico di tre bambini ciechi, esse hanno riunito i risultati di quella lunga ricerca in un volume pubblicato nel 1985 con il titolo *Language And Experience, Evidence from the Blind Child*⁵⁸.

Language and Experience è prima di tutto un libro sull'apprendimento del lessico in cui ci si domanda attraverso quali meccanismi e grazie a quali informazioni i bambini giungano a conoscere i significati di parole come verbi ed aggettivi. Per cominciare, vale la pena prendere in considerazione la risposta della Landau e della Gleitman a quel quesito, ma non tanto perché tale risposta abbia una qualche attinenza diretta con l'argomento di cui ci stiamo occupando, il verbalismo, quanto piuttosto perché essa rivela le ragioni dell'interesse delle due autrici nei confronti della cecità.

Si può comprendere più facilmente la teoria proposta da Barbara Landau e da Lila Gleitman se la si colloca sullo sfondo della precedente tradizione di studi sull'apprendimento lessicale. Si tratta di una tradizione in cui per lungo tempo ha goduto di una certa popolarità un insieme di teorie con una matrice comune nelle idee del filosofo inglese John Locke. Tali teorie, generalmente definite associazioniste, considerano l'apprendimento delle parole come il risultato di un insegnamento esplicito, di natura ostensiva e in cui giocano un ruolo determinante gli adulti. Secondo l'associazionismo, i genitori insegnerebbero le parole ai bambini in circostanze caratterizzate da una stretta contiguità di spazio e di tempo tra la parola e il suo referente. Un adulto, ad esempio, pronuncerà la parola forchetta se e solo se, in quel preciso momento, il bambino sta osservando l'oggetto forchetta. Il bambino, sensibile alla co-occorrenza statistica del suono forchetta e dell'oggetto forchetta, sarà indotto a stabilire, con il passare del tempo, l'associazione esatta tra quel determinato suono e quel determinato oggetto. L'associazionismo è stato recentemente criticato da Paul Bloom⁵⁹, il quale ha proposto un modello d'apprendimento fondato su una sorta di "psicologia ingenua", la cosiddetta teoria della mente. Per Bloom, non è del tutto vero né che gli adulti insegnano direttamente il

⁵⁸ B. LANDAU e L. GLEITMAN, *Language and experience: evidence from the blind child*, Harvard University Press, London 1985.

⁵⁹ Si veda in proposito P. BLOOM, *How children learn the meanings of words*, The MIT Press, Cambridge (Massachusetts) 2000.

lessico ai bambini, almeno non nelle modalità ipotizzate dalle teorie associazioniste, né che essi modulano le loro conversazioni adattandole alle particolari esigenze dei figli. Sarebbe stato dimostrato, ad esempio, che all'incirca nel 50% dei casi, quando le mamme pronunciano una certa parola, supponiamo "forchetta", l'attenzione dei loro figli non è rivolta all'oggetto forchetta, come vorrebbe l'associazionismo, ma verosimilmente a qualcos'altro, magari ad una scarpa⁶⁰. Se ciò è vero, come sembrano dimostrare i dati sperimentali, dovrebbero verificarsi moltissimi errori di associazione. Almeno nel 50% dei casi, cioè, i bambini dovrebbero stabilire un legame tra il suono forchetta e l'oggetto scarpa. Eppure questo non accade. La spiegazione di Paul Bloom si fonda sull'ipotesi secondo cui gli esseri umani sono dotati di una generica capacità di lettura della mente (*mindreading*)⁶¹. Tale capacità, applicata all'apprendimento lessicale, consentirebbe ai bambini di inferire quelle che lo stesso Bloom ha chiamato le «intenzioni referenziali dei parlanti adulti». I bambini sarebbero dunque in grado, proprio in virtù di quella capacità di intuire le intenzioni comunicative degli altri, di capire di quali oggetti stiano parlando gli adulti anche quando la loro attenzione sia inizialmente rivolta altrove.

Naturalmente, abbiamo semplificato molto sia la prospettiva associazionista sia la proposta alternativa di Paul Bloom. Il nostro intento, tuttavia, era solo quello di mostrare che tanto l'una quanto l'altra mettono in primo piano l'esperienza⁶², da intendersi come capacità di esplorare attivamente l'ambiente circostante; esplorazione che avrebbe la duplice funzione di far stabilire al bambino un qualche contatto visivo con la madre e di permettergli di acquisire, nello stesso tempo, le informazioni contestuali, spesso definite extralinguistiche, che gli consentono di determinare a quale particolare oggetto, fenomeno o proprietà si riferiscano le parole pronunciate dagli adulti.

Il punto di vista espresso in *Language and Experience* si discosta dalla tradizione proprio per il ruolo attribuito all'esperienza. La Landau e la Gleitman non intendevano certo negare che, per imparare il significato dei verbi, i bambini devono avere una qualche esperienza del mondo circostante; esse volevano piuttosto dimostrare che quell'esperienza non è sufficiente e che l'apprendimento del lessico è un processo complesso in cui intervengono anche informazioni strutturali di

⁶⁰ Si veda in proposito G. M. Collis, "Visual co-orientation and maternal speech", in H. R. Schaffer (ed.), *Studies in mother infant interaction*, Academic Press, London 1977.

⁶¹ Si veda in proposito: P. BLOOM, "Mindreading, Communication and the Learning of Names for Things", in *Mind & Language*, Vol. 17 Febr./Apr. 2002, Blackwell, Oxford.

⁶² Scrive ad esempio Paul Bloom: «indipendentemente da quanta struttura concettuale e da quanta conoscenza linguistica sia innata, i legami specifici tra i suoni e i significati devono essere determinati sulla base dell'esperienza». Si veda P. BLOOM, "Word Learning", in *Current Biology*, vol. 11, No. 1, Elsevier Science London, London 2002.

natura linguistica. Più precisamente, la loro teoria, chiamata *Syntactic Bootstrapping*, ossia innesco sintattico, afferma che non è possibile imparare con assoluta precisione il significato di un certo verbo (l'innesco sintattico si applica soprattutto ai verbi) facendo ricorso esclusivamente alle informazioni provenienti dal contesto esterno ma che occorre invece fare affidamento anche su indizi e segnali interni al sistema linguistico. Si tratta, nella fattispecie, di indizi di tipo *sintattico*, come ad esempio le strutture ad argomenti proprie di ogni verbo, indizi che, nel loro insieme, costituirebbero, anche in virtù della naturale predisposizione dei bambini ad interpretarli, fonte di informazioni semantiche.

Ecco dunque spiegato l'interesse di Barbara Landau e di Lila Gleitman per la cecità: un handicap caratterizzato da una drastica riduzione dell'esperienza rappresentava il banco di prova ideale per un modello d'apprendimento, come quello da loro proposto, centrato sulla sintassi⁶³; d'altra parte, un bambino cieco con una comprensione "normale" dei verbi avrebbe costituito una prova di sicuro effetto a sostegno della tesi del *Syntactic Bootstrapping*. In realtà, la Landau e la Gleitman non si sono occupate dei verbi in generale, ma soltanto di quelli di percezione visiva *to look* e *to see*, di verbi, cioè, rispetto ai quali si poteva ragionevolmente postulare, nel caso dei bambini ciechi, la mancanza di una solida base d'esperienza che potesse facilitarne l'apprendimento.

Siamo così giunti all'argomento principale di *Language and Experience*: la comprensione dei termini visivi da parte dei bambini ciechi (sono oggetto di studio non solo i verbi di percezione di cui si è detto ma anche gli aggettivi di colore). In questa sede, lo affronteremo cercando di illustrare i risultati che ai nostri occhi appaiono più significativi, senza tuttavia entrare nel merito delle spiegazioni offerte in proposito da Barbara Landau e da Lila Gleitman. A tale riguardo, infatti, riterremo sufficiente ciò che abbiamo già detto nelle righe precedenti, quando abbiamo descritto, seppur in modo molto sommario, la teoria dell'innesco sintattico. Prima di proseguire, però, ci sembra opportuno premettere che, essendo *Language and Experience* un'opera estremamente ricca di dati empirici, non potremo presentare tutti gli esperimenti dai quali quei dati discendono. Ne illustreremo soltanto alcuni, e in particolar modo quelli su cui si fondano i risultati di maggiore interesse. Bisogna tenere presente, tuttavia, che tutti gli esperimenti in questione hanno coinvolto una sola bambina, di nome Kelli, nata prematura e divenuta cieca per un'eccessiva

⁶³ L'atteggiamento di Barbara Landau e di Lila Gleitman nei confronti della cecità ricorda molto da vicino quello che caratterizza il Diderot della *Lettre sur les aveugles*. Diderot, infatti, «guardava ai ciechi nella misura in cui studiarli poteva offrire materia utile ai suoi ragionamenti filosofici; e dei ciechi si occupava, proprio per questo, considerandoli in vacuo e non in quanto individui socialmente connotati». Si veda F. LEVI, *Un mondo a parte. Cecità e conoscenza in un istituto di educazione (1940-1975)*, Silvio Zamorani editore, Torino 1997, p. 25. E ancora D. DIDEROT, *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, edizione critica di R. Niklaus, Librairie Minard, Paris 1970.

somministrazione di ossigeno nell'incubatrice.

Barbara Landau e la sua collega Lila Gleitman hanno scoperto, nelle fasi iniziali della loro ricerca, che Kelli tendeva ad interpretare il verbo *to look* sulla base della sua modalità percettiva dominante, il tatto, e che attribuiva ad esso il significato specifico di «esplorare attivamente con le mani», in antitesi al verbo *to touch*, che per lei indicava un semplice contatto manuale. Tale scoperta scaturiva da un insieme di test nei quali a Kelli era stato chiesto di rispondere ad alcune istruzioni impartite dallo sperimentatore. Ecco alcuni esempi di istruzioni con le relative risposte di Kelli e, quando disponibili, del gruppo di controllo formato da quattro bambini vedenti.

<i>Istruzioni</i>	<i>Risposte di Kelli</i>
<i>Look up</i> (guarda in alto)	Kelli ha teso le braccia verso l'alto come se fosse alla ricerca di qualcosa da toccare. I bambini vedenti (bendati) hanno alzato la testa.
<i>Look down</i> (guarda in basso)	Kelli ha teso le braccia verso il basso. I bambini vedenti (bendati) hanno abbassato la testa.
<i>Look behind you</i> (guarda dietro di te)	Kelli ha esplorato l'area posta alle sue spalle con le mani. I bambini vedenti hanno girato la testa.
<i>Touch behind you</i> (tocca dietro di te)	Kelli si è toccata la schiena con le mani.
<i>Look with your mouth</i> (guarda con la bocca)	Kelli ha cercato di assaporare l'oggetto che teneva tra le mani.
<i>Touch with your mouth</i> (tocca con la bocca)	Kelli ha portato un oggetto a contatto con le labbra.

Un'ulteriore serie di esperimenti ha dimostrato che Kelli aveva sviluppato una conoscenza piuttosto precisa anche del significato che i verbi *to look* e *to see* hanno per le persone vedenti. Più precisamente, Kelli sapeva che:

- (i) per vedere un oggetto è necessario orientare il proprio sguardo verso di esso.
- (ii) la vista funziona anche a distanza.
- (iii) non è possibile vedere attraverso barriere⁶⁴.

⁶⁴ Come aveva potuto una bambina cieca sviluppare conoscenze così sorprendentemente precise rispetto ad un fenomeno del tutto estraneo al suo universo percettivo? Com'era giunta ad interpretare *to look* con il significato di "esplorare attivamente con le mani" e in che modo era riuscita a distinguere il verbo *to look* dal verbo *to see*? La spiegazione di Barbara Landau e Lila Gleitman chiama in causa processi d'apprendimento fondati sulla sintassi. Non è questa la sede per approfondire tali questioni. Ci limiteremo pertanto ad illustrare l'innesco sintattico in modo molto sommario. Dopo aver isolato un campione di 1640 frasi tra tutte quelle pronunciate dalla madre di Kelli prima che la figlia avesse compiuto 3 anni (nella produzione spontanea di

Riportiamo a titolo esemplificativo solo l'esperimento attinente al punto (i). Come già fatto in precedenza, mostreremo alcuni comandi con le relative risposte di Kelli.

<i>Istruzioni</i>	<i>Risposte di Kelli</i>
Fammi vedere la parte anteriore dei tuoi pantaloni.	Kelli, se in quel momento dava le spalle allo sperimentatore, si girava, altrimenti restava immobile e indicava con la mano.
Fammi vedere la parte posteriore della tua maglia.	Kelli, se in quel momento dava le spalle allo sperimentatore, restava immobile e indicava con la mano, altrimenti si girava.

Infine, in ordine ai termini di colore, Kelli ha dimostrato di possedere le seguenti competenze:

- (i) era in grado di distinguere regolarmente aggettivi di colore da aggettivi di forma, come triangolare e quadrato, di dimensione, come grande, piccolo o minuto e di altro genere, come duro, soffice, carino ecc.
- (ii) sapeva che aggettivi come rosso, verde, blu, giallo, bianco, nero, rosa ecc., presenti nel suo vocabolario a partire dall'età di tre anni circa, costituiscono una classe ordinata di termini del lessico il cui iperonimo è la parola colore.
- (iii) sapeva che i colori possono qualificare oggetti fisici con una precisa estensione nello spazio ma non attività, eventi e astrazioni.

Oltre a quello di Kelli, la Landau e la Gleitman hanno seguito lo sviluppo lin-

Kelli *to look* e *to see* compaiono dopo tale data) Barbara Landau e Lila Gleitman notarono che se Kelli si fosse limitata a osservare il contesto d'uso dei verbi più ricorrenti non avrebbe potuto distinguerli gli uni dagli altri. Molti di essi, infatti, erano stati usati dalla madre in contesti assai simili: *to give*, ad esempio, era stato pronunciato nel 97% dei casi quando Kelli teneva in mano un qualche oggetto e nel 3% dei casi quando un oggetto si trovava nelle immediate vicinanze. Percentuali simili furono rilevate per altri verbi: *to hold* (100%), *to put* (97%, 3%), *to look* (73%). Cosa aveva determinato dunque la scelta di *to look* per indicare esplorazione aptica? Secondo Barbara Landau e Lila Gleitman, nel campione di frasi della madre *to look* e *to see* si distinguevano sistematicamente dagli altri per alcune specificità sintattiche che Kelli era capace di interpretare correttamente. Vediamone alcune: soltanto *to look* compariva in strutture sintattiche del seguente tipo: *Look + How (look how I do it)* o *look + like (you look like a kangaroo)*; *to look* e *to see* non rientravano mai in strutture logiche a tre argomenti, al contrario di *to put*, *to give*, *to hold* e *to get*; *to look* e *to see* si caratterizzavano per il fatto di accompagnarsi piuttosto liberamente alle preposizioni locative e agli avverbi (*up*, *down*, *behind* you ecc.), al contrario di *to have to do* e *to say*, soggetti a forti restrizioni in quel senso; *to see*, diversamente da *to look*, non si manifestava in forme imperative (anche questa differenza sintattica rispecchia una differenza di contenuto: *to see*, infatti, è stativo, esprime cioè uno stato mentale, mentre *to look* è attivo, esprime cioè un'attività percettiva di tipo esplorativo).

guistico di altri due bambini ciechi, Carlo ed Angie. Complessivamente, le due autrici hanno notato soltanto un leggero ritardo nella comparsa del lessico⁶⁵ per Kelli e per Carlo, i quali avevano pronunciato le loro prime parole rispettivamente ad un'età di 23 mesi (20 tenendo conto della nascita prematura) e di 26 mesi (23) e una difficoltà sistematica, comune a tutti e tre i bambini, nell'uso dei verbi ausiliari. Quanto invece alla composizione del vocabolario⁶⁶ (in relazione alle prime 50 parole pronunciate dai bambini) e alla complessità interna delle frasi non è stata riscontrata alcuna differenza significativa rispetto agli standard proposti in letteratura per i bambini vedenti.

La parte di *Language and Experience* dedicata a Kelli ci interessa in modo particolare, soprattutto perché essa ha un'attinenza diretta con la questione del verbalismo. A questo proposito, va sottolineato che la Landau e la Gleitman hanno giudicato i risultati dei loro esperimenti come una prova dell'infondatezza delle idee di Thomas Cutsforth. Secondo loro, infatti, le sorprendenti capacità di Kelli erano una dimostrazione del fatto che la cecità è un fenomeno privo di ripercussioni dirette sulla possibilità di comprendere il significato dei termini con riferimenti visivi.

Ancora una volta, dunque, ci troviamo di fronte ad una posizione segnata da un ottimismo radicale.

Nei prossimi paragrafi, viceversa, illustreremo due ulteriori ricerche che si differenziano da tutte quelle di cui ci siamo occupati fino a questo momento proprio per il sostanziale pessimismo dei loro autori. Tali ricerche, inoltre, si basano su una nozione di verbalismo parzialmente diversa da quella con cui abbiamo avuto a che fare fin qui, una nozione, cioè, che prende in considerazione un aspetto nuovo: la capacità di riconoscere gli oggetti attraverso il tatto.

⁶⁵ I bambini pronunciano le loro prime parole, ad eccezione di mamma e papà, attorno ai 10 o agli 11 mesi (e ne comprendono un certo numero alcuni mesi prima). All'età di circa 18 mesi si verifica un rapido incremento nella velocità dell'acquisizione lessicale (definito in inglese con l'espressione *naming explosion*) e i bambini imparano a formare le prime frasi telegrafiche composte da due parole. Verso i 30 mesi le loro frasi cominciano a crescere sia in lunghezza, sia in complessità sintattica. Si veda, per una rassegna delle questioni principali su questo argomento P. BLOOM, "Controversies in language acquisition", in *Language Acquisition: Core Readings*, a cura di P. BLOOM, Harvester Wheatsheaf 1993.

⁶⁶ Barbara Landau e Lila Gleitman hanno confrontato i loro soggetti con i 18 bambini vedenti studiati da Katherine Nelson. Si veda K. NELSON, "Structure and Strategy in learning to talk". *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 1973, 38(1-2). Nello studio della Nelson i nomi propri e i nomi comuni rappresentano la maggior parte delle prime 50 parole pronunciate dai bambini.

Verbalismo e riconoscimento degli oggetti: una nuova definizione

Nella prima metà degli anni '60, Randall Harley⁶⁷ ha proposto una definizione del verbalismo la quale, per la sua estrema originalità, merita una trattazione particolarmente attenta e giustifica anche una momentanea interruzione dello schema cronologico che fin qui abbiamo rigorosamente rispettato.

Harley ha inteso il verbalismo in una duplice accezione: il **verbalismo in senso stretto** (VE) si ha quando un parlante, pur essendo capace di definire in modo adeguato una data parola, non è in grado di riconoscerne il referente concreto attraverso i sensi; il **verbalismo orientato visivamente** (VV) ha luogo quando un parlante ricorre a termini visivi nel definire il significato di una data parola del lessico (in questo caso siamo più vicini al concetto originario di Cutsforth).

Harley ha ipotizzato che tanto il verbalismo in senso stretto quanto il verbalismo orientato visivamente fossero correlati in senso negativo con tre diverse variabili: l'età, l'intelligenza e il livello di esperienza pregressa. Per verificare tale ipotesi egli ha condotto un esperimento con 40 bambini ciechi dalla nascita, di età compresa tra i 6 anni e 11 mesi e i 14 anni e 3 mesi, che aveva reclutato in due istituti d'istruzione per privi della vista: la Perkins School for the Blind, nello stato del Massachusetts, e la State School for the Blind and Deaf della Carolina del Nord. L'età cronologica media dei partecipanti corrispondeva a 136 mesi; il quoziente d'intelligenza⁶⁸ (QI) variava da 65 a 132, con un valore medio di 100,12.

La procedura sperimentale consisteva in due fasi separate: la definizione di una serie di parole e il riconoscimento dei loro referenti concreti.

La prima fase è servita ad Harley per individuare, a partire da un insieme iniziale di 76 parole, un insieme finale di 39 parole adeguatamente definite da tutti i 40 partecipanti.

Sono stati adottati i seguenti criteri di accettabilità delle definizioni:

- sinonimi
- usi e funzioni
- uno o più attributi corretti
- un esempio in cui la parola fosse usata correttamente
- una o più caratteristiche descrittive
- il nome della categoria generale cui apparteneva la parola (iperonimi).

Nel compito di identificazione degli oggetti il tempo massimo di esplorazione era di 15 secondi. Si noti che tra gli oggetti usati da Harley comparivano anche mo-

⁶⁷ R. HARLEY, *Verbalism among blind children: an investigation and analysis*, American Foundation for the Blind, New York 1963.

⁶⁸ Il QI è stato valutato negli anni precedenti la ricerca attraverso la somministrazione individuale del test Hayes Binet e della Weschler Intelligence Scale for Children.

delli tridimensionali e animali imbalsamati. Sono state accreditate soltanto risposte precise: la risposta “frutto” per l’oggetto “mela” è stata considerata scorretta.

Il **verbalismo in senso stretto** è stato calcolato nel seguente modo: tutti i soggetti avevano definito in maniera adeguata lo stesso insieme di 39 parole; ognuno, quindi, aveva un totale di 39 oggetti da riconoscere (i 39 referenti delle parole definite). Chi li avesse riconosciuti tutti, avrebbe ottenuto, sulla base di una semplice sottrazione (il numero di riconoscimenti meno il numero di parole definite) un punteggio equivalente a 0, indicante assenza di verbalismo (si ricordi che il verbalismo in senso stretto, secondo la definizione di Harley, si ha quando un parlante, pur essendo capace di definire in modo adeguato una data parola, non è in grado di riconoscerne il referente concreto attraverso i sensi). I risultati variarono da un minimo di 8 ad un massimo di 34 su 39, con una media di 21,40.

La misura del **verbalismo orientato visivamente** (VV) è stata ottenuta sommando i singoli riferimenti visivi effettuati dai soggetti nel compito di definizione delle parole. I risultati, in questo caso, variarono da un minimo di 0 ad un massimo di 7, con un valore medio di 2,19.

In merito invece alla relazione del **verbalismo in senso stretto** (VE) e del **verbalismo orientato visivamente** (VV) con le variabili età, intelligenza e esperienza, la ricerca di Harley ha dimostrato che:

(A) esisteva una correlazione negativa significativa tra il *verbalismo* (VE) e l’età. I bambini più grandi sapevano cioè riconoscere un maggior numero di oggetti rispetto a quelli più piccoli.

Al contrario, non esisteva alcun tipo di correlazione, positiva o negativa, tra il *verbalismo orientato visivamente* (VV) e la variabile età. Anzi, i risultati dell’esperienza indicavano una percentuale di VV nel complesso molto bassa e non in linea con i dati ottenuti da Thomas Cutsforth. Per spiegare tali difformità Harley ha avanzato le seguenti ipotesi: (i) le parole scelte o la procedura di somministrazione delle stesse non erano adatte a stimolare il VV; (ii) i soggetti, provenendo dalle *residential schools*, non subivano la pressione ad usare verbalismi per soddisfare le aspettative sociali (si noti che tale spiegazione capovolge il ragionamento di Cutsforth); (iii) il VV non era un problema statisticamente significativo per i bambini ciechi.

(B) Esisteva una correlazione negativa significativa tra il *verbalismo in senso stretto* (VE) e l’intelligenza. Harley ha spiegato tale risultato supponendo che i bambini più intelligenti fossero anche i più abili nel riconoscere, sulla base di una più raffinata conoscenza verbale, gli oggetti di cui avevano scarsa esperienza diretta in termini di contatto manuale.

Non esisteva invece alcuna correlazione tra il *verbalismo orientato visivamente* (VV) e l’intelligenza.

(C) Esisteva una correlazione negativa significativa tra il *verbalismo in senso stretto* (VE) e il livello d'esperienza pregressa, espressione con la quale Harley intendeva un qualche tipo di contatto sensoriale avuto nel passato da parte dei bambini con gli oggetti da riconoscere (il livello d'esperienza era stato misurato con un questionario somministrato ai bambini individualmente). Non esisteva alcuna correlazione del *verbalismo orientato visivamente* (VV) con l'esperienza.

Illustriamo adesso un ulteriore esperimento di Harley, svolto con l'obiettivo di valutare il livello di verbalismo in sei diverse "aree d'esperienza". I partecipanti, di età compresa tra i 6 anni e 7 mesi e i 12 anni e 6 mesi, provenivano dalla State School for the Blind and Deaf di Raleigh, nella Carolina del Nord. Le parole da definire e i relativi oggetti da identificare sono stati assegnati a 6 aree di esperienza, denominate rispettivamente: *home, clothing, community, food, farm* e *nature*.

Anche in questo caso sono stati calcolati i punteggi relativi al **verbalismo in senso stretto** (VE) e al **verbalismo orientato visivamente** (VV). Ne è scaturito che: (i) nelle aree di esperienza meno familiari si sono registrati i punteggi più alti di verbalismo (VE ma non VV); (ii) gli oggetti più riconosciuti sono risultati essere quelli con in quali i partecipanti avevano dichiarato di avere una maggiore esperienza. Gli oggetti che hanno creato maggiori difficoltà di riconoscimento sono: il riso, la zucca e la lattuga per quanto riguarda i cibi, il pesce e il verme, entrambi imbalsamati, il gatto, descritto sempre in modo adeguato alle richieste ma confuso con il cane nelle performance di riconoscimento, e infine il violino, che non è mai stato identificato e spesso è stato confuso con la chitarra. L'esperimento principale e quello pilota hanno dunque dato risultati simili. Del verbalismo di Cutsforth non c'era alcuna traccia. Viceversa, il verbalismo, nella nuova accezione proposta da Harley, si è rivelato un fenomeno reale e con correlazioni negative rispetto a tre diverse variabili: l'età, l'intelligenza e il livello d'esperienza.

Per quanto riguarda le implicazioni pedagogiche dei suoi esperimenti, Harley ha notato che il livello d'esperienza pregressa era l'unica variabile su cui sarebbe stato possibile intervenire concretamente. Una migliore conoscenza della realtà circostante era quindi l'obiettivo che, secondo Harley, l'educazione dei ciechi avrebbe dovuto porsi.

Verbalismo e riconoscimento degli oggetti: von Tetzchner e Martinsen

Nel 1980 è stato pubblicato, sull'*International Journal of Psycholinguistics*, un articolo⁶⁹, firmato da Stephen von Tetzchner e Harald Martinsen, che illustrava

⁶⁹ S. Von Tetzchner, H. MARTINSEN, "A psycholinguistic study of the language of the blind: 1. Verbalism", in *International Journal of Psycholinguistics*, 7(3), 1980, pp. 49-61.

gli esiti di una ricerca molto simile, tanto nel metodo quanto negli esiti, a quella svolta da Harley diciassette anni prima.

A differenza di Harley, Stephen von Tetzchner e Harald Martinsen hanno incluso nella ricerca anche un gruppo di controllo composto da 8 bambini vedenti, ognuno dei quali era stato associato per età e per sesso agli 8 bambini ciechi che costituivano il gruppo campione (l'età dei partecipanti variava dagli 8 ai 13 anni). I bambini vedenti operavano bendati.

L'esperimento si è svolto in due momenti distinti: nel primo, i 16 partecipanti dovevano definire un insieme di parole mentre nel secondo si chiedeva loro di riconoscere attraverso il tatto i referenti concreti delle parole definite. C'erano in tutto 200 coppie parola-oggetto, rubricate in 8 domini (si veda la tabella 8). Gli oggetti, tutti d'uso quotidiano, erano di dimensioni tali da poter essere agevolmente padroneggiati dalle due mani.

Nel compito di definizione, le risposte dei partecipanti sono state così valutate: è stato attribuito il punteggio + quando la definizione fornita era sufficiente a distinguere l'oggetto definito dagli altri oggetti, compresi quelli appartenenti alla stessa categoria (dominio) o con la stessa funzione; è stato attribuito il punteggio 0 quando la definizione fornita era sufficiente a distinguere l'oggetto definito dalla maggior parte degli altri oggetti ma non da quelli con la stessa funzione generale; è stato attribuito il punteggio – quando la definizione fornita era scorretta, ossia quando l'oggetto veniva descritto erroneamente oppure quando il soggetto non ne identificava né la funzione né l'uso. Ecco un esempio di attribuzione di punteggi in relazione alla parola “scarpa”: «qualcosa che mettiamo ai piedi» sarebbe stato accreditato con un +; «qualcosa che si indossa» (si noti che «qualcosa che si indossa», pur essendo una definizione corretta in linea di massima, non consente di distinguere “scarpa” da altre parole-oggetto della stessa categoria, ad esempio da “maglia”) sarebbe stato accreditato con uno 0; «scarpa invernale, stivale e simili» avrebbe ricevuto un segno –.

I punteggi, nel compito di riconoscimento degli oggetti, sono stati attribuiti con i seguenti criteri: + quando l'oggetto veniva nominato correttamente oppure quando se ne indicavano contemporaneamente la categoria di appartenenza e la funzione; 0 quando dell'oggetto si indicavano soltanto la categoria di appartenenza o l'iperonimo diretto (la risposta “cibo” o “verdura” di fronte all'oggetto carota avrebbe ricevuto uno 0); – quando il nome segnalato era scorretto o quando veniva indicata solo la funzione.

I risultati dell'esperimento sono riportati in tabella 8.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	A	B	C
Definizione	+	+	+	0	0	0	-	-	-	3	6	3+6
Riconoscimento	+	0	-	+	0	-	+	0	-	%-	%-	%-
										1-3	4-6	1-6
<i>Ciechi</i>												
Kitchen	43	3	8	20	2	8	11	2	19	14,8	26,7	19,1
Tools	42	8	20	11	2	9	8	1	15	28,6	40,9	31,5
Community	57	0	15	33	1	5	2	0	5	20,8	12,8	18,0
Clothing	39	0	12	39	0	19	6	0	2	23,5	32,8	28,4
Food	16	0	8	46	3	26	3	1	14	33,3	34,7	34,3
Play Nature	47	1	5	48	2	10	3	0	3	9,4	16,7	13,3
Bath-room	68	3	15	14	1	3	4	1	11	17,4	16,7	17,3
School	52	0	12	35	0	8	5	0	8	18,8	18,6	18,7
Totale	364	15	95	246	11	88	42	5	77	20,0	25,5	22,3
<i>Vedenti</i>												
Kitchen	56	3	8	10	2	3	18	0	10	11,9	20,0	14,4
Tools	67	2	8	11	3	5	7	1	8	10,4	26,3	13,5
Community	76	0	12	18	0	1	1	0	4	13,6	5,3	12,1
Clothing	43	0	17	31	0	17	1	0	0	28,3	35,4	31,5
Food	17	2	7	51	1	29	1	2	1	26,9	35,8	33,6
Play Nature	69	5	5	25	0	5	4	0	0	6,3	16,7	9,2
Bath-room	74	8	11	7	0	1	3	1	9	11,8	12,5	11,9
School	64	2	13	15	1	2	10	0	7	16,5	11,1	15,1
Totale	466	22	81	168	7	63	45	4	39	14,2	26,5	17,8

Tabella 8. Risultati dell'esperimento.

Diamo intanto qualche istruzione per la lettura della tabella.

La colonna 1 mostra, per ogni gruppo e per ogni dominio, il numero di volte in cui una parola è stata definita correttamente (segno +) e il suo referente è stato riconosciuto (segno +). La colonna 2, invece, mostra, per ogni gruppo e per ogni dominio, il numero di volte in cui una parola è stata definita correttamente (segno +) e il suo referente è stato riconosciuto solo parzialmente (segno 0). La colonna 3 mostra il numero di volte in cui una parola è stata definita correttamente e il suo referente non è stato riconosciuto. La colonna 4 mostra il numero di volte in cui una parola è stata definita parzialmente (segno 0) e il suo referente è stato riconosciuto (segno +), ecc.

Le colonne dalla 1 alla 3 segnalano, per ogni gruppo, il numero totale di parole correttamente definite. Relativamente al dominio *Kitchen*, ad esempio, i ciechi hanno definito correttamente 54 parole (43 + 3 + 8), laddove i vedenti ne hanno definite correttamente 67 (56 + 3 + 8). Le colonne dalla 4 alla 6 segnalano, per ogni gruppo, il numero totale di parole definite solo parzialmente (se-

gno 0); le colonne dalla 7 alla 9, infine, segnalano il numero totale di parole non correttamente definite (segno -).

Le colonne 1, 4 e 7 indicano, per ogni gruppo e per ogni dominio, il numero totale di oggetti riconosciuti (segno +); le colonne 2, 5 e 8 indicano il numero totale di oggetti riconosciuti parzialmente (segno 0); le colonne 3, 6 e 9, infine, indicano il numero totale di oggetti non riconosciuti.

Per finire, le colonne A, B e C contengono le percentuali di verbalismo per ogni dominio. La colonna A indica la percentuale di verbalismo per oggetti correttamente definiti; la colonna B indica la percentuale di verbalismo per oggetti definiti solo parzialmente. La colonna C indica la percentuale media di A e B.

Se prendiamo in esame soltanto il compito di definizione delle parole, si nota una bassa percentuale di definizioni corrette sia da parte dei bambini ciechi, sia da parte dei bambini vedenti (si ricordi che sono state considerate corrette le definizioni che consentivano di distinguere inequivocabilmente un oggetto da tutti gli altri). Nella fattispecie, i bambini ciechi hanno fornito il 50,3% di definizioni corrette a fronte del 63,3% ottenuto dai pari età vedenti⁷⁰. I bambini ciechi, invece, hanno prodotto una più alta percentuale di definizioni parziali o generali, il 36,6% sul totale delle definizioni, rispetto ai bambini vedenti, la cui percentuale si attesta solo al 26,6% del totale. Non vi è invece grande differenza per quanto concerne le definizioni scorrette: 13,1% nei ciechi e 9,8% nei vedenti.

I bambini ciechi hanno riconosciuto il 69,1%⁷¹ degli oggetti presentati mentre i vedenti (che erano bendati) ne hanno riconosciuti il 75,9%. Si noti, infine, che le maggiori difficoltà di riconoscimento, per quanto concerne i bambini ciechi, si sono avute nel dominio degli strumenti (61 oggetti riconosciuti contro gli 85 dei bambini vedenti).

Gli autori hanno calcolato due diverse misure del verbalismo:

- (a) nell'accezione di Harley, e cioè come **incapacità di identificare il referente concreto di una parola che si è capaci di definire correttamente**: in quel caso i ciechi hanno fatto registrare il 20% contro il 14,2% dei vedenti⁷²;

⁷⁰ Questi dati si ottengono sommando, per ogni gruppo, tutte le definizioni corrette (364 + 15 + 95 nel caso dei ciechi) e calcolandone la percentuale rispetto al totale delle definizioni prodotte (943 nel caso dei ciechi).

⁷¹ Questi dati si ottengono sommando, per ogni gruppo, tutti gli oggetti correttamente riconosciuti (364 + 246 + 42 nel caso dei ciechi) e calcolandone la percentuale rispetto al totale degli oggetti presentati (943 nel caso dei ciechi).

⁷² Questi dati si ottengono calcolando, per ogni dominio, il rapporto tra il numero di oggetti non riconosciuti e per i quali si è data una definizione corretta (colonna 3) e il numero di definizioni corrette (somma delle colonne 1, 2 e 3). Si prenda ad esempio il dominio *Kitchen*: il numero di oggetti non riconosciuti e dei i quali si è data una definizione corretta è, nel caso dei

- (b) secondo una nuova accezione, e cioè come **la percentuale di oggetti non riconosciuti tra quelli di cui si è fornita una definizione parziale**: in quel caso i ciechi hanno fatto registrare il 25,5% a fronte del 26,5% ottenuto dai vedenti.

Al termine della loro ricerca, Stephen von Tetzchner e Harald Martinsen hanno interpretato i risultati ottenuti come un segno inequivocabile delle scarse possibilità da parte dei bambini ciechi di familiarizzarsi con la realtà esterna. Così hanno scritto: «l'obiettivo del presente studio era quello di stabilire la frequenza dei verbalismi in una situazione ordinaria in cui l'argomento di un ipotetico discorso fossero oggetti comuni e d'uso domestico. Il numero dei verbalismi riscontrato era in linea con le precedenti misurazioni di Harley. Questo dipinge un quadro deprimente delle possibilità dei bambini ciechi di familiarizzarsi con l'ambiente circostante»⁷³.

Conclusioni e proposte (ipotesi e suggestioni)

Abbiamo presentato una rapida carrellata dei più significativi lavori sul verbalismo. Cosa possiamo aggiungere al termine del nostro percorso? Sulla molteplicità degli approcci alla questione e dei metodi usati per valutare la conoscenza semantica dei ciechi non diremo più di quanto non sia già stato detto nelle pagine precedenti. Proporremo invece qualche considerazione su quelle che a nostro avviso sono le ragioni che hanno determinato una distinzione così netta e apparentemente insanabile tra posizioni segnate dall'ottimismo e posizioni tendenzialmente pessimistiche.

In primo luogo, chiediamoci che cosa accomuna quelli che abbiamo chiamato per semplicità gli ottimisti o, meglio ancora, che cosa li divida dai pessimisti. La differenza principale tra i due orientamenti – per come essi si sono manifestati sinora – crediamo possa essere fatta risalire alla definizione stessa del verbalismo. Per gli ottimisti, infatti, il verbalismo è una conoscenza scorretta, imprecisa o povera dei significati delle parole (ognuno, come si ricorderà, ha la sua personale idea del significato), mentre per i pessimisti esso coincide con l'incapacità di riconoscere attraverso i sensi un oggetto di cui (più esattamente della parola che lo designa), però, si dimostri di possedere una conoscenza semantica adeguata. Abbiamo dunque due definizioni di una stessa nozione, che hanno dato origine a risultati sperimentali contrastanti e che, oltretutto, sono

ciechi, 8; il numero totale di definizioni corrette è 54 (somma delle colonne 1, 2 e 3). La percentuale è data dalla formula $(8/54) \times 100 = 14,8$.

⁷³ S. VON TETZCHNER, H. MARTINSEN, "A psycholinguistic study of the language of the blind: 1. Verbalism" cit., pp. 59-60.

state considerate dai rispettivi sostenitori come reciprocamente inconciliabili.

Ma chiediamoci, a questo punto, se si tratta davvero di opzioni così nettamente distinte? Ottimisti e pessimisti indagano due fenomeni di natura diversa, uno relativo al linguaggio e l'altro attinente alla percezione? È vero, come ha affermato Dokecki, che quella di Harley è semplicemente una misura delle capacità di discriminazione tattile dei ciechi senza alcuna relazione con la questione del verbalismo?

Forse un punto d'incontro è non solo auspicabile ma concretamente possibile. In tale senso il primo passo che proponiamo di fare consiste nell'abbandonare per un momento il problema del significato e di sostituire alla domanda «quale significato attribuiscono i ciechi alle parole?» il seguente quesito: «cosa fanno i ciechi con le parole?».

Prima di abbozzare una risposta vale forse la pena cercare di capire, più in generale, che cosa sappiano fare i parlanti, indipendentemente dalle loro condizioni sensoriali, con le parole. Un parlante considerato competente rispetto ad una certa parola, supponiamo per ipotesi "forchetta", possiederà probabilmente un insieme abbastanza eterogeneo di abilità connesse all'uso di quella parola. Ad esempio, sarà in grado di definirla, di indicarne un sinonimo, di parafrasarla, di effettuare con essa alcune inferenze semantiche corrette ma anche di rispondere a semplici richieste come «passami la forchetta!» o a domande come «c'è una forchetta sul tavolo?». Delle abilità appena elencate solo le ultime due hanno direttamente a che fare con la percezione. È chiaro, infatti, che entrambe presuppongono la capacità di riconoscere l'oggetto forchetta o quantomeno di discriminarlo tra tutti gli altri oggetti presenti sul tavolo⁷⁴.

Diego Marconi ha descritto la competenza semantica come composta da due famiglie di abilità di natura diversa, le quali danno origine, nel loro insieme, ai due aspetti o lati della competenza, quello inferenziale e quello referenziale. La competenza inferenziale comprende le capacità di definire, di parafrasare, di trarre inferenze semantiche, di riconoscere e individuare sinonimi, di indicare il termine cui una data definizione si riferisce ecc. La competenza referenziale indica invece la capacità di applicare i termini del lessico al mondo. Quest'ultima si fonda su due abilità non strettamente linguistiche, il riconoscimento e la discriminazione. Infatti, per nominare un dato oggetto o per indicarlo a partire dal suo nome (il *naming* e l'*application* costituiscono appunto le due abilità costitutive della competenza referenziale) è necessario, come si diceva prima a proposito della forchetta, essere capaci di riconoscerlo. Tuttavia, per riconoscere un oggetto, è cruciale averne avuto una qualche esperienza percettiva diretta. Facciamo un esempio banale: se io ho già visto un leone, avrò, qualora dovessi incontrarlo una

⁷⁴ Si veda in proposito il seguente volume: D. MARCONI, *Lexical Competence* cit., p. 57.

seconda volta, molte più probabilità di riconoscerlo rispetto a chi, diversamente da me, abbia del leone una conoscenza magari molto approfondita ma puramente verbale.

L'esperienza degli insegnanti che lavorano con i bambini ciechi è istruttiva in questo senso. Si consideri la seguente testimonianza. «Quel giorno provai a leggere in classe una storia sui leoni. I bambini mi ascoltavano passivamente, troppo passivamente. Mi resi subito conto che la storia che stavo raccontando era troppo difficile per le loro possibilità. Così mi fermai e chiesi ad ognuno: “quanto è grande un leone”? [...] uno di loro mi mostrò, con un cenno delle mani, una distanza pari a circa tre pollici, un altro a sei e un altro ancora a due piedi. Ad un certo punto un bambino, preso da grande eccitazione, [...] si alzò in piedi e si gettò letteralmente sul libro che tenevo di fronte a me, dicendomi: “qui, qui, l'immagine sul tuo libro. Fammi vedere con le tue dita quanto è grande un leone”. Quell'immagine non era più lunga di due pollici. Era giunto il momento di discutere seriamente di dimensioni. [...] Decisi così di recarmi presso un grande supermercato, dove c'erano alcuni animali di peluche in scala reale tra cui una scimmia, una mucca, una tigre e anche un leone. [...] Con la collaborazione del personale li feci toccare a tutti i miei allievi»⁷⁵. La testimonianza prosegue con un invito agli insegnanti. «La migliore lezione è il contatto con animali veri. [...] Fammi vedere, fammi vedere! Dice il bambino cieco mentre allunga le mani per toccare il leone di peluche. Maestri dei ciechi, per favore, ascoltate le sue parole, “vedere” non sentire parlare di...[...]. I bambini ciechi possono vedere, essi vedono con il tatto, il gusto, l'odorato e l'udito. Questa è esperienza attiva, questa è vita, questa è azione positiva opposta all'ascolto passivo. Non bisogna pensare che i bambini ciechi abbiano capito un concetto solo perché sanno dire qualche parola su di esso. Spesso i bambini ciechi verbalizzano, pronunciano parole di cui non conoscono bene il significato»⁷⁶.

Consideriamo ora questo secondo esempio, proposto da Marconi. Da un lato abbiamo un naturalista che sa tutto ciò che sia dato sapere sulla farfalla chiamata *Aulularia Clemensi* ma che, avendo studiato per anni su libri privi d'immagini, non ne ha mai vista una. Se un giorno il nostro naturalista si recasse nella foresta amazzonica e ad un tratto un'*Aulularia Clemensi* dovesse passargli davanti, egli potrebbe non riuscire a riconoscerla, pur essendo in possesso, in linea di principio, delle risorse cognitive per farlo, pur conoscendone, ad esempio, la forma, le dimensioni e i colori (ha imparato queste informazioni sui libri). Dall'altra parte abbiamo invece un nativo della foresta, che, nel corso della

⁷⁵ D. J. LLOYD, “Learning Through Experiencing”, in *Education of the visually handicapped*, 1972, p. 19.

⁷⁶ *Ibidem*.

sua vita, ha visto moltissime volte quella farfalla. «La capacità del naturalista di applicare il nome della farfalla all'oggetto reale – scrive Marconi – è molto inferiore a quella del nativo della foresta. La differenza a cui alludiamo – prosegue Marconi – tra la competenza dello scienziato e quella del nativo non è semplicemente un fatto di quantità. Si tratta di una differenza tra due aspetti della competenza semantica, uno consistente nella conoscenza delle proposizioni vere in cui una certa parola è usata, l'altro attinente all'applicazione di quella parola al mondo. L'esperto genuino le possiede entrambe»⁷⁷.

Il cieco, viceversa, si trova spesso nelle condizioni del naturalista di Marconi. Essendosi formato, per così dire, su libri senza immagini, la sua competenza referenziale rischia di essere in qualche modo meno ricca ed articolata rispetto a quella di coloro che vedono. Le ricerche di Harley da un lato e di Stephen von Tetzchner e Harald Martinsen dall'altro si prestano ad essere interpretate come una conferma di tale congettura.

Che cosa dà origine, dunque, alle difficoltà dei ciechi sul piano referenziale della competenza, la cui esistenza, come detto, può essere ipotizzata sulla base dei risultati ottenuti da Randall Harley e da Stephen von Tetzchner e Harald Martinsen? La risposta a tale quesito è già emersa almeno in parte. Infatti, se il riconoscimento e la discriminazione dipendono strettamente dalla conoscenza percettiva, è ragionevole immaginare che un gravissimo handicap sensoriale come la mancanza della vista possa incidere in modo determinante su entrambe quelle capacità. Certo, è anche vero che le performance referenziali possono fondarsi su conoscenze inferenziali o su competenze referenziali indirette in ordine, ad esempio, ai termini di colore e di forma o ai concetti di livello base (Marconi, 1997). Tuttavia, come ha spiegato bene Marconi, le performance referenziali indirette sono «intrinsecamente più difficili di quelle basate su procedure dirette [e] una competenza referenziale che fosse indiretta per la maggioranza delle parole sarebbe seriamente menomata»⁷⁸.

Se tutto ciò è vero, per arricchire la competenza referenziale delle persone che non vedono, per migliorare quindi la loro padronanza generale del lessico, è cruciale arricchire il raggio delle loro esperienze, ampliare al massimo il loro universo percettivo. Da molto tempo, addirittura da secoli, esistono strumenti di comunicazione come i modelli, i bassorilievi e i disegni a rilievo, che possono accrescere notevolmente la conoscenza del mondo circostante da parte dei ciechi. Strumenti di questo genere possono rivelarsi utili anche per promuovere un uso più preciso e consapevole delle parole. E non solo a livello “referenziale”. Infatti, è vero che quella inferenziale e quella referenziale sono verosimil-

⁷⁷ D. MARCONI, *Lexical Competence* cit., p. 58.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 63.

mente capacità distinte dal punto di vista cerebrale (esistono pazienti che, a seguito di danni neurologici, subiscono gravissime menomazioni ad un aspetto della competenza, preservando invece l'altro, o viceversa) ma è altrettanto evidente che tra di esse esistono interazioni complesse. Abbiamo già notato che l'applicazione dei termini al mondo può essere sostenuta o facilitata dalle conoscenze di tipo inferenziale. Allo stesso modo, noi «possiamo arricchire la nostra competenza inferenziale ragionando su come applichiamo le parole. Un bambino, ad esempio, può essere indotto a congetturare una connessione tra uomo e maschio riflettendo su come tali parole sono applicate da sé stesso e dalle persone che lo circondano»⁷⁹.

L'esistenza di tali interazioni induce a credere che una grave limitazione sul lato referenziale della competenza possa ripercuotersi negativamente anche su quello inferenziale. Senza peraltro dimenticare che i risultati delle ricerche di cui disponiamo non confermano in alcun modo questa ipotesi: ad esempio, nei compiti di definizione – si ricordi che la capacità di definire rientra nel lato inferenziale della competenza – i ciechi si sono sempre dimostrati pressoché sullo stesso livello dei vedenti. Allo stesso modo, data l'esistenza di relazioni complesse tra i due aspetti della competenza, è plausibile che uno strumento in grado di agire su uno di essi possa generare effetti positivi anche sull'altro: ciò significa che modelli, bassorilievi e disegni a rilievo potrebbero, come già si è suggerito, rivelarsi utili non solo nel migliorare la capacità dei ciechi di applicare le parole al mondo circostante, ma anche nell'ambito delle capacità inferenziali.

In ultima analisi si può forse affermare che, alla luce della teoria di Marconi e di tutto quanto abbiamo detto fin qui, la frattura tra ottimisti e pessimisti debba essere in parte ricomposta. Infatti, tanto la capacità di definire un termine, studiata da Ester Civelli e da Anderson e Olson, quanto quella di nominare oggetti previo il loro riconoscimento attraverso i sensi, della quale si sono occupati sia Harley sia Stephen von Tetzchner e Harald Martinsen, sono parte integrante della competenza semantica, vale a dire dell'insieme di abilità che i parlanti competenti di una certa comunità linguistica normalmente possiedono. Possiamo dunque affermare che le ricerche sul verbalismo, fatta eccezione per quella di De-mott e per quella di Dokecki, delle cui particolarità abbiamo già diffusamente discusso, si sono tutte interrogate, con maggiore o minore padronanza del problema, su come il difetto visivo si ripercuota sulla competenza semantica. A questo punto, si potrebbe addirittura proporre una nuova definizione del verbalismo, inteso come una generica lacuna nella competenza semantica e non come una conoscenza povera o non corretta dei significati. Tale cambiamento non risolverebbe i problemi relativi alla valutazione del tipo e del grado di verbalismo

⁷⁹ *Ibidem.*

riscontrabile ogni volta: si riproporrebbe, ad esempio, la questione di quale livello di competenza costituisca la “normalità”, così come, negli studi che abbiamo esaminato, si poneva quella, analoga, di quale fosse la conoscenza semantica che i ciechi avrebbero dovuto possedere per essere giudicati come “soggetti nella norma”. Tuttavia, esso consentirebbe almeno di non vedere, come aveva fatto Dokecki, nelle ricerche della Civelli e di Harley, tanto per citarne due a caso, studi che non hanno nulla a che fare l'uno con l'altro; o forse anche di impostare un programma di ricerca più articolato e consapevole.

Indice dei nomi

- Aguiari, Marinella; 72
Anderson, David W.; 144; 145; 146; 147; 163
Antonelli, Alessandro; 102; 103; 104; 105
Antonelli, Costanzo; 106
Arnheim, Rudolph; 25; 30
- Barbier, Charles; 77; 78
Bentham, Jeremy; 42
Berkeley, George; 39
Berlanda, Alvar; 75
Bird, Sue; 54; 59; 86; 92
Bloom, Paul; 147; 148; 152
Borgo Medievale di Torino; 74; 99
Bousfield, Weston A.; 137
Braille, Louis; 77; 78; 79; 83; 125
British Museum; 54; 59; 86; 93; 98
- Capozza, Dora; 139; 140
Civelli, Ester M.; 141; 142; 143; 144; 145; 146;
147; 163; 164
Collis, Glyn M.; 148
Cutsforth, Thomas; 5; 26; 127; 128; 129; 130;
132; 133; 134; 135; 136; 137; 138; 145; 146;
152; 153; 154; 155
- D'Amicone, Elvira; 75; 85
Deese, James Earle; 137; 141
Demott, Richard M.; 136; 138; 139; 140; 141;
143; 144; 145; 146; 147; 163
Diderot, Denis; 36; 82; 90; 149
Dokecki, Paul; 136; 137; 138; 140; 141; 144; 145;
147; 160; 163; 164
- Fidia; 54; 55; 56; 59; 60; 61; 86; 87
Frick, Katarine; 129
- Gleitman, Lila; 147; 148; 149; 150; 151; 152
- Gleitman, Lila; 147; 148; 149; 150; 151; 152
Gurioli, Cinzia; 73; 74
- Harley, Randall K.; 153; 154; 155; 156; 158; 159;
160; 162; 163; 164
Haüy, Louis; 77
Hull, John Martin; 33
- Jenkins, Ian Dennis; 54; 59; 86; 92
- Keller, Hellen; 129; 130; 138
Kunz, Martin; 83
- Landau, Barbara; 147; 148; 149; 150; 151; 152
Lasagno, Davide; 83
Leonardo da Vinci; 99
Levi, Fabio; 39; 45; 54; 73; 74; 75; 85; 86; 92; 103;
106; 149
Lloyd, Dorothy J.; 161
Locke, John; 147
- Marconi, Diego; 142; 160; 161; 162; 163
Martinsen, Harald; 155; 156; 159; 162; 163
Mole Antonelliana; 102; 103; 104; 105; 106; 108;
109; 115
Molineux, William; 39
Morroi, Pasquale; 73
Museo Anteros (Bologna); 99; 119
Museo Correr (Venezia); 98
Museo Egizio (Torino); 75; 85; 86; 92; 97; 119
Museo Nazionale del Cinema (Torino); 5; 102;
109; 110; 115
Museo Omero (Ancona); 85; 118
- Nelson, Katherine; 152
NISE [National Institute of Special Needs
Education]; 119

- Nolan, Carson Y.; 133; 134; 135; 136
- Olson, Myrna R.; 144; 145; 146; 147; 163
- ONCE [Organización Nacional de Ciegos Españoles]; 43
- Osgood, Charles E.; 139; 140
- Pestalozzi, Johann Heinrich; 64
- Raffaele, Salvatore; 73
- Rolli, Marcello; 73
- Rolli, Rocco; 72; 73; 74; 75; 85; 103; 106
- San Pancrazio, chiesa (Firenze); 85
- Saunderson, Nicholas; 36
- Schaffer, H. Rudolph; 148
- Slaviero, Paola; 75
- Spagnotto, Donatella; 75; 85
- Suci, George J.; 139
- Tactile Vision; 82; 120
- Tannenbaum, Percy H.; 139
- Tiresia; 36
- Tiziano Vecellio; 99
- Trincanato, Stefano; 73
- UIC [Unione Italiana Ciechi]; 43
- Victoria & Albert Museum (Londra); 99
- Von Tetzchner, Stephen; 155; 156; 159; 162; 163
- Zeune, Johann August; 40

*Stampato per conto di
Silvio Zamorani editore
da Stampatre, Torino
nel mese di febbraio 2015*