

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 42 81 84 17,
fax 06 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>

Loretta Secchi

L'educazione estetica per l'integrazione

Carocci Faber

1^a edizione, giugno 2004
© copyright 2004 by Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Omnibook, Bari

Finito di stampare nel giugno 2004
dalle Arti Grafiche Editoriali Srl, Urbino

ISBN 88-7466-084-7

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Prefazione / 9

Premessa / 15

I

Educazione estetica nella pedagogia speciale / 21

- 1.1. Educazione estetica tra sensi e intelletto / 21
- 1.2. Tattilità e apprendimento: aspetti fisiologici del tatto / 24
 - 1.3. Dalla realtà alla rappresentazione: la costruzione dell'immagine nei disabili della vista e nei normodotati / 33
- 1.4. La percezione dei non vedenti tra XVII e XVIII secolo / 38
 - 1.5. Il ruolo della tattilità nella teoria dell'arte tra XIX e XX secolo / 42
- 1.6. Verso una pedagogia dell'arte: aspetti di metodo / 53
 - 1.7. Deficit visivo e integrazione / 55
- 1.8. Educazione all'immagine e integrazione scolastica / 57
- 1.9. Musei tattili e percorsi accessibili tra scuola e formazione / 61

2

Museo tattile di pittura antica e moderna “Anteros” dell'Istituto dei Ciechi “Francesco Cavazza” / 63

- 2.1. Perché tradurre tridimensionalmente la pittura: genesi del Museo / 63
- 2.2. Origini del bassorilievo prospettico e tecniche di costruzione / 64
- 2.3. Accesso all'esperienza estetica senza barriere: finalità educative e progetti del Museo “Anteros” / 67

- 2.4. Esperienza estetica nei disabili della vista
e nei normovedenti / 68
- 2.5. Adozione e conversione dei fondamenti
della teoria e della didattica dell'arte
nell'attività del Museo tattile "Anteros" / 70
- 2.6. Come avviene la lettura tattile
di un bassorilievo prospettico / 71
- 2.7. Guida analitica a contatto e guida a distanza / 75
- 2.8. Uso descrittivo, informativo e colmativo della parola / 77
 - 2.9. Tempo della lettura / 82
 - 2.10. Verifica dei processi cognitivi
nei laboratori di modellazione della creta / 83
 - 2.11. Introduzione ai sussidi didattici / 86
 - 2.12. Integrazione scolastica
nella didattica speciale personalizzata / 92
- 2.13. Educazione estetica e integrazione professionale / 96
 - 2.14. Educazione estetica e psicoriabilitazione / 97
 - 2.15. Educazione estetica e integrazione sociale / 98

3

Strumenti didattici ed esempi di buone pratiche / 101

- 3.1. Integrazione scolastica e accoglienza delle classi
presso il Museo tattile "Anteros" / 101
- 3.2. Cognizione e restituzione delle forme:
esperienza pluriennale di Michele / 103
- 3.3. Note sui processi di formazione professionale, attraverso
l'educazione estetica, delle persone con disabilità visiva / 120
- 3.4. Buone pratiche: quattro testimonianze
di educazione estetica per una formazione professionale / 127

4

Educazione estetica e sviluppo della persona / 145

- 4.1. Contenimento del disagio esistenziale
ed emotivo nella disabilità / 145
- 4.2. Educazione sensoriale e minorazione / 148

- 4.3. Disabilità e conversione delle abilità / 150
- 4.4. Accettazione e spostamento del limite:
la crescita delle potenzialità individuali / 153
- 4.5. Educazione estetica e collettività:
vedere dentro e oltre la disabilità / 154

Bibliografia / 167

Prefazione

Il libro di Loretta Secchi documenta i risultati di ricerche e pratiche di educazione estetica come esperienza possibile per tutti. La qualità della sua proposta sta nel coniugare i contributi *speciali* dell'importante tradizione dell'educazione delle persone cieche, che ha a Bologna nell'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza" la principale risorsa di conoscenze e di studi, con le pratiche di educazione comuni a tutti, rese possibili dall'esperienza dell'integrazione sviluppata nel nostro paese e, con caratteristiche diverse anche in molti altri, negli ultimi trent'anni. E risiede proprio in questa alleanza fra ciò che è *speciale* e ciò che è *normale* l'importanza di una proposta che, ideata per rispondere alle esigenze di fruizione dell'arte da parte delle persone cieche, si è progressivamente rivelata risorsa per le scuole, per la formazione universitaria degli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, ai quali l'autrice dedica un seminario, e per la formazione dei Docenti Specializzati per il Sostegno della SSIS regionale che hanno l'opportunità di frequentare un laboratorio, in collegamento con le attività del Museo tattile.

Il duplice ruolo del deficit

La lettura del volume ha richiamato in me il ricordo di una lezione con gli studenti e le studentesse – queste ultime sempre assai più numerose rispetto ai primi – della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, presso la quale insegno. Essendo quella lezione dedicata al tema della conoscenza dei deficit, una studentessa propose la lettura della do-

cumentazione di un'esperienza clinica di Oliver Sacks che l'aveva molto colpita, riguardante le straordinarie abilità di una persona autistica e, in particolare, la capacità di riuscire ad indicare, in pochi secondi e senza ricorrere ad alcun ausilio, il giorno della settimana corrispondente ad una data compresa negli ultimi dieci anni. Fu a quel punto che Sara, una studentessa cieca, esclamò: «Oddio, non sarò anche autistica oltre che cieca?». E, alla richiesta di motivare il perché di quella affermazione, aggiungeva: «Perché faccio così anch'io».

Sara, con la sua testimonianza, aveva contribuito a chiarire in modo esemplare quel che Vygotskij indica come *strano* e somigliante ad un *paradosso*, e che spiega come:

il duplice ruolo della carenza organica nel processo di sviluppo e nella formazione della personalità del bambino. Da un lato il deficit è un difetto, una limitazione, una debolezza, una diminuzione dello sviluppo, dall'altro, proprio perché crea degli ostacoli, esso provoca una potente spinta in avanti. [...] ogni deficit crea degli stimoli alla produzione di una compensazione¹.

Quel che tutti i presenti in quell'aula quella mattina, abituati, come avviene nell'esperienza dei vedenti, ad affidare ai calendari e alle agende la memoria del tempo, percepivano come capacità straordinaria, si rivelava invece nell'esperienza di Sara una possibilità del tutto normale di organizzare la sua relazione con lo scorrere del tempo. L'esperienza degli effetti della cecità rispetto al bisogno di orientarsi nel tempo aveva evidentemente attivato una ricerca di compensazioni che, a sua volta, aveva consentito a Sara la costruzione di una possibilità comunemente assolutamente improbabile. Una capacità che, ricollegandoci al contributo di Vygotskij, non si sviluppa a livello dei sensi, attraverso un aumento della sensibilità di uno degli organi integri, ma della mente, delle funzioni psichiche.

1. L. S. Vygotskij, *Fondamenti di difettologia*, Bulzoni, Roma 1986, p. 19.

Non esiste uno sviluppo accentuato dello sviluppo del tatto e dell'udito nei ciechi [...] dove troviamo una sensibilità tattile più elevata rispetto alla media, questo fenomeno risulta secondario, dipendente, derivato, è più una conseguenza dello sviluppo che una causa. Il fenomeno descritto non è originato da una compensazione fisiologica diretta del deficit visivo (come l'ingrossamento di un rene), ma da una compensazione socio-psicologica generale che segue un percorso complesso e tortuoso, senza sostituire la funzione soppressa e senza vicariare l'organo insufficiente².

Dunque la compensazione nelle persone cieche non avviene per il fatto che il tatto e/o l'udito si fanno carico delle funzioni fisiologiche dell'occhio, ma attraverso una riorganizzazione cognitiva, che riguarda l'attenzione, la riflessione e la memoria. I ciechi possono dunque raggiungere le stesse conoscenze e abilità dei vedenti e imparare ad utilizzare gli strumenti culturali in uso nella società di cui fanno parte, ma percorrendo un'altra via e con altri mezzi.

Esperienza visiva, esperienza tattile e apprendimento

L'esperienza estetica, essendo convenzionalmente collegata alla visione, viene pregiudizialmente ritenuta possibile solo per i vedenti. Alle persone cieche viene tradizionalmente riconosciuta invece una particolare predisposizione uditiva e tattile, da cui deriva il pregiudizio di una loro particolare dote musicale. Si scambia così una differenza funzionale per una differenza identitaria. Faccio ricorso al racconto di un'altra studentessa, Vania Cappi, riguardante l'originalità della sua esperienza della luce.

La mia esperienza della luce avviene attraverso la percezione degli ostacoli sul viso, sulla fronte e sui bulbi oculari, attraverso la percezione del calore (nelle sue gradazioni) e attraverso l'olfatto.

2. Ivi, p. 279.

Quando entro in un ambiente, per esempio, io l'annuso e percepisco il senso di pieno e di vuoto. Per avere il senso della spazialità e della globalità dovrei rotolarmici e misurarlo con il corpo.

Quando chiudo gli occhi percepisco uno schermo, probabilmente le palpebre, che mi impedisce di percepire gli ostacoli e il calore. Associo quello che per convenzione si chiama buio alla mancanza di calore, all'interiorità e al sonno, la luce all'esteriorità e al calore. È un'esperienza diversa della luce e del buio, diversa nel senso di originale³.

La testimonianza di Vania ci aiuta a capire che ciechi e vedenti percorrono strade esperienziali diverse sul piano dei sensi attivati e delle strategie di ricerca, mentre l'attività cognitiva degli uni e degli altri segue le stesse regole, secondo uno sviluppo che va dall'attività sensomotoria all'attenzione, alla memoria e alla riflessione, grazie alla mediazione di *evocazioni*, sotto forma di *immagini mentali*. Dobbiamo agli studi di Antoine de La Garanderie un importante contributo al superamento del pregiudizio che l'apprendimento sia determinato dalla predisposizione naturale e alla comprensione dell'importanza dei mezzi e dei mediatori che caratterizzano l'attività cognitiva.

L'immagine mentale è l'analogo della cosa. Grazie alla mediazione dell'immagine mentale, che per analogia partecipa dei due mondi, l'intelligenza raggiunge l'intellegibilità delle cose: del mondo degli oggetti attraverso l'evocazione sensibile (forme, colori, suoni, ritmi ecc., che compongono le immagini mentali); del mondo dell'intelligenza, per la possibilità di raffrontare tali immagini, di classificarle, confrontarle, trasformarle⁴.

Una delle ragioni dell'importanza dell'esperienza didattica documentata nel libro di Loretta Secchi risiede nel contri-

3. V. Cappi, in AA.VV., *La seconda vita delle cose*, Erickson, Trento 1999, p. 30.

4. A. de La Garanderie, *I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'allunno*, Erickson, Trento 2003, p. 50.

buto che essa può offrire alla conoscenza dell'attività cognitiva, in particolare rispetto ai seguenti aspetti:

- all'opportunità di esplorare gli oggetti – in questo caso un'opera d'arte – utilizzando la pluralità dei sensi, aiuta a prestare attenzione alla ricchezza delle nostre potenzialità esperienziali, spesso nascoste in forza degli automatismi delle abitudini;
- all'esplorazione attraverso una modalità non abituale, che costringe a disporre l'esperienza in un tempo più disteso e a sperimentare le tappe di percorso, accompagna nella scoperta dei processi, spesso nascosti, che dall'esperienza sensibile conducono alle conoscenze;
- al ruolo dell'insegnante nel percorso di apprendimento, come colui che: media e incrementa le capacità degli allievi, guidandoli per mezzo del dialogo; che rende flessibile il suo intervento in relazione al feedback degli allievi; che controlla la quantità di sostegno necessario per non sostituirsi ad essi.

L'attenzione di chi insegna si sposta da un impegno tradizionalmente trasmissivo a quello di colui che accompagna il percorso di ricerca dei mezzi e di scoperta delle strategie più efficaci. L'apprendimento, in coerenza con la dimostrazione che ne offre Vygotskij, rivela così il suo ruolo guida per lo sviluppo, attraverso la graduale interiorizzazione dei processi intellettivi, che vengono a loro volta attivati dall'interazione sociale.

«L'istruzione è una delle principali fonti dei concetti dell'alunno ed è anche una potente forza che indirizza la loro evoluzione; essa determina il destino del suo sviluppo mentale complessivo»⁵.

L'istruzione dunque precede e guida lo sviluppo e va indirizzata verso ciò che è nelle possibilità ma non ancora nella padronanza degli allievi.

5. L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987, p. 85.

«Ciò che l'alunno riesce a fare in cooperazione oggi, potrà farlo da solo domani. Pertanto l'unica buona forma di istruzione è quella che anticipa lo sviluppo e lo conduce: essa non dovrebbe essere indirizzata tanto alle funzioni mature, quanto a quelle che stanno maturando»⁶.

Accanto ai riferimenti concettuali, richiamerei l'attenzione del lettore sul ruolo organizzatore degli apprendimenti che assumono i contesti quando, come avviene nel caso del Museo tattile "Anteros", si offrono come ambiente educativo in cui, unitamente ai contenuti, si presta attenzione alle strategie per conquistarli e in cui le originalità di ciascuno non vengono sacrificate al mito dello standard e della norma.

ANGELO ERRANI

6. Ivi, p. 104.

Premessa

Da alcuni anni, istituzioni preposte all'educazione e alla formazione di esperti nella didattica speciale delle arti affrontano uno degli obiettivi più eminenti in materia di disabilità, l'integrazione: per quel diritto all'accesso alla cultura che dovrebbe comprendere anche un corretto approccio alle arti visive. Dallo sforzo di costruire un'integrazione didattica, culturale e professionale, a vantaggio delle persone non vedenti, ipovedenti, e anche vedenti, si evince come sia sentita tanto la necessità di perfezionare gli strumenti di riproduzione delle opere d'arte, oggi adottati dalla tiflologia, quanto la volontà di migliorare i metodi di fruizione dell'arte, in vista di una riduzione di distanza tra i disabili della vista e le arti visive. *Integrazione* in sostituzione di termini quali *inclusione* ed *esclusione*: questo il criterio operativo su cui centrare ricerca scientifica e funzione sociale della cultura.

Finalità di un simile impegno è proprio realizzare percorsi accessibili, anche manualistici, che offrano la giusta autonomia, essendo principalmente educativi e formativi. Le necessità culturali espresse dai disabili della vista così come dai normovedenti non solo sono molto differenti tra loro, ma richiedono un reciproco adeguamento di strumenti teorici e pratici. L'intento di questa ricerca consiste nel tendere a una possibile integrazione tra persone vedenti e non vedenti, sul terreno della conoscenza dell'arte e della storia della cultura che in essa dimora: obiettivo è scoprire nelle funzioni di sensi e intelletto una reale e non utopica condivisione di codici contemplati dai sistemi di rappresentazione artistica e dai metodi di apprendimento e apprezzamento dell'arte.

Da molto tempo ormai, le istituzioni che si occupano di ricerca didattica giudicano indispensabile esaminare le esigenze culturali e spirituali di un pubblico composto da persone di diversa età, cultura e condizione.

Il bisogno di dialogo tra discipline diverse e correlate nasce dalla consapevolezza dell'uso sociale che si può fare della cultura, quindi dell'arte, se ad essa è possibile attribuire oltre alla funzione didattica, anche quella dell'educazione permanente, intesa come impegno del singolo a non abbandonare il rapporto con il sapere, come stile di vita improntato a un perfezionamento costante, spontaneo e non costringitivo della persona. Nella vita delle persone non vedenti e ipovedenti dimora un profondo amore per le arti; anche se nell'esperienza estetica dei ciechi, il ruolo delle arti visive risulta ancora oggi in parte sfumato e l'incontro con l'immagine dotata di valore estetico, talvolta pregiudicato nel suo valore e nelle sue estese finalità. In questo atteggiamento circospetto e cauto del pubblico non vedente si può riconoscere una giusta prudenza nei confronti delle teorie sulla fruizione dell'arte che, seppur accreditate, devono in prima istanza dimostrare praticamente la loro validità, astenersi da ogni sensazionalismo e concentrarsi sulle finalità culturali, educative e riabilitative di un consapevole approccio con la creatività del pensiero, insito nella conoscenza teorico-pratica dell'arte.

Risulta essenziale, pertanto, confrontarsi con le nuove possibilità culturali e cognitive sulla base di risultati concreti, valutando in termini teoretici ed epistemologici il corso delle nuove ricerche sulla percezione, cognizione e interpretazione delle arti visive.

Di riflesso stupisce positivamente l'interesse collettivo per un uso più accorto, organizzato e costruttivo dei sensi, sia in presenza che in assenza di handicap visivo: infatti, presso istituzioni universitarie e luoghi di ricerca, impostati fino a tempi recenti a una certa ortodossia metodologica, assistiamo a una vera e propria revisione e rivalutazione dei sistemi percettivi e semantici, di natura estetica, basati sulla

cognizione e interpretazione delle forme. In questo processo di ridiscussione, che impone un'attenta analisi della teoria dell'arte in relazione a una pedagogia dell'arte e a una semiótica della forma, siamo tutti coinvolti: non vedenti, ipovedenti e vedenti. E nel condividere l'esperienza estetica come esperienza intellettuale e sensoriale, ci troviamo a riflettere sull'utilità o il danno che l'uso dell'immagine artistica può determinare in ciascuno, per come il pensiero visivo nasce e agisce a livello psichico ed emotivo nella nostra vita.

La visione, suscitata dagli organi di senso e dalla più estesa sensibilità percettiva e intellettuale con la quale recepiamo l'esterno e lo introiettiamo selettivamente, ha un ruolo preminente nella vita della persona e nel suo processo di crescita, stratificazione e conservazione del sapere. Inoltre, la funzione maieutica, che ogni educazione alla conoscenza dovrebbe rispettare, in presenza di cecità si impone con ancora più forza, sensibilità, coraggio, etica.

Ovunque si manifesti l'interiorizzazione della conoscenza, bisogna far sì che nell'educazione estetica di non vedenti e ipovedenti la cecità fisiologica non pregiudichi la visione mentale con la quale si procede nel ragionamento e nel sentimento, nell'organizzazione e nell'applicazione del sapere, per non indurre la persona disabile a una forma di cecità cerebrale, non necessariamente indotta dall'handicap visivo. A riprova di quanto detto risulta necessario considerare come il problema esista anche nel vedente, il quale, pur in assenza di disabilità, è frequentemente inconsapevole delle potenzialità cognitive che possiede e raramente utilizza la vista sposandola agli altri sensi, con il risultato di inibire i processi percettivi, sensoriali e cognitivi.

Da alcuni anni, diversi settori specialistici – neurofisiologia della visione, pedagogia dell'arte, tiflologia, psicologia della percezione, psicologia cognitivista, estetica – dibattono sulla natura complessa e complementare dei fattori che costituiscono la fenomenologia dell'apprendimento.

Saper vedere con gli organi di senso di cui siamo dotati, in modo integrato e colmativo, significa organizzare il pen-

siero, orientandolo senza mai irrigidirlo. Come si possa scoprire il grado di coinvolgimento sensoriale e cognitivo – al quale ci educiamo o meno proprio nella fruizione di un'opera d'arte – lo rivela spontaneamente la sorpresa e il cambiamento di atteggiamento mentale di chi, provando a usare i sensi in modo intelligente, scopre di vedere di più, sia perfezionando i sistemi visivi, sia adottando i sensi residui in sostituzione della vista.

Per comprendere le ragioni per le quali si sta delineando una generale revisione critica dei modelli di apprendimento, stratificazione mnemonica, conservazione e rielaborazione delle conoscenze acquisite dalle persone non vedenti, ipovedenti e vedenti, diventa utile conoscere l'interazione dell'osservatore con l'oggetto esperito: sia da un punto di vista percettivo e cognitivo, sia da un punto di vista interpretativo e reificativo. Le direzioni assunte dalla pedagogia speciale, dalla pedagogia dell'arte e dalla psicologia cognitivista, sembrano convergere negli esiti e trovare solidi punti di contatto mediante alcune condivisioni di metodo. Una sorta di unità di intenti pedagogici sembra offrirsi come alternativa alla separazione dei saperi.

Da sempre la rappresentazione artistica, trasfigurazione della realtà, prodotto dell'immaginazione ed espressione poetica, genera una relazione tra chi crea e chi fruendo l'opera ne rilegge e "ricrea" le strutture compositive e semantiche.

La discussione sulle possibilità di pervenire a una corretta comprensione della rappresentazione artistica, in assenza della vista e mediante il supporto sostitutivo del tatto, è ancora oggi aperta; e si rivela in tutta la sua ricchezza ma anche complessità. Proprio grazie a interventi mirati all'istruzione e alla formazione dei non vedenti, si è giunti al graduale abbattimento di quelle barriere culturali che in passato hanno rallentato l'integrazione didattica e sociale dei disabili della vista.

Nonostante le conquiste raggiunte i margini di perfeibilità delle metodologie e dei sussidi adottati sono ancora

ampi. I progetti rivolti all'accesso dei non vedenti al patrimonio artistico sono stati avviati anche grazie al riconoscimento della funzione educativa e psicoriabilitativa dell'esperienza estetica; e testimoniano, per finalità ed esiti, come il lavoro iniziato debba procedere nel rigore scientifico per affermarsi con elasticità e intelligenza applicativa.

Bologna, marzo 2004

L.S.

Ringraziamenti

Ringraziamenti sentiti vanno a tutti coloro che in questi anni, a diverso titolo, hanno sostenuto e incoraggiato il progetto educativo del Museo tattile "Anteros". Desidero rivolgere un segno di gratitudine al direttore dell'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza", Mario Barbuto, e al presidente Pier Michele Borra, per avere contribuito materialmente e moralmente a far crescere questa struttura in seno all'Istituto; ai colleghi Paolo Gualandi, Egidio Sosio, Giampaolo Rocca e Daniela Angeli, per il loro costante e qualificato impegno professionale; ai collaboratori volontari Remo Anelli, Massimo Vettoretti e Stefania Gallusi, per aver intrapreso con convinzione questa esperienza formativa e per il loro prezioso contributo; a tutti i colleghi dell'Istituto "Francesco Cavazza" e dell'Università Primo Levi, a tutti i miei corsisti; al professor Angelo Errani per avermi offerto l'opportunità di pubblicare questo testo, all'insegnante Andrea Socrati e all'educatrice Monia Falco; alla famiglia Barbi; all'équipe del Museo tattile statale "Omero" di Ancona; a tutti gli allievi del Corso centralinisti che ho potuto conoscere e seguire in questi anni; al mio maestro di karate-do Giuseppe Perlati, ad Andrea Sangiorgi che con discreta e incondizionata solidarietà ha seguito dall'inizio lo sviluppo di questo percorso e ai fedeli

amici del Dojo. Alla mia famiglia, che con amore e convinzione mi ha dato fiducia; a Susumu Ouchi sensei, che ha creduto nella qualità di un disegno di ricerca; un ringraziamento speciale rivolgo a Hideyuki Doi, che con rigore scientifico e indicibile cura ha tradotto, interpretato, sistematizzato e trasmesso all'estero l'attività del Museo. È a lui che la mia gratitudine vorrei giungesse nella totalità di sentimenti che dimora solo nel silenzio.

Educazione estetica nella pedagogia speciale

I.1

Educazione estetica tra sensi e intelletto

L'educazione estetica, nelle scuole di ogni ordine e grado, nelle sezioni didattiche museali, così come nell'educazione permanente promossa da libere università e da associazioni culturali, più che mai oggi ha una funzione sociale che si aggiunge a quella propriamente culturale, tradizionalmente riconosciuta. Come avviene in ogni forma di apprendimento, la conoscenza di una disciplina è in sé un percorso di formazione le cui proprietà pedagogiche riverberano nella vita intellettuale e psicologica delle persone.

Per le risonanze interiori che ogni tipo di conoscenza genera, lo sforzo dell'apprendimento dovrebbe contemplare il coinvolgimento sensoriale, intellettuale ed emotivo dell'essere, inducendo a un rapporto armonico e a un equilibrio tra le diverse forme di interiorizzazione dell'immagine dotata di valore estetico.

La conoscenza della storia dell'arte, inserita in un programma di formazione dell'individuo e presente in programmi scolastici ministeriali, prevista in corsi universitari e tra gli insegnamenti di istituzioni destinate alla formazione di nuove generazioni di insegnanti ed educatori, e infine richiesta da coloro che, per libera scelta, vivono l'esperienza estetica in una prospettiva di educazione permanente e continua, implica che in tutti i casi l'apprendimento di questa disciplina sia acquisizione di paradigmi conoscitivi.

La conversione dei saperi, anche nella pedagogia applicata alle arti, genera quelle buone pratiche che inducono a

una maggiore consapevolezza di sé e alla coscienza delle proprie attitudini e potenzialità. Ciò è possibile se si presta attenzione alla complementarità che esiste tra le conoscenze pregresse e quelle che possiamo conquistare grazie a modelli didattici esemplari che servono allo sviluppo delle facoltà cognitive di ciascuno, competenze convertibili in altre abilità e quindi funzionali alla vita sociale, scolastica e professionale della persona.

È da queste premesse generali che l'insegnante, in quanto educatore in costante formazione, dovrebbe muovere quando si interroga su come impartire l'insegnamento di una disciplina e su come proporre, mediante l'esperienza culturale, anche un'esperienza conoscitiva finalizzata al perfezionamento della persona, all'orientamento e all'autonomia intellettuale del discente.

L'analisi critica dei metodi pedagogici fa sì che l'educatore rifletta costantemente sui sistemi di trasmissione e acquisizione della conoscenza e sui procedimenti di apprendimento che interessano mente e sensorialità.

Per una pedagogia delle arti finalizzata all'educazione estetica per vedenti, non vedenti e ipovedenti, la conoscenza dell'immagine artistica vuole che tra fruizione e significazione della forma vi sia un legame stretto, garantito sia dalla condivisione di codici di ricostruzione mentale delle immagini, sia da un sistema integrato di percezioni sensoriali che permettano la restituzione dei valori informativi e poetici delle espressioni artistiche.

In questa relazione dimorano i presupposti essenziali dell'esperienza estetica, i quali predispongono alla comprensione del concetto di rappresentazione distinto dal concetto di realtà, e tuttavia ad esso collegato.

La cognizione dell'immagine avviene soprattutto grazie alla percezione visiva che può essere ottica e tattile. La sensorialità, in senso più esteso, è un sistema integrato molto complesso. Si riscontra sempre una relazione diretta e indiretta, conscia e inconscia, tra sensi e intelletto. Soprattutto in quest'ultimo decennio la percezione sensoriale è stata stu-

diata come componente essenziale dell'esperienza estetica. La portata emozionale e la funzione cognitiva dell'arte sono oggetto di indagine dell'educazione estetica intesa come maturazione di una coscienza conoscitiva. In una didattica dell'arte intesa come educazione estetica, sensoriale e intellettuale, l'approccio all'opera dovrebbe essere necessariamente interdisciplinare. Tali premesse hanno indotto allo studio delle potenzialità pedagogiche, psicoriabilitative e autoformative dell'arte, vista come mezzo educativo e rivolta tanto a persone normodotate che a persone disabili. Nello specifico, con riferimento al rapporto tra vedenti e non vedenti e alla percezione visiva, tatto e vista si offrono come sensi in parte assimilabili. Sia alle persone vedenti sia alle persone disabili della vista serve non dissociare mai la conoscenza fisica della forma dalla comprensione intellettuale ed emozionale del suo contenuto convenzionale e simbolico.

Nelle persone vedenti tatto e vista contribuiscono alla compiuta comprensione del mondo. In presenza di disabilità visiva il tatto assume una funzione vicariante la vista. Nelle persone non vedenti congenite il tatto crea le strutture con le quali ricostruire mentalmente l'immagine; nelle persone non vedenti acquisite il tatto facilita il recupero e il mantenimento della memoria visiva, introducendo a un nuovo e fondamentale sistema di percezione e comprensione della realtà; nelle persone ipovedenti il tatto integra la vista al fine di garantire una soddisfacente conoscenza della forma.

In tutti i casi l'esperienza plurisensoriale, opportunamente maturata nel confronto con l'opera d'arte e con la sua natura morfologica e simbolica, comporta l'adozione di tecniche di percezione ed elaborazione intellettuale del visivo (tattilmente percepito) e induce al sentimento della forma.

Non si intende in questa sede occuparsi specificatamente dell'uso della sinestesia, se non limitatamente alle sue funzioni di supporto alla cognizione della forma. Si ritiene, piuttosto, essenziale esaminare la re-visione del processo cognitivo e culturale mediante il quale sia le persone normodotate che le persone con disabilità visiva, nell'apprendere gli schemi

formali e contenutistici dell'immagine, imparano a dialogare con il significato profondo della rappresentazione, facendo un uso mirato e integrato della sensorialità, fino a raggiungere considerevoli livelli di cognizione delle categorie della rappresentazione. Questa scelta di metodo però non trascura la via evocativo-sinestesica, vista come opportunità aggiuntiva e mai come elemento sostitutivo rispetto al processo percettivo-cognitivista prevalentemente centrato sulla tattilità e sulla ricostruzione mentale e materiale dell'immagine esperita.

1.2

Tattilità e apprendimento: aspetti fisiologici del tatto

Il tatto è un senso realistico, la cui attività risiede diversamente nella complessa struttura corporea dell'individuo. La percezione aptica è il frutto di due modalità sensoriali: la cinestesia (intesa anche come proprioccezione) e il tatto (inteso anche come aptica). Il termine "aptico", che etimologicamente deriva dal greco (*háptō*, "tocco, unisco") e designa il senso del tatto, si applica a due percorsi distinti della percezione¹. Con la tattilità fine o aptica, grazie ai recettori sparsi su tutta la superficie corporea e particolarmente sulla superficie dei polpastrelli, si esplora la forma degli oggetti fisici, apprezzandone volume, dimensione, densità, temperatura, sostanza materica e qualità della superficie.

Con la cinestesia si matura la consapevolezza delle tensioni all'interno del nostro corpo, resa possibile dai recettori neurali presenti nei muscoli, nei tendini e nelle articolazioni².

1. Per "aptico" Enrico Ceppi intende principalmente lo "spazio aptico", ovvero quello spazio che deriva dall'esplorazione tattile degli oggetti e dell'ambiente; in generale, dalla ricostruzione delle esperienze tattilo-cinematiche che il soggetto ha dell'ambiente in cui vive. Cfr. E. Ceppi, *I minori della vista. Storia e metodi educativi*, Armando, Roma 1969, p. 12.

2. Sul concetto di cinestesia: «Mentre ci muoviamo il nostro corpo è influenzato dalla forza di gravità e inerzia. I muscoli si flettono e si rilasciano costantemente sotto l'influenza di queste forze. Oltre alla vista esistono al-

Rudolf Arnheim spiega come nella conoscenza del non vedente esista una forte complementarità tra cinestesia e tatto. Egli afferma che il mondo dinamico della percezione, delle tensioni, contrazioni, distensioni, flessioni e spostamenti di peso di un corpo percepito in tutte le sue variazioni, siano fattori inerenti la cinestesia, mentre di dominio del tatto è la nozione della forma che quel corpo ha, la quale, essendo il prodotto di un processo rappresentativo, afferisce al mondo della visione, conquistabile proprio con l'esperienza tattile.

In tutte e due le esperienze si può parlare di "atto dinamico". Nella percezione tattile l'influenza del movimento coordinato è grandissima e si manifesta nell'atto di esperire la fisionomia di una forma. È infatti riscontrabile come l'esercizio della cinestesia predisponga alla compiutezza della percezione tattile.

Risulta utile ricordare come tale complementarità, foriera di una coscienza della forma, si riveli altrettanto importante nella crescita cognitiva del bambino normodotato. Inutile ribadire quanto tale esercizio, naturalmente indotto nel bambino vedente dal gioco e dall'esperienza del mondo circostante, diventi decisivo e vada assolutamente recuperato, se è mancato, nell'educazione del bambino non vedente.

Secondo Arnheim: «il tatto è privo dell'astutezza che caratterizza la cinestesia» ed è «strutturato per cogliere la presenza degli oggetti a portata del corpo e per scoprirne la collocazione, la dimensione e la forma»³. Al tempo stesso la

tri sistemi sensoriali che procurano al cervello informazioni necessarie per eseguire determinate azioni: uno di questi è il sistema cinestetico. I recettori responsabili del senso cinestetico sono quei particolari organi di senso delle giunture e dei muscoli, i quali mandano segnali al cervello indicando sia la posizione delle giunture che il grado di tensione dei muscoli» (J. M. Darley, S. Glucksberg, L. J. Kamin, R. A. Kinchla, *Psicologia I. Sensazione e percezione. Apprendimento e processi cognitivi. Motivazione ed emozione*, Il Mulino, Bologna 1990, p. 102).

3. R. Arnheim, *Per la salvezza dell'arte. Ventisei saggi*, Feltrinelli, Milano 1994, pp. 166-7 (anche per le citazioni che seguono).

sua natura fisica impedisce il distacco dal sé permesso dalla visione ma «cogliere la differenza tra sé e mondo esterno è il compito primario della cognizione umana». Il raggiungimento di questo obiettivo è necessariamente ritardato nel cieco, per il contatto costantemente agito tra percettore e oggetti percepiti. La vista riduce la percezione centrale del soggetto perché induce a vedere contestualmente tutto ciò che esiste intorno alla propria individualità; tale consapevolezza non è presente nell'esperienza aptica che invece tende a centralizzare sul sé la percezione del mondo. Solo attraverso la cognizione delle relazioni spazio-temporali esistenti tra percettore e realtà esperita la persona non vedente può visualizzare ciò che la circonda e immaginarsi come parte di un contesto più ampio, tuttavia «il sé percettore e le cose che egli può toccare sono strettamente connessi».

A partire dal proprio corpo: braccio e mano, intesi come leve, «si protendono verso l'oggetto da conquistare. E mentre l'esplorazione ci informa delle dimensioni obiettive delle cose fisiche in esame, le operazioni gestuali attraverso cui l'informazione è ottenuta mantengono l'astrattezza dinamica dell'afferrare, del cercare, del trovare, del premere, dell'abbracciare».

Nella sua analisi Arnheim concentra l'attenzione sulla dinamica del movimento e sulla relazione tra il sé e la realtà circostante. Tra l'astrattezza dinamica della gestualità e l'esplorazione tattile mirata a ridisegnare iconicamente la forma c'è un intimo legame, una parziale corrispondenza che permette di sostenere quanto le immagini che si offrono ai nostri sensi, percepite attraverso un'esplorazione tattile che le "ricrea", emulino e ridisegnino forme e strutture, facendo sorgere in noi sentimenti analoghi ai loro contenuti desunti proprio grazie alla natura espressiva delle singole morfologie. E ciò dipende molto dalla tipologia dei movimenti tattili adottati e applicati nella lettura delle forme.

Gli aspetti "fisici" del vedere, attraverso il coinvolgimento sensibile dell'esplorazione tattile, sia di forme isolate sia di forme complesse (composizioni), inducono a scorgere

punti di contatto tra il comportamento aptico dei non vedenti e la ricodifica visiva generata dalla costituzione della percezione oggettuale e spaziale dell'aptica.

Dario Galati, Yvette Hatwell, Walter Gerbino e Gaetano Kanizsa hanno dato vita a studi imprescindibili sul comportamento aptico legato alla percezione e rappresentazione fisico-mentale dello spazio, trattando della percezione e del "completamento amodale"⁴. Quest'ultimo in particolare riguarda la lettura aptica della pittura tattile, poiché tratta il parziale occultamento della figura, fenomeno tipico della rappresentazione prospettica, e in genere visiva, a partire da punti di vista privilegiati. La comprensione del concetto di parzialità della visione nella percezione "amodale" è decisiva per intraprendere la conoscenza tattile dei dipinti tradotti in bassorilievi prospettici.

Per un'analisi dei prerequisiti necessari a un'educazione estetica basata sulla funzione vicariante dei sensi residui e su un affinamento delle facoltà cognitive indotte dall'educazione tattile, aptica, cinestetica, propriocettiva, si rimanda il lettore ai contributi degli psicologi, tiflogisti e pedagogisti citati nella sezione bibliografica del testo. È importante sottoli-

4. «Quando un oggetto viene parzialmente nascosto da un secondo oggetto la parte non direttamente visibile del primo possiede il carattere della presenza pensata, o inferita – cioè della rappresentazione. La parte direttamente visibile è un indizio per un comportamento cognitivo, che si attua in base alla conoscenza, più o meno specifica, della forma dell'oggetto, del suo colore e così via. Di conseguenza, se consideriamo la percezione come un processo composito, possiamo distinguere, da una parte, un processo primario che organizza l'input sensoriale, e, dall'altra, le attività cognitive che caratterizzano, riconoscono, interpretano, attribuiscono significati: da un punto di vista logico, le seconde presuppongono l'esistenza del primo» (G. Kanizsa, *Vedere e pensare*, Il Mulino, Bologna 1991, pp. 74-6). Lo stesso argomento è affrontato in una precedente pubblicazione di W. Gerbino, *La percezione*, Il Mulino, Bologna 1983, pp. 7-50). Ancora Gerbino osserva come questo "completamento amodale" sia difficilmente compreso dai bambini perché l'organizzazione mentale, indispensabile a questo tipo di percezione, non è innata ma evolve gradatamente con il passare degli anni. Cfr. AA.VV., *Conoscenza e struttura. Festschrift per Gaetano Kanizsa*, a cura di W. Gerbino, Il Mulino, Bologna 1985.

neare come, prima di pervenire a una tattilità fine, funzionale all'esperienza estetica, sia proprio il legame tra proprietà "primitive" degli oggetti e loro procedure di lettura a predisporre la base conoscitiva sulla quale innestare la coscienza gestaltica della vista, condizione indispensabile nella conoscenza delle arti e carattere dominante nella visione.

A tale scopo riproponiamo lo schema riportato negli studi degli psicologi cognitivisti Galati e Hatwell, ispirato alle sei principali procedure esplorative sistematizzate nel 1987 da Susan Lederman e Roberta Klatzky e in seguito ulteriormente elaborato⁵.

Conoscenza degli oggetti	Procedura di esplorazione
<i>Proprietà materiche</i>	
Texture	Movimenti laterali
Durezza	Pressione
Temperatura	Contatto statico
Peso	Soppesare
<i>Proprietà strutturali</i>	
Forma globale	Afferrare, seguire i contorni
Forma esatta	Seguire i contorni
Volume	Afferrare
<i>Proprietà funzionali</i>	
Movimento di parti	Verifica del movimento di parti
Funzione specifica	Verifica di funzioni

Lo schema evidenzia alcune delle modalità basilari di appropriazione della struttura degli oggetti.

Quando le tecniche di esplorazione non sono centrate esattamente sulla percezione dell'oggetto reale, ma riguardano la sua rappresentazione frontale, di profilo, dall'alto, in sezione, opportunamente tradotta in disegno a rilievo; e quando una rappresentazione figurativa, intesa come com-

5. Cfr. S. J. Lederman, R. L. Klatzky, *Hand Movements: A Window into Haptic Object Recognition*, in "Cognitive Psychology", 19, 1987, pp. 342-68.

posizione di forme, viene tradotta in bassorilievo prospettico, a seconda della tipologia dell'immagine si attua un'economia tattile che si avvale sia di tecniche di esplorazione codificate e costanti, che delle sue varianti.

Nell'esperienza tattile esercitata a scopi cognitivi e conoscitivo-estetici, le tecniche di esplorazione tattile presentano numerose variabili e coinvolgono azioni apparentemente impercettibili, ma in realtà decisive per il processo di ricostruzione mentale dell'immagine⁶. Basti ora citare alcune modalità di percezione aggiuntive e, talvolta, per la specificità dell'immagine esperita, sostitutive rispetto a quelle sopra segnalate, necessariamente centrate sulla conoscenza dei pesi specifici dell'oggetto.

Nella lettura di un'opera d'arte, a meno che non si tratti di un manufatto o di un reperto archeologico maneggiabili, non è sempre possibile soppesare, percepire la durezza, il materiale e la temperatura delle superfici. Può essere importante invece evocare la memoria e quindi la nozione di tali caratteri, soprattutto qualora la natura dell'immagine riprodotta plasticamente documenti, almeno in parte, immagini iconiche riconducibili alla realtà. Ad esempio, in un ritratto in cui compaiano elementi che per la loro consistenza acquisiscono un valore informativo realistico, in aggiunta a quello espressivo, evocare dimensioni, temperatura, solidità e peso degli elementi ospitati nella composizione ha valore e utilità cognitiva, perché evoca esperienze familiari e predispone a una migliore appropriazione delle forme e della loro collocazione nello spazio.

Esponiamo ora alcune azioni utili alla conoscenza delle strutture compositive in caso di lettura tattile di un'opera d'arte e in particolar modo di un bassorilievo: per la ricognizione di elementi inseriti nello spazio; per la conoscenza dei concetti topografici e topologici; per la comprensione di

6. Questo argomento verrà esposto approfonditamente nel CAP. 2, in particolare entro il PAR. 2.6, dedicato alle tecniche di lettura tattile utilizzate nella lettura del bassorilievo.

coordinate spaziali (alto/basso, orizzontale/verticale) di localizzazione e lateralizzazione (destra/sinistra); per l'apprezzamento dei contorni delle forme, delle qualità volumetriche ed espressive delle aggettanze; per l'individuazione dei piani di posa prospettici, qualora la rappresentazione richieda la cognizione di scorci e aberrazioni ottiche, infine di deformazioni prospettiche:

1. Ricostruzione, mediante movimento dinamico e direzionato delle mani, di linee di forza necessarie all'individuazione di relazioni tra soggetti presenti nella composizione; gerarchizzazione e organizzazione progressiva delle fasi di lettura degli elementi compositivi mediante apertura delle dita e contenimento delle forme nei palmi delle mani.
2. Alternanza di movimenti a "pinza" e a "pennello" con uso dell'indice e pollice congiunti, con rotazione e allineamento dei polpastrelli per afferrare e ridisegnare i contorni delle forme; aderendo ai sottosquadri allo scopo di significarne il progressivo digradare dei piani; uso della bimanualità (movimento coordinato delle mani), talvolta simmetrico, talvolta speculare, in relazione allo schema presente nella rappresentazione iconica.
3. Sfioramento della superficie per percepire variazioni di texture e modulazioni plastiche.

Queste modalità specifiche per la lettura dell'immagine bidimensionale tradotta in tre dimensioni attingono alle tecniche di esplorazione tattile utilizzate nella lettura dei sussidi tiflodidattici (disegni a rilievo, tavole in *termoform*, mappe tattili) e anche dall'esperienza pregressa di lettura della realtà e della scultura a tutto tondo. Ma va detto che le tecniche adottate su immagini semi-tridimensionali facilitano notevolmente la comprensione delle forme immerse in uno spazio che ne evidenzia schemi, strutture interne, relazioni e caratteri spazio-temporali. Gli esercizi che anticipano le letture di rappresentazioni pittoriche, tradotte in bassorilievo, richiedono azioni preliminari di natura cinestetica ed aptica,

e predispongono all'esplorazione degli oggetti reali. Lo scopo è innanzitutto facilitare il passaggio tra la conoscenza della realtà e la sua rappresentazione strutturale per poi introdurre all'esperienza estetica.

Riconoscere il contributo della percezione tattile, nella conoscenza della spazialità, della corporeità, della rappresentazione visiva, non significa sostenere che le persone con particolari disposizioni aptiche ignorino tutta l'esperienza visiva e che le persone visivamente orientate abbiano la sola finalità di trasformare l'aptica in atto visivo. Le due condizioni, per quanto distinte e differenziate, si integrano e il sistema con cui questa integrazione avviene è l'aspetto più interessante dell'appropriazione dell'immagine in assenza e in presenza di vista. Non dobbiamo dimenticare che alcuni movimenti tattili privilegiano maggiormente la percezione della fisicità (peso specifico, sostanza) della forma e altri la visualizzazione della sua struttura geometrica e morfologica (fisionomia)⁷. La psicologia contemporanea ha riconosciuto che il mondo dei ciechi non è fondamentalmente differente da quello dei vedenti, anche nella conoscenza delle coordinate spaziali. La differenza riguarda il modo in cui non vedenti e vedenti elaborano e controllano direttrici e condotte spaziali. Nei bambini ciechi precoci tale elaborazione avviene più lentamente, a prezzo di maggiori difficoltà e necessarie stratificazioni, e spesso si tratta di una conquista non lineare perché maturata attraverso esperienze differenti, sia pur assimilabili e tra loro integrabili.

La psicologa Yvette Hatwell e l'estetologa Maddalena Mazzocut-Mis sostengono teorie determinanti per comprendere similitudini e differenze tra percezione tattile e ottica: sia la percezione visiva che quella tattile possono essere definite sequenziali, anche se la durata del procedimento

7. Per questo argomento, sul quale il dibattito è ancora aperto, si rimanda il lettore ai contributi scientifici di V. Lowenfeld e W. L. Brittain; A. Fiorentini e L. Maffei; D. Galati; R. Meduri, e ancora di R. Arnheim.

esplorativo esercitato con gli occhi è molto più breve di quello svolto mediante la tattilità. Vi è un tempo della lettura ottica e tattile che possiamo definire tempo della costruzione dell'immagine in cui percezione delle forme, riconoscimento degli elementi e significazione della composizione, concorrono a determinare la visione. Spiega Hatwell:

Non c'è dunque nessuna differenza di natura tra la vista e il tatto. Le due modalità sono rette dalle stesse leggi di funzionamento ed hanno accesso agli stessi dati spaziali, benché questi ultimi siano contenuti in stimolazioni differenti (energia luminosa per la visione, energia meccanica per il tatto). È soltanto a livello della capacità discriminativa che le due modalità si distinguono, essendo la vista molto più efficiente del tatto nel campo della percezione dello spazio⁸.

Secondo Roberto Masini e Alessandro Antonietti lo studio della percezione deve focalizzarsi sugli aspetti esplorativi del tatto attivo che si costituisce attraverso la “cooperazione” di diversi sub-sistemi percettivi: la pelle con le sue appendici, le articolazioni con la sensibilità alle angolazioni, il corpo con le sue membra, mentre perde in rilevanza il ruolo della sensibilità muscolare⁹.

La modalità aptica è intesa come “tatto attivo”¹⁰ e James J. Gibson ritiene che:

8. Y. Hatwell, *Elaborazione dei dati spaziali e sviluppo cognitivo dei non vedenti*, in AA.VV., *Vedere con la mente, conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*, a cura di D. Galati, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 87-9.

9. R. Masini, A. Antonietti, *Processi percettivi e rappresentativi nei non vedenti*, ivi, pp. 115-8.

10. Marcello Cesa-Bianchi e Roberto Masini, citando James J. Gibson, affermano che il “tatto attivo” (modalità aptica) è un sistema percettivo dinamico, mentre il “tatto passivo” è una semplice pressione: cfr. M. Cesa-Bianchi, R. Masini, *Percezione aptica e funzionalità visiva: ricerca sui fattori organizzativi tattili in soggetti normo-, sub-, e non vedenti*, ivi, p. 159.

le articolazioni forniscono informazioni geometriche, la pelle informazioni di contatto, ed in certe combinazioni invarianti esse forniscono informazioni che specificano il “lay-out” delle superfici esterne. La covarianza di movimenti cutanei e articolari è informazione nel vero senso della parola¹¹.

Da qui il riconoscimento della superiorità del “tatto attivo” rispetto al “tatto passivo” nella cognizione delle forme.

Con questi presupposti si può meglio comprendere l'importanza di una educazione alla tattilità vicariante la vista che oltre a rafforzare i processi cognitivi nei disabili della vista permetta anche ai normodotati di riabilitare una sensorialità inibita o sbilanciata. Non va dimenticato che, come nella persona disabile della vista l'educazione al buon uso dei sensi residui è un percorso formativo che riverbera nella sfera emozionale e intellettuale, così nella persona normodotata un corretto sviluppo della sensorialità rafforza la coscienza delle proprie abilità percettive e cognitive e insegna a vedere con più profondità e ordine fuori e dentro se stessi (cfr. FIG. 5).

1.3

Dalla realtà alla rappresentazione: la costruzione dell'immagine nei disabili della vista e nei normodotati

Il tatto è un tipo di percezione che «invade e modifica i suoi obiettivi attraverso l'azione muscolare e rappresenta un coinvolgimento tutto personale che provoca numerosi inconvenienti»¹². Si sostiene che nell'educazione del bambino vedente e non vedente ben presto subentri la consapevolezza dell'impossibilità di toccare ogni cosa. Per ragioni culturali, ma anche per necessità, una componente istintiva e pri-

11. Masini, Antonietti, *Processi percettivi e rappresentativi nei non vedenti*, cit., p. 116.

12. Arnheim, *Per la salvezza dell'arte*, cit., p. 168.

maria della conoscenza, la manipolazione, rimane in parte inibita. Se il bambino normodotato può, nel tempo, colmare in una certa misura la lacuna mediante azioni cognitive sintetico-visive che evochino il contatto intimo con le cose, il bambino cieco non può, con altrettanta autonomia, recuperare tale conoscenza se privato di un'opportuna e approfondita educazione alla tattilità.

Si può sostenere a tal proposito che la formazione della persona non vedente, in età infantile, evolutiva e adulta, tenendo sempre in considerazione la differenza di condizioni cognitive tra non vedenti congeniti, acquisiti e ipovedenti, andrebbe letta in un contesto sociale più vasto. La necessità di rieducare e quindi riabilitare al senso del tatto dovrebbe essere vista in termini più ampi per essere estesa a un'intera popolazione oggi fortemente inibita nella percezione aptica. Il discorso di Arnheim ci porterebbe lontano, imponendoci una profonda riflessione sulla coscienza del vedere e sulla coscienza conoscitiva in sé. Abbandonato il pregiudizio per il quale la tattilità non può permettere l'accesso alla visione di insieme, possiamo oggi affermare, sia pur con le dovute cautele e distinzioni, che ogni percezione (tattile e ottica) di "insiemi strutturati" deve fondarsi su un accurato esame dei procedimenti attraverso i quali ci appropriamo degli strumenti e modi conoscitivi linguistici, visivi e verbali. La mente può organizzare una complessa *Gestalt* ma non può elaborare tutti gli elementi che la compongono in un solo atto¹³. Arnheim spiega che la visione trae profitto dall'immagine piena e costante del campo visivo, ma questo sfondo è solo la superficie su cui opera la vera percezione:

La percezione attiva crea l'immagine globale attraverso atti successivi di fissazione. La visione nitida è limitata alla fovea, una zona piccolissima della retina, cosicché le immagini di ogni dimensione devono essere formate attraverso un'operazione di scanning¹⁴.

13. Cfr. *ivi*, p. 169.

14. *Ibid.*

Quindi la modalità percettiva ottica non può conoscere una vera e propria simultaneità della visione anche se, rispetto alla modalità tattile, essa presenta tempi più rapidi di movimento e di appropriazione della struttura globale dell'immagine. È vero quindi che la presenza costante del campo visivo facilita la sintesi delle fissazioni ma è altrettanto vero che «il bisogno di integrare gli elementi in un tutto coerente rappresenta una dominante sia nella percezione aptica che in qualsiasi altro processo organico»¹⁵.

La persona vedente può percepire un soggetto stagliato su uno sfondo come un tutto integrato, tale prerogativa non è concessa con altrettanta spontaneità a un cieco. Tuttavia la persona non vedente può acquisire, sia pur con uno scarto temporale maggiore, la medesima interazione, mediante un'appropriata ricostruzione logico-sensibile dei dati che costituiscono la relazione tra soggetto e sfondo, e gradualmente affinare i tempi della comprensione.

Gli organi recettori del tatto comportano che la tattilità sia sempre coordinata alla complessità delle sensazioni cinestetiche all'interno del corpo. Per questo il riconoscimento di un oggetto ma anche la comprensione tattile della sua rappresentazione plastica risultano agevolati quando il senso interno dell'equilibrio fornisce le dimensioni spaziali di verticalità e orizzontalità, di fronte e retro, di alto e basso, di destra e sinistra; e quando, all'interno di queste coordinate, percezione dell'oggetto e sua rappresentazione vengono completate dalle direzioni in cui il torso, le braccia e le dita sono orientati quali strumenti aggiuntivi di comprensione. Le mani, con le varie articolazioni che possono muoversi organicamente, producono «una vera e propria sinfonia di stimoli tattili»¹⁶ e la visione, che non conoscerebbe l'eguale, può assimilarsi alla tattilità solo appropriandosi di questa pluralità sensoriale.

15. *Ibid.*

16. Arnheim sostiene che «in ogni singolo momento gli occhi sono limitati a una singola visione proiettiva del mondo, la cui unilaterale può essere corretta solo dallo spostarsi dell'osservatore nel tempo» (*ibid.*).

La similitudine tra i comportamenti tattili e ottici si basa su modalità percettive che si assomigliano perché richiedono di portare a livello della coscienza l'articolato fenomeno della visione. Con la sincrasi del vedere, con l'analisi dei percorsi progressivi e sequenziali di lettura, infine con la sintesi raggiunta nella comprensione, il riconoscimento e la significazione dei soggetti esperiti attraversano fasi ineludibili, previste tanto dalla percezione ottica del vedente quanto dalla percezione tattile del non vedente.

Uno dei temi più complessi e significativi nella percezione tattile riguarda la sua ricaduta sulle persone cieche congenite e tardive, oltre che sulle persone ipovedenti. Vedere con le mani significa ricostruire le strutture delle forme e poterle trasferire in rappresentazioni grafico-plastiche. Il caso riportato da Richard L. Gregory in *Occhio e cervello*¹⁷ chiarisce alcuni interrogativi rispetto alla modalità del vedere e toccare insieme. Per Gregory il cieco risanato non può rappresentare graficamente la realtà se non ne ha maturata conoscenza tattile. Egli riferisce uno studio condotto su un uomo che in età matura riacquista la vista. Una storia analoga viene raccontata da Oliver Sacks in *Vedere e non vedere*¹⁸. In entrambe le vicende, conclusesi drammaticamente, il recupero della vista coincide dapprima con una rieducazione percettivo-cognitiva e successivamente con una rinuncia alla nuova condizione di "vedenti". Il riferimento ai due casi ha lo scopo di sottolineare l'importanza della funzione vicariante del tatto e la sua incidenza nella vita cognitiva dei non vedenti. La tattilità fine non è spontanea, innata competenza dei ciechi congeniti, bensì il prodotto di un lungo processo di formazione e acquisizione del mondo circostante, come abbiamo visto, pertanto le facoltà immaginative e rappresentative dipendono dal grado di elaborazione dei siste-

17. R. L. Gregory, *Occhio e cervello. La psicologia del vedere*, Il Saggiatore, Milano 1966.

18. Cfr. O. Sacks, *Vedere e non vedere*, in Id., *Un antropologo su Marte*, Adelphi, Milano 1995, p. 166.

mi cinestetici, aptici e tattili. Non solo: l'osservazione del comportamento delle persone cieche congenite che hanno riacquisito la vista non può svelare molto sul graduale apprendimento nei neonati normodotati. Gregory si dichiara scettico in merito a tale speranza e spiega che la complessa rete di conoscenze di un adulto cieco nulla ha a che spartire con la fenomenologia che determina la visione nei neonati.

Ma il problema della rappresentazione visiva nel cieco congenito va inquadrato in uno scenario ampio legato all'educazione in genere e in particolare alla conoscenza del mondo della rappresentazione.

Quali possono essere i termini della comunicazione e condivisione intellettuale tra persone in diverse condizioni percettive e conoscitive? L'osservazione dell'apprendimento nei ciechi nati, nei ciechi acquisiti, infine negli ipovedenti, può aiutare a programmare recuperi cognitivi in presenza di "cecità cerebrali", sia pur in assenza di disabilità visiva? Come spiega Renato Meduri, direttore della cattedra di ottica fisiopatologica dell'Università di Bologna, da diversi anni, grazie all'esame PET (tomografia ad emissione di positroni) si è «in grado di valutare la funzionalità tissutale a livello di vari organi, rilevando la concentrazione di radionuclidi legati a composti metabolicamente attivi»¹⁹. Con l'esame PET, tecnica di *imaging*, è possibile quantificare le funzioni metaboliche dell'organo studiato. Fra le applicazioni più frequenti vi è lo studio del metabolismo cerebrale. Quindi, sulla base di questi studi scientifici si è potuto constatare che quando il non vedente realizza attraverso gli altri sensi, e nello specifico attraverso il tatto, concetti di forma, nelle zone corticali responsabili della vista si attivano proprio le aree visive: «che il non vedente veda l'idea, emerge da studi condotti sempre con la PET durante la lettura dei caratteri *Braille*»²⁰. Se lo

19. R. Meduri, *Immagini "visive" nel non vedente*, in "Vedere oltre", IV, 1, giugno 1997, pp. 8-10.

20. *Ibid.*

scritto è privo di senso non si verifica l'accensione delle aree visive, fenomeno che si manifesta invece quando la lettura assume senso compiuto. Da questi dati emergono anche indicazioni pratiche:

le modalità didattiche dovranno considerare il potenziale integrativo sensoriale adeguando opportunamente i mezzi informativi, evitando di considerare che l'handicap visivo rappresenti un limite per l'acquisizione di elementi squisitamente visivi. L'accesso e lo sfruttamento delle aree visive attraverso stimoli sensoriali diversi prospetta per il non vedente strategie di apprendimento che prevedano l'acquisizione di concetti e messaggi classicamente ritenuti trasmissibili esclusivamente a mezzo della percezione visiva²¹.

La scoperta è di straordinaria portata perché offre a teorie sperimentali, dapprima empiriche, una base scientifica. Il processo visivo è un fenomeno complesso, articolato, arricchito progressivamente dalle molteplici funzioni percettive, cerebrali ed emotive dell'individuo: non è meccanicismo ma si costituisce come sistema. La funzione vicariante dei sensi residui permette di creare una interconnessione tra percezioni provenienti dai diversi organi di senso e di rafforzare la visione dell'oggetto percepito tattilmente. L'odierna percettologia si avvale di queste importanti conquiste e tuttavia non può cessare di porsi interrogativi che, dallo scientismo illuminista a oggi, hanno ispirato la maggior parte delle attuali ricerche di psicologia cognitivista.

I.4

La percezione nei non vedenti tra XVII e XVIII secolo

I primi studi sulla condizione percettiva in presenza di cecità sorgono nel XVII secolo: René Descartes nell'opera *Diottrica* (1637) e William Molineaux in una lettera ormai divenuta celebre, indirizzata all'amico John Locke, introducono alla ri-

²¹. *Ibid.*

valutazione del tatto usato come senso residuo ma anche come valido canale percettivo, funzionale all'educazione del bambino. È proprio in questi primi studi che si pongono già interrogativi sull'uso bilanciato della vista e del tatto: argomenti che ancora oggi, nell'ambito degli studi di neurofisiologia e di ottica, interessano l'osservazione e la riabilitazione dei disabili della vista, soprattutto in presenza di ipovedenza. Con il suo *Saggio di una nuova teoria della visione* (1709) il filosofo irlandese George Berkeley considera inesorabilmente distinte percezione visiva e tattile. Il problema è posto per contrasto: egli esamina il linguaggio riconoscendo ai valori fonetici la possibilità di essere tradotti in segni corrispondenti, arbitrariamente codificati e connessi al referente reale rappresentato. In pratica, secondo Berkeley tra visione ottica e tattile mancherebbe il legame che invece sussiste tra referente reale e segno, per dirla con il linguista svizzero Ferdinand de Saussure, tra significato riconducibile al referente reale e significante (segno rappresentativo). Per Berkeley: «impariamo a vedere nello stesso modo in cui impariamo a parlare o a leggere, con l'unica fondamentale differenza che apprendere l'arte della vista è più semplice perché maestra è la stessa natura»²². Solo a partire dal secolo scorso però si assiste a un vero e proprio esame della tattilità sia nell'estetica che nella teoria dell'arte e con Erwin Panofsky²³, "il de Saus-

22. M. Mazzocut-Mis, *Voyeurismo tattile. Un'estetica dei valori tattili e visivi*, Il Melangolo, Genova 2002, p. 65.

23. Erwin Panofsky (Hannover, 1892-Princeton, 1968) è stato uno dei maggiori storici dell'arte del secolo scorso. Teorico del metodo iconologico, nei fondamenti della teoria dell'arte e nell'interpretazione delle opere d'arte ha sempre unito l'indagine sulla forma allo studio del contenuto culturale. Tra il 1915 e gli anni Trenta epistemologia e linguistica entrano a far parte dei problemi di metodo della ricerca storico-artistica, fissando puntelli che lo avrebbero accompagnato dal 1933 in poi, rispettivamente nei periodi anglosassone e statunitense. Il suo metodo tripartito, come vedremo più approfonditamente nel CAP. 2 di questo testo, contempla tre livelli progressivi e correlati d'interpretazione dell'immagine: preiconografico, iconografico e iconologico. Questo metodo viene sistematizzato nei primi anni Trenta ma in realtà è il punto d'arrivo di un percorso conoscitivo che ha

sure dell'arte", a una valutazione del testo visivo come testo semantico assimilabile a quello linguistico²⁴.

Ma è il secolo dei Lumi a concentrarsi maggiormente sull'osservazione scientifico-empirica e filosofico-critica della percezione del mondo nei disabili della vista. In una mescolanza di filosofia e fisica, e in un'anticipazione di trattazioni di natura estetica e pedagogica, nel Settecento si perviene all'osservazione del processo visivo e alla stringente teorizzazione delle modalità del vedere.

Dalla lettura della nota *Lettera sui ciechi ad uso di coloro che vedono* (1749) il cui autore è il filosofo francese Denis Diderot, si evince che il dibattito sulla possibilità di giudizio critico ed estetico del cieco è assolutamente aperto nel Settecento e tende a sottolineare la forte dipendenza del non ve-

inizio molto prima e che origina proprio dal clima formalista incline allo studio dello stile e dei contesti storici. Come spiega Tarcisio Lancioni, Panofsky intraprende il suo lavoro di teorico e storico dell'arte sulla scia del pensiero di Hildebrand, Wölfflin, Riegl e Worringer: «con Panofsky l'opera cessa di essere forma, significante in sé, per farsi "segno", significante solo grazie il rinvio ad altro da sé. Il senso non appare più immanente all'opera stessa ma finisce con il trascenderla, risiedendo in qualche altrove, naturale o culturale che sia. Panofsky però, prima di "convertirsi" all'iconologia, ha apportato un suo contributo anche alla concezione formalista dell'arte e alla teoria degli stili ad essa connessa» (T. Lancioni, *Il senso e la forma. Il linguaggio delle immagini fra teoria dell'arte e semiotica*, Esculapio, Bologna 2001, p. 191).

24. Tra il 1906 e il 1911 Ferdinand de Saussure formula una teoria importantissima per la linguistica generale, allo scopo di rilevare condivisibilità e arbitrarietà strutturale dei codici linguistici. Un primo accenno alla semiologia, presente nei concetti saussuriani di *langue* e *parole*, ci immette nel clima della convenzionalità del linguaggio ma ci pone anche dinanzi al problema dell'arbitrarietà del segno e quindi di ogni strutturazione della lingua, insieme di "segni" condivisibili. Giulio Carlo Argan sostiene che in Panofsky si può rintracciare una particolare sensibilità per il valore semantico delle forme intese come segni: «l'iconologismo molto più del formalismo wolffliniano accosta la problematica dell'arte a quella delle strutture linguistiche: Panofsky, non Wölfflin, è il de Saussure della storia dell'arte» (G. C. Argan, *La storia dell'arte*, in "Storia dell'Arte", I, 1, 1969, pp. 5-36). In tal senso sembra possibile condividere l'affermazione dello storico dell'arte senza tuttavia indulgere troppo in forzate assimilazioni del metodo iconologico al sistema di analisi dei segni offerto dalla moderna semiologia.

dente da strutture di giudizio estetico codificate, trasmesse dal mondo dei vedenti. Il tema centrale del dibattito non è tanto la possibilità per il cieco di rappresentarsi il mondo, facoltà riconosciuta dallo stesso Diderot, piuttosto la relatività del giudizio di valore rispetto alla pretesa conquista di un'idea del "bello" comunicabile e soprattutto universalmente condivisibile.

Si può capire come, pur sussistendo obiettivamente tutti i termini del problema, con riferimento alla condizione della cecità e quindi della difficoltà di maturare, per esercitarlo, il giudizio di valore, le idee di bello assoluto e bellezza aderente, essendo in sé il tema più dibattuto dell'estetica settecentesca, non vada letto tanto e soltanto come limite invalidabile del cieco, piuttosto come problema esteso a ogni categoria di persone, giacché cultura, età e provenienza del fruitore sono già variabili destinate a relativizzare qualsiasi definizione di bello. Ottocento e Novecento hanno affrontato il problema "assolvendo", con speculazioni complesse e posizioni dialettiche, la relatività del giudizio di valore.

Come spiega con estrema chiarezza Mazzocut-Mis, nel suo saggio *Voyeurismo tattile*, cui si rimanda il lettore per una completa e più esaustiva disamina del problema, la distinzione tra idea del bello e piacere suscitato dalla sollecitazione sensoriale è presente già in Gotthold Ephraim Lessing, che per le arti figurative attribuisce solo alla vista il primato del riconoscimento della nozione di bellezza²⁵.

Per Edmund Burke, nel suo testo *Inchiesta sul Bello e sul Sublime* (1757), la tattilità ha la facoltà di introdurre a un piacere estetico assimilabile all'esperienza del bello, mentre in Johann Gottfried Herder nel suo saggio *Plastica* (1778), il tema è affrontato partendo dall'esame della supremazia della scultura creata ed esperita tattilmente. Nel pensiero di Herder dimora la convinzione che la vista, da sé, non garantisca assolutamente la conoscenza della forma plastica dotata di

25. Cfr. Mazzocut-Mis, *Voyeurismo tattile. Un'estetica dei valori tattili e visivi*, cit., p. 110.

valore estetico e che il tatto invece abbia come peculiarità l'immediatezza del contatto con la qualità delle sostanze, superfici, linee, angoli, e per questo sia il senso che meglio restituisce l'immagine complessiva della forma scultorea intesa come figura, volume, struttura autonoma.

1.5

Il ruolo della tattilità nella teoria dell'arte tra XIX e XX secolo

Nella teoria dell'arte, dal tardo Ottocento alla seconda metà del secolo scorso, si è spesso dibattuto il problema del corretto approccio all'opera d'arte, partendo dall'analisi dello stile, della forma²⁶ e del contenuto. Le ragioni culturali di una certa sfortuna critica del pensiero iconologico in Italia, almeno fino agli anni Settanta (tranne rari attestati di interesse già presenti negli anni Cinquanta e Sessanta, ma del tutto isolati), impongono di ricordare come l'iconologia, an-

26. La Scuola viennese di storia dell'arte, nata intorno alla metà dell'Ottocento presso l'École de chartes austriaca ovvero l'"Istituto per le ricerche storiche", nota come movimento storiografico di grande rilevanza fondante un nuovo orientamento della critica emancipata da retaggi romantici, estetizzanti, idealistici, in linea con l'impostazione positivistica delle coeve indagini storico-filologiche, muove da una particolare propensione all'interpretazione fenomenologica delle arti di impronta neokantiana. La Storia dell'arte è quindi concepita come scienza, *Kunstwissenschaft*, disciplina autonoma fautrice non di giudizi estetici bensì di analisi storiche e insieme documento di civiltà, spia utile alla ricostruzione della storia generale intesa come Storia della cultura e determinata da una metodologia d'analisi storico-formale basata sulla visibilità. La propensione dell'epoca per l'uso del documento, l'analisi del testo assunto come prova, la cernita e la sistematizzazione storica dei materiali concepiti entro schemi tassonomici, coinvolgono e suscitano la "produttività dell'occhio", l'affinarsi dei processi e modi della visione, l'individuazione di sistemi formali specifici a ciascuna arte e, nell'ambito di una Storia dell'arte sempre più "Storia delle forme", l'affermarsi di categorie valutative dell'opera attente alle caratteristiche stilistiche (L. Rubaltelli, L. Secchi, *Nota introduttiva*, in E. Panofsky, *Imago pietatis e altri scritti del periodo amburghese (1921-1933)*, Il Segnalibro, Torino 1998, p. 8).

cora nella seconda metà del Novecento, fosse giudicata come una disciplina destinata a proiettare sull'opera interpretazioni devianti rispetto la conoscenza dei valori di forma. Nel 1964, in occasione di un convegno internazionale di Storia dell'arte tenutosi a Bonn, Otto Pächt, per definire l'indirizzo di studi iconografici e iconologici (non senza una vena polemica) conia l'espressione "Storia dell'arte per ciechi"²⁷. Da questa premessa, dai pregiudizi, dalle certezze acquisite, dai dubbi insoluti, riguardanti la complessa materia della percezione e significazione delle forme dotate di valore estetico, si ritiene indispensabile partire per avviare una trattazione sulla funzionalità dell'educazione estetica, sia in senso esteso, sia, nello specifico, in presenza di disabilità visiva.

Sarà più semplice, di conseguenza, ripercorrere collettivamente quelle tappe che progressivamente conducono ciascuno, indipendentemente da un'eventuale cecità fisiologica, psicologica o cerebrale, a capire come si possa vedere o non vedere un'opera d'arte, ma anche a comprendere cosa significhi vedere attraverso e oltre l'opera d'arte. I problemi di legittimità o meno del giudizio di valore, la comprensione per contestualizzazione dell'opera d'arte e infine l'accettazione del limite di un paradigma conoscitivo, non potranno essere presentati, in questa sede, in termini esclusivamente ideologici e storici; ne deriverebbe una retrospettiva compilativa, certamente utile anche se sinottica, ma non rispondente alle finalità di questa pubblicazione.

Riflettere sulle potenzialità didattiche, cognitive ed ermeneutiche di un sistema di lettura dell'arte, significa anche rivedere il comportamento critico suggerito al soggetto che fruisce dell'opera e analizzare con lucidità il grado di travisamento o riduttiva applicazione dei metodi, troppo spesso adottati come schemi rigidi, anziché come tracce basilari, paradigmi di un modello conoscitivo, *specimen* estensibile ad altre esperienze e quindi trasferibile ad altre applicazioni.

27. Cfr. Lancioni, *Il senso e la forma. Il linguaggio delle immagini fra teoria dell'arte e semiotica*, cit., p. 200.

L'insegnamento della Storia dell'arte parte da una complementarietà di approcci, quello della percezione della forma, della storia dello stile, della conoscenza del tema iconografico e del significato iconologico. L'osservazione del comportamento cognitivo di un gruppo di persone, soprattutto se eterogeneo, posto dinanzi all'opera d'arte, e l'osservazione delle azioni e reazioni collettive e individuali rivelano quante stratificazioni di significati convenzionali e intuitivi, intrinseci e simbolici, agiscano nel processo di conoscenza delle arti visive. Muovendo dall'applicazione della teoria dell'arte a una metodologia dell'interpretazione orientata alla pedagogia dell'arte, il passaggio dal guardare al vedere si fa decisivo e induce a interrogarsi sui pregiudizi espressi da una storia della critica che per lungo tempo ha considerato i contributi warburghiani e panofskiani, di matrice anglosassone, principalmente per il loro eruditismo e meno per l'efficacia metodologica e pedagogica in essi custodita.

Ormai risulta necessario collegare quegli studi alle più recenti ricerche in campo e alle sperimentazioni scientifiche e didattiche avviate nell'educazione estetica. Questo per individuare i fondamenti metodologici del comportamento cognitivo e del sistema conoscitivo di un pubblico differenziato le cui condizioni culturali, intellettuali e sensoriali siano diverse e leggibili nelle loro strutture. Ma per osservare criticamente e capire come si profilino condivisioni di codici della rappresentazione e significazioni delle immagini (con annesse variabili), sia durante il processo di percezione sia attraverso l'interpretazione di un'opera d'arte, è proprio l'assenza di percezione ottico-retinica, ovvero la presenza di cecità congenita, acquisita e/o ipovedenza a darsi come condizione esemplare e rivelatoria.

Se l'analisi dell'esperienza estetica e la definizione in sé di estetica risultano da sempre difficoltose, a maggior ragione tale analisi, in un'ottica di accessibilità alla cultura e utenza allargata (che tenga conto in questo caso della disabilità visiva), risulterà ancora più complessa ma anche esemplare perché permetterà di ripercorrere organicamente tutti i pas-

saggi che inducono sia alle incertezze sia alle consapevolezze fino a oggi acquisite, con il vantaggio di vedere emergere un ordine non fittizio nella genesi di tale esperienza, chiaro riflesso del fluire dei processi di assimilazione e documento delle diverse applicazioni di metodi interpretativi.

Si imporranno pertanto prudenti distinzioni basate sul diverso approccio espresso nella conoscenza di opere originali o riprodotte in scala minore o maggiore, sia di opere bidimensionali sia tridimensionali pittoriche e plastiche e/o architettoniche, infine di installazioni e interventi non mediati da supporti “tradizionali”. Ma il campo di indagine coinvolto in questa trattazione sarà esclusivamente quello della traduzione tridimensionale della pittura, trasformata in bassorilievo prospettico, con analisi dei fondamenti teorici, pratici e applicativi che interessano questa scelta di metodo e la sua ricaduta cognitiva, educativa e riabilitativa.

L'iconologia, disciplina fortemente legata all'indagine letteraria e filosofica dell'opera d'arte, per queste caratteristiche peculiari fu giudicata un esempio di analisi prevalentemente contenutistica dell'arte. La sua relazione con la forma, con le categorie della rappresentazione e con la storia degli stili era certamente stata valutata ma in realtà giudicata estranea alla percezione pura; da qui la sua svalutazione. È da questo malinteso – e da alcuni fondamenti di teoria dell'arte e psicologia della percezione – che si vuole partire per ragionare sul pericolo di scollamento tra forma e contenuto e sui danni provocati dal verbalismo presente in un'ancora recente storia della formazione estetica dei non vedenti. Necessario è conciliare percezione e cognizione tenendo conto delle potenzialità dell'uso integrato dei sensi residui.

Qualsiasi sistema conoscitivo applicato all'arte, qualora intrapreso da persone normodotate e da persone con handicap, impone la lettura circolare e stratificata dell'opera. Opera intesa non tanto e solo come manufatto, piuttosto come entità portatrice di senso, rappresentazione e documento vivificato dalla costante pratica della percezione e dell'interpretazione collettiva e individuale al contempo.

Dagli anni Ottanta in poi lo studio dell'arte ha sempre più richiesto trasversalità tra discipline affini quali: estetica, teoria dell'arte, critica e storiografia artistica, metodologia della ricerca storico-artistica, didattica e psicologia dell'arte, infine psicologia della percezione e semiologia. Per queste ragioni la riflessione sul delicato rapporto tra significante e significato/forma e contenuto, nel linguaggio verbale evocatore di fenomeni visivi (*ipotiposi*) e nella traduzione di un'opera visiva in un testo scritto o verbale (*ekfrasi*)²⁸, è diventata sempre più decisiva, anche in virtù del ruolo della riproduzione digitale dell'opera d'arte, sempre più diffusa e utilizzata da addetti ai lavori e neofiti²⁹.

Il rapporto tra immagine e narrazione, nella sua sinergia, che viene affrontato dagli storici dell'arte attenti all'integrazione dei sistemi linguistici, si profila tanto più reale, quanto più attagliato ai problemi del deficit visivo, concepito come lacuna sensoriale parzialmente colmabile grazie a un potenziamento delle facoltà cognitive e immaginative, e facilitato dall'uso vicariante dei sensi residui, quindi da un uso organizzato ma non ingessato della percezione e interpretazione intellettuale di un'opera d'arte.

Sia pur in un'ottica che ha risentito in parte di un approccio separativo, nella prima metà del XX secolo si è ritenuto auspicabile concepire la conoscenza dell'opera d'arte in termini interdisciplinari. L'intenzione di allargare i confini dello studio del comportamento percettivo e interpretativo, maturata prevalentemente tra gli anni Ottanta e Novanta, ha richiesto una attenta ri-analisi teorica e applicativa del patrimonio di studi metodologici – afferenti all'Estetica, al-

28. Per un approfondimento dei concetti di "ipotiposi" ed "ekfrasi" si veda il saggio di U. Eco, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano 2003, pp. 197, 208.

29. Per una conoscenza dell'origine e della funzione delle riproduzioni digitali di opere d'arte e per una comprensione delle molteplici implicazioni connesse, si rimanda al saggio di A. Sbrilli, *Storia dell'arte in codice binario. La riproduzione digitale delle opere artistiche*, Guerini e Associati, Milano 2001.

la Teoria e Storia dell'arte – sorti tra XIX e XX secolo. Ciò ha permesso di valutare come la formazione estetica sia effettiva integrazione di più esperienze sensoriali, emotive, cognitive e intellettuali e come ognuna di queste componenti costituisca la ricchezza dell'attività interpretativa nell'uomo.

Il discorso va quindi posto in termini molto precisi, e la stessa interpretazione di questa *presa di coscienza* richiede una certa prudenza e circospezione: come si può insegnare a comprendere e interpretare un'opera d'arte, o più correttamente avviare all'esperienza estetica, muovendo da strutture di apprendimento non rigide, senza incorrere nel temuto rischio di “proporre” schemi solo apparentemente elastici?

Esiste un modo per conoscere i sistemi della rappresentazione e le ragioni della loro significazione dimostrando la verificabilità dei processi percettivi e conoscitivi, evidenziandone i passaggi intermedi senza ridurre la libertà del pensiero creativo che sempre innesca un atto conoscitivo e quindi interpretativo?

E soprattutto: è possibile ripercorrere le tappe intermedie e progressive della lettura di un fenomeno artistico per cercare una similitudine (quasi un comune denominatore) tra percezione e cognizione, tra una visione di natura ottica e una di natura tattile, al fine di rendere fattiva la formazione estetica di vedenti e non vedenti, permettendo l'individuazione di codici di rappresentazione e significazione condivisibili?

Come spiega Mazzocut-Mis:

Il problema è ancora una volta quello della eterogeneità o meno di un mondo che ci deriva dal tatto e da uno che ci deriva dalla vista. Se i due mondi fossero completamente diversi, senza che l'uno comunichi con l'altro, allora l'esperimento mentale avrebbe comunque esito negativo. La possibilità di una “traduzione” lascia aperte invece strade alternative, anche se a volte difficili da perseguire e documentare³⁰.

30. Mazzocut-Mis, *Voyeurismo tattile. Un'estetica dei valori tattili e visivi*, cit., p. 58.

Come teorico del purovisibilismo Adolf von Hildebrand sostiene nel celebre saggio *Il problema della forma* (1893) che:

Tutte le nostre esperienze di carattere plastico originano dal tatto: benché si tratti in realtà di un toccare contemporaneamente con la mano e con gli occhi. Toccando, noi tracciamo dei movimenti corrispondenti alla forma degli oggetti e le rappresentazioni di determinati movimenti (un insieme di rappresentazioni di movimenti determinati) equivalgono a una rappresentazione plastica³¹.

Tali criteri metodologici stanno alla base della visione ottica e tattile, della comprensione intellettuale e dell'apprezzamento estetico dell'opera d'arte nel vedente, nell'ipovedente e nel non vedente. Con la stessa logica, sia pur con comportamenti percettivi diversi, alle persone normovedenti e alle persone con minorazione visiva si offre una didattica opportunamente adattata alle reali possibilità di accesso alla cultura, considerandone le implicazioni sensoriali e cognitive. Ai visitatori con minorazione visiva si propone una lettura dei rilievi assestata sui personali tempi di lettura, opportunamente scanditi e dilatati; si lavora sulla sinestesia e sull'esperienza cinestesica, quindi su appropriate personalizzazioni delle metodologie di descrizione e ricostruzione mentale dell'opera esaminata.

Le mani possono così ripercorrere privilegiate traiettorie dell'occhio (linee di forza, schemi essenziali) ricostruendole mediante l'esperienza aptica, per tendere ai medesimi obiettivi interpretativi cui è destinata la conoscenza dell'immagine nel vedente.

Si tratta pertanto di affinare sia nel vedente che nel non vedente i procedimenti di costruzione e cognizione delle forme per pervenire alla ricostruzione organizzata (ma non meccanicistica) della composizione. La ricostruzione della composizione impone procedimenti parziali di analisi settoriale (maturata attraverso un'esplorazione per scansione) e globali, di sintesi.

31. A. von Hildebrand, *Il problema della forma*, TEA, Milano 1996, p. 44.

Hildebrand definisce come due estremi dell'attività visiva tatto e vista e li giudica antitetici, sostenendo come essi siano due specie di pura attività visiva, sottolineandone tuttavia (e qui troviamo il punto di contatto centrale per il nostro discorso) inscindibilità e compresenza in ogni esperienza percettiva dell'immagine.

L'attività visiva si compone di una visione ottico-sintetica e di una visione tattile-analitica. I due momenti coesistono nell'esperienza visiva e alternandosi determinano l'atto del vedere compiutamente. Il vedere l'insieme significa quindi ricostruire l'architettura della composizione, la sua struttura interna, nascosta, talvolta portante.

Hildebrand definisce tattile la visione che ripercorre la rappresentazione del plasticismo delle forme mediante linee che testimoniano, anche se codificati, i movimenti consueti e "ideali" (perché preferibili) dell'occhio (pupilla) per conoscere l'insieme della composizione.

Sulla "tattilità dell'occhio" e sulla funzione informativa del tatto, Alois Riegl ha lasciato un contributo essenziale: nelle sue analisi sulle forme della visione e sul *Kunstwollen* (volontà artistica) troviamo costanti riferimenti alla visione da lontano e da vicino, oppure alla visione intermedia che permette di bilanciare il bidimensionalismo visivo con la ricostruzione intellettuale del volume attraverso l'evocazione della percezione tattile e la comprensione della plasticità dei corpi. In *Grammatica storica delle arti figurative* (1966) Riegl afferma che:

La vista non può penetrare le cose: vede sempre e solamente quella superficie delle cose che è rivolta verso chi guarda. Cioè l'occhio non vede una forma tridimensionale, ma una superficie bidimensionale: vede solo l'altezza e la larghezza, non la profondità. Abbiamo bisogno di un altro senso per convincerci dell'esistenza della profondità, cioè il tatto. La vista rivela solo l'esistenza di una cosa; ma solamente il tatto può accertarsi della sua forma³².

32. A. Riegl, *Grammatica storica delle arti figurative*, Cappelli, Bologna 1983, pp. 360-1.

Con questi presupposti diventa utile sottolineare come una corretta educazione all'immagine per non vedenti e ipovedenti presenti i requisiti della costruzione mentale e graduale delle tecniche di percezione e intuizione delle categorie di spazio e tempo entro la composizione. La natura spazio-temporale della scena è suggerita dalla progressione imposta dalla narrazione che fa ripercorrere relazione e interazione tra soggetti.

Fra tempo interno al quadro (se presente un tempo della narrazione entro la rappresentazione che è anche descrizione di una scena) e tempo della lettura, sia ottica che tattile, esiste il comune denominatore della sequenzialità e della stratificazione organizzata di concetti e informazioni ricevuti attraverso la percezione tattile della forma e desunti dalla descrizione verbale dei suoi contenuti. La guida alla lettura della composizione pittorica traslata in rilievo plastico impone molta attenzione alla corrispondenza tra percezione e cognizione, tra informazione ricevuta ed elaborazione concettuale dei dati.

Su questi presupposti c'è da chiedersi se l'esame della forma, dello stile, dei suoi rispettivi contenuti espressivi e culturali, possa decifrare i meccanismi della cognizione ed elaborazione intellettuale dell'immagine, intesa come rappresentazione e dotata di valore estetico. Perché ciò avvenga è forse necessario superare un pregiudizio, quello che vorrebbe scisse la lettura della forma dalla esplorazione del contenuto come lo stesso Omar Calabrese, nell'*Introduzione* al saggio di Tarcisio Lancioni, *Il senso e la forma*, dichiara:

Se ci limitiamo alla sola storia dell'arte, ad esempio, dobbiamo ammettere che la vulgata storico-artistica ci ha sempre insegnato a contrapporre radicalmente il formalismo e le sue basi purosensibiliste all'iconologia.

Da qui:

Data una considerazione dell'opera d'arte come testo, e non come linguaggio, autonomo, ognuna di queste due linee di pensiero si oc-

cupava di uno dei due piani principalmente, il formalismo di quello dell'espressione, l'iconologia di quello del contenuto. Ma le origini concettuali erano più apparentate di quanto si creda³³.

A rafforzamento di quanto citato varrebbe anche la pena rileggere i saggi giovanili di Erwin Panofsky, che nel periodo della sua carriera più incline allo studio dello stile, ricerca la conciliazione dei due approcci, proprio in virtù delle recenti concezioni iconologiche avviate da Aby Warburg, nella sua visione allargata dell'iconografia, allo scopo di riabilitare l'esperienza estetica considerandola risultato di fattori fisiologici e psicologici³⁴. Sulle variabili determinate, per pregressi e relativi progressi, dalla complessa natura della percezione e significazione di un'opera d'arte, vanno innestati poi i concetti di sistematicità e riproducibilità delle reazioni cognitive e intellettuali, per "visualizzare" modalità dell'esperienza estetica e condivisibilità di codici, indipendentemente dalla presenza di deficit visivo. Per questo non si può eludere il contributo della semiotica plastica, a partire da Greimas, Thurlemann, Floch³⁵.

Un pregiudizio ha frenato per un certo periodo l'applicazione didattica del metodo iconologico, concepito solitamente come abile e accademico esercizio di cogitazione, talvolta come analisi letteraria dell'opera d'arte, intuizione estranea all'esame della forma per la privilegiata ricerca analogica e anagogica di senso: monito questo, ma anche dimostrazione della sottovalutazione delle estese potenzialità del metodo tripartito panofskiano. Si temeva che la funzione documentativa della contestualizzazione storico-culturale e spirituale potesse ridurre l'esercizio della conoscenza della pura forma visibile, unica certezza della facoltà del vedere e apprezzare l'opera d'arte.

33. O. Calabrese, *Introduzione*, in Lancioni, *Il senso e la forma. Il linguaggio delle immagini fra teoria dell'arte e semiotica*, cit., p. 6.

34. Cfr. Panofsky, *Imago pietatis e altri scritti del periodo amburghese (1921-1933)*, cit.

35. Cfr. AA.VV., *Leggere l'opera d'arte: dal figurativo all'astratto*, a cura di L. Corrain e M. Valenti, Esculapio, Bologna 1991.

In sostanza: all'iconologia si attribuiva l'errore di poter descrivere e ri-creare un'opera d'arte incorrendo nel puro discorso, i cui termini avrebbero potuto ammettere l'assenza stessa dell'opera d'arte, pervenendo alla sostituzione dell'oggetto reale con un'immagine mentale, comunque altra rispetto l'opera. Da qui la celebre affermazione "accusatoria" a cui si è accennato: iconologia come disciplina per ciechi.

Pur considerando tale giudizio un paradosso, fino a qualche tempo fa c'era da paventare il pregiudizio sulla conoscenza intellettuale, spirituale e storica dell'opera d'arte, soprattutto in clima culturale post-purovisibilista. E non ultimo, il rischioso verbalismo in cui è facile incorrere nell'educazione estetica delle persone non vedenti ha certamente imposto una valutazione severa della qualità di metodi e sussidi didattici con i quali operare soprattutto in presenza di deficit visivo.

Dalla definizione di linguaggio plastico possiamo evincere alcune delucidazioni sulla lettura, per livelli progressivi e correlati, di un'opera d'arte:

Il linguaggio plastico è caratterizzato dalla sua natura seconda e, in quanto semiotico, dalla relazione semi-simbolica che contraggono la sua forma dell'espressione e la sua forma del contenuto³⁶.

Sottolinea Lancioni che:

parlare di due livelli di senso per uno stesso oggetto, di cui uno dei due è subordinato all'esistenza dell'altro, in semiotica, non si può non evocare la questione, continuamente dibattuta, del rapporto fra denotazione e connotazione³⁷.

Il concetto di connotazione, in realtà, compare già nel campo delle arti figurative, in particolare nel livello di interpre-

36. La voce "plastique (sémiotique)", che si trova nel dizionario curato da Greimas e Courtés, è riportata in Lancioni, *Il senso e la forma. Il linguaggio delle immagini fra teoria dell'arte e semiotica*, cit., p. 221.

37. *Ibid.*

tazione iconologico teorizzato da Panofsky³⁸. Lancioni riporta nel suo saggio una citazione di Calabrese:

L'intera costruzione dei tre livelli gerarchici dell'iconologia panofskiana porta a questo possibile risultato: prima esiste un livello dei motivi, i quali si complicano in un livello di significato primario, il quale precede un livello di significato simbolico o connotato³⁹.

Come si può intuire, la riflessione coinvolge il complesso meccanismo della visione inteso come educazione al sentire la forma per vedere dentro e oltre l'immagine. Dalla percezione, alla cognizione, all'interpretazione del contenuto, non esiste atto conoscitivo che non implichi interrelazione tra queste fasi di apprendimento complementari. Nell'esperienza del vedere fisiologia e fenomenologia della visione riportano al ruolo preminente e congiunto dell'attività sensoriale e cerebrale e alla valutazione della loro reciproca interazione.

1.6

Verso una pedagogia dell'arte: aspetti di metodo

Se la relazione tra vedere e pensare ha un ruolo decisivo nella crescita cognitiva della persona, essa getta le basi di una evoluzione nei meccanismi di appropriazione e rafforzamento delle funzioni intellettuali dell'essere. Da questi presupposti si capisce che qualsiasi verifica scientifica dell'attivazione delle aree neurali responsabili della vista e quindi dei processi visivi ottici e mentali, per quanto esplicative, non possono svelare appieno l'articolato processo mediante il quale sensi e cervello generano le diverse nature della visione.

Il problema emerge spontaneamente nell'azzeramento dei sistemi comuni del vedere. Conoscere un'opera d'arte si-

38. *Ibid.*

39. O. Calabrese, *La macchina della pittura*, Laterza, Roma-Bari 1985; il brano è riportato in Lancioni, *Il senso e la forma. Il linguaggio delle immagini fra teoria dell'arte e semiotica*, cit., p. 221.

gnifica acquisire un'immagine che in sé accoglie molte altre rappresentazioni corrispondenti ai contenuti metaforici propri dell'arte. Diventa obbligatorio allora addentrarsi nella regione più incerta e complessa dell'estetica: l'interiorizzazione dell'immagine come procedimento di acquisizione e reificazione della natura concreta e astratta della forma. Grazie al riconoscimento e alla selezione operati da occhio, mente e psiche, il comportamento visivo risulta in parte comprensibile nelle sue strutture perché riproducibile, adattabile ed estensibile ai molti ambiti della conoscenza umana.

Essenziale diventa anche distinguere tra conoscenza dell'opera d'arte in termini percettivi, cognitivi e culturali: si parte dal processo di appropriazione della forma, cui segue il riconoscimento convenzionale del suo significato, fino a pervenire all'interiorizzazione dell'immagine, che in termini psicologici e intellettuali significa poter rielaborare autonomamente le conoscenze sensibili e concettuali acquisite.

Con una storia dell'arte intesa come storia delle forme, delle idee e della cultura, è inevitabile considerare la lettura dell'opera d'arte un'esperienza globale, rispondente anche alle esigenze psichiche dell'animo umano e alla loro espressione fattiva, considerando anche le funzioni sociale, educativa e "ricostruttiva" dell'arte, funzioni non certo riduttive rispetto a quella preminentemente storico-documentativa.

Ma pensare alla conoscenza dell'arte in termini di accessibilità e di ricerca di significato etico è legittimo o fuorviante, rispetto a una definizione più tradizionale e impalpabile di esperienza estetica, accettata perché comunemente praticata?

Con la coscienza dei rischi che comporta aprire un dibattito su temi così centrali, si documenterà semplicemente la graduale conversione di una didattica delle arti per vedenti in una didattica delle arti prevista per un'utenza allargata e nello specifico per disabili della vista. E ciò al fine di istituire possibili parallelismi tra comportamenti percettivi, intuitivi e ideativi che insorgono in presenza di percezione sinestesica e integrata.

Alla luce dei risultati ottenuti nell'attività svolta presso il Museo tattile di pittura antica e moderna "Anteros" (nel quale l'autore presiede come curatore responsabile) dell'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza" e dalla costante ricerca condotta insieme a persone non vedenti, si ritiene opportuno oggi considerare la possibilità di vedere applicato, coerentemente e nel rispetto delle sue ampie potenzialità, un metodo interpretativo che concili psicologia della percezione, formalismo e contenutismo. Quello che si cercherà di documentare non è solo un viaggio nelle possibilità della mente e dei sensi, ma anche un viaggio nei comportamenti conoscitivi espressi attraverso l'esperienza estetica⁴⁰.

1.7

Deficit visivo e integrazione

L'uomo è in grado di percepire l'esistenza del mondo esterno attraverso l'integrazione, a livello cerebrale, delle informazioni provenienti dai vari organi di senso. Ognuno di noi può avere un canale percettivo privilegiato e modi di conoscere e di apprendere particolari e personalizzati. Ciascuna soggettività ha però bisogno di incontrarsi con altre soggettività per far sì che l'apprendimento permetta di stabilire un codice condiviso.

In questa ottica dell'apprendimento notiamo come una vera integrazione nasca a partire da un autentico rispetto delle differenze individuali. Etimologicamente il termine "integrazione" rievoca la necessità di rendere integro, di completare qualcosa aggiungendovi o apportandovi uno o più elementi che ne determinino una maggiore completezza, validità e funzionalità. In questo senso possiamo dire che

40. Per la stesura di questo paragrafo si ringrazia Monia Falco, autrice della tesi di laurea discussa presso l'Università di Bologna nel marzo 2004: *Disabilità visiva e tattilità. Una pedagogia speciale dell'arte per ridurre l'handicap tra valorizzazione delle risorse e integrazione* (relatore prof. J. J. Chade; correlatrice dott.ssa. L. Secchi).

ognuno di noi ha bisogno di “integrarsi”, anche per contrastare l’isolamento, condizione che non consente lo scambio.

Si può capire il valore dell’integrazione se la si contrappone all’assimilazione, che rifiuta la differenziazione e tende a promuovere un contesto dominato dall’anonimia. Come afferma Andrea Canevaro:

Se un bambino viene ammesso in una scuola, che non procede a nessun cambiamento, egli viene assimilato. Se invece l’accoglimento di un bambino in una scuola comporta piccoli adattamenti, tanto da parte del bambino che da parte della scuola, allora si può parlare di integrazione⁴¹.

Questo concetto è fondamentale per comprendere la grande differenza che esiste tra integrazione e inserimento, nello specifico riferendoci all’integrazione scolastica ma il concetto può essere esteso all’integrazione sociale e professionale. In entrambi i termini vi è un soggetto che compie un percorso ma c’è una netta differenza: nell’inserimento questo viene visto come un punto d’arrivo con l’implicita pretesa che non si creino dei cambiamenti, mentre nell’integrazione questo viene visto come il punto di partenza di una conoscenza che comporterà cambiamenti.

Integrazione significa fare i conti quotidianamente con la realtà; uno dei rischi che si corre è il credere che si possa compiere una volta per tutte, ma pervenire all’integrazione significa assumere capacità pragmatiche con intelligenza, adeguato grado di adattamento, rispetto dell’unicità dell’individuo.

Attualmente in Italia sono in aumento i casi di cecità tardiva e di ipovisione in età evolutiva o adulta. Questo comporta la necessità di progettare degli interventi mirati alla riqualificazione professionale di persone che precedentemente avevano già intrapreso un cammino formativo e professionale. Il lavoro deve essere un aspetto fondamentale nel

41. AA.VV., *Handicap e scuola. Manuale per l’integrazione scolastica*, a cura di A. Canevaro, Carocci, Roma 1986, p. 16.

percorso di riabilitazione di una persona disabile. Con l'accesso a una occupazione si riconosce a tutti non solo il diritto alla sopravvivenza ma anche alla realizzazione di sé. Da un punto di vista pedagogico, il lavoro va colto come momento fondamentale per la costruzione della propria identità, autonomia e integrazione sociale.

Come afferma Enrico Montobbio:

L'importanza dell'attività lavorativa per l'handicappato è evidente a tutti [...]; infatti il lavoro rappresenta non solo lo strumento essenziale dell'autosufficienza ed il tramite primario della socializzazione, ma anche l'elemento fondamentale della realizzazione di se stessi, della risoluzione delle problematiche dell'autostima e dell'identità. L'avvio di una attività produttiva, il recupero di una vita in comune, determinano le occasioni per un inserimento più generale nel contesto sociale e costituiscono un elemento importante al fine di una crescita psicologica e relazionale. Il lavoro rappresenta inoltre la logica conclusione di tutta l'attività di inserimento, socializzazione e riabilitazione svolta precedentemente⁴².

Il lavoro per la persona disabile ha dunque una forte valenza educativa e riabilitativa. È un mezzo per valorizzare le proprie risorse e potenzialità.

1.8

Educazione all'immagine e integrazione scolastica

Il compito dell'educazione all'immagine nell'integrazione scolastica è condurre a una esperienza conoscitiva collettiva che faciliti il contatto tra allievi e opere d'arte ma anche il contatto tra compagni di classe. Solitamente nelle classi in cui è inserito uno studente con disabilità, il rischio di incorrere in una ridotta forma di integrazione è molto alto. Per evitare il danno che una non autentica integrazione comporta, è necessario valutare con obiettività i punti di condivisibilità tra una didattica curricolare e una speciale. La peda-

42. E. Montobbio, *Handicap e lavoro*, in AA.VV., *Handicappati e società*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa) 1982, p. 25.

gogia da decenni sostiene che proprio in presenza di deficit, attuando un intervento didattico appropriato, i meccanismi dell'apprendimento risultano più visibili e leggibili nel loro strutturarsi. Spesso una didattica speciale si rivela assolutamente funzionale proprio a chi non ha una disabilità, permettendo un potenziamento delle facoltà cognitive sia al disabile che alla persona normodotata. L'esperienza estetica offre opportunità preziose perché porta alla "ricomposizione" delle conoscenze, mediante un uso orientato delle emozioni e del pensiero creativo.

Saper fare didattica significa, in senso ampio, portare a sviluppare nell'allievo la capacità di "imparare a imparare", ovvero a sviluppare la metacognizione. Per fare ciò, è necessario che ci sia un movimento attivo e partecipativo dell'allunno rispetto alle attività che si svolgono in classe.

L'attenzione, la partecipazione, la costanza, l'impegno, nel soggetto normodotato, non vedente o ipovedente, vanno stimolati e sostenuti. La capacità di memorizzazione può essere lacunosa: si memorizza attraverso i canali sensoriali e nel caso del non vedente, dove l'informazione visiva è mancante o parziale, anche le potenzialità mnemoniche devono essere stimolate.

Occorre lavorare perché si possa instaurare un clima in cui la comunicazione susciti lo sviluppo dell'integrazione. L'individuo è chiamato a trovare da solo strategie e soluzioni ai problemi che incontra. Ma la scuola, per quel che le compete, deve fornire strumenti operativi e cognitivi per offrire una situazione non direttiva, dove il bambino è libero di esprimersi e dove l'insegnante scoraggia la passività o la fuga nell'isolamento.

È necessario privilegiare un clima di cooperazione in cui il soggetto è trattato da uguale rispetto alle sue esigenze e modalità espressive e comunicative manifestate anche con l'ausilio di sussidi tiflodidattici. Questo implica da parte di operatori e insegnanti non dare predominanza all'aspetto valutativo ma condurre l'allievo alla consapevolezza del deficit visivo e all'accettazione di sé, dimostrare un concreto inte-

resse per l'alunno non vedente in difficoltà e richiedere prestazioni adeguate alle reali possibilità dell'alunno.

Bisogna essere, in sostanza, comunicativi e buoni comunicatori della didattica e questo sia in classe sia al museo.

Una buona didattica sviluppa potenzialità a diversi livelli, tiene, o si sforza di tenere vivo, l'interesse in chi, per le sue difficoltà, è portato a demotivarsi. Didattica è comunicazione, saper comunicare qualcosa a qualcuno; quindi l'insegnante, ancor prima che esperto, deve essere abile nella relazione e saper sollecitare, nel soggetto non vedente o ipovedente, tutte le potenzialità degli altri canali percettivi. Fare questa operazione comporta la conoscenza di diverse modalità nella conduzione di attività didattiche. Sappiamo che il mantenimento dell'attenzione viene determinato dal mantenimento del contatto visivo con lo stimolo percettivo. Nel non vedente questa impossibilità o difficoltà provoca una perdita di interesse nei confronti dello stimolo.

È importante non perdere il contatto, mantenere il legame attraverso la parola, chiamando per nome l'allievo, stimolando un suo riscontro; condurlo sempre alla concretezza delle operazioni o competenze richieste. Gli ausili che vengono utilizzati dal non vedente devono essere familiari all'insegnante. Comunicare una concezione positiva degli strumenti o sussidi tiflodidattici utilizzati dà una maggiore motivazione al bambino.

È bene sancire che il bambino non vedente sia consapevole del risultato positivo, del successo che deriverà dall'uso del sussidio stesso. La fatica e l'impegno richiesti devono essere accettati in vista di un buon risultato.

Si è più volte sostenuto come una delle tappe fondamentali nel percorso riabilitativo del bambino non vedente o ipovedente sia l'educazione motoria e sensoriale, indispensabile per raggiungere una propria autonomia e per conoscere la realtà che ci circonda. Ma questi obiettivi non possono essere raggiunti senza uno sviluppo contemporaneo dell'immaginazione che consenta di autorappresentarsi e di crearsi delle immagini della realtà.

Gli obiettivi che questa educazione si propone sono: acquisire attraverso un'analisi critica i linguaggi iconologici utilizzati, comprendendo la decodificazione e l'interpretazione delle immagini; potenziare la creatività espressiva e comunicativa delle proprie esperienze; e infine accostarsi alla varietà dei beni culturali esistenti. Se tutto ciò è valido per ognuno di noi, un'attenzione particolare va attribuita all'importanza dell'educazione all'immagine per una persona non vedente o ipovedente. Nello specifico, dare la possibilità a un disabile della vista di accedere all'arte significa contribuire ad abbattere molte barriere e favorire uno sviluppo delle sue facoltà cognitive e immaginative. Da questa prospettiva è nata la valorizzazione di un'educazione all'immagine per non vedenti o ipovedenti. In particolare, è stata data la possibilità alle classi, a partire dalle scuole materne fino alle superiori, di condividere questa esperienza e di favorire così l'integrazione scolastica. Conoscere il valore estetico delle immagini significa interiorizzare la cultura delle arti visive e farne un uso funzionale e convertibile. La coscienza dei sistemi con i quali possiamo conoscere la realtà, utilizzando i sensi residui per bilanciare parzialmente la lacuna sensoriale esistente, serve a chi ha un handicap ma anche a chi, pur in assenza di disabilità, non usa pienamente la propria sensorialità e le proprie potenzialità cognitive, a volte per inibizione, a volte per una sottrazione di sensibilità provocata da disturbi di concentrazione.

Anche nel vedente l'esperienza di lettura ottica e tattile dell'immagine ha grande utilità: permette di ripercorrere procedimenti di apprendimento troppo spesso sommari e lacunosi e garantisce una conoscenza strutturata e profonda dell'opera d'arte⁴³.

43. L. Secchi, *Percezione, cognizione e interpretazione delle forme dotate di valore estetico per una didattica delle arti funzionale all'esperienza estetica*, in AA.VV., *Ad occhi chiusi nel museo. Atti del Convegno (Bergamo, 25 ottobre 2002)*, a cura di R. Poggiani Keller e C. D'Agostini, Soroptimist International d'Italia-Club di Bergamo, Bergamo 2003, p. 51.

Musei tattili e percorsi accessibili tra scuola e formazione

Attualmente in Italia esistono due musei che si occupano specificatamente di educazione estetica speciale: il Museo tattile statale “Omero” di Ancona e il Museo tattile di pittura antica e moderna “Anteros”, annoverato dal Comune di Bologna tra i musei cittadini. Queste due realtà mirano a fornire una conoscenza manualistica e sistematica della scultura, architettura e pittura, a partire dall’antichità per giungere alla contemporaneità. In un’ottica manualistica si offre la conoscenza delle periodizzazioni, delle categorie della rappresentazione e degli stili storici e infine una corretta conoscenza delle metodologie con le quali è possibile comprendere la trasformazione dei significati estetici e storici delle opere d’arte. La finalità di questi musei è offrire una compiuta educazione estetica ai frequentatori del museo e di contribuire all’integrazione scolastica, fornendo a scuole e insegnanti supporti didattici teorico-pratici mirati alle classi e agli allievi disabili della vista. Le unità didattiche progettate insieme a insegnanti ed educatori, con la consulenza di tiflopedagogisti e psicopedagogisti, hanno la finalità di fornire consulenze e servizi agli operatori e agli insegnanti per saper bene utilizzare l’Educazione all’immagine e la Storia dell’arte, sempre considerando le ricadute cognitive che la conoscenza di queste materie di studio comportano.

Il rapporto della scuola con il museo va letto in funzione dell’integrazione scolastica dei disabili della vista e di tutti quei casi in cui il disagio psichico e sociale, accertato o solo intravisto, richieda un intervento lieve e al tempo stesso efficace. La conoscenza collettiva di un’opera d’arte mette a confronto abilità diverse e soprattutto svela le possibilità espressive e comunicative di discenti e docenti. La stessa operatività sensoriale e intellettuale messa in gioco nei laboratori creativi di manipolazione della creta e produzione grafico-pittorica rafforza la verifica dei sistemi con i quali ca-

priamo l'immagine artistica nella vastità di contenuti e metafore che in essa dimorano.

In Italia, da numerosi anni musei prestigiosi quali il Museo Egizio di Torino, il Museo Correr di Venezia, il Museo dell'opera del Duomo di Firenze e il Museo "Marino Marini" di Firenze, il Museo del Duomo di Milano, il Museo civico medievale di Bologna, offrono permanentemente, in modo qualificato e aggiornato, servizi didattici a uso dei disabili della vista. Spesso si tratta di servizi offerti da associazioni di volontari per i musei – VAMI (Volontari associati per i musei italiani) a Milano e Roma, e VIVAT (Volontari italiani visite artistiche tattili) a Firenze – la cui preparazione teorico-pratica garantisce ottimi risultati. Anche i musei civici archeologici, in diverse città italiane, possono oggi offrire apprezzabili percorsi accessibili ai disabili della vista. In questi musei è più facile che l'approccio sia alle collezioni, mediante lettura tattile guidata alla conoscenza di opere d'arte originali o loro copie. Non si offrono qui servizi didattici continuativi finalizzati all'educazione estetica, a scopi formativi, ma non viene meno il concetto di accessibilità inteso come contributo del museo all'integrazione scolastica e sociale della persona.

Museo tattile di pittura antica e moderna “Anteros” dell’Istituto dei Ciechi “Francesco Cavazza”

2.1

Perché tradurre tridimensionalmente la pittura: genesi del Museo

Il Museo “Anteros”, con sede presso l’Istituto “Francesco Cavazza”, è stato fondato a Bologna nel 1999. “Anteros” nasce da una ricerca pluriennale volta a studiare l’accesso dei disabili della vista alla pittura e si avvale di metodi didattico-pedagogici sperimentati e collaudati dal 1996. La conoscenza della pittura nelle persone non vedenti rafforza i processi immaginativi e aiuta la comprensione del mondo della rappresentazione grafica e plastica. Inoltre, il rapporto con il valore estetico dell’immagine predispone alla pratica dell’interpretazione determinata dalla conoscenza sensoriale e intellettuale dell’immagine e permette la condivisione di codici linguistici, semantici e tecnici che hanno il pregio di arricchire la comunicazione e l’integrazione tra persone vedenti e non vedenti.

Tale ricerca ha visto unite le seguenti istituzioni: Istituto dei Ciechi “Francesco Cavazza”, Associazione scuola di scultura applicata, Cattedra di ottica fisiopatologica dell’ospedale Sant’Orsola, Unione italiana ciechi. Il Museo collabora, in Italia e all’estero, con dipartimenti universitari di Scienze dell’educazione e arti visive, centri di ricerca sull’educazione speciale, istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e musei, offrendo agli utenti servizi educativi, consulenza e formazione professionale.

All'interno di questa struttura sono esposte traduzioni tridimensionali di celebri dipinti della storia dell'arte di tutti i tempi, progettate e realizzate dall'Associazione scuola di scultura applicata di Bologna.

Le traduzioni tridimensionali custodite sono corredate da tavole propedeutiche alla conoscenza degli stili storici, alla comprensione della rappresentazione prospettica e delle categorie della rappresentazione (forma chiusa/forma aperta; naturalismo/stilizzazione; realismo/idealismo).

Ogni bassorilievo è traduzione di un dipinto opportunamente selezionato e inserito entro un percorso cronologico e stilistico esemplare. Scopo di questo ordine diacronico è evidenziare la trasformazione dei modi della rappresentazione nell'arte occidentale con l'ausilio di tavole didattiche illustrative. Le ragioni per le quali si è ritenuto opportuno tradurre la pittura in bassorilievo, a uso delle persone disabili della vista, sono le seguenti: la pittura prima d'ora era stata avvicinata dalle persone non vedenti solo mediante descrizioni verbali supportate dall'esplorazione tattile di disegni a rilievo e ciò non facilitava l'acquisizione, percettiva e cognitiva, dei concetti di scorcio, spazio prospettico, relazione spazio-temporale tra elementi, contorno, volume, superficie, valore espressivo ed estetico della forma. Inoltre al disegno a rilievo, comunque valido strumento, manca la definizione che invece è presente nel bassorilievo tecnico, traduzione che intrattiene un rapporto di maggiore somiglianza con il dipinto originale. Tra disegni a rilievo e bassorilievi vi è però una significativa complementarietà.

2.2

Origini del bassorilievo prospettico e tecniche di costruzione

Il dipinto trasformato in bassorilievo, ad uso delle persone minorate della vista, è scoperta recente, mentre l'uso del bassorilievo prospettico, nella storia della scultura, ha origini nel Rinascimento. Nei musei tattili il dipinto trasformato in

bassorilievo prospettico ha lo scopo di rendere tangibile e comprensibile la pittura, attraverso l'esplorazione tattile del rilievo. Il rapporto di somiglianza tra dipinto originale e traduzione tridimensionale ad uso delle persone non vedenti è direttamente proporzionale alla leggibilità tattile e ottica dell'opera, e richiede un'attenta classificazione dei caratteri stilistici e formali presenti nel dipinto. La restituzione in valori tattili del significato estetico del dipinto impone una serie di accorgimenti concettuali non estranei a quelli adottati nella didattica delle arti ad uso dei vedenti, quando anch'essa si avvalga di riproduzioni di opere d'arte, ma lo scarto tra tattilità e vista è tale da imporre chiare distinzioni tra la costruzione mentale dell'immagine generata dal tatto e quella generata dalla vista.

Come spiega Paolo Gualandi, ideatore delle traduzioni tridimensionali dei dipinti ospitati presso il Museo:

la tecnica di realizzazione richiede che dapprima si decida in quale dimensione realizzare il bassorilievo: in scala reale, maggiore o minore rispetto all'originale. Segue la preparazione del prototipo, in argilla, sul quale si tratterà dapprima il disegno e si opererà nella modellazione della creta per una progressiva costruzione dei volumi. La costruzione del prototipo è artigianale e impone uno studio dei valori stilistici, formali e spaziali dell'opera esaminata. È necessario valutare il grado di leggibilità del rilievo nel rispetto delle soglie tattili tollerabili. Per questo il grado di plasticità del rilievo dipende dall'interpretazione delle qualità estetiche dell'opera tradotta e dalle esigenze di leggibilità.

La progettazione richiede un lavoro di équipe e vede congiunte nozioni di modellazione, psicologia della percezione, storia e pedagogia dell'arte, tiflogia. Nella fase di realizzazione e completamento la riproduzione deve essere testata da persone disabili della vista che hanno maturato competenza in materia.

Il bassorilievo prospettico ha origini nel Rinascimento fiorentino:

la sua caratteristica peculiare è il sottosquadro: profilo staccato dallo sfondo, ricavato in superfici curve, che simula i piani di posa prospettici e crea un raccordo tra scultura e pittura. I piani di posa si susseguono come quinte sceniche la cui profondità è minima ma sufficiente a suggerire l'idea, così codificata, della tridimensionalità. L'unità di misura di profondità di campo di ciascun piano di posa condiziona la maggiore o minore sporgenza dei sottosquadri, questi ultimi si danno come linee guida che orientano le mani nella lettura aptica. Materialmente la costruzione del bassorilievo consiste nel trasferimento elaborato dei contorni di figure piane su apposite matrici in bassorilievo, le quali permettono di evidenziare, tramite dislivelli, ulteriormente accentuati da sottosquadri, l'andamento dei contorni delle stesse figure bidimensionali e dei rapporti tra loro intercorrenti¹.

Una volta realizzato il prototipo tridimensionale in creta, levigate, texturizzate e perfezionate nelle qualità tattili le superfici, si procede alla cottura della matrice e alla realizzazione dello stampo in gomma siliconica. Da questo stampo si ricaveranno le copie in serie, di gesso o resina, del bassorilievo. Segue la pulitura, stuccatura ed eventuale trattamento di chiusura delle porosità (nel caso la copia sia in gesso) della copia ottenuta. Ogni dipinto tradotto tridimensionalmente richiede una fase di studio delle tecniche di traslazione che si basa sulla corretta contestualizzazione storica e stilistico-formale di ciascuna opera, messa a confronto con quelle già tradotte. Questo allo scopo di permettere alle persone non vedenti di esercitare confronti critici tra morfologie plastiche, in corrispondenza delle differenti categorie e variazioni di interpretazione di spazio, superficie e volume, documentate dalla storia della pittura occidentale (cfr. FIG. 1).

1. P. Gualandi, *Appendice 1. Codificazione delle immagini bidimensionali in rilievi a lettura tattile per non vedenti*, tratta da P. Gualandi, L. Secchi, *Tecniche di rappresentazione plastica della realtà visiva*, in AA.VV., *Toccare l'arte. L'educazione estetica di ipovedenti e non vedenti*, a cura di A. Bellini, Armando, Roma 2000.

Accesso all'esperienza estetica senza barriere: finalità educative e progetti del Museo "Anteros"

Finalità del Museo è essere un manuale tattile funzionale alla conoscenza del significato storico ed estetico della pittura.

All'interno di questo museo tattile si svolgono lezioni di Storia dell'arte e di Metodologia interpretativa mirate all'integrazione didattica e professionale delle persone non vedenti e vedenti. Qui si studiano i processi cognitivi utili all'apprendimento dell'immagine nelle persone non vedenti congenite, non vedenti acquisite e ipovedenti.

Per le persone non vedenti e ipovedenti è essenziale potenziare le facoltà immaginative e conoscitive della mente, anche grazie a una corretta integrazione dei sensi residui. L'affinamento della tattilità facilita lo sviluppo consapevole della propria autonomia percettiva e la funzione del pensiero visivo. Ma l'importanza di conoscere l'arte, sposando i sensi all'intelletto, si rivela anche quando i vedenti scoprono che vedere con le mani rafforza la comprensione dell'opera d'arte. Integrare vista e tatto permette di vedere in modo più organizzato la composizione e induce a comprendere in modo meno scontato l'immagine.

Anche per i non vedenti la conoscenza della pittura passa attraverso la comprensione della forma, della composizione, dello spazio prospettico. Queste informazioni, rese leggibili al tatto, escludono la nozione di colore, nozione che è possibile fornire, tuttavia, alle persone ipovedenti e non vedenti tardive, con interventi cromatici sui rilievi e con ulteriori sussidi. Imparare a "vedere con le mani e toccare con gli occhi", per non vedenti e vedenti, significa anche riflettere sulle potenzialità percettive sia dei disabili della vista che dei normodotati.

Questa esperienza svela, almeno in parte, i procedimenti di apprendimento dell'immagine e la funzione conoscitiva dell'esperienza estetica, fra teoria e pratica.

Esperienza estetica nei disabili della vista e nei normovedenti

L'opera d'arte concentra in sé molteplici funzioni: espressivo-poetica, educativa, narrativa, informativa, storico-culturale, psicologica, speculativa. La creazione artistica è incontro tra *plenum* e *forma*: quindi tra percezione indiscriminata e capacità di organizzazione dei dati sensibili.

La natura conoscitiva dell'atto interpretativo è centrale in una storia dell'arte intesa come scienza e come storia delle idee, ma è ancor più essenziale per un'integrazione di persone disabili della vista e persone normovedenti, in una didattica delle arti funzionale alla comprensione culturale e all'apprezzamento estetico della rappresentazione artistica. Il rapporto esperienziale e teoretico dell'uomo con la realtà e la sua rappresentazione trasfigurata è da sempre oggetto di studio dell'estetica, della teoria dell'arte, della psicologia dell'arte e della psicologia della percezione.

Come abbiamo potuto notare nel precedente capitolo la definizione di esperienza estetica impone la considerazione dei comportamenti conoscitivi e valutativi dell'individuo, considerati provenienza, formazione, cultura, età, condizione. Ogni approccio con la rappresentazione dotata di valore estetico richiede un inquadramento delle condizioni percettive e cognitive del soggetto e una considerazione della cultura e dell'orientamento intellettuale della persona considerata.

L'esperienza estetica ha molteplici volti e, oltre a essere in sé proteiforme, apporta trasformazioni intellettuali sia nelle persone normodotate che nelle persone disabili della vista. La stessa evoluzione culturale, fisiologica e psichica nei soggetti osservati in diverse età, determina la mutevolezza dell'approccio con l'opera d'arte e tuttavia non la sua assoluta relativizzazione. L'arbitrarietà del giudizio di valore e le differenze di maturazione di tecniche percettive, sentimento della forma, interiorizzazione dei contenuti, accettazione ed elaborazione dei dati storici, loro opportuna collocazione

entro un bagaglio culturale pregresso ma anche in evoluzione, sono elementi che costituiscono l'esperienza estetica e ne determinano qualità e funzione.

Questa consapevolezza è costantemente avallata, nell'insegnamento, dalla pratica didattica e dalla pragmatica conoscitiva attuata dai discenti. In particolar modo, il fenomeno della differenziazione e condivisibilità dei processi percettivi e semantici risulta interessante nell'insegnamento agli adulti, in quelle stagioni della vita che scandiscono il passaggio dalla mezza età alla terza età. L'approccio al valore informativo, espressivo, psichico e poetico dell'immagine cambia considerevolmente nel corso della vita e svela interessanti meccanismi di autonoma appropriazione delle conoscenze culturali e loro conversione in intuizioni, talvolta in consapevolezze, per analogia, confronto, similitudine e contrasto, di natura intimamente esistenziale.

Non impropriamente si dovrebbe parlare di una fenomenologia dell'apprendimento e quindi di modalità ricorrenti che pur nel forte soggettivismo, inevitabile quanto prezioso, permettono all'atto visivo, uditivo, tattile, percettivo, ed evocativo in senso esteso, di darsi come parti integranti del pensiero creativo e costruttivo dinanzi all'opera d'arte ma anche dinanzi a qualsiasi fenomeno espressivo e culturale.

Non può stupirci l'utilità dell'integrazione tra soggetti eterogenei che, nell'apprendere, attraverso la reciprocità del confronto condividono e confrontano modelli conoscitivi e, quasi preterintenzionalmente, acquiscono le proprie competenze grazie alla scoperta di sistemi di percezione e memorizzazione nuovi o diversi, poiché precedentemente trascurati. Casi emblematici che meritano attenzione sono quelli legati all'acquisizione dei concetti di naturalismo e stilizzazione, di armonia e disarmonia, di verosimiglianza e trasfigurazione della realtà, di proporzione e sproporzione, di iconismo e aniconismo nell'arte. Non è rara la significazione analoga, tra vedenti e non vedenti, della scultura medievale e delle sue forti distanze rispetto alla realtà, talvolta con l'espresso rifiuto della sproporzione presente in questo tipo di

rappresentazione o con un evidente, anche se momentaneo imbarazzo che induce a formulare giudizi affrettati, insofferenti al cospetto di opere d'arte contemporanee di non spontanea decifrazione e quindi meno familiari. Anche la varietà non immediatamente dominata attraverso le consuete categorie di giudizio, consuetudinalmente adottate, determina spesso estraneità. La difficoltà nel collocare esteticamente questo tipo di arte è superata quando la contestualizzazione storica e la relativizzazione stilistica offrono nuovi e più completi strumenti d'analisi critica, senza sottrarre la persona al diritto di un soggettivo piacere estetico.

2.5

Adozione e conversione dei fondamenti della teoria e della didattica dell'arte nell'attività del Museo tattile "Anteros"

Nell'esposizione delle metodologie percettive e interpretative adottate nella didattica per non vedenti e ipovedenti all'interno del Museo tattile "Anteros", emerge il confronto tra l'esperienza percettiva generata dalla visione retinica e l'esperienza percettiva determinata dalla visione tattile.

Ciò non deve indurre a trovare semplicistiche equivalenze tra percezione ottica e tattile ma a cogliere punti di condivisione tra le due modalità.

Per una pedagogia delle arti finalizzata alla conoscenza della storia dell'arte, è importante che le persone non vedenti conoscano i concetti di forma semplice e complessa, isolata o correlata, a tutto tondo o a rilievo (rilievo staccato, rilievo prospettico). Concetti topografici e topologici sono requisiti essenziali per intraprendere la conoscenza dell'immagine artistica, contestualmente al riconoscimento degli stili storici e delle categorie della rappresentazione.

La conoscenza della prospettiva a unico punto di vista è essenziale per comprendere la pittura rinascimentale occidentale e i concetti di cono visivo, visione parziale, frontale, di profilo, in scorcio (cfr. FIG. 4).

Le endiadi forma chiusa/forma aperta, spazio paratattico/spazio sintattico, naturalismo/stilizzazione, realismo/idealismo devono entrare a far parte di un manuale tattile che sia anche dizionario di scelte estetiche e formali.

Gli stili storici, modi della rappresentazione influenzati dalle esigenze e dal gusto di una precisa epoca, facilitano la periodizzazione e sistematizzazione di una storia dell'arte intesa come storia della cultura e delle idee. I ciclici ritorni delle categorie della rappresentazione aiutano a capire persistenza e relatività dei modelli estetici. Tra percezione e significazione della forma esiste un legame inscindibile ed è per questo che risulta necessario creare codici condivisibili di percezione, visione mentale e ricostruzione concreta dell'immagine. Si potrebbe parlare di un sistema integrato dove alla percezione della pura forma segue la significazione espressiva e culturale dell'opera d'arte (cfr. FIGG. 2, 3).

L'esperienza estetica che deriva da un'esplorazione tattile progressiva e organizzata di un bassorilievo prospettico conduce all'apprendimento percettivo, cognitivo e intellettuale dell'opera tradotta. Nel procedere per sincrasi, analisi e sintesi, si perviene a una ricostruzione per "stratificazione" dell'immagine.

2.6

Come avviene la lettura tattile di un bassorilievo prospettico

La lettura tattile deve essere progressiva e organizzata: dapprima guidata, successivamente autonoma. Prima di invitare alla lettura tattile, è necessario conoscere alcuni dati pregressi della persona non vedente che guidiamo.

Percezione, cognizione e significazione dell'immagine, queste in sintesi le tre fasi che corrispondono ai tre livelli di interpretazione del metodo tripartito, durante la lettura dell'immagine artistica. Queste tre fasi coincidono con tre livelli di lettura, correlati e inscindibili, che vengono sempre rispettati ma praticati in proporzioni diverse. Dopo

aver letto le strutture geometriche nascoste e gli schemi interni della composizione (analisi preiconografica), riconosciuto i contenuti convenzionali dell'immagine (analisi iconografica), ed esplorato il senso dell'opera d'arte (analisi iconologica), il lettore giunge all'esperienza estetica, anche in relazione al suo pregresso culturale e alle sue potenzialità percettive.

1. Percezione tattile delle forme e delle strutture (anche ottica in caso di uso del residuo visivo) = lettura preiconografica.
2. Cognizione delle forme e riconoscimento della loro identità = analisi iconografica.
3. Significazione della rappresentazione e sua estensione di senso = interpretazione iconologica.

Nonostante l'esigenza di dare una struttura codificata alla lettura, presso il Museo tattile "Anteros" le persone con disabilità visive apprendono gli schemi formali e contenutistici dell'immagine esplorando riproduzioni plastiche delle opere d'arte pittoriche con tecniche di lettura tattile che, una volta acquisite, possono essere autonomamente rivisitate.

L'uso della descrizione verbale, simultaneo alla guida tattile, serve a rafforzare la comprensione dell'opera e ha, talvolta, funzioni colmative. Il linguaggio deve essere essenziale ed esauriente, informativo e la parola, qualora necessario, può essere considerata equivalente estetico della forma. Le modalità illustrative devono essere distillate con cura. La guida non deve essere invasiva, deve invece capire i tempi e le esigenze del lettore ed evitare espressioni metaforiche in traducibili e inaccessibili.

Attraverso la modellazione plastica dell'immagine artistica, dapprima letta al tatto, è possibile verificare il grado di apprendimento della forma nel comportamento dell'allievo e distinguere tra un'autentica, cosciente ricostruzione della composizione ed eventuali meccanicismi mnemonici e gestuali che di per sé non garantiscono la reale comprensione di realtà e simbolizzazione.

Per facilitare il processo cognitivo e interpretativo dell'immagine, ci si avvale anche di esperienze propriocettive (presa di coscienza dello schema corporeo e della struttura del proprio corpo, contrazioni e distensioni muscolari, mobilità); delle tecniche cinestetiche (acquisizione di posture in relazione allo spazio e ad altri soggetti) e dell'esperienza aptica generale (risposta della superficie corporea a diversi tipi di sollecitazioni tattili).

Il traguardo è pervenire, attraverso la percezione tattile, alla distinzione tra realtà e rappresentazione mediante simbolizzazione. Cognizione e interpretazione delle immagini rafforzano l'autonomia del disabile della vista e la sua capacità di organizzare e conservare i dati acquisiti.

Teoria dell'arte, formalismo, storia degli stili, contenutismo, semiotica e psicologia della percezione confluiscono (in forma opportunamente selezionata e integrata) nell'applicazione didattica, adattata alle esigenze percettive e cognitive dei disabili della vista, del metodo tripartito panofskiano. Lettura preiconografica, analisi iconografica e interpretazione iconologica sono passaggi che, integrati e contestualizzati, risultano funzionali alle esigenze cognitive delle persone non vedenti congenite, tardive e ipovedenti.

La lettura preiconografica individua soggetti primari e avviene attraverso percezione tattile e ottica (in caso di uso del residuo visivo)

In un primo livello di lettura, detto preiconografico, si ha la ricognizione delle masse che si dispongono nello spazio della composizione. Grazie a corrette informazioni topologiche, apprese con esperienze propriocettive, cinestetiche e aptiche, per gradi si conquista la tattilità fine. L'esercizio della bimanualità e la relazione tra percezione sensoriale e cognizione globale porta a movimenti coordinati e a una tattilità studiata ma non meccanica. Nella progressiva comprensione delle strutture compositive del dipinto, trasformato in bassorilievo, si "ridisegnano" idealmente linee di forza interne, caratteri espressivi del contorno, delle super-

fici e del volume. Facendo scorrere le dita lungo i sotto-squadri è possibile cogliere le caratteristiche spaziali, e quindi il grado di tridimensionalità della rappresentazione. Denominazione dei soggetti primari, apprezzamento dei valori comunicativi delle forme, individuazione di geometrie nascoste e tipologie stilistiche, sono passaggi essenziali in questa prima fase di lettura guidata.

La lettura iconografica porta all'individuazione del tema e del suo significato convenzionale

Nel livello di lettura iconografica si individua il tema o argomento trattato nell'opera, il significato convenzionale e culturale associato a forme e soggetti, con riferimento a documenti scritti e a contesti storici di riferimento.

La lettura iconologica introduce alla significazione della rappresentazione e alla sua estensione di senso

Nel livello di interpretazione iconologica si cerca il significato intrinseco, simbolico ed estensibile, dell'immagine. Nel confronto tra opere d'arte di medesimo tema iconografico, appartenenti ad epoche e artisti diversi, si svela la costante risignificazione dei contenuti e delle forme.

La conoscenza di forme composte, dotate di valore estetico ed espressivo, sviluppa nei disabili della vista una maggiore capacità di percezione organizzata, comprensione e conservazione mnemonica delle forme semplici e complesse. Tutto questo si riflette nella vita quotidiana, soprattutto nell'autonomia motoria e nella capacità di orientamento spaziale.

I tre livelli di lettura sopra citati vengono costantemente adottati, con tutti gli utenti, ma l'applicazione varia e quindi cambia la proporzione tra le fasi di lettura. Con i bambini ci si concentra prevalentemente sui primi due livelli, con i giovani si distingue nettamente tra i tre livelli, per far comprendere il percorso di apprendimento, mentre con gli adulti si tende a fonderli maggiormente.

Questi esempi di adattamento del metodo sono puramente indicativi. La flessibilità dell'applicazione non ha li-

miti, anche in presenza di alcune regole di base. Per tutti viene prima la conoscenza analitica delle forme e degli schemi di rappresentazione essenziali e solo in seguito la comprensione graduale dei contenuti più profondi dell'immagine.

L'attività didattica può avere momenti di corallità e momenti di intervento personalizzato. Si avvale di diverse tipologie di guida nella lettura tattile dei rilievi e nella lettura visiva delle riproduzioni fotografiche, con uso di lenti di ingrandimento per gli ipovedenti.

2.7

Guida analitica a contatto e guida a distanza

La guida alla lettura del rilievo può prevedere un contatto costante delle mani di chi guida con le mani del lettore. Questo tipo di guida è detta analitica: ha l'obiettivo di sviluppare apticità e tattilità fine. Viene frequentemente utilizzata con coloro che, soprattutto tra i dieci e i quindici anni, necessitano di un'educazione tattile completa, o di un suo sviluppo. La valutazione dei prerequisiti è qui essenziale: vanno considerate capacità prensile e mobilità di dita, mani, braccia, coscienza dello schema corporeo. L'acquisizione della tattilità, infatti, non è conquista automatica, ma risultato di molteplici e anche differenti abilità sensoriali e cerebrali.

È forse giusto sfatare il mito per cui troppo spesso si presume che una persona non vedente congenita sia naturalmente dotata di una tattilità più evoluta di una persona non vedente acquisita, ipovedente o normodotata. Tale valutazione, non totalmente scorretta, ma neppure esatta, spiega alcuni pregiudizi e certe sotto e sopravvalutazioni della condizione sensoriale e cognitiva delle persone con minorazione visiva. La tattilità funziona come la vista: fino a un certo livello il suo sviluppo è intenzionale e preterintenzionale al contempo, indotto e spontaneamente tradotto. In questa fase si profilano economie gestuali e abitudini per-

cettive del tutto naturali e assimilabili a quelle delle persone vedenti. Oltre il livello percettivo di base, la tattilità diventa uno strumento d'indagine, come la vista. Proprio perché sottoposta a infinite variabili e peculiarità, essa può determinare reazioni di "saturazione" provocate da sovrasollecitazione emotiva – per eccessivo e scomposto investimento cognitivo – come può, se ben orientata, determinare un equilibrato comportamento percettivo. Per questo ogni discorso generico, e ogni generalizzazione, non possono che decadere, ma in modo non dissimile da come tale discorso decadrebbe se riferito alle modalità percettive ottico-visive. Il percorso con il quale si perviene a un buon uso della tattilità richiede una vera e propria educazione alla funzione del tatto e alla visualizzazione mentale di forme e spazio esperiti.

Esistono diverse modalità di guida: verbale a distanza, a distanza con uso mirato del contatto mano su mano, a distanza alternando minimi interventi a suggerire la direzione del movimento delle braccia, lettura autonoma ma supportata da audioguide e schede descrittive e informative. La guida può essere sintetica e/o analitica e può richiedere approfondimenti culturali, chiarimenti concettuali. Tutte queste modalità dimostrano diverse possibilità di conoscenza dell'immagine e diverse applicazioni delle funzioni di guida. La guida ha il compito primario di orientare mani e mente del lettore senza condizionarlo, il suo atteggiamento deve essere discreto e incisivo.

La lettura tattile dell'immagine pittorica, tradotta in composizione plastica, necessita che l'osservatore non vedente ridisegni con appropriate tecniche di esplorazione tattile (analogamente al comportamento del vedente che la stessa operazione la svolge, sia pur in sintesi, con la visione ottico-retinica) dapprima le sagome dei soggetti distinti mediante percezione dei contorni (profili) costituenti le forme, e successivamente quelle linee di forza che rappresentano, nell'intersezione e nella costruzione di percorsi di lettura tattile, la relazione tra le parti (soggetti, elementi) e lo spazio.

Nella percezione della tridimensionalità espressa in bassorilievo, la tridimensionalità, come già detto ricavata da piani lente, si presenta con concavità e convessità finalizzate a far capire le volumetrie e qualità tattili delle superfici.

Qualità tattili che non devono concorrere alla saturazione per accumulo di informazioni (eccesso di texture), pena il sovrasollecitamento tattile che si rifletterebbe in confusa sovrapposizione di percezioni e di immagini corrispondenti alle emozioni suscitate dall'esperienza tattile (cfr. FIGG. 5, 7).

2.8

Uso descrittivo, informativo e colmativo della parola

Secondo Arnheim: «esistono descrizioni fisiologiche dei processi del pensiero; i concetti sono immagini percettive e le operazioni del pensiero sono il trattamento di tali immagini»². Ciò che rende il linguaggio indispensabile nella produzione di pensiero, non è tanto la presenza delle parole in sé, bensì la funzione di “medium” delle parole stesse che facilitano l'immaginazione visuale. Pertanto: più le parole con le quali descriviamo fenomeni concreti e astratti corrispondono a esperienze percettive, anche isolate, vissute e assimilate, più è facile legare la parola all'esperienza e garantire al non vedente un equilibrato uso del linguaggio in relazione al pensiero visivo. L'apprendimento del linguaggio è molto importante nelle persone minorate della vista, perché attraverso la parola per queste persone è possibile imparare, conoscere e immaginare la realtà. Come spiegato diffusamente nel testo curato da Dario Galati, *Vedere con la mente*, il linguaggio nei ciechi congeniti si sviluppa normalmente, anche se il loro “verbalismo” è diverso da quello dei vedenti, poiché, non avendo un confronto visivo con la realtà,

2. R. Arnheim, *Il pensiero visivo. La percezione visiva come attività conoscitiva*, Einaudi, Torino 1974, p. 267.

essi tendono ad attribuire alle parole e alle espressioni un significato diverso.

Ogni traduzione, sia pur dettagliata, di una composizione pittorica, dai caratteri narrativi, impone una sintesi che limita, per necessità, le numerose variazioni di densità delle sostanze e suggerisce tali elementi usando la parola in forma colmativa, sostituendo con ampia approssimazione il ruolo del cromatismo e della fisicità della materia pittorica. In tal senso la scelta del termine acquista anche una valenza evocativa e si fa equivalente estetico di una forma fisica, di un colore, traduzione in parole di percezioni sensibili. In quanto descrizione di un fenomeno visivo immaginabile grazie all'applicazione stessa della parola descrittiva, l'uso del linguaggio va valutato tenendo conto delle sue molteplici variabili interpretative. È chiaro che il colore non può essere suggerito al non vedente congenito e che nel non vedente tardivo esso viene recuperato mediante risveglio, recupero e se possibile conservazione del suo ricordo nella memoria visiva. Con il visitatore ipovedente la percezione tattile del rilievo si integra alla percezione visiva della riproduzione facilitando lo sviluppo della complementarità tra le due esperienze sensoriali. Alcuni insiemi non scomponibili, né lenticolarmente restituibili, devono pertanto darsi come sintesi gerarchizzata di forme, andamenti di superfici, schemi, contorni riconoscibili. La lettura progressiva dell'opera è tale nell'esplorazione sequenziale (mediante decifrazione di piani di posa e rispettive "comparse" di elementi) e nello svelamento di sfumature di significato che rafforzano l'immagine visiva muovendo dalla percezione spontanea per approdare alla percezione guidata ed elaborata cognitivamente ed emotivamente (interiorizzazione dei significati).

Per il non vedente congenito la lettura dell'opera d'arte (nelle forme del dipinto tradotto in rilievo plastico) è un'esperienza che fa comprendere la struttura della forma nella pittura, qui intesa come composizione fatta di sche-

mi direzionali, relazioni e singole caratteristiche delle forme ma trascura colore e atmosfera. Il colore, sia pur con approssimazione, viene contemplato nella lettura ottica e tattile se il lettore è ipovedente. A questo scopo si utilizzano riproduzioni fotografiche adeguatamente contrastate nei colori, e ingrandite, e si apportano interventi cromatici sui rilievi.

Già l'orientamento organizzato delle strutture base: forme percorse da linee di forza verticali, orizzontali, diagonali, serpentine, linee spezzate o continue, implica una percezione del profilo e del contorno privilegiato di una forma in sé estesa (forma chiusa/aperta, stilizzata/naturalistica ecc.). Nel bassorilievo prospettico, l'unità di misura di profondità presente nella traduzione tridimensionale della pittura è un codice guida della progressione dei piani di posa e quindi della ricostruzione mentale della nozione di spazio prospettico. Ma per un non vedente congenito l'acquisizione del concetto di prospettiva impone una riflessione sulla deformazione e alterazione della forma contemplate nella percezione ottica. Avvicinare un non vedente alla pittura iconica significa non solo avvicinarlo all'arte visiva che, se figurativa e/o mimetica, copia la realtà e la trasfigura, ma anche introdurlo al principio di aberrazione ottica e spiegarli che ciò che la visione retinica percepisce è un'illusione ottica che la mente decodifica al fine di intuire la reale fisionomia dell'oggetto osservato e la nozione convenzionale che ne giustifica la rappresentazione aberrata.

In tal senso un organo tanto analitico e realistico quale è il tatto, abituato a percepire prevalentemente forme a tutto tondo senza esame del punto di vista, è chiamato a costruire movimenti e memorie aptiche di andamenti e profili tangibili della composizione che sono finalizzati alla costruzione di un grafico e alla sovrapposizione, per innesto, di informazioni più dettagliate che interesseranno le singole qualità formali estetiche e morfologiche dei soggetti ospitati nella com-

posizione per come sono viste da un punto di vista unico o da più punti di vista selezionati³.

I procedimenti di lettura per il non vedente congenito corrispondono a una vera e propria costruzione, dapprima di geometrie informative, e successivamente di qualità formali dotate di valore estetico; questo in ogni percezione tattile di opere d'arte plastiche e non solo sul bassorilievo.

Ogni lettura tattile è per definizione settoriale: procede mediante scansioni per induzione di nozioni e successivamente per deduzione intuitiva. Spesso il non vedente congenito, la cui sensorialità educata ha condotto al rafforzamento dell'intuito, colma le lacune cognitive a partire dalla conoscenza parziale della forma per visualizzarne l'insieme. La costruzione mentale della disposizione dei soggetti calati nello spazio con le loro singole espressività e posture impone alla persona con menomazione visiva di assumere concettualmente specifici punti di vista come avviene per l'osservatore vedente rispetto al soggetto indagato. Nel caso dell'osservazione di un corpo umano la possibilità di far assumere al fruitore non vedente posizioni analoghe al soggetto pittorico o scultoreo è aiuto assolutamente apprezzabile ma non risolve necessariamente il problema della contestualizzazione del soggetto immerso in uno spazio osservato da un ideale spettatore. La finestra prospettica, con adozione di un punto di vista centrico e artificiale, mira a rappresentare, sia pur con forte astrazione, l'effetto visivo dell'osservatore che da un punto di vista frontale domina lo spazio circostante. L'importanza di far assumere alla persona non vedente una posizione che imiti quella connotante il soggetto ospitato nell'opera d'arte è certa: induce al riconoscimento per confronto e alla schematizzazione e sintesi di una struttura formale con la quale ci si può identificare. Questo riconoscimento tuttavia non risolve i complessi processi della

3. Per un approfondimento della prospettiva come forma simbolica, come artificio, come prospettiva naturale, cfr. E. Panofsky, *La prospettiva come forma simbolica e altri scritti*, Feltrinelli, Milano 1961, pp. 37-117; M. Dalai, *La questione della prospettiva*, ivi, pp. 118-41.

rappresentazione mentale della posizione del corpo rispetto agli altri elementi della composizione che interagiscono tra loro, ma aiuta a maturare il procedimento astrattivo, dal reale alla rappresentazione per finzione, e a rafforzare le conoscenze topologiche e strutturali che permettono di capire meglio forme isolate e correlate, composizioni paratattiche e sintattiche.

Il pensiero visivo che trova forma nell'immagine artificiale prodotta dall'arte, corrisponde da un lato alla rappresentazione di referenti reali e familiari riconoscibili, dall'altro alla figurazione mentale di accostamenti di soggetti e contenuti elaborati dalla mente con l'immaginazione e mentalmente ri-generati. Nel caso in cui nell'immagine artistica predomini la dimensione fantastica e nel caso in cui in una figurazione siano presenti soggetti di immediata riconoscibilità, o di contenuto convenzionale e codificato, ci troviamo dinanzi a immagini che per il fatto stesso di essere veicolo di informazioni e interpretazioni della realtà si costituiscono come trasfigurazioni, con agganci più o meno evidenti ai codici di significazione comuni. Da qui la conseguente vastità di forme e modi dell'espressione e della rappresentazione artistica fondati sulle tipologie formali e stilistiche, segniche, volumetriche, cromatiche, tematiche, iconografico-iconologiche. Solo il confronto tra un approccio spontaneo e istintivo e un approccio razionale e cosciente può spiegare la necessità e i limiti di ogni relazione/mediazione con l'arte. L'esperienza estetica già in sé muove dalle diversificate modalità con le quali l'uomo conoscendo sensorialmente interpreta i dati recepiti sia sul piano razionale che sul piano emotivo. Tra l'intelligenza logica espressa nella cognizione razionale della forma e l'intelligenza sensibile espressa attraverso la conoscenza emozionale del significato della forma vi è una intersezione e una funzionale complementarietà.

L'atto interpretativo che interessa la gran parte dell'attività sensoriale e mentale dell'uomo si ripropone emblematicamente dinanzi all'opera d'arte e riflette l'assetto interiore dell'individuo in rapporto alla cultura, all'esistente, alla ricerca, al senso.

Nell'immagine artistica le qualità strutturali, estetiche e stilistiche della composizione generano diverse reazioni nel fruitore e questo già su un piano teorico che accomuna il comportamento conoscitivo del vedente a quello del non vedente.

A coloro cui è stato insegnato a toccare con gli occhi la lettura della composizione pittorica non risulterà più un'esperienza sommaria, bensì equilibratamente sintetica e analitica. La cognizione non sarà collazione frammentaria bensì integrazione di parti, l'esperienza emozionale non fantasticheria ma rafforzamento della funzione conoscitiva e immaginativa – sposata alla comprensione dei fenomeni percepiti e visualizzati –, infine la comprensione dell'immagine risulterà attivazione di un processo estensibile alle molte facoltà e abilità del processo interpretativo dell'uomo.

2.9

Tempo della lettura

La componente discorsiva e poetica dell'immagine pittorica prevede che la lettura sia a scansione e intrattenga un rapporto stretto con la narrazione. Nella fruizione di un'opera d'arte esiste un tempo della lettura dell'immagine che varia sia nella percezione visiva che in quella tattile, in quest'ultima la durata è necessariamente superiore. La cognizione deriva dalla percezione sensoriale dell'immagine che poi viene elaborata nel processo immaginativo e interpretativo di comprensione intellettuale dell'opera d'arte. Il tempo impiegato nella lettura del rilievo varia al variare delle modalità di percezione tattile, al variare del grado di autonomia e di sviluppo della tattilità del lettore non vedente e ipovedente. Per questo la lettura avviene sempre attraverso una sequenza esplorativa organizzata che mira alla visione di insieme della composizione. Inoltre tra descrizione verbale delle forme e percezione tattile vi deve essere sincronia e mai relazione confusiva. Le parole usate per descrivere gli elementi costitutivi l'opera d'arte devono essere selezionate, non possono

essere inafferrabili, devono rimandare a valori semantici condivisi e richiamare il lettore alle forme realmente toccate con uso mirato delle funzioni colmative ed evocative della parola. La scelta del termine, nel riflettere il valore espressivo della forma, deve essere ricerca di un “equivalente estetico”. Il tempo della lettura inoltre varia al variare del grado di approfondimento percettivo e culturale dell’opera, vista dapprima nella sua natura formale, per poi “trascendere” i confini del reale. Si potrebbe dire che il tempo della lettura di un’opera d’arte leggibile al tatto – soprattutto se si tratta di una traduzione in bassorilievo di un dipinto, ma anche se si tratta di una scultura – è un tempo scandito da fasi successive e organizzate.

2.10

Verifica dei processi cognitivi nei laboratori di modellazione della creta

Nell’ambito del progetto di educazione all’immagine per non vedenti e ipovedenti, parte integrante hanno i laboratori di modellazione della creta. Tale attività, oltre a segnare la complementarità tra teoria e prassi, tra lettura tattile dei rilievi e verifica tangibile delle acquisizioni avvenute, favorisce l’esplicitazione della cognizione dei valori formali e contestualistici dei rilievi esplorati e dà ottimi risultati anche quando applicata nei casi di pluriminorazione.

I processi cognitivi delle persone non vedenti e ipovedenti sono verificati mediante l’esame del grado di autonomia espresso nella lettura tattile senza l’intervento di una guida e attraverso la trasmissione dei contenuti a un’altra persona, infine attraverso la restituzione dell’immagine svolta presso il laboratorio di modellazione. Le verifiche servono a cogliere i diversi gradi di percezione e conservazione mnemonica delle immagini. Tutto questo concorre al perfezionamento degli strumenti di percezione, cognizione, interpretazione delle forme, reificazione dei concetti attraverso la concretezza della costruzione manuale di immagine ad essi corrispondenti.

Dopo una prima verifica che avviene durante le lezioni individuali e collettive di Storia dell'arte e percezione ottico-tattile, segue il laboratorio di modellazione.

Con la modellazione della creta gli allievi dei corsi di formazione e i visitatori non vedenti congeniti, acquisiti e ipovedenti, possono realizzare la copia del rilievo che hanno precedentemente letto al tatto. Il laboratorio permette di verificare il grado di apprendimento della forma e il grado di restituzione dell'immagine mentale in rappresentazione plastica. Il valore estetico di questi manufatti è variabile e ancillare rispetto alla funzione cognitiva. Fondamentale è valutare la restituzione di posture e proporzioni, allo scopo di capire quanto sia stata interiorizzata una visione di insieme di parti che compongono l'opera. Importante è altresì considerare il valore espressivo di ciascun allievo, testimoniato dai risultati della modellazione ma anche dalle diverse fasi dell'attività laboratoriale, anche per capire quali elementi formali e contenutistici siano rimasti più impressi, come e perché. Il laboratorio di modellazione permette inoltre di rafforzare i meccanismi di appropriazione e ricostruzione della composizione, svelando il grado di assimilazione dei concetti spaziali e temporali presenti nella composizione. Come spiega Daniela Angeli, insegnante di modellazione presso il Museo tattile "Anteros":

L'importanza della modellazione risiede nel fatto che la persona ricostruisce plasticamente l'immagine che ha precedentemente letto al tatto. Questa esperienza rappresenta un momento di verifica della corretta comprensione dell'immagine, delle sue strutture compositive e morfologie. Inoltre consente anche di acquisire e di migliorare la propria tattilità nell'esplorazione e comprensione delle forme, delle linee di contorno, dei volumi, dei piani, delle simmetrie o delle asimmetrie delle figure e consente anche di rafforzare nella memoria l'immagine che è stata precedentemente letta. Durante il processo di costruzione certi dettagli, che pure sono stati percepiti attraverso il tatto, vengono ulteriormente rafforzati per essere successivamente restituiti, quindi c'è la possibilità di sviluppare la propria creatività e manualità nella gestione delle forme, ta-

le competenza può in seguito essere estesa ad altre esperienze della vita quotidiana e ad altri apprendimenti⁴.

Il rapporto della persona disabile adulta con la modellazione della creta, è spesso segnato da un iniziale timore, assolutamente naturale e assimilabile all'imbarazzo dell'adulto vedente che non abbia dimestichezza con il disegno e la modellazione. Spesso il timore di vivere un forte scarto tra l'immagine mentale e quella creata dalle proprie mani, inibisce e ritarda la scelta di avvicinarsi all'esperienza dei laboratori di modellazione. Sostiene Daniela Angeli:

si tratta di una prima fase di insicurezza alla quale segue a breve un'apertura all'esperienza. I risultati sono sempre estremamente soddisfacenti sia per la possibilità di sviluppare ulteriori conoscenze tecniche, sia per la fiducia e il senso di compiuta, concreta conoscenza, che la costruzione materiale di un'immagine evoca.

La possibilità di muovere le mani similmente ma anche diversamente rispetto a come esse si muovono nella lettura (altrettanto ricostruttiva) dei rilievi, permette di capire meglio le funzioni dell'esplorazione tattile e della manipolazione e di leggere i punti di contatto e le complementarità tra queste due esperienze. Prensilità, dinamismo e scioltezza dei movimenti delle mani, dei palmi, capacità di plasmare forme regolari e irregolari, quantificazione della creta necessaria per realizzare la propria rappresentazione plastica, maggiore leggerezza di tocco sui rilievi, anche grazie a un accurato studio delle pressioni delle dita sulla creta fresca, sono solo alcuni degli aspetti pratici che riverberano nel comportamento percettivo e costruttivo delle persone introdotte a questa esperienza (cfr. FIGG. 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10).

4. Dall'intervista a Daniela Angeli, in M. Falco, *Disabilità visiva e tattilità. Una pedagogia speciale dell'arte per ridurre l'handicap tra valorizzazione delle risorse e integrazione*, tesi di laurea discussa presso l'Università di Bologna (relatore prof. J. J. Chade, correlatrice dott.ssa L. Secchi), Bologna 2004, p. 179.

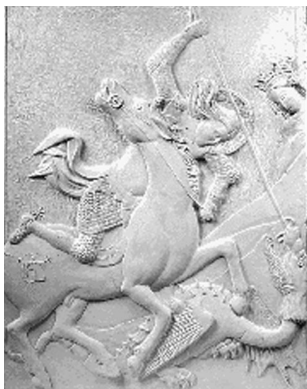
Introduzione ai sussidi didattici

2.II.1. Schedatura illustrativa dell'opera

Le schede descrittive, a supporto delle traduzioni tridimensionali dei dipinti, illustrano le tecniche di esplorazione tattile, i valori stilistico-formali e i contenuti iconografico-iconologici della composizione pittorica. Ogni opera è schedata a tre diversi livelli di approfondimento dei contenuti, dal più semplice al complesso, e questo per rispondere all'eterogeneità delle esigenze dei visitatori. Le schede sono consultabili anche visitando il sito dell'Istituto "Francesco Cavazza" (www.cavazza.it), nella sezione dedicata al Museo ("Toccare l'arte"). Per i lettori ipovedenti si è pensato anche a un intervento visivo sul testo. Sono state individuate parole chiave, alle quali sono stati accostati particolari ingranditi in formato digitale, dell'opera originale e della sua traduzione tridimensionale. Le schede presso il Museo sono consultabili sia in stampa a caratteri tipografici ingranditi, ad uso delle persone ipovedenti, che in stampa in codice *Braille*, ad uso delle persone non vedenti. Per economia di spazio, in questa sede presentiamo solo un esemplare. Si tratta della descrizione di *San Giorgio che combatte il Drago*, opera di Vitale da Bologna (livello approfondito); i termini sottolineati corrispondono alle immagini digitalizzate dei dettagli più significativi ai fini della comprensione ottica e tattile del dipinto, visibili nelle pagine web. Durante le lezioni di Storia dell'arte rivolte alle persone ipovedenti, vengono utilizzate anche riproduzioni fotografiche e proiezioni su parete di diapositive dell'opera studiata.

Vediamo qui affiancati il celebre dipinto della prima metà del Trecento e la sua riproduzione tridimensionale, realizzata in scala reale.

Il dipinto originale è esposto presso la Pinacoteca nazionale di Bologna, mentre la riproduzione plastica, riservata alle persone non vedenti e ipovedenti, ha collocazione stabile all'interno del Museo tattile.



Autore: Vitale da Bologna (doc. dal 1330 al 1359)

Titolo dell'opera: San Giorgio che combatte il Drago

Dimensioni: cm. 88 × 70

Datazione: 1340 circa

Collocazione attuale: Pinacoteca nazionale di Bologna

Soggetto iconografico: San Giorgio che combatte il Drago

Tipologia del tema iconografico del San Giorgio e il Drago e sue caratteristiche

San Giorgio appartiene alla tipologia dei santi leggendari e secondo la tradizione la sua morte risale al III secolo d.C. Viene raffigurato nell'atto di combattere il Drago, per la cristianità emblema del male assimilabile al paganesimo. La presenza della fanciulla impersona la Cappadocia, luogo natio di San Giorgio conquistato dalla cristianità, più frequentemente rappresenta la Chiesa. Il Drago, che spesso viene concepito come il demonio che insidia la Chiesa, non muore mai, poiché il male è eterno quanto il bene. La fanciulla si identificherebbe, sempre secondo la leggenda, anche con una Principessa, figlia del Re della città libica di Sirina, salvata da Giorgio. Da questa interpretazione deriva pertanto la collocazione del Santo, che combatte il Drago,

in riva al mare e fuori dalle mura della città, ormai trasformata dal mostro in luogo spettrale.

Analisi dell'opera (livello alto)

Tra gli artisti attivi in Emilia nel XIV secolo, Vitale è stato considerato uno degli interpreti più importanti della pittura trecentesca toscana e uno dei massimi esponenti della natura espressiva e incisiva della pittura bolognese. *San Giorgio che combatte il Drago* è l'opera che più lega Vitale a una vivacità compositiva non aneddotica e colma di tensione. Pur muovendo da suggestioni francesi, assimilate dalla conoscenza dei codici miniati, l'artista non perde quella vena realistica che rende la sua pittura testimonianza di una sensibilità penetrante, in grado di trasferire per immagini i caratteri psicologici degli umani, anche quando si tratta di Santi.

Nell'opera San Giorgio è in sella al cavallo, il binomio occupa la scena, a partire da sinistra, fino a tre quarti nello spazio della composizione. Il Santo sembra rischiare di essere disarcionato perché l'impeto con il quale conficca la lancia nella gola del Drago posto sul suolo e calpestato dagli zoccoli del cavallo, lo porta a un *precario equilibrio*. Il cavallo, splendida immagine di una credibile reazione equina, rovescia l'incollatura all'indietro in relazione alla tensione della redine sinistra, allungata e tirata allo scopo di raddrizzare quell'incollatura per riportare l'animale al controllo e alla compostezza, qui compromessi inesorabilmente dall'eccitazione e dallo spavento. Le gambe anteriori del cavallo calpestano il corpo di un Drago che sembra soccombere ai colpi dei suoi antagonisti. Sul posteriore destro si legge il monogramma dell'artista e quindi il valore concettuale di questo marchio a fuoco impresso idealmente sul mantello grigio del cavallo. La postura del Santo è di straordinaria pregnanza: nello sforzo di restare in sospensione, facendo perno sui laterali della sella e leva su un ipotetico arcione, San Giorgio solleva il braccio destro che impugna la lancia e con movimento speculare e contrario abbassa il braccio sinistro, quasi a ricomporre una distribuzione degli equilibri. Del Santo è ben visibile la gamba destra, il cui

piede finisce col toccare la groppa posteriore del cavallo e il corpo, coperto da una cotta medievale che resta scoperta sulle membra e risulta coperta da una tunica rossa sul busto. Una parte di questa tunica, in prossimità della schiena, si fa più lunga con breve strascico che, mosso dall'aria, ha la funzione di enfatizzare il moto dinamico che attraversa l'intera composizione culminando nello scontro di due spinte opposte: quella che sale in un crescendo di tensione lungo la diagonale da sinistra a destra e sembra proiettare il Santo oltre l'incollatura del cavallo e quella che rivelando il rovesciamento del muso e del collo dell'equino oppone una diagonale crescente da destra a sinistra. Il risultato finale è un'ideale *croce di Sant'Andrea*, collocata all'incirca al centro della composizione e mirata a bilanciare il rapporto tra moto e stasi. L'espressione del volto del Santo è di straordinaria intensità, le labbra accennano a una smorfia determinata da una contrazione muscolare di mascelle e guance, lo sguardo si fa acutissimo, le pupille sembrano diventare strette come capocchie di spillo e il bulbo oculare, nel suo biancore, non può che accentuare questa concentrazione umana e ferina al contempo, in cui si esprime tutta la complessità della scelta umana e della necessità, nella lotta, di confrontarsi con l'avversario. I capelli sporgono nella loro lunghezza dall'elmo, sono mossi dal vento e letteralmente sospinti all'indietro. L'elmo, circondato da un'aureola dorata e decorata, difende parzialmente la nuca del Santo e riporta ai significati simbolici dell'oro inteso come simbolo ultraterreno: segno di forza e purezza, di completezza e luminosità. Anche i finimenti della cotta del Santo e il filetto del morso, sull'imboccatura del cavallo, sono dorati. Come in una condizione disperata, dove si gioca la sorte, il volto di San Giorgio, nel livore dell'incarnato e nell'efferatezza del gesto, rivela la determinazione con la quale il Santo è destinato a debellare il nefasto Drago, emblema del male, responsabile di aver seminato morte e terrore nell'isola in cui si trova prigioniera la *Principessa*. Principessa che assiste alla scena cruenta e, sporgendosi all'estrema destra del dipinto, si rivela solo parzialmente, restando occultata da un paesaggio

collinoso, le cui regole di rappresentazione prospettica esulano da qualsiasi calcolo matematico del progressivo ridimensionamento dei corpi immersi in uno spazio tridimensionale. Qui, in una prospettiva intuitiva, tesa a far leggere ogni elemento compositivo senza l'aiuto di una prospettiva geometrico-centrica, l'andatura diagonale del terreno, in salita da sinistra in basso a destra in alto, vuole accordarsi perfettamente alla scena, per il moto di tensione generato al suo interno. Il volto della principessa è inclinato, mesto e meditativo, nell'assoluto controllo si scorge la concezione medievale della figura femminile espressa frequentemente come una creatura ermetica e impenetrabile, trattenuta e passiva.

2.II.2. Indicazioni sulle tecniche di esplorazione tattile

In questo “poster” possiamo visualizzare quei percorsi selettivi dell'occhio, trasformati in movimenti selettivi delle mani, progettati e collaudati in funzione di una percezione ottica e tattile dell'opera e finalizzati alla ricostruzione mentale dell'immagine.

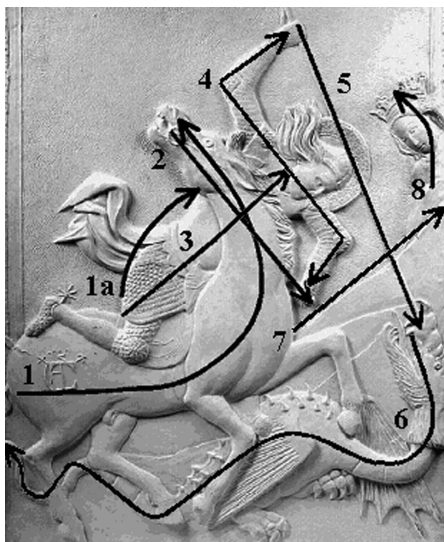
Nella composizione sono individuabili linee di forza che percorrono la scena e ne evidenziano il carattere dinamico. Tali linee corrispondono a percorsi selettivi dell'occhio e visualizzano la lettura progressiva e organizzata della rappresentazione artistica. I percorsi dell'occhio possono essere rintracciati e “ridisegnati” attraverso la percezione tattile, con opportuni movimenti delle mani, per offrire alle persone non vedenti e ipovedenti la struttura compositiva e le qualità formali, stilistiche e contenutistiche dell'immagine.

Esemplificazione di un modello di lettura tattile

Nelle visualizzazioni grafiche qui riportate è possibile leggere le tre principali relazioni tattilmente leggibili.

1. Cavallo/San Giorgio.
2. San Giorgio/Drago.
3. Scena attiva (azione combattiva)/scena passiva (Principessa-Ecclesia in atteggiamento riflessivo).

Indichiamo di seguito alcune tecniche di lettura tattile volte a rendere percepibile la struttura di questa celebre composizione pittorica.



Nella lettura tattile emerge dapprima il binomio cavallo-San Giorgio, in seguito la presenza del Drago e infine il riconoscimento della Principessa-Ecclesia.

Con la prima azione tattile le mani scorrono lungo la linea arcuata dell'incollatura rovesciata del cavallo e svelano il moto orario del cavaliere e antiorario del destriero. La mano destra percorre rapidamente l'incollatura del cavallo e la sinistra si sofferma sulle zampe posteriori dell'equino, facilitando così anche la percezione successiva della posizione delle zampe anteriori, in lieve sospensione – accenno di impennata – e della stabilità dei posteriori dell'equino, “perni” sui quali grava il peso dell'animale (linee di forza 1 e 1a).

Segue l'individuazione di una croce di Sant'Andrea in prossimità delle linee diagonali che percorrono il busto di San Giorgio e l'incollatura del cavallo (linee di forza 2 e 3).

La relazione diretta tra Santo e Drago, mediata dalla lancia impugnata dal Santo e conficcata nelle fauci del Drago, è un'altra traiettoria decisiva che facilita la lettura tattile e la cognizione mentale dell'opera. Importante è quindi la percezione della posizione simmetrica e speculare delle braccia del Santo (linee di forza 4 e 5).

Infine la percezione tattile della linea serpentinata che percorre il Drago, del profilo diagonale della rupe e della Principessa-Ecclesia che emerge dallo sfondo, completano la lettura di un'opera sulla quale i movimenti delle mani si alternano da destra a sinistra e dall'alto in basso con traiettorie diagonali e azioni semicircolari fortemente dinamiche (linee di forza 6, 7 e 8).

Con un'ultima lettura integrativa si raggiunge l'apprezzamento delle qualità estetiche delle singole forme, e quindi la conoscenza completa dell'opera nel valore espressivo di linee di contorno e superfici.

2.12

Integrazione scolastica nella didattica speciale personalizzata

Già nel 1924, nella pubblicazione dell'opera più significativa di Augusto Romagnoli, *Ragazzi ciechi*⁵, confluiscono anche le idee di Maria Montessori⁶ centrate su interventi educativi

5. A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1973, *passim*. Augusto Romagnoli divenne quasi completamente cieco poche settimane dopo la nascita; maturò la sua personalità a Bologna, presso l'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza". Attraverso l'elaborazione pedagogica delle sue esperienze personali ebbe la possibilità di sistematizzare quelli che sarebbero diventati in seguito i fondamenti dell'odierna tiflogia. Grazie a lui, in Italia, l'educazione e l'istruzione dei ciechi hanno assunto il carattere di scienza.

6. Maria Montessori ideò un metodo educativo che divenne un valido orientamento nel processo di concretizzazione didattica dell'insegnamento

che tengano conto delle funzioni sensomotorie, all'origine della crescita cognitiva del non vedente. Romagnoli promuove l'integrità umana del bambino cieco; l'educazione dei sensi è valutata ai fini di un potenziamento delle funzioni intellettive della persona. Egli fa anche riferimento all'importanza di un'educazione all'immagine che permetta di accedere alla comparazione tra forme e codici della rappresentazione, fino a pervenire all'apprezzamento del bello, sia pur nella complessità di accedere alle commozioni estetiche. L'educazione all'immagine inizia con la conoscenza dei concetti spaziali e con la capacità di rappresentarsi mentalmente quella realtà di segni e codici che derivano dall'esplorazione e visualizzazione dell'ambiente fisico e culturale che ci circonda. I linguaggi plastici e figurativi vengono sperimentati già durante la frequentazione della scuola materna. Il bambino, toccando e vedendo, apprende e capisce. Saper leggere le immagini al tatto significa anche poterle riprodurre. L'educazione all'immagine dotata di valore estetico può essere sviluppata sulla scultura e sulle rappresentazioni a rilievo e deve permettere il conseguimento delle competenze espressive e comunicative, anche e proprio attraverso l'esercizio della loro ricostruzione grafico-plastica. Romagnoli, nei suoi programmi di educazione all'immagine, e nella documentazione degli esercizi svolti dai suoi allievi, parla della conoscenza delle composizioni come di una costruzione mentale lenta e graduale, ordinata perché organizzata nel rispetto di scelte conoscitive intenzionali. In diverse occasioni egli anticipa, intuitivamente, concetti presenti nelle teorie di Jean Piaget⁷.

ai disabili della vista in Europa. La collaborazione tra Montessori e Romagnoli produsse significativi risultati in una prospettiva di educazione sensoriale, immaginativa e motoria del bambino cieco.

7. Per un approfondimento delle teorie di psicologia sperimentale in materia di percezione cinestetica e delle forme in J. Piaget si consulti il sesto volume del celebre *Trattato di psicologia sperimentale*, a cura di P. Fraisse e J. Piaget: J. Piaget, P. Fraisse, E. Vurpillot, R. Francès, *La Percezione*, Einaudi, Torino 1975 (II ed. riv.), *passim*.

Educazione all'immagine per bambini da 6 a 10 anni

Con i bambini in età scolare dai 6 ai 10 anni, non vedenti congeniti, acquisiti e ipovedenti, dopo aver valutato e accertato il tipo di cecità, grado di disabilità visiva e condizione psicomotoria, emotiva e cognitiva, si lavora prevalentemente a fianco di insegnanti di sostegno ed educatori, anche su consiglio di neuropsichiatri e psicopedagogisti per l'infanzia.

Il lavoro è centrato sul riconoscimento di forme semplici e sulla denominazione, infine sulla narrazione dei contenuti che emergono dall'osservazione delle immagini.

Prevalgono in questa età attività di osservazione, percezione, riconoscimento delle forme e del loro significato.

Il lavoro inizia con l'individuazione di forme semplici che rimandino all'esperienza reale e che siano di immediata accessibilità, su concetti topologici di base: alto e basso, destra e sinistra, sull'esperienza cinestetica. Solo in seguito si introducono contenuti più articolati, attraverso azioni narrative mirate.

La tattilità di un bambino, per quanto attiva e fertile, non può corrispondere alla diretta cognizione di codici di rappresentazione strutturati e convenzionali, oltre che condivisibili; questi codici compongono un linguaggio fatto di forme comunicative ed espressive che, se trasformati in forme tangibili mentalmente visualizzabili, facilitano il graduale apprendimento dei linguaggi verbali e visivi. Tale conquista avviene solitamente durante l'età dello sviluppo.

I riferimenti alla realtà, all'esperienza diretta del mondo, degli oggetti, delle forme regolari, simmetriche e speculari, a tutto tondo, mimetiche rispetto alla realtà e alle simbolizzazioni della realtà concreta o alla rappresentazione della realtà non tangibile, astratta (concetti), saranno costanti e supportati da un incremento di esperienze propriocettive e cinestetiche. L'attività manuale, grafico-plastica, di rappresentazione libera o copiativa delle forme e delle immagini, lette al tatto, sarà utile strumento di verifica. L'integrazione scolastica deve iniziare subito e garantire ai bambini disabili della vista e ai bambini normodotati di condividere molteplici esperienze educative.

Didattica delle arti per ragazzi dagli 11 ai 15 anni e dai 16 ai 20 anni

Con i ragazzi dagli 11 ai 15 anni, in seguito con i ragazzi dai 16 ai 20 anni, non vedenti congeniti, acquisiti e con diverse tipologie di ipovedenza, accertati i prerequisiti precedentemente maturati (durante l'infanzia e l'età evolutiva: sviluppo di tattilità, condizione psico-motoria, apprendimenti di concetti spaziali) si opera per la strutturazione e classificazione delle categorie della rappresentazione, anche allo scopo di sviluppare schemi visivi utili alla ricostruzione mentale delle immagini.

Schemi spaziali dinamici, proiezioni e punti di vista prospettici diventano concetti utili per far comprendere mappe, planimetrie, diversificazioni di rappresentazioni grafiche e plastiche.

Le immagini, esperite con il tatto e organizzate nella lettura in modo da far emergere la collocazione dei soggetti nello spazio tridimensionale e la loro logica relazione, diventano mappe visive.

Sviluppo dei programmi scolastici e integrazione scolastica sono obiettivi fondamentali, esigenze reali che determinano la corretta e armonica formazione della persona con disabilità visiva.

La formazione della persona disabile della vista dipende molto dal lavoro svolto in questo delicato periodo di crescita fisiologica e psicologica. Categorie della rappresentazione, stili storici e nozioni di spazio prospettico, potranno essere così affrontati gradualmente. Rapporto forma e contenuto, classificazione e restituzione grafico-plastica delle immagini saranno le azioni educative prevalenti, grazie alle quali valutare il comportamento di percezione e restituzione degli schemi visivi mentali, tenendo sempre conto dello scarto tra l'immagine mentale della forma e la sua concreta rappresentazione plastica.

Nella lettura tattile dell'immagine artistica permane il ruolo principale della percezione e del riconoscimento delle forme, specialmente se in età adolescenziale e post-adolescenziale si ravvisano disturbi di concentrazione o lievi ritardi cogni-

tivi, talvolta dovuti a lacune educative o a storie personali che non hanno permesso continuità nella formazione scolastica di primo e secondo grado (scuola media inferiore e superiore). L'attenzione alla percezione non deve trascurare la comprensione intellettuale più adulta e funzionale dei contenuti storici, culturali, espressivi, comunicativi delle immagini. I sistemi di codificazione del linguaggio verbale e visivo richiedono un sostegno educativo cospicuo che faciliti l'intenso sforzo cognitivo richiesto dalla comprensione e organizzazione delle conoscenze teoriche e pratiche. La costruzione mentale di immagini nel bambino e nell'adolescente è requisito essenziale per uno sviluppo armonico della personalità, dell'emozionalità, della mobilità e della plasticità cerebrale (cfr. FIG. 6).

2.13

Educazione estetica e integrazione professionale

L'educazione estetica alle arti visive dei disabili della vista può portare a incarichi professionali. Con un'appropriata formazione teorico-pratica la persona non vedente può diventare guida e consulente presso musei e percorsi tattili, quindi operare nella didattica delle arti rivolta ai disabili della vista. Nel condurre le mani del lettore lungo un percorso di indagine analitico, in cui il non vedente che guida ha bisogno di rintracciare i propri punti di riferimento sul rilievo, sulle superfici e sui contorni, si nota quanto sia importante il grado di interiorizzazione e rigenerazione costante della tecnica di guida tattile. Il percorso è solo parzialmente preorganizzato nell'ordine di sequenze di lettura. In termini tecnici la guida non vedente sviluppa un'economia di sforzo percettivo che presenta soluzioni affini, sia pur in presenza di connotazioni di metodo fortemente analitiche, a quello della guida vedente.

La guida ipovedente può avvalersi del contributo della riproduzione fotografica e la guida vedente deve esercitare costantemente la lettura tattile della riproduzione tridimensionale, per studiare correttamente corrispondenze e differenze tra i percorsi dell'occhio e quelli della mano, allo scopo di non

creare distanza tra i due modelli che devono integrarsi, pur considerandone le rispettive peculiarità. Le guide sperimentalmente formate presso il Museo “Anteros” sono vedenti, non vedenti e ipovedenti. Ciascuna esprime, nelle proprie abilità e potenzialità, funzioni concrete e margini di perfettibilità.

Il percorso di formazione alle tecniche di lettura ottica e tattile, per svolgere il ruolo di guida, è molto articolato e caratterizzato dall'applicazione pratica della teoria della percezione e dell'arte e da costanti verifiche sui processi cognitivi e interpretativi innescati. Ciascuna guida, nella sua tipologia, assolve compiti diversi e simili, integrabili perché complementari. Il deficit sensoriale non deve inibire la possibilità di spostare i confini del limite. Ed è proprio un sano rapporto con il limite che porta all'integrazione scolastica, sociale e professionale, attraverso la crescita e l'esercizio delle proprie competenze.

2.14

Educazione estetica e psicoriabilitazione

La consapevolezza di approfondire la conoscenza dell'immagine pittorica, sia pure nei suoi valori di forma e non di luce e colore, conferisce fiducia nei processi percettivi e cognitivi delle composizioni intese come mappe visive.

Il recupero della fiducia nella possibilità di interpretare e conoscere il mondo dell'immagine e il mondo reale, attraverso il tatto e non più la vista, per un ipovedente e per un non vedente acquisito rappresenta una conquista significativa e psicoriabilitativa che permette di non cedere alla perdita di fiducia nel proprio futuro. Trovare un possibile equilibrio significa intraprendere una ricostruzione della persona, aprirsi alla riqualificazione professionale per recuperare una serenità compromessa.

Tutto ciò facilita il controllo dell'incertezza del proprio futuro, aiuta a orientare le emozioni e contenere i sentimenti contrastanti, permette di rafforzare i sistemi di apprendimento con conseguente recupero dell'autostima, spesso in-

debolita dal sopraggiungere della cecità o dalla percezione della prossima perdita del residuo visivo.

In questo modo, gradualmente, un cambiamento obbligato può trasformarsi in un'esperienza importante che può essere correttamente e sapientemente elaborata, purché accettata.

Conoscere il valore estetico delle immagini significa interiorizzare la cultura delle arti visive e farne un uso funzionale e convertibile. La coscienza dei sistemi con i quali possiamo conoscere la realtà, utilizzando i sensi residui, a bilanciare parzialmente la lacuna sensoriale esistente, serve a chi ha un handicap ma anche a chi, pur in assenza di disabilità, non usa appropriatamente la propria sensorialità e le proprie potenzialità cognitive, talvolta per disturbi di concentrazione.

Anche nel vedente l'esperienza di lettura ottica e tattile dell'immagine ha grande utilità: permette di ripercorrere procedimenti di apprendimento troppo spesso sommari e lacunosi e garantisce una conoscenza strutturata e profonda dell'opera d'arte che può fornire un valido contributo a chi si occupa di didattica delle arti e cognitivismo.

2.15

Educazione estetica e integrazione sociale

Con gli adulti non vedenti congeniti, e ipovedenti, con patologie della retina talvolta accertate, talvolta latenti o in via di manifestazione, con persone cieche tardive, divenute tali in seguito a lunghi decorsi di malattie o a incidenti traumatici, l'educazione estetica può avere ricadute psicoriabilitative più complesse e sfumate perché concentra in sé molteplici funzioni e si innesta su un'esperienza di vita pregressa che agisce a livello conscio e inconscio, con più forza rispetto a come ricadrebbe su un bambino o su un adolescente.

In tali casi si deve tenere conto di molteplici fattori e non trascurare i segnali di apertura o chiusura espressi nel comportamento durante l'apprendimento libero e volontario, oppure necessariamente formativo.

Per i non vedenti congeniti e acquisiti la conoscenza tat-

tile della rappresentazione artistica e delle tecniche della riproduzione serve a fissare, ritrovare, stratificare e conservare nella memoria le immagini mentali, a coordinare meglio i movimenti delle mani, nell'atto della ricognizione di dati, a organizzare informazioni sulle forme, sul concetto di spazio e tempo. I non vedenti congeniti e i non vedenti acquisiti tardivi, necessitano, come i bambini e i ragazzi, di chiare informazioni sulla collocazione delle forme in una composizione, per visualizzare concetti e fissarli nella memoria.

Obiettivo essenziale è combattere cecità cerebrali indotte dall'inibizione dell'esperienza sensoriale e cognitiva, inibizione reale e frequente in certe condizioni ed esistenze segnate da azioni psicologiche difensive. Spesso nell'adulto che non ha esercitato sufficientemente la tattilità, l'educazione al recupero della percezione aptica può ridurre la tendenza al verbalismo e facilitare l'appropriazione di una nuova fiducia sensoriale, linguistica, cognitiva e intellettuale.

Per sviluppare coscientemente codici di comunicazione condivisibili, con conseguente miglioramento dell'integrazione sociale, il recupero della percezione tattile e l'affinamento della produzione mentale di immagini risultano validi strumenti in grado di conferire al soggetto abilità di percezione e interpretazione di forma e contenuto.

Con i non vedenti tardivi il recupero della memoria visiva ottica, anche cromatica, è molto importante. Tale memoria deve integrarsi con l'esperienza visiva indotta dal tatto. Chi ha perso la vista ha bisogno di intraprendere un nuovo sistema di apprendimento e conoscenza. Si tratta di assimilare un linguaggio tattile che sostituisca quello ottico e si innesti funzionalmente sulla memoria visiva pregressa. Infatti, mediante una percezione tattile che sostituisce la percezione ottica, pur basandosi sulla memoria visiva, si ottengono notevoli vantaggi cognitivi. La memoria diventa bagaglio di dati cui attingere e il suo uso funzionale, per analogia, similitudine, contrasto, rende la memoria delle esperienze visive uno strumento utile per capire il proprio presente e risulta parametro cui poter fare riferimento.

La conservazione della memoria visiva generata dalla precedente condizione di vedenti serve a leggere il mondo con il tatto, modificando il sistema percettivo, senza sovvertire il meccanismo cognitivo.

Integrando due forme di memoria visiva, ottica e tattile, e lavorando sul loro intreccio, si possono osservare importanti recuperi cognitivi.

Con gli adulti ipovedenti si lavora prevalentemente sull'accordo tra percezione ottica e tattile, nell'esercizio alternato e organizzato delle due modalità di percezione. L'educazione alla tattilità non deve inibire l'uso del residuo visivo, il quale, finché esiste, deve essere ottimizzato. Ma il residuo visivo non può interferire con l'apticità quando, in casi di ipovedenza destinati a trasformarsi in cecità, diventa indispensabile l'esercizio della tattilità.

Strumenti didattici ed esempi di buone pratiche

3.1

Integrazione scolastica e accoglienza delle classi presso il Museo tattile “Anteros”

La didattica speciale dell'arte svolta presso il Museo favorisce l'integrazione scolastica dell'alunno disabile della vista e mira a sviluppare la socializzazione, nel gruppo classe, tra i suoi componenti. L'iter seguito varia al variare delle situazioni.

Nel caso la visita al Museo riguardi classi provenienti dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria, essa è sempre centrata sullo sviluppo della capacità di osservazione delle opere d'arte e sulla percezione uditiva, poi visiva e infine tattile. Dapprima gli scolari, a occhi chiusi, ascoltano la descrizione di un'opera d'arte selezionata tra le presenti al Museo, ciò facilita l'attivazione dei processi creativi e immaginativi. Successivamente la stessa immagine viene osservata dagli allievi in diapositiva, proiettata su una parete, e con l'aiuto di una pila laser si svelano i percorsi della lettura, scorrendo i momenti della narrazione. In questa fase si dà spazio alle domande e alle osservazioni dei bambini, quindi li si invita a rivivere il racconto ascoltato, incoraggiando le loro impressioni e la loro fantasia. Segue infine l'esperienza aptica: la stessa opera viene letta mediante la percezione tattile, ad occhi chiusi, del rilievo che la riproduce. In un primo momento gli allievi vengono guidati alla lettura, successivamente sono incoraggiati a leggere da soli e a guidarsi reciprocamente tra compagni. Se nella classe è presente un allievo con disabilità visiva, a seconda che si tratti di un bambino non vedente o ipovedente si sceglie di ridurre o modificare le forme di pre-

sentazione dell'immagine in riproduzione fotografica. In tutte le fasi si tende a sollecitare domande e osservazioni da parte della classe.

Quando la visita è effettuata da allievi della scuola secondaria di primo e secondo grado, l'esperienza proposta non cambia nella sua sostanza, piuttosto cambia la proporzione dei tempi di percezione: tra ascolto, visione ottica e tattile dell'immagine. In questo caso l'attenzione è prevalentemente centrata su una buona osservazione contestuale all'ascolto della spiegazione dell'opera d'arte. Previo accordo con le insegnanti curricolari e di sostegno, durante l'incontro con il gruppo classe si tende a far emergere le strutture compositive e a contestualizzare storicamente l'opera esaminata, per avvicinare gli allievi a una corretta conoscenza culturale dell'arte. In questa fase si recuperano anche conoscenze letterarie associabili, per stimolare i processi logici, analogici, gli accostamenti semantici tra linguaggio verbale e visivo e tra materie di studio. Quando l'allievo non vedente viene accolto al Museo per la prima volta, unitamente alla classe in cui è inserito, una guida specializzata, assistita dall'insegnante di sostegno, intraprende con lui un percorso di lettura tattile personalizzato. Spesso la visita della classe è un punto di arrivo più che di partenza nell'educazione estetica dell'allievo non vedente ivi inserito. In questo modo è possibile sviluppare le condizioni per una lettura tattile dei rilievi condotta dall'allievo disabile della vista, sui suoi compagni, e sviluppare curiosità e desiderio di vivere la stessa esperienza in un gioco di scambi dei ruoli. Si tratta sempre di creare i presupposti della socializzazione e della consegna fiduciosa ai compagni. Lo scopo è rafforzare la fiducia reciproca e lo spirito di collaborazione tra compagni di classe e di confronto tra modi di vedere e comprendere un'opera d'arte.

Non di meno, con allievi universitari e nell'educazione permanente con gli adulti, la prassi seguita e sopra descritta risulta particolarmente efficace anche perché crea processi di interiorizzazione dell'opera d'arte che richiedono affinamento della percezione, capacità osservative e ragionate.

Cognizione e restituzione delle forme: esperienza pluriennale di Michele

Michele è un ragazzo non vedente congenito di 17 anni, quando venne per la prima volta presso il Museo “Anteros” ne aveva 14. Michele in passato ha vissuto difficoltà comunicative evidenti, unite a improvvisi scollamenti dalla realtà che si manifestavano nel bisogno di rifugiarsi in una dimensione sua, fatta di ripetitività verbale, di gesti auto-intrattenitivi, talvolta giudicati assimilabili a comportamenti autistici.

Il primo incontro con l'allievo risale al 2000, ma solo nel 2001 inizia l'attività didattica sistematica, richiesta al Museo dall'educatrice e dagli insegnanti curricolari della scuola media inferiore frequentata dall'allievo nell'anno scolastico 2000-2001. Nella primavera del 2001 inizia lo svolgimento delle unità didattiche, si tratta di incontri individuali centrati prevalentemente sulla presa di coscienza corporea, cinestetica e prossemica.

Contemporaneamente Michele acquisisce una certa familiarità con il rilievo tecnico e con il concetto di rappresentazione della figura nell'arte. Questa conoscenza lo predispone alla comprensione dell'immagine artistica e lo avvicina con più naturalezza all'idea di trasfigurazione della realtà.

In una delle prime esplorazioni tattili della riproduzione tridimensionale del dipinto di Botticelli la *Nascita di Venere*, si sceglie di intraprendere una lettura aptica coadiuvata da una descrizione verbale e da una spiegazione narrativa e illustrativa che possa introdurlo al mondo del mito, del pensiero trasformato in discorso per immagini. Ciò per soddisfare le sue richieste, già abbastanza precise, e per far convergere esigenze scolastiche e finalità didattico-educative.

Lo scopo è fin da subito centrato sul rafforzamento delle facoltà cognitivo-immaginative e sulla scoperta della propriocezione, con l'aiuto di azioni cinestetiche funzionali alla percezione corporea e spaziale. Rendere più cosciente e proficua l'attività immaginativa, vincendo l'inconscia resi-

stenza di Michele all'attività mentale creativa, quindi non meccanica, diventa anche un modo per rassicurarlo sulla "legittimità" dell'immaginazione, dall'allievo vista con un certo timore in quanto realtà intangibile, attività non compatibile con le funzioni più pragmatiche che alla conoscenza egli attribuisce.

Tale dubbio, insinuatosi gradualmente e non consapevolmente in Michele, nasce da un approccio pratico con le discipline scolastiche e da un senso del dovere radicato che a tratti sembra non dare spazio alla possibilità di imparare conciliando piacere sensoriale e attività intellettuale. Il problema, avvertito da insegnanti e operatori, viene esaminato e si sceglie di introdurre l'allievo a un'esperienza estetica praticata attraverso la graduale acquisizione della tattilità, da sempre considerevolmente inibita. Dapprima il tentativo è bilanciare l'uso della parola, in Michele sapientemente sviluppato, con un coinvolgimento sensoriale, ancora piuttosto limitato.

Nei successivi incontri, valutato il suo interesse e appurata la volontà di procedere lungo questo percorso, l'allievo legge una formella sugli stili arcaico e classico e prende coscienza delle parti che compongono il corpo, della simmetria e della rappresentazione frontale delle due figure riprodotte in rilievo, della profondità spaziale. Poi rilegge la riproduzione tridimensionale della *Nascita di Venere* e in quell'occasione l'esperienza pare estremamente gratificante per lui, anche perché collegata alla narrazione del mito greco e alla descrizione espressiva e poetica della scena. L'allievo rivolge domande consapevoli e concettualmente mature sul significato della rappresentazione di Venere, in quanto personificazione dell'amore, metafora capita ma anche percepita come idea astratta perché non tangibile, quindi intuita nella sua pluralità di significati.

A tratti l'allievo sembra colto da dubbi e le sue osservazioni colpiscono profondamente per logicità e spessore intellettuale: «È normale che mentre sono qui, insieme a voi, io pensi anche a qualcosa d'altro, che forse non esiste nemmeno?». L'interrogativo che Michele rivolge agli operatori è

tutt'altro che banale, unitamente alla domanda: «Ma ciò che io tocco e descrivo è esattamente così come voi lo vedete?».

Il discorso evolve in direzione dei concetti di trasfigurazione della realtà nell'arte e parziale somiglianza dell'arte alla realtà. Subentra in seguito una riflessione di Michele sull'irruzione che l'immaginazione compie nella sua vita quotidiana, in veglia, in questo caso, più che nella produzione onirica. Michele nelle sue osservazioni porta gli operatori a considerare che egli è talvolta destabilizzato dalla sovrapposizione del pensiero libero alla vita percepita e agita in tempo reale.

Per l'allievo pensare e sognare qualcosa che non esiste e che non è sufficientemente utile ai fini di una ricaduta funzionale del suo apprendimento è un'esperienza nuova, avvertita come opportunità ma anche come rischio. Forse lo spaventa l'idea di abbandonarsi a un piacere che potrebbe rivelarsi senza netti confini e la portata emozionale dell'esperienza tattile e del rapporto con chi lo guida alla conoscenza aptica viene, anche per questo, calibrato nel rispetto di tempi e modalità circoscritte e sempre annunciate nelle modalità adottate.

Michele è un allievo dotato di spiccato senso critico, di rara resistenza alla fatica fisica e intellettuale e tuttavia soggetto a continue divagazioni, che spesso non sono vere e proprie distrazioni, piuttosto difese verso l'eccesso di informazioni o verso il timore di dover modificare i propri schemi comportamentali, affidandosi agli altri.

I segni della stanchezza mentale si manifestano talvolta mediante un temporaneo isolamento e l'insorgere di monologhi con ripetizioni di cronache giornalistiche, radiofoniche, barzellette. Sembra che ci sia un inconscio bisogno di imporre una distanza tra sé e l'altro e di concedersi un isolamento difensivo.

Lo sviluppo della tattilità in lui non è immediato, dapprima le sue mani si muovono rigidamente, a palmi chiusi e dita raccolte, la mobilità e variazione delle azioni tattili delle dita procede lentamente e talvolta si arresta ma in seguito

ai primi incontri a scadenza quindicinale si può già notare come l'allievo desideri mettere in pratica i suggerimenti forniti dall'educatrice e dalla guida presente presso il Museo. Si ritiene fin da subito funzionale l'introduzione della modellazione, a supporto della lettura tattile dei rilievi.

Nella manipolazione egli non sembra trovare subito risposte ai suoi interrogativi sulla forma delle immagini artistiche e l'esperienza non suscita immediato piacere, tuttavia si coglie come ci sia in lui il desiderio di calarsi in questa esperienza per capirla, valutarla, farla propria. In seguito a un primo rifiuto della manipolazione della plastilina e all'accettazione del pongo, materiale giudicato ben presto poco plasmabile, si sceglie di affrontare la manipolazione della creta che, pur richiedendo una buona prensilità e capacità di pressione digitale, si svela il materiale più adeguato.

La scelta della creta deriva anche dal bisogno di verificare pre-requisiti e termini di crescita dei suoi movimenti tattili sia nella lettura della scultura che nella manipolazione plastica.

Nella lettura aptica, quindi nel dominio delle tecniche di esplorazione tattile dei bassorilievi, l'allievo risulta più autonomo rispetto all'anno precedente, anche se non ha ancora raggiunto il controllo della bimanualità. Spesso le mani scorrono sulle superfici con difficoltà e pressione eccessiva, con effetti di frenatura dei polpastrelli e lunghe pause che si rivelano però molto utili, anche se all'apparenza sono solo fasi statiche. In realtà in questi momenti l'allievo registra e fissa, quasi in una lettura scansionale, le morfologie del rilievo percepite al tatto e sembra valutarle, memorizzarle, addirittura classificarle, come si noterà in seguito.

Una conquista confermata anche dai suoi insegnanti è la maturazione di una maggiore sintesi durante la lettura tattile del rilievo e delle tavole tiflodidattiche, in adozione a scuola, di una crescita nelle capacità di osservazione ottenuta mediante azioni aptiche che lo aiutano a concentrarsi su movimenti ragionati ma anche su percezioni spontanee delle qualità estetiche di superfici e volumi.

Sembra che anche la postura del corpo tragga beneficio dalla lettura tattile organizzata, e soprattutto dalla conoscenza del proprio corpo in relazione allo spazio. La posizione curva del busto, quasi introflessa, il movimento pendolare del corpo, lo scotimento costante della testa, l'atto di stringere gli occhi premendoli agli angoli interni prossimi ai lati della sella nasale appaiono ora come azioni meno pressanti e frequenti, anche se è ancora indispensabile aiutarlo ad assumere una posizione più eretta del busto, reiterando frequentemente l'invito a prendere contatto con la sua corporeità mediante piccole azioni cinestetiche allo scopo di fargli interiorizzare le coordinate spaziali anche in relazione alle posizioni assunte dal proprio corpo nello spazio.

Il riconoscimento sulla scultura delle parti che costituiscono il corpo umano e il confronto diretto con la propria e altrui struttura corporea appaiono fin da subito operazioni imprescindibili. La scoperta delle tensioni muscolari, degli effetti determinati dalla contrazione e distensione dei muscoli, dalle posizioni assunte dal capo, dalle braccia e dalle gambe emerge con forza. Michele sembra interessato ad assumere le stesse posizioni studiate tattilmente sui rilievi ed è incuriosito dalle strutture dinamiche del corpo umano. Anche la comprensione dei concetti di frontalità, profilo, tre quarti nella posizione di un corpo reale, posto volutamente e differentemente dinanzi a lui, poi letto nelle diverse angolazioni, con azioni di distensione delle braccia e selezione di profili, risultano fattori essenziali e primari.

Nell'approccio ai concetti di rappresentazione dello spazio e dei soggetti ivi collocati, Michele si dimostra estremamente intuitivo e sempre più sicuro nell'enunciare le componenti del rilievo e nel descriverle, soprattutto dopo la seconda lettura della rappresentazione frontale di un *Kouros* arcaico e del *Bronzo di Riace* di età classica, posti a confronto con la riproduzione a rilievo dell'*Adamo* di Wiligelmo di età romanica e la *Regina di Saba* di età gotica, e dopo avere letto, successivamente alle tavole propedeutiche alla comprensione degli stili storici, una *Visitazione di Maria ad Eli-*

sabetta, composizione scultorea tratta dai rilievi del portale maggiore del Duomo di Ferrara, il cui tema rafforzato da un abbraccio appassiona Michele¹.

Quest'ultimo bassorilievo, calco conforme all'originale, lo affascina sia per soggetto iconografico che per fisionomia formale. La scena presenta due figure femminili abbracciate, una di fronte all'altra, che si pongono in parziale scorcio prospettico rispetto a un osservatore posto frontalmente dinanzi a loro. Il concetto di scorcio è intuito e solo parzialmente restituito nella modellazione in creta dell'immagine, studiata tattilmente e ricostruita da Michele plasticamente. Risulta invece chiara la comprensione del parziale occultamento del corpo delle due donne protagoniste della scena: Maria ed Elisabetta. Si rivela particolarmente difficile, invece, il riconoscimento della manica delle vesti di Maria ed Elisabetta, di foggia medievale. Le difficoltà emergono con più forza quando gli viene spiegato che nell'abbraccio simmetrico e speculare il braccio sinistro di Maria e destro di Elisabetta non si vedono perché nascosti dai corpi che ne occultano in parte la visione. Le braccia corrono lungo la parte non visibile, dall'osservatore frontale, e i due corpi abbracciati si danno in scorcio. Le mani emergono appoggiate rispettivamente: la sinistra di Maria sulla spalla destra di Elisabetta e la destra di Elisabetta sulla spalla sinistra di Maria. Michele nel riproporre la scena con la creta dapprima non riesce a realizzare tale particolare. Con attività cinestetiche lo si invita ad assumere la posizione dell'abbraccio delle due donne rappresentate, emulando la scena con l'aiuto di un parente molto prossimo all'allievo, presente al Museo in questa occasione, e successivamente gli si fa toccare lo stesso abbraccio in forma di osservatore. Nell'identificazione con i

1. Si tratta di riproduzioni in copia ma anche in forma funzionalmente reinterpretata, propedeutiche alla conoscenza degli stili storici, delle categorie della rappresentazione e alla comprensione delle diverse tipologie di rilievo esistenti nell'arte. Per approfondimenti sui materiali si rimanda alla consultazione del sito web dell'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza".

soggetti ritratti, ottenuta mediante imitazione delle posture, nella comprensione distaccata degli stessi movimenti attraverso esplorazione tattile di modelli viventi, esterni a lui, nella comprensione dei passaggi dalla rappresentazione alla realtà e dalla realtà alla rappresentazione, infine nella scoperta del sé in relazione al mondo circostante e nell'alternanza di riconoscimento di parti familiari in un gioco di confronti tra realtà e finzione, Michele acquista maggiore controllo del proprio corpo e dello spazio a lui prossimo, maturando il concetto di coordinata spaziale esterna a lui, il concetto di simmetria e specularità.

I movimenti sul rilievo inizialmente sono molto rigidi, quasi "ingessati", gradualmente acquisiscono maggiore elasticità, man mano che con l'aiuto della guida e in seguito autonomamente, il controllo dei movimenti delle dita, delle mani, dell'atto muscolare nel sollevare, abbassare, muovere operativamente le braccia sulla superficie del rilievo, diventano azioni più sicure e indirizzate a precisi scopi percettivi e cognitivi. Le dita iniziano così a essere più lievi e mobili nel leggere tattilmente le forme, a permettere qualche opportuno sfioramento e presa a pinza, infine a seguire con le dita più mobili e plastiche, quasi a simulare le setole di un pennello, le linee guida e i contorni esterni presenti sul rilievo.

Il lavoro sulla *Visitazione* è estremamente impegnativo e servono tre incontri di più di tre ore l'uno per poter giudicare risolta l'esperienza cognitiva e attendibile la rappresentazione plastica dell'immagine.

Solo le mani di Elisabetta e Maria, nell'emergere dalle braccia occultate, non vengono percepite e quindi risultano omesse nella prima riproduzione plastica. Nella seconda riproduzione plastica della stessa scena, eseguita a distanza di un anno e mezzo circa, in seguito a un recupero della visione mentale dell'immagine ottenuto con una rinnovata esperienza aptica e lettura tattile fine del rilievo, che Michele compie quasi autonomamente, si conferma un buon livello di acquisizione pregressa dell'immagine mentale maturata in passato e corrispondente alle morfologie dell'opera, e una

memoria visivo-concettuale consistente. Si raggiunge così la piena comprensione del completamento amodale, ovvero la comprensione dei concetti di sovrapposizione delle forme e loro parziale visione.

La realizzazione della riproduzione con la creta, alternata costantemente alla verifica tattile sul rilievo, viene svolta inizialmente in sinergia con l'allievo, tramite una lavorazione congiunta della materia e con il contatto mano su mano, per consentirgli di apprendere le tecniche di lavorazione della creta e acquisire la giusta pressione delle mani con la quale lavorare l'argilla. Inoltre, una modellazione parallela delle diverse parti che compongono il corpo delle due figure consente all'allievo di restituire plasticamente proporzioni e volumi. La modellazione inizia dalla testa e dal corpo di Maria, segue la costruzione del corpo di Elisabetta. Mentre nella prima modellazione si era partiti dalla realizzazione dei due corpi, rispettivamente, di Maria ed Elisabetta, per procedere poi con la costruzione dei volti e delle estremità, braccia, mani e piedi.

Dopo una lettura della formella per una ricognizione dei dati e la verifica parallela della costruzione plastica precedentemente eseguita, i corpi delle due figure risultano poco volumetrici pertanto si chiede a Michele di aumentarne gli spessori. Sempre tramite contatto mano su mano, gli si insegna ad aggiungere e amalgamare la creta sul suo modellato usando i polpastrelli.

Segue la restituzione dell'abbraccio, quindi la costruzione della manica della veste di Elisabetta occultata successivamente dalla sovrapposizione della manica della veste di Maria. Durante la modellazione a Michele si spiega l'importanza di restituire il profilo dei corpi e delle maniche della veste facendo pressione sulla creta con le dita per ottenere una corrispondenza tra forme modellate e rilievo e facilitare così il ritrovamento dei dati. La lettura tattile del rilievo è alternata alle diverse fasi di modellazione plastica. Diversamente dalla prima rappresentazione di questo soggetto, nella seconda esperienza di modellazione Michele riesce a collocare le ma-

ni in prossimità delle due spalle arretrate rispetto al primo piano, dimostrando di avere compreso bene sia il concetto di occultamento delle braccia con la restituzione delle mani in corrispondenza delle spalle, che le relative appartenenze braccio destro/mano destra, braccio sinistro/mano sinistra di entrambe le figure².

Nel terzo e ultimo incontro segue la restituzione dei volti, prima quello di Maria con modellazione congiunta e successivamente, in autonomia, quello di Elisabetta. I volti accostati fanno riemergere il tema dell'accostamento e del fronteggiarsi di due forme uguali che diventano, idealmente, l'una specchio dell'altra e quindi si offrono nell'effetto speculare. La costruzione dei piedi visti in parziale scorcio prospettico completa la cognizione delle gambe, anch'esse poste in scorcio. Nella prima esperienza il rapporto di Michele con il proprio corpo non era stato pienamente risolto in termini di cognizione e rappresentazione della propria posizione nello spazio. Le difficoltà erano emerse soprattutto nella comprensione delle direzioni assunte rispetto a un punto di riferimento. Anche la gestualità, l'espressività delle posture, la contrazione muscolare e l'assunzione di forme differenti, erano risultate informazioni importanti ma non ancora familiari. Nell'esperienza ripetuta a distanza di quasi due anni Michele dimostra di avere effettiva coscienza della parzialità della visione, dell'amodalità e dello scorcio prospettico, riproducendo non mnemonicamente bensì logicamente i caratteri.

Un'altra esperienza significativa interessa la comprensione dei concetti di stilizzazione e naturalismo, presenti in molte rappresentazioni artistiche, evinta nella rilettura più evoluta, anche perché compiuta a distanza di tempo, della formella che riproduce gli stili storici arcaico e classico ri-

2. Si ringrazia Daniela Angeli, insegnante di modellazione, per aver contribuito all'osservazione e alla raccolta dei dati riferiti alle fasi di realizzazione plastica della seconda versione della *Visitazione* e della *Nascita di Venere*.

producendo in basso e alto rilievo due statue originariamente concepite a tutto tondo. Il tema è la rappresentazione idealizzata del corpo umano nelle forme dell'atleta guerriero. La riproduzione in rilievo permette all'allievo di accogliere il concetto di visione frontale, assumendo un unico punto di vista.

Anche in questo caso l'esercizio cinestetico mediante il quale Michele assume le medesime posizioni dei soggetti studiati e la possibilità di avvertirne tattilmente la corrispondenza, permette all'allievo di acquisire una certa dimestichezza con il concetto di analogia e varietà di forme, anche grazie alla comprensione della similitudine esistente tra movimenti e posture che lui può assumere su sé, che può toccare su un corpo reale esterno a sé analogamente a come le stesse posizioni appaiono nelle rappresentazioni plastiche, percepibile tattilmente e comprensibile nei suoi caratteri di parzialità visiva.

In questa attenta lettura Michele si sofferma prevalentemente sulle linee di forza che percorrono assialmente il *Kouros* arcaico e diagonalmente (per incrocio di traiettorie della mano) il *Bronzo di Riace*. Lo interessa particolarmente la simmetria presente nel *Kouros*: la comprensione della "maggiore" dimensione (per effetto prospettico la gamba sinistra, in avanzamento rispetto alla destra, si dà in primo piano e quindi risulta sovradimensionata). Il fenomeno della prospettiva nel rispetto della progressione dei piani di posa non viene chiaramente recepito. Si tratta di capire che nello stato di avanzamento della gamba, la figura rappresentata, agli occhi dell'osservatore, si rivela con una "deformazione" determinata dall'illusione ottica o aberrazione prospettica. Spiegare a Michele che ciò che egli tocca e percepisce come gamba sinistra, dalle dimensioni maggiori rispetto alla destra, è un codice di rappresentazione che mette in evidenza come i vedenti percepiscono la forma immersa nello spazio, più grande se più vicina, ridimensionata se più lontana. Questo significa introdurlo al concetto di spazio tridimensionale ricavato da una superficie sulla quale le progressioni di piani più o

meno aggettanti altro non sono che livelli di profondità spaziale riprodotti, sintetizzati, all'interno di uno spessore tridimensionale, anziché bidimensionale. La ragione della scelta della tridimensionalità è chiara a Michele. Egli capisce che si tratta di una traduzione tangibile dell'idea di profondità spaziale che un piano bidimensionale, illusionisticamente prospettico, genera in chi vede con gli occhi. La percezione visiva, dalla quale il vedente trae l'intuizione tridimensionale, risulta investimento cognitivo più articolato ma non inaccessibile per il non vedente quando la prospettiva, forma simbolica recepitale otticamente ma anche tattilmente, diventa codice condivisibile, tra vedenti e non vedenti.

La simmetria presente nel volto, spalle, torace, bacino e braccia del *Koûros* testimonia ancor più, a confronto con l'asimmetria delle gambe, il concetto di allineamento e progressione di piani. Similitudine e differenza tra posture risultano concetti chiari quando si perviene alla lettura a confronto del *Koûros* e del *Bronzo di Riace*. Qui Michele riconosce una serie di differenze: i muscoli del *Bronzo* sono più evidenziati, emerge così il concetto di contrazione e distensione muscolare; l'esercizio viene nuovamente svolto da Michele che sul proprio corpo prova a percepire le due condizioni. Il *Bronzo* ha il volto leggermente posto di tre quarti, rispetto all'osservatore, e questo lo distingue dal *Koûros*. È senza dubbio il chiasmo, ovvero la postura naturalistica e fortemente estetica per la quale il *Bronzo* si dà nella sua prestantza fisica e nella sua "prontezza d'azione", a risultare il concetto più complesso ma anche più importante per l'allievo, che si confronta per la prima volta con le potenzialità espressive e comunicative del corpo umano. Il lieve sollevamento dell'anca destra che determina l'abbassamento della spalla destra in relazione al sollevamento della spalla sinistra che coincide con la flessione della gamba sinistra, diventano dati da comprendere cinematicamente. C'è una grande potenzialità nel processo cognitivo determinato dal confronto costante, nell'analisi del corpo umano, tra l'immagine che il nostro stesso corpo genera agli occhi e al tatto di un osservatore esterno e quella

che, esterna a noi, possiamo conoscere, otticamente e/o tattilmente, esplorandola come lettori attivi.

Infine la comprensione della relazione tra soggetti immersi nello spazio stagliati su uno sfondo composito risulta chiaramente nella rilettura della *Nascita di Venere*. Dai documenti filmici e dalle osservazioni di Michele notiamo che la narrazione, imponente nella descrizione semplificata ma non ridotta dell'opera, è ora fonte di rasserenata immaginazione ed esempio di invenzione per l'allievo. Non lo spaventa più l'alternanza di azioni tattili tecniche e spontanee. Si profila un certo rapimento estatico, quasi un apprezzamento estetico della sinuosità della linea e la storia, tratta dal mito, appare ora come una chiara metafora del pensiero tradotto in immagini.

Nella prima lettura, svolta nel 2001, erano emersi numerosi dubbi: ad esempio si coglieva come non fosse stato acquisito chiaramente il concetto di punto di vista. Nella seconda lettura, avvenuta analiticamente nel 2003, la familiarità con le tecniche visive e con il loro rispettivo tattile e plastico appare una conquista evidente.

Le tecniche di esplorazione diventano più fluide e Michele scopre una economia tattile funzionale a cogliere particolare e insieme nella composizione. I movimenti delle mani ora sono più ingegnosi e creativi, le dita scivolano sulle superfici con variazioni nella velocità dei movimenti e nella pressione dei polpastrelli. La comprensione del concetto di spessore e volume comporta l'adozione di movimenti a pinza e a pennello che completano i movimenti più schematici, a garantire una più efficace ricostruzione mentale della composizione.

La riproduzione della figura di Venere denota, per le corrispondenze non meccaniche con l'originale, una buona strutturazione della forma nella sua espressività di linea, volume e nelle sue proporzioni, mentre la realizzazione dell'intera scena è ancora oggi in fase di costruzione e verifica.

Anche in questo caso la realizzazione della riproduzione con la creta della *Nascita di Venere* si svolge nel corso di tre incontri della durata di tre ore ciascuno.

Prima di iniziare la modellazione di Venere viene effettuata una rilettura della figura funzionale alla ricostruzione plastica, l'attenzione è posta su proporzioni, postura e andamento della figura, inclinazioni delle diverse parti del corpo, piani e volumi, simmetrie e asimmetrie, per sottolineare la possibilità di ricondurre la forma della conchiglia e quella complessa del corpo umano a forme geometriche semplici.

Le diverse fasi di modellazione sono precedute da una spiegazione teorica e pratica, tramite parallela modellazione delle forme, per consentire a Michele l'acquisizione delle tecniche e delle modalità di costruzione nel rispetto di proporzioni e volumi e per consentirgli anche di acquisire nel tempo più autonomia e confidenza con la materia.

Per avere un punto di riferimento relativo all'altezza della figura di Venere, Michele inizia la modellazione dalla conchiglia che è stata realizzata partendo da una sfera di creta successivamente schiacciata con la mano a pugno e con il palmo per ottenere una forma ovale. Dal margine della valva si effettua una misurazione con la mano di circa due spanne per ottenere l'altezza e quindi il punto di riferimento in cui collocare la testa seguita dal collo, busto e gambe, che Michele realizza in autonomia tramite la modellazione di due cordoncini in creta stretti in corrispondenza delle ginocchia per evidenziare la distinzione tra cosce e gambe.

Nel secondo incontro, dopo aver effettuato una verifica tattile sul rilievo della postura e della corretta collocazione dei piedi, in rapporto alla valva della conchiglia, l'allievo preleva autonomamente la quantità di creta necessaria e li restituisce correttamente, dimostrando di cominciare a interiorizzare il concetto di proporzione e di accostarlo anche al concetto di peso e quantità di materia, da trasformare in forma dotata di superficie e spessore. In seguito si effettua la modellazione dei capelli, tenendo conto della scriminatura che li divide in due bande laterali. La forma dei capelli sul lato sinistro si ottiene prima della modellazione del braccio per far comprendere a Michele il concetto di continuità del-

la chioma e quello di occultamento di una porzione di capelli determinato dalla sovrapposizione del braccio sinistro.

Segue la modellazione del braccio sinistro con l'ausilio della guida verbale. Una volta invitato a ritrovare la spalla, l'allievo modella autonomamente un cordoncino di creta che applica in autonomia, anche se risulta troppo lungo giacché la mano giunge fino alla gamba destra. Dopo una verifica tattile sul rilievo, il braccio viene accorciato e la mano posta correttamente, semplificata come se fosse un guanto a manopola, precedentemente modellata in autonomia.

Nel terzo incontro, prima di portare a termine la modellazione, l'allievo compie una rilettura generale di Venere modellata nel corso delle lezioni precedenti ed è invitato a curare l'azione bimanuale.

La modellazione prosegue con la realizzazione dei seni che vengono realizzati mediante due piccole sfere schiacciate, adottando una soluzione analoga a quella utilizzata nella costruzione dell'ovale della conchiglia.

Segue la modellazione del braccio destro per il quale Michele ha realizzato prima un cordoncino per il braccio e poi uno per l'avambraccio: qui si presenta una certa difficoltà nella restituzione della corretta postura del braccio ed è necessario intervenire con l'aiuto della guida verbale e la rilettura della formella, anche assumendo sul proprio corpo, cinestheticamente, la postura del braccio. Si rende necessario un temporaneo intervento congiunto sulla modellazione, allo scopo di rassicurarlo ed evitare un blocco psicologico annunciato dal comportamento un po' teso e sfiduciato che Michele inizia ad avere, anche per effetto della stanchezza. Con la collocazione dell'avambraccio e della mano a coprire il seno destro, precedute da una parallela lettura tattile del rilievo, vengono corrette le incertezze e superate le difficoltà.

Per la restituzione dei dettagli del volto, e in particolare degli occhi, Michele costruisce con lieve pressione del polpastrello le cavità orbitali e vi colloca due piccole sfere a rappresentare, appunto, gli occhi. Per aiutarlo a comprendere

le corrette proporzioni viene modellata una piccola sfera in quanto quella da lui realizzata risulta troppo grande.

Per la restituzione della bocca Michele è incerto se aiutarsi con l'utilizzo di una stecca oppure se usare le dita, gli si suggerisce ancora l'uso delle dita, sempre preferibile per gestire prensilità, abilità tattili e dinamismo gestuale delle mani. L'uso della stecca infatti va considerato come un'opportunità che subentra in seguito a un buon controllo della tattilità, della manualità, della fisicità percettiva.

Per quanto riguarda il braccio destro, gli si propone la soluzione di restituire maggiormente il volume della spalla e per ottenere ciò Michele verifica tale morfologia, agendo simultaneamente con la mano destra sulla formella e con la sinistra sul suo modellato. Dopo aver colto le differenze afferma che può aggiungere ancora materiale per una miglior restituzione del volume.

Tutte le fasi di modellazione sono state caratterizzate da una parallela verifica tattile sul rilievo. Michele ha dimostrato di aver acquisito maggiore autonomia nella strutturazione delle sue azioni. Gli interventi dell'insegnante si sono limitati a indicazioni verbali e in rapporto ai precedenti incontri hanno subito una notevole riduzione. L'allievo ha rinforzato la sua capacità di manipolazione della creta ed è più sicuro anche nella presa, quindi nella capacità di quantificazione dell'argilla necessaria alla modellazione.

Tuttavia egli rivela ancora il timore di sbagliare, come se la costruzione della forma fosse definitiva e non più modificabile. Su quest'idea è necessario intervenire dimostrando che la materia è duttile e consente di apportare continue modifiche, variazioni e correzioni. Questa impressione di Michele rivela un problema non del tutto superato, in quanto egli tende ancora a vivere l'esperienza cognitiva e restituiva come qualcosa di compiuto solo se immutato e immutabile. È sull'accettazione della variante, della reversibilità, del cambiamento nell'intervento interpretativo e creativo che è importante continuare a lavorare, allo scopo di favorire la presa di coscienza della variabile alla regola e dell'elasticità di

pensiero e azione. Tutto ciò unitamente alla graduale appropriazione di concetti topologici e prospettici, fondamentali per imparare a classificare i modelli essenziali della rappresentazione di corpo e spazio.

È importante considerare come le difficoltà incontrate da Michele siano in realtà le difficoltà di tutti, una volta intrapreso l'apprendimento di concetti che per essere interiorizzati richiedono applicazione, esperienza propriocettiva, cinestetica e aptica e capacità d'astrazione. Anche in questo senso la funzione dell'integrazione è decisiva. In un ultimo incontro con Michele e alcuni compagni di scuola volontariamente giunti presso il Museo per farsi guidare da Michele nella lettura dei rilievi da lui precedentemente esplorati e riprodotti, si sono verificati importanti episodi di scambio di idee ed esperienze. Michele così ha saputo offrire ai propri compagni di scuola l'opportunità di scoprire un nuovo modo di vedere mediante l'uso della tattilità, e ha anche potuto vivere un'esperienza assolutamente preziosa per lo sviluppo della propria autostima. Un'apertura al dialogo e al contatto più sereno con gli altri, un'esperienza di grande valore e utilità, che ha lasciato un buon ricordo in lui e che sembra avere modificato, in direzione di un'evoluzione positiva quelle dinamiche di relazione tra compagni di classe che spesso si basano sull'empatia e sull'immediatezza delle affinità.

Va notato che nel 2002 Michele non ha frequentato il Museo, l'impatto con la scuola media superiore, nuovi compagni e docenti, nuove materie, educatore e insegnante di sostegno, ha richiesto un nuovo, naturale assestamento emotivo, logistico, psicologico.

Nel frattempo la nuova educatrice è subentrata alla precedente: è stato così essenziale ripercorrere il processo di acquisizione delle immagini in un costante confronto tra il prima e il dopo. Il ruolo decisivo delle educatrici è emerso con forza nel rispetto di una visione evolutiva del percorso scolastico e formativo di Michele.

Nella postura del corpo e nel suo rapporto con il prossimo si nota sempre più come l'allievo sia maturato in sicu-

rezza e apertura. Tuttavia, ad oggi, non sono venuti meno alcuni comportamenti auto-intrattenitivi. Michele cerca il dialogo, si pone in ascolto, è cauto, si consegna con più fiducia a educatori e insegnanti, è assertivo e propositivo, chiede di svolgere specifiche attività di percezione tattile, manipolazione, approfondimento teorico, ma l'imperativo categorico che ancora agisce in lui lo induce a non percepire la stanchezza, piuttosto a subirla e a contrastarla, non sempre coscientemente, con estemporanei scollamenti dalla realtà, talvolta con repentini scoramenti che è importante lasciar esprimere quale atto liberatorio, così come contenere affinché Michele abbia sempre coscienza della normale difficoltà che ogni attività conoscitiva, anche nell'educazione estetica, comporta.

Per questa ragione i tempi di lettura e di modellazione devono essere calibrati e permeati da un dialogo sereno e costruttivo, finalizzato all'interiorizzazione intenzionale, ma anche preterintenzionale, di paradigmi conoscitivi convertibili in altre abilità e associabili alle esperienze di vita quotidiane.

Per Michele poter oggi contemplare il concetto di osservatore e di soggetto osservato, quindi di punto di vista variabile è stato molto importante anche al fine di rafforzare una relazione tra se stesso e il mondo circostante. Queste sono solo alcune delle consapevolezze raggiunte dall'allievo in questi anni di lettura tattile e modellazione plastica. A tali conquiste è necessario aggiungere l'acquisizione sempre più sicura dei concetti di relazione tra le parti, e la comprensione dei concetti di totalità e parzialità, di proporzione e sproporzione.

Il rapporto con lo spazio tridimensionale contratto e rappresentato in sintesi ottica, leggibile tattilmente perché tradotta in codice condivisibile, è una delle condizioni essenziali per avvicinare una persona non vedente dalla nascita all'idea di composizione e di insieme di forme.

Va inoltre sottolineata l'utilità di queste esercitazioni per le ricadute che, per esteso, ci sono state nello studio di altre discipline. Ad esempio, la scoperta del punto di vista è ri-

sultata utile nello studio delle tavole didattiche di astronomia, geografia e scienze naturali, anche lette nel riconoscimento della visione zenitale. Le tecniche di esplorazione tattile e modellazione della creta insegnate sono state interiorizzate, trasformate e correttamente personalizzate da Michele e sembrano ora evolvere, predisponendo contestualmente a una definizione sempre più precisa delle immagini ma anche a un superamento dell'eccessivo controllo sulla materia, sulla realtà circostante, su se stesso.

3.3

Note sui processi di formazione professionale, attraverso l'educazione estetica, delle persone con disabilità visiva

Nella formazione professionale delle persone con disabilità visiva è importante, inizialmente, conoscere la storia della persona, per poter comprendere ragioni e motivazioni legate a una scelta formativa basata sull'educazione estetica. Valutati i prerequisiti essenziali, nelle persone non vedenti congenite è necessario considerare il grado di conoscenze dei concetti spaziali e l'uso dei sensi residui, osservare le modalità di percezione tattile, il grado di autonomia e di dominio della tattilità. Con le persone non vedenti acquisite o tardive è importante appurare la capacità di convertire le conoscenze visive pregresse, presenti nella memoria, in nuove modalità di percezione e rapporto con la realtà. Necessario è anche considerare la possibilità di far evolvere la tattilità, in modo che essa rinforzi e sostenga la memoria visiva ma si costituisca anche come nuova modalità conoscitiva. Con le persone ipovedenti è essenziale conoscere la condizione del residuo visivo, se stabile, stabilizzabile o digradante, per capire come intraprendere esercizi percettivi che tengano conto sia della percezione ottica che tattile, in proporzioni che variano al mutare delle circostanze e che richiedono costanti riassetamenti e adattamenti. Nell'uno e nell'altro caso serve stabilire una relazione tra percezione ottica e percezione tat-

tile e verificare costantemente il livello di integrazione e compresenza delle due condizioni percettive. Nel caso l'educazione estetica abbia scopi formativi e professionali, il ruolo del formatore è trasmettere nozioni di percettologia, attraverso esperienze e lettura tattile di sussidi didattici e rappresentazioni artistiche tridimensionali: modelli architettonici, scultorei e pittorici.

Nella formazione delle guide disabili, l'indagine delle tecniche di esplorazione individuali è decisiva soprattutto quando il confronto avviene tra più modelli di percezione, in parte simili e in parte distinti. Nella formazione delle persone non vedenti è importante non generalizzare le modalità esplorative, piuttosto bisogna saper sintetizzare i modelli percettivi più funzionali, dando la possibilità, a ciascuno, di applicarli con ingegno organizzativo, economia di sforzo e flessibilità. I modelli di percezione vanno confrontati tra loro e vanno considerati nella loro ascendenza che varia se la persona è non vedente congenita, acquisita o ipo-vedente.

In queste diverse condizioni si creano alcune differenze di risposta cognitiva: differenze, non divergenze. Senza questa cura al confronto e all'integrazione tra modelli, il rischio di isolare, anziché integrare tali sistemi di conoscenza tattile, sarebbe molto alto e non potrebbe tenere conto né dei personali processi di autoeducazione e autoformazione né dei sistemi di apprendimento ricorrenti e condivisibili.

Il lavoro svolto a fianco delle persone non vedenti permette di capire quali siano le tecniche tattili individuali estensibili, e quindi comuni ad altre persone non vedenti. Questo permette di codificare i comuni denominatori e le differenze tra modelli di visione mentale delle immagini e modelli di lettura aptica. Il lavoro pratico permette di individualizzare l'intervento ma anche di risalire a una visione più ampia dell'esperienza formativa, di entrare nella specificità del caso e di risalirne, di andare dal soggettivo all'"oggettivo" e viceversa, senza mai dimenticare l'importanza dell'interpretazione ma anche l'importanza dell'"oggettivazio-

ne”, proprio per evitare che la lettura dell’opera d’arte risulti “solipsistica”, cioè esercitazione incomunicabile e troppo personale, oppure “irrigidimento” percettivo e cognitivo.

Un’esperienza estetica è sempre un modo per conoscere anche noi stessi e ciò che è altro da noi. Il dialogo tra docente e discente non deve inibire il diritto di poter vedere e sentire soggettivamente l’opera e quindi il ruolo del formatore, in questo campo, è valutare le attitudini della persona, le motivazioni che la inducono a intraprendere un percorso di formazione specifico, considerare i prerequisiti culturali e le attitudini relazionali, infine trasmettere fiducia e conoscenze applicabili e verificabili nella loro ricaduta e crescita. Fino a che punto sia possibile formare una persona non vedente al ruolo di guida sulle opere d’arte e/o riproduzioni tecniche delle stesse, scongiurando processi di interiorizzazione e restituzione meccanica dell’immagine, è dato capirlo solo attraverso la pratica assidua e il confronto tra situazioni formative analoghe e diverse tra loro. Il recupero della memoria visiva, per una guida non vedente tardiva, è un patrimonio molto significativo e funzionale. Ciò che è stato conosciuto con gli occhi, nel passato della persona disabile della vista, viene ri-conosciuto principalmente grazie alla tattilità e all’ascolto sincronico della descrizione, ma viene anche associato agli altri sensi, chiamati in causa, evocati e vicarianti la vista. Tutto ciò conduce a sviluppare “mani intelligenti” e questo fa sì che la guida non vedente tardiva possa vedere con il tatto come prima vedeva con gli occhi. Possa vedere ritrovando, anche in modo diverso, immagini che legano la sua memoria visiva alle nuove immagini mentali generate dalla percezione tattile, senza che tra le due modalità vi siano eccessivi scarti e interferenze, piuttosto assestamenti e integrazioni.

La percezione tattile è sottoposta a molteplici variazioni: in certe condizioni e stati d’animo può accadere di concentrarsi di più su un particolare piuttosto che su un altro, ma questo vale per ogni guida, anche vedente. La guida non vedente nella lettura tattile raggiunge un pregevole controllo

della visione d'insieme dell'immagine, anche se legge analiticamente può comunque cogliere la sintesi, soprattutto se conquista uno schema a cui riferirsi, quasi una mappa visiva. Questa è una garanzia anche per la formazione delle guide non vedenti congenite, attualmente in fase di sperimentazione e studio e foriera di buone prospettive. Verificare la possibilità per la persona non vedente di guidare un'altra persona alla conoscenza dell'insieme e del particolare, all'apprezzamento della relazione tra le parti, fino a pervenire alla sintesi, dà in sé molte risposte sulle possibilità cognitive e sulle potenzialità della mente, anche e soprattutto in presenza di deficit visivo.

Importante è anche capire il grado di sintesi e analisi permesso nel trasmettere nelle tecniche di esplorazione i contenuti di un'opera d'arte sia di natura formale che contenutistica. I risultati sono confortanti. È chiaro che il non vedente si specializza nella lettura delle opere d'arte e non sempre può, con la rapidità che la vista offre, risalire a un confronto con altre opere d'arte, a meno che non ne abbia copia tangibile, perché anche una allenata memoria visiva non può supplire alla quantità di immagini che la mente di chi vede registra più o meno coscientemente.

La persona non vedente può, però, accedere al confronto tra opere d'arte coerentemente accostate, e riconoscerne la grammatica delle forme. Avendo percepito al tatto, quindi visualizzato mentalmente, opere assimilabili o distinguibili per stile, epoca, autore, tema iconografico, può offrire una lettura compiuta, profonda, analitica e organizzata, assolutamente puntuale e competente. Il problema è la quantità di immagini dominabili, non la qualità della conoscenza delle opere d'arte leggibili. Il ruolo del formatore è anche affiancarsi e farsi affiancare durante le applicazioni di lettura tattile dalle persone con disabilità visiva. In certi casi è necessario far sentire i movimenti della mano mentre si guida una terza persona, perché possa restare meglio impresso il disegno ricostruttivo che le mani compiono sulle forme. Conta molto anche il rapporto di fiducia che si in-

staura tra chi forma e chi è formato a una professione in cui il sentire stesso delle mani assume un significato particolare: non si tratta solo di insegnare a “vedere con le mani”, si tratta anche di imparare e insegnare ad ascoltare le proprie e altrui mani che sempre riflettono la competenza, l’esperienza della guida, la sua professionalità, e questo nei movimenti, nel grado di lievità del contatto con il prossimo, nell’alternanza di azioni, nella capacità di intervenire per direzionare i movimenti stessi e nel dare autonomia al lettore, nel capire i tempi di lettura più adatti e le sue esigenze percettive e conoscitive.

Formare una persona non vedente sull’immagine artistica richiede il prendere coscienza dell’esistenza di diverse difficoltà, ma anche delle valide opportunità che una simile formazione comporta. Nel caso di cecità tardiva è fondamentale valorizzare la memoria visiva acquisita precedentemente, ma va anche tenuta in considerazione la necessità di appropriarsi di nuove forme di apprendimento, possibili solo attraverso un’educazione dei sensi e attraverso la padronanza di tutti gli strumenti tiflodidattici funzionali a un percorso formativo mirato.

Come accennato, una delle principali difficoltà che può incontrare una persona non vedente nel suo percorso di formazione risiede nel dover prendere in considerazione l’impossibilità di accedere alla vasta quantità di opere presenti nel nostro patrimonio artistico. Serve quindi la costituzione di veri e propri manuali tattili per le arti visive, supportati da sussidi tiflodidattici, riproduzioni di opere d’arte fornite di schede descrittive tradotte in codice *Braille* e registrate in audioguide, visite organizzate ai musei. Tutto questo oggi è in parte possibile, grazie ai due musei che da tempo in Italia nella loro complementarietà seguono logiche didattiche ed espositive centrate su periodizzazioni, principi diacronici e sincronici di presentazione delle opere, rappresentazioni tangibili, in tavole propedeutiche, di concetti spaziali e categorie di stile nell’arte. Si tratta del Museo tattile statale “Omero” di Ancona, che da anni possiede una fornita rac-

colta di architettura e scultura, e del Museo “Anteros” di Bologna, che documenta la storia della pittura. La figura della guida non vedente o disabile della vista non ha ancora ricevuto ufficiale riconoscimento: anche questo dimostra quanto sia reale il problema della sistematizzazione di una educazione estetica delle persone non vedenti sulle arti visive, attendibile e qualificata, che dovrebbe iniziare *in primis* durante il percorso scolastico. Per la persona disabile, attualmente, ciò comporta il dover accettare i confini del proprio impiego e il porsi come fine un lavoro che miri più alla valorizzazione della qualità, piuttosto che alla quantità delle opere conoscibili.

Una persona non vedente tardiva nel percorso di formazione incontra importanti soddisfazioni ma anche difficoltà. È un investimento cognitivo ed emotivo molto grande quello compiuto in un percorso formativo sull’immagine, in assenza di vista. Talvolta possono profilarsi ansie e insicurezze, soprattutto quando la quantità di informazioni che servirebbe possedere contrasta con la qualità e la quantità degli strumenti attualmente reperibili, svelando anche le difficoltà che si incontrano nel muoversi da soli per vedere e interiorizzare autonomamente il patrimonio artistico. Le difficoltà nascono anche quando una persona si rende conto che il suo lavoro, se non costantemente tenuto in allenamento, può determinare momenti di perdita della memoria e i ricordi sembrano stemperarsi gradualmente. Infatti, più ci si addentra nella complessità della rappresentazione dell’opera d’arte e dei suoi significati e più si desidererebbe conoscere ulteriori strumenti concettuali e materiali.

Inoltre le difficoltà di una persona non vedente possono riguardare l’immediatezza di un rapporto con chi è guidato. Talvolta il non vedente è facilitato nel prendere le mani di chi sta guidando perché la persona vedente, in un’esperienza di contatto e lettura tattile di un’opera d’arte tende a “consegnarsi” più volentieri a un non vedente. Talvolta può accadere qualcosa di diverso, soprattutto se la persona guidata è non vedente o ipovedente: per diverse ragioni, possono

emergere piccole resistenze. Ma quest'ultimo problema è condiviso da tutti, sia da chi vede sia da chi non vede, poiché l'atto didattico nell'incontro tra due persone che non si conoscono non è mai esente da rischi.

La persona che accetta la guida, soprattutto nel consegnare fisicamente le mani, compie un atto di grande fiducia. Sta alla sensibilità e professionalità della guida non fare mai sentire questa persona "costretta" a un percorso, le mani della guida dovrebbero essere uno strumento invisibile e lieve, volto a orientare discretamente il lettore senza invaderne la libertà percettiva e immaginativa. Lo scopo è sempre conferire, a chi legge un'opera d'arte, fiducia e strumenti di metodo funzionali a raggiungere l'autonomia.

Il ruolo dell'educatore, anche inteso come formatore, è innanzitutto infondere ponderata fiducia alla persona disabile, affinché lei stessa possa individuare le proprie risorse, conoscere la sua condizione e contribuire alla propria autorealizzazione. Non si può rinunciare alle possibilità di recupero e sviluppo delle capacità intrinseche dell'individuo, in condizioni di svantaggio visibile o latente. Non esiste un limite netto oltre il quale abilitazione ed evoluzione della persona siano preclusi. Tale coscienza, nella società, dovrebbe condurre educatori, formatori, insegnanti, datori di lavoro, familiari delle persone disabili a operare nel rispetto di quella gerarchia dei bisogni che Abraham H. Maslow ha sintetizzato, distinguendoli in primari – bisogni fisiologici e bisogno di sicurezza – e secondari – bisogno di appartenenza, bisogno di stima, bisogno di autorealizzazione, bisogni cognitivi, bisogni estetici. Uscire dallo stato di scoramento e introflessione per reagire, rinascere con nuovi strumenti e scoprire che la vita non solo continua ma procede con una buona qualità e che questa conquista riscatta in parte il trauma della perdita, è una consapevolezza che, nel caso di handicap, disabilità, deficit acquisito, è fattore determinante per la valorizzazione della persona. Solo così è dato comprendere il significato della ricomposizione intesa come reintegrazione dell'essere.

Le qualità della formazione delle guide vedenti, non vedenti e ipovedenti passa attraverso verifiche specifiche che hanno una stessa finalità: valutare l'apprendimento di contenuti teorici e loro restituzione pratica nella didattica delle arti adeguata alla spiegazione di un percorso museale diacronico o tematico. Le verifiche interessano il grado di elasticità e interpretazione dei contenuti dell'opera, a partire dall'applicazione sulla percezione tattile e sulla comprensione intellettuale dell'opera d'arte. È necessario verificare che non ci siano meccanicismi dati da un'ingannevole memorizzazione dei contenuti, magari dissociati nella descrizione, dall'effettiva percezione della forma. In questo senso per vedenti e non vedenti, spiegare verbalmente un'opera d'arte e simultaneamente, o con pochi secondi di ritardo, rilevarne apticamente le qualità strutturali e formali, è un buon esercizio per non incorrere in verbalismo eccessivo e ridondanza espressiva. Una delle tappe fondamentali del percorso di formazione e di riqualificazione professionale è quella dell'esperienza di modellazione della creta. Può essere considerato uno dei momenti principali di verifica riguardo all'acquisizione mentale e alla memorizzazione delle forme precedentemente percepite sui rilievi e di conoscenza delle caratteristiche insite in una lettura più "tecnica", questo per preparare la persona alla restituzione dei volumi, dei piani, delle proporzioni esistenti tra le parti e dei particolari.

3.4

Buone pratiche: quattro testimonianze di educazione estetica per una formazione professionale

Le prime due testimonianze qui riportate sono state tratte dalle interviste realizzate da Monia Falco per il suo lavoro di tesi e documentano le dichiarazioni di Giampaolo Rocca, non vedente tardivo, e Remo Anelli, ipovedente. Divenire ciechi in età adulta significa dover riprogettare la propria vi-

ta: accettare un cambiamento radicale e avviarsi alla conoscenza di nuovi strumenti, cambiare professione e doversi riqualificare, infine vedere sotto un aspetto nuovo la propria esistenza nella realtà pubblica e privata. Si può comprendere come tutto ciò non sia facile e richieda un lungo lavoro personale di accettazione del limite e di valorizzazione delle proprie risorse.

Dalle altre due testimonianze di Massimo Vettoretti e Stefania Gallusi, si potranno cogliere le riflessioni di due persone adulte non vedenti congenite che attraverso l'educazione estetica vissuta presso il Museo "Anteros" hanno migliorato le proprie competenze linguistiche e immaginative e visto rinforzata la loro vita di relazione sociale. Dalle due testimonianze emerge un diverso modo di avvicinare l'arte e valutarne i termini di ricaduta psicologica e cognitiva. Proprio in questa diversità di elaborazione e in questa affinità di esiti si può leggere la ricchezza di applicazioni conoscitive e riabilitative di un'educazione alla percezione e all'interpretazione così vissute.

3.4.1. Esperienza di Giampaolo Rocca, non vedente tardivo, guida presso il Museo tattile "Anteros"

L'incontro di Giampaolo Rocca con il Museo avviene nel 1996, in occasione della sua frequentazione, presso l'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza", del corso di formazione per centralinisti telefonici. Dalla sua testimonianza emerge il lungo percorso di rieducazione sensoriale e cognitiva che ha comportato uno sforzo di ricomposizione della persona. L'educazione estetica ha qui assunto una duplice funzione: psicoriabilitativa e formativa. La sua esperienza pluriennale ha portato a una riqualificazione professionale. Giampaolo ha volontariamente intrapreso un'esperienza pionieristica nel campo dell'educazione estetica delle persone non vedenti e ha tratto benefici anche sul piano del recupero di una memoria visiva altrimenti destinata a stemperarsi nel tempo.

Ecco la sua storia.

Ho perso la vista nel 1995, per una malattia. All'epoca, dopo un periodo molto difficile, scelsi di riqualificarmi per cercare un nuovo sbocco lavorativo che mi aiutasse a ricominciare e a reagire. Già da allora l'Istituto aveva riservato delle ore di lezione, nel programma di studio degli allievi centralinisti, all'Educazione all'immagine e alla Storia dell'arte. Queste lezioni per me furono molto importanti: riuscivo a leggere al tatto delle riproduzioni plastiche di dipinti e a ricostruire un'immagine mentale dell'opera pittorica, recuperando la mia memoria da vedente e imparando a muovere le mani. Mi potevo concentrare sulle mie sensazioni tattili: fu un momento importantissimo perché vidi la possibilità di non perdere la memoria da vedente che avevo maturato fino ad allora. Sentivo l'importanza della conoscenza del metodo di lettura tattile che avevo studiato durante il corso, ciò mi offriva la possibilità di tornare a vedere. Era come se seguendo con le dita le forme dei bassorilievi, io riuscissi a costruirmi un'immagine mentale dell'opera d'arte.

Mi fu data la possibilità di conoscere le varie tecniche di esplorazione tattile, precedentemente studiate, per apprendere le composizioni pittoriche tradotte in rilievi e così cominciai a leggerli uno a uno. Mi fu insegnato come muovere le mani, studiammo nuove tecniche di esplorazione tattile e piano piano i ruoli tra docente e discente si scambiavano. Questa esperienza mi ha permesso di rafforzare i processi immaginativi e le capacità relazionali, ma è stata anche riconoscimento e ritrovamento di conoscenze e possibilità che temevo perdute. La molla che mi ha spinto a seguire questo lavoro e a continuare a frequentare questo sistema di lettura è stata il piacere che ne derivava, la bellezza di poter leggere un quadro. Una persona che non vede se non tocca niente può sentirsi nel vuoto. Quando non hai più la vista la perdita è enorme, la vista è il senso più importante dell'organismo umano, è chiaro che ritrovare delle immagini, costruirsele usando le mani anziché gli occhi, è una forte consolazione. È una ricomposizione, è ritrovare un'armonia perduta.

Tutto ciò provoca emozioni, emozioni anche bellissime per quanto mi riguarda. Questa esperienza mi ha permesso di rafforzare i processi immaginativi ma è stata anche riconoscimento e ritrovamento di conoscenze e possibilità che temevo perdute. Imparare a toccare meglio le cose, imparare anche a concentrarsi meglio su ciò che tocchi, formare in te stesso un vocabolario di forme, aiuta nella

vita quotidiana. Impari a sviluppare una tattilità più raffinata, ciò serve quando fai le cose più comuni, per esempio, quando ci si veste, ci si prepara un caffè, ci si muove nella città, quando si toccano le cose, quando grazie alla tattilità capisco dove sono e mi oriento.

Naturalmente più sei abituato a ricavare informazioni dal tuo senso del tatto e migliore è la tua vita, perché riesci a fare le cose meglio, riesci a fare meno errori, ti muovi meglio, sei più veloce e intuitivo; sicuramente in questo caso l'affinamento della tattilità è un notevole supporto all'autonomia personale.

Quando una persona perde la vista subisce un colpo duro per quanto riguarda la propria autostima, all'inizio si diventa invalidi. Poi puoi dimostrare a te stesso e agli altri che, anche se hai una invalidità, ciò non ti impedisce di vivere, di fare delle cose utili, ma all'inizio non c'è niente da fare, diventi un invalido. Fino a quando non recuperi, non ricominci. Questo lavoro insieme ad altre conquiste è stato alla base del mio processo di ricostruzione.

Nel momento in cui attraverso la riproduzione in bassorilievo tocchi un'opera d'arte, tu in quel momento torni a vedere. Quando l'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza" decise di creare una struttura permanente, aperta al pubblico, per non vedenti e vedenti, si delineò quasi naturalmente la possibilità di creare una figura professionale; all'interno di questo spazio io ero la prima persona non vedente che poteva guidare su questi strumenti non solo i non vedenti ma anche i vedenti.

La mia formazione è iniziata con le lezioni della mia insegnante di Educazione all'immagine e Storia dell'arte. Strutturammo un programma di lavoro che si articolava sulla lettura dei rilievi e la lettura delle schedature supportate da lezioni di Storia dell'arte. Sulle schedature ci sono informazioni sull'artista, sul periodo storico, sullo stile, sull'aspetto iconografico dell'opera, la descrizione dell'opera, i suggerimenti su come muovere le mani sulla composizione, insomma sono delle lezioni, unitamente, di Percezione e Storia dell'arte. Nel corso del tempo la mia formazione è andata avanti in questo modo, poi ho imparato sempre meglio a muovere le mani sui rilievi, a riconoscere ciò che stavo toccando e a restituirlo. In seguito si è definita una continuità tra lezioni di Storia dell'arte, necessarie per individuare periodizzazioni, stili, categorie della rappresentazione, biografie e nozioni di teoria dell'arte e attività di guida. Queste lezioni di Storia dell'arte regolari, impartite con sistematicità, mi hanno permesso di rafforzare la mia cultura. Per me è stato molto

importante poter assumere un ruolo. All'inizio venivo in questo spazio museale perché cercavo delle immagini per non perdere la memoria delle rappresentazioni, delle figure, dei paesaggi. Ora il mio esercizio costante di guida alla lettura dei rilievi, in via di perfezionamento ma già riconosciuto mi permette di capire la ricchezza cognitiva e immaginativa che la tattilità e l'uso integrato dei sensi offrono. La figura della guida non vedente, attualmente in Italia esiste qui, sperimentalmente e pionieristicamente, perché l'Istituto ha creato questo Museo che persegue obiettivi educativi e formativi volti all'integrazione scolastica, sociale e professionale. La speranza è vedere riconosciuto ed esportato questo modello. Infatti, una persona, anche se non vedente, può imparare a conoscere uno stile, può formarsi una visione estetica dell'arte. Ripeto, io sono facilitato perché posso sempre fare appello a una memoria visiva che ho maturato in tanti anni prima di perdere la vista. Naturalmente la memoria non è eterna, si rischia di perderla se i ricordi non vengono rafforzati, supportati regolarmente. Lavorare qui è servito a non perdere i ricordi, anche le lezioni di Storia dell'arte sono servite a non perdere dei ricordi, che formano un patrimonio cui posso fare affidamento, da cui posso ripescare i miei dati, a seconda del bisogno.

La figura professionale si è chiarita piano piano in me stesso, all'inizio io volevo restituire agli altri ciò che avevo avuto io, mi sembrava importante collaborare come volontario dentro questa struttura per dare qualcosa alle altre persone, poi ho acquisito sicurezza e la volontà di procedere in questa formazione, per me così significativa. In seguito anche l'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza" ha imparato a conoscermi grazie a questo impegno e ai miei risultati. Nel gennaio del 2003 mi è stato conferito l'incarico di guida all'interno del Museo.

L'esperienza di modellazione infine è avvenuta molto tardi per me; erano diversi anni che lavoravo sui rilievi, ma per una sfiducia nelle mie capacità di restituzione, non a livello di comprensione, ma a livello di manipolazione della creta, non avevo intrapreso quest'attività. Avevo sempre rimandato questa esperienza perché non mi sentivo in grado, pensavo di non essere capace. Alla fine è arrivato il momento in cui mi sono reso conto che dovevo provare, il discorso della modellazione è diventato sempre più importante anche per me, perché si affianca benissimo al lavoro di lettura, di comprensione della forma, acquisizione dell'immagine e quindi diventa il passaggio naturale e successivo, cioè la restituzione e la verifi-

ca di ciò che una persona ha appreso leggendo. Infatti, leggere un bassorilievo, ridisegnando con le dita gli andamenti delle forme, e creare un'immagine, modellando la creta, significa sempre tendere a una costruzione dell'immagine che muove dalla conoscenza delle strutture e perviene all'apprezzamento dei dettagli. È proprio questa interiorizzazione della forma che fortifica la mia percezione delle opere d'arte, permettendomi un costante perfezionamento delle tecniche di guida.

3.4.2. Esperienza di Remo Anelli ipovedente e guida in formazione presso il Museo tattile "Anteros"

La condizione vissuta nell'ipovedenza è molto complessa: con questo termine vengono indicate persone che presentano diverse tipologie di minorazione visiva generate da patologie distinte per genesi ed esiti. Uno dei principali rischi per l'ipovedente è quello di non accettare la propria minorazione tendendo a ipervalutare il proprio residuo visivo. L'obiettivo primario da raggiungere nel processo di riabilitazione di una persona ipovedente è rappresentato da un corretto uso complementare della vista residua e del tatto. Accade frequentemente che l'accettazione della tattilità sia un risultato perseguito lentamente e richieda un progressivo assestamento delle modalità di cognizione della realtà visiva. Nel tempo, l'accostamento di percezione ottica (supportata anche da ausili tiflodidattici volti a potenziare e preservare il residuo visivo) e percezione tattile introduce a risultati sempre più rassicuranti. Tuttavia è utile, se non essenziale, che la persona possa conoscere la propria stabilità o instabilità della vista residua, affinché l'uso del tatto sia visto non come "perdita", piuttosto come "acquisto".

Citiamo la testimonianza di Remo Anelli.

Il mio incontro con il Museo tattile è stato casuale ed è avvenuto come visitatore. Nel 1998 per motivi di salute ho dovuto abbandonare il mio lavoro. Oggi sono un ipovedente con un residuo visivo molto basso; ciò implica il non poter fare molte cose. Sono nato con

il glaucoma infantile congenito, sono stato operato a quattro mesi di vita ad entrambi gli occhi, uno l'ho perso subito e nell'altro era rimasto un residuo visivo di tre gradi. Naturalmente questo mi ha condizionato molto ma, fino a trent'anni posso dire di aver svolto un percorso esistenziale normale, ho sempre potuto leggere e scrivere e ho avuto un percorso scolastico regolare senza bisogno di supporti specifici.

I problemi sono iniziati quando a trent'anni la mia malattia si è aggravata; sono passato a una situazione di forte instabilità, ho dovuto fare alcuni interventi, usare farmaci e lentamente la mia vista scemava. Da un punto di vista psicologico è stato difficile prendere in considerazione la possibilità di non vedere più. Ho sempre avuto il rifiuto di entrare in posti o ambienti per non vedenti: quando per la prima volta ho superato la soglia dell'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza", ho superato una grande paura, perché ho compreso e accettato il mio problema. Venire qui è stato incominciare a riprendere un percorso di miglioramento che ormai si era interrotto da un po' di tempo. Questo incontro prima casuale, poi duraturo, mi ha dato nuove prospettive di vita.

Tra le tante possibilità che mi ha offerto la frequentazione di questo Museo c'è stata quella di conoscere in modo veramente approfondito l'arte. Mi sono accorto che nei primi trent'anni della mia vita, pur potendo usare la vista, l'avevo utilizzata parzialmente. Qui al Museo ho imparato che avere un organo di senso sano non significa necessariamente utilizzarlo bene. In effetti, quando noi guardiamo un'opera d'arte diamo spesso un giudizio superficiale su di essa, spesso ci basiamo solamente sui colori dimenticando di soffermarci su tutta una serie di elementi che invece sono importanti per comprendere forme, stili, contenuti.

Per gran parte della mia vita ho utilizzato gli occhi, come la maggior parte delle persone ho utilizzato la vista a discapito degli altri sensi. Nel tempo ho visto il mio residuo visivo diminuire e ho compreso l'importanza di usare altre forme di percezione per svilupparle. Il metodo didattico utilizzato all'interno del Museo primariamente ha questo obiettivo: sviluppare e migliorare la tattilità di una persona. Per le persone ipovedenti è fondamentale sfruttare al massimo il proprio residuo visivo, ma è altrettanto importante sviluppare la tattilità.

Mi sono accorto che prima di intraprendere questo percorso di educazione estetica usavo male sia gli occhi che le mani, adesso so-

no riuscito a comprendere l'importanza dell'integrazione tra i due sensi, anzi lo sviluppo della tattilità mi ha aiutato a utilizzare al meglio il mio residuo visivo e a sviluppare i processi immaginativi. Credo che per un ipovedente questo aspetto sia fondamentale. Mentre sviluppavo la mia capacità di leggere con le mani mi accorgevo di non usare più esclusivamente gli occhi. In quella fase ho capito l'importanza dell'immaginazione e della visione intuitiva: poiché prima di fissare delle immagini nella mente devi riuscire a rappresentarle nella loro interezza. Questo è stato uno dei principali cambiamenti avvenuti in me. Ricordo che all'inizio guardavo l'opera d'arte e poi la toccavo cercando di trovare delle conferme nella mia memoria visiva, adesso, invece, faccio l'inverso. Tocco l'opera d'arte, mi immagino la figura e poi, in un secondo tempo, con il mio residuo visivo vado alla ricerca della conferma di ciò che leggo. Sicuramente questo lavoro fa sviluppare i processi immaginativi: prima crei un'immagine e in seguito hai la possibilità di trovarne conferma anche attraverso la vista.

Chiaramente dal punto di vista psicologico tutto ciò mi è servito molto, ho avuto la possibilità di migliorare e scoprire nuove potenzialità.

Se una persona riesce a capire esattamente quali sono i vantaggi nell'imparare a toccare, significa che poi questi meccanismi li può applicare in tutti gli ambiti.

La tattilità una volta sviluppata serve nella quotidianità, sicuramente questo influisce sull'autonomia e di conseguenza anche l'autostima migliora. Chiaramente l'autostima si rivela in questo: riuscire a fare qualcosa che prima non riuscivi a fare, avere un mondo di possibilità che prima non riuscivi a vedere. Dentro il Museo si ha a che fare con persone che hanno possibilità, caratteri, attitudini diverse. La guida deve saper interpretare le esigenze del visitatore, talvolta inesprese, deve saper intervenire, saper orientare e dare la giusta autonomia a chi legge, senza trascurare di offrire un'assistenza professionale.

La figura della guida è imprescindibile, inizialmente, per intraprendere un'esperienza di esplorazione tattile di un dipinto trasformato in bassorilievo. In seguito, gradualmente, la lettura delle opere d'arte diventa autonoma. La prima volta che venni al Museo "Anteros" non sapevo che tipo di esperienza avrei fatto, cominciai a leggere al tatto alcune riproduzioni a rilievo di dipinti che per forme e struttura compositiva erano più accessibili. A quel tempo la

mia tattilità non era molto sviluppata. Prima ancora della lettura tattile mi resi conto che a me mancava tutta una serie di conoscenze teoriche sull'arte. L'arte è una miniera infinita di conoscenze, decidemmo di abbinare alle letture tattili un percorso teorico per conoscere la storia dell'arte, gli stili, i pittori. Dapprima fu trattato più l'aspetto storico: man mano che mi sentivo pronto, andando avanti, a vivere pienamente l'esperienza estetica, avvalendomi anche di una percezione tattile fine, si presentò la necessità di raccogliere i frutti di questo lavoro. È stato fondamentale che in una prima fase imparassi a leggere autonomamente le opere d'arte riprodotte in bassorilievi, in seguito ho compreso che se volevamo intraprendere un percorso più approfondito e specifico dovevo capire come potevo guidare io gli altri, come ottimizzare il mio lavoro. Successivamente sono stati considerati tutti gli aspetti che dovevano emergere per offrire una valida guida: i movimenti delle tue mani non bastano, quando assisti una persona nella lettura devi prendere le sue mani e fargli leggere l'opera, è quindi un altro esercizio, è un uscire da te stesso per sentire l'altro e creare un dialogo fatto di contatto tra mani e menti, in uno stato di empatia. Il lavoro della guida è impegnativo e profondo perché richiede di sviluppare la tua tattilità per poi riuscire ad aiutare gli altri a fare altrettanto, trasformando i dati sensoriali in conquiste intellettuali convertibili.

Sicuramente è stata fondamentale l'acquisizione di fondamenti teorico-pratici che una guida non può esimersi dal sapere.

La formazione è impegnativa perché prima di riuscire ad aiutare una persona nella lettura tattile devi fare proprie tutte le tecniche, devi essere preparato. Il mio percorso va ancora avanti, sono ancora agli inizi come guida, avrò ancora tempo per prepararmi. Per perfezionare le tecniche di esplorazione la mia esperienza di modellazione è stata molto utile. Non avevo mai avuto delle esperienze di modellazione, non sapevo neanche da dove si iniziasse, avevo una grande paura di non riuscire. Questa esperienza è stata un altro tassello molto importante per il mio percorso di formazione: leggere, apprendere e poi tradurre ciò che hai appreso; se riesci a modellare l'opera come l'hai letta, significa che l'hai compresa, e anche riuscire a capire i tuoi errori significa che dentro la tua mente l'opera è rimasta impressa. È importante fare un'esperienza di modellazione, perché è un momento di verifica di ciò che una persona legge e memorizza. Accorgersi dei propri errori è sintomo di aver compreso. L'esperienza di modellazione con la creta è per me

anche un'importante occasione per migliorare la sensibilità delle mani e delle dita.

3.4.3. Riflessioni di Massimo Vetrotti,
non vedente congenito e collaboratore volontario
presso il Museo tattile "Anteros"

Nelle note di Massimo Vetrotti, studente universitario iscritto alla facoltà di Scienze dell'educazione, emerge chiaramente il percorso ricostruttivo, per stratificazione, del processo di appropriazione dell'immagine. Per le persone non vedenti congenite la memoria diventa perno intorno al quale organizzare i propri dati percettivi e cognitivi. Il meccanismo della comprensione delle forme è assimilazione strutturata e strutturante, economia percettiva e cognitiva, riconoscimento di concetti che coincidano con categorie e tassonomie acquisite tra nozione e percezione. La restituzione di questa esperienza strutturata, che si compie attraverso l'esercizio della modellazione, indica l'importanza della verifica concreta e materiale che serve per rilevare il rapporto di somiglianza esistente tra l'idea mentale dell'immagine e l'immagine stessa.

Scrivere di un'esperienza tattile senza l'esperienza stessa a fare da guida è più difficile di quanto io credessi. I contenuti dell'opera d'arte diventano, a mano a mano che passa il tempo, più sfocati, difficili da richiamare alla memoria. Soprattutto risulta difficile separare la *vera* opera d'arte da quella *immaginata*. Ho quasi l'impressione che l'idea dell'opera d'arte tenda a sovrapporsi all'opera stessa, deformando quest'ultima in modo da farla aderire agli schemi mentali che ho creato io.

In particolare, mi accorgo che le mie cognizioni di storia dell'arte e degli stili, le mie categorie di giudizio e riconoscimento modificano alcuni tratti dell'opera, in modo da farla meglio rispondere alla categorizzazione operata in precedenza. È quasi come se la memoria, al fine di conservare un'esperienza il più scevra possibile di dubbi o ambiguità, affidandosi a categorizzazioni schematiche, tagli qualunque cosa non corrisponda agli schemi interpretativi standard. Tutto questo ha molto a che vedere con un meccanismo che mi sem-

bra chiamarsi “risparmio cognitivo”: in sostanza, il nostro cervello, a ogni problema che gli si presenta, cerca di associarlo a un problema già incontrato; se la fattispecie esiste, allora viene applicata quasi automaticamente la soluzione elaborata in precedenza, indipendentemente dal suo grado di efficienza. Questo ha lo scopo di farci acquisire degli automatismi e di farci risparmiare delle risorse da impiegare nell’analisi dei dati percepiti dall’ambiente e di eventuali problemi non rispondenti a nessuna fattispecie conosciuta. Quello che mi sembra accadere nel recupero dell’esperienza tattile attraverso il ricordo, è pressappoco lo stesso: in altri termini, l’esperienza mnestica è un prodotto semplificato, schematizzato e più strettamente categorizzato rispetto all’esperienza percettiva diretta.

Altro elemento che tende a mio avviso ad andare diluendosi nel tempo sono le reali dimensioni dell’opera. Mentre le proporzioni, almeno per quanto mi riguarda, rimangono sostanzialmente invariate e rispettate, le dimensioni non sono facilmente ricostruibili. La causa più probabile di questo errore mi sembra da ricercarsi nell’approccio analitico della lettura tattile. Quando io mi applico alla lettura di un’opera d’arte, non faccio altro che ricostruire il generale dal particolare: la mia visione globale dell’opera non è altro che, insomma, una collezione di dettagli giustapposti l’uno all’altro. È possibile che, durante il processo di ricostruzione del ricordo, la giustapposizione di tanti e tali dettagli causi un qualche errore nella resa delle dimensioni globali dell’opera.

Tornando al punto precedente, cioè alla deformazione mnestica dell’opera, mi sento di fare alcune ulteriori annotazioni.

In primo luogo, la deformazione del ricordo è direttamente proporzionale alla complessità del rilievo analizzato e alla profondità dell’analisi che è stata fatta. Successive ri-analisi della stessa opera, a distanza di tempo, contribuiscono in maniera decisiva al processo di fissazione del ricordo e mi paiono ottimi fattori antagonisti al processo di semplificazione e categorizzazione che altrimenti interverrebbe.

Un secondo fattore assolutamente imprescindibile è l’attività di modellazione. Non credo di potere esprimere con sufficiente forza l’importanza che questo tipo di approccio poetico ha nella fissazione del ricordo, nell’apprezzamento anche dei più piccoli particolari, nella definizione dei rapporti di massa e spaziali (si tratti di ipotassi o paratassi spaziale, non è importante), nella comprensione attiva degli scorci prospettici. Quella della modellazione è un’attività assolu-

tamente dispendiosa in termini di tempo, di materiali impiegati e di energie psicofisiche da parte di chi segue l'attività ma anche di chi la esegue in prima persona. Per quanto mi riguarda, arrivo sempre alla fine dell'attività, stremato mentalmente dalla fatica di ricordare e ricomporre con la massima precisione tutte le impressioni sensoriali ed emotive che ho ricevuto durante la lettura. Tuttavia, lo sforzo compiuto è ampiamente ricompensato dall'aumentato grado di consapevolezza dell'esperienza e dalla soddisfazione che ottengo, quando mi accorgo che la copia che ho realizzato, se anche non rispecchia oggettivamente l'originale (questo solo un osservatore esterno lo può giudicare) è fedele rappresentazione di quello che per me significa quel rilievo, di come io l'ho percepito e assimilato.

L'attività di modellazione è un elemento imprescindibile per diversi motivi e questo sia per chi guida il cieco nell'attività di riabilitazione che per chi è guidato.

Per chi è guidato:

1. Consente al cieco di immedesimarsi nell'opera che sta analizzando.
2. Permette all'opera di venire meglio assimilata e compresa.
3. Fornisce uno stimolo e una meta concreta al cieco: un'opera fedelmente riprodotta costituisce un elemento motivazionale molto più potente di un'analisi esatta e particolareggiata. La somiglianza tra due oggetti è di evidenza più immediata e può essere con più facilità oggetto di verifica e, quindi, di autovalutazione. Il prodotto del processo di apprendimento (la copia) e l'originale possono essere confrontati concretamente e questo consente di ottenere un'idea chiara della qualità del proprio processo conoscitivo.

A chi segue il cieco nella riabilitazione:

1. Consente una valutazione del progredire della riabilitazione.
2. Consente di comprendere quanto sia coinvolgente, a livello emotivo, il lavoro in corso. Essendo infatti la modellazione un'attività sì altamente motivante, ma anche estremamente faticosa, la resa e la costanza di chi svolge l'attività possono essere considerate dei buoni indici sul grado di apprezzamento del lavoro e, perché no, anche sul grado di efficacia.
3. Consente di apprezzare l'aderenza mnestica all'esperienza sensibile e, nel contempo, consente di evidenziare chiaramente i processi di deformazione interni all'individuo.

La modellazione, quindi, è sia uno strumento diagnostico che autodiagnostico, terapeutico e ludico insieme.

3.4.4. Riflessioni di Stefania Gallusi, non vedente congenita e collaboratrice volontaria presso il Museo tattile “Anteros”

Nelle riflessioni di Stefania Gallusi, persona non vedente congenita che svolge il mestiere di centralinista, emerge un diverso tipo di valutazione del fattore tempo/memoria. In Massimo Vetrotti la relazione tempo/memoria è considerata nel progressivo assestamento tra esperienza mnestica e verifica concreta della corrispondenza fra immagine pensata e immagine reale. Per Stefania l'esperienza di lettura tattile dei rilievi – e di educazione estetica – ha principalmente una funzione correttiva, ovvero permette di bilanciare l'eccesso di verbalismo e nozionismo che è tratto frequente di molte persone non vedenti. Dare spazio all'esercizio della percezione sensibile dell'arte significa contribuire ad arricchire l'immaginazione e a rendere più flessibile il pensiero, vincendo le rigidità mentali, con positiva ricaduta anche nella vita quotidiana.

Stefania evidenzia l'importanza dell'appropriazione di codici condivisibili corrispondenti ai concetti di spazio tridimensionale e rappresentazione prospettica. Ritene inoltre che sia proprio la percezione tattile a rinforzare certe nozioni astratte sullo stile e sulle categorie della rappresentazione che ora risultano tangibili anche perché confrontabili e classificabili. Il loro sedimentarsi nella memoria appare per Stefania un dato essenziale, anche se l'esito non è mai definitivo poiché in lei la percezione dello stemperarsi della memoria è molto forte. Anche nella relazione tra concentrazione e memoria Stefania si esprime significativamente: l'esercizio di lettura, nel tempo, porta a calibrare i propri tempi di concentrazione e comprensione dell'opera d'arte e conferisce sicurezze personali spendibili in altri ambiti museali, rafforzando libertà e autonomia personali.

L'approccio all'arte in generale è iniziato a scuola, durante gli studi liceali; c'è sempre stato un interesse di fondo per l'arte che si è

sviluppato nel tempo, anche se andare oltre la conoscenza scolastica, puramente teorica e libresca, non è stato semplice e non è stato immediatamente possibile. Per una persona che non vede non è certo facile avvicinare l'arte e trovare un riscontro. Ho sempre subito il fascino delle arti visive e anche la contestualizzazione storica degli artisti, per questo, mi ha sempre interessato. Mi è sempre mancata tuttavia la possibilità di approfondire e di costruirmi le basi storiche funzionali a collocare i fenomeni artistici e stilistici.

L'incontro con il Museo è stato il passo successivo. L'incontro è avvenuto naturalmente, per interesse e curiosità suscitata nel giorno dell'inaugurazione del Museo. Successivamente ho pensato che in questo luogo, collocato all'interno dell'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza", potesse essere comprensibile l'arte e la rappresentazione, in modo più concreto e sistematico. Infatti è importante, ritengo, non perdere di vista la barriera che l'handicap visivo determina se non si sposta il limite della conoscenza e non ci si inoltra nei problemi della rappresentazione. La conoscenza dei fondamenti teorici e tecnici delle arti visive mi hanno permesso di estendere questa esperienza a una vera e propria educazione all'arte e all'esperienza estetica, sensoriale e intellettuale al contempo. Grazie all'apprendimento dei concetti prospettici, dei criteri della rappresentazione, il lavoro svolto mi ha permesso di innestare la conoscenza concreta della forma sulla conoscenza teorica che avevo acquisito in una fase pregressa. Tornare allo studio dell'arte ha significato recuperare concetti e svilupparli compiutamente. La condizione di non vedente congenita mi poneva in una posizione di notevole sforzo cognitivo e per questo l'acquisizione teorica e percettivo-tattile, di questi concetti, mi ha permesso di non limitarmi al nozionismo.

Va sottolineato come sia difficile acquisire in forma astratta i fondamenti teorici e strutturali dell'arte. È necessario un percorso graduale, progressivo e meticoloso, nel rispetto dei tempi individuali dettati dalla preparazione, dall'attitudine, dalla concentrazione di ciascuno, dall'investimento cognitivo e conoscitivo che si è disposti a impegnare.

Per me è stato particolarmente significativo poter toccare un'opera d'arte pittorica, per quanto riprodotta in forma di traduzione tridimensionale, toccare la *Gioconda* è stato utile, non avrei mai immaginato di poter apprezzare un'opera pittorica come la *Gioconda*, anche se non la vedrò mai come la vede un vedente. Il mio ap-

proccio tattile però mi ha colpito e mi ha aperto orizzonti immensi, perché io non avrei mai immaginato di poterla comunque gustare, anche in termini estetici. Pensare che tramite una riproduzione funzionale sia per me possibile capire una postura, la differenza di qualità delle sostanze, le ombre e la collocazione dei soggetti nello spazio, persino la nozione di chiaroscuro e di valore cromatico e tonale, mi ha dato la forza di procedere e mi ha fatto capire le potenzialità del tatto, la funzione cognitiva della tattilità e la possibilità di considerare l'esperienza aptica consona alla conoscenza dell'arte, pur considerando la presenza di una difficoltà. Tutto ciò è stato molto più di una scoperta, mi ha permesso di rafforzare la fiducia nei miei strumenti conoscitivi, mentali, intellettuali, estendendo questa abilità acquisita ai procedimenti apparentemente più semplici della quotidianità. Questo Museo e il lavoro intrapreso mi hanno dato la possibilità di scoprire che, eliminando certe barriere, è possibile rendere vivo e reale l'approccio del non vedente con l'arte, perfezionando i concetti di spazio, vuoto/pieno, superficie/profondità, prospettiva. Si tratta di acquisizioni essenziali, che non interessano solo l'esperienza squisitamente estetica e che mi aiutano a capire come immaginare e vedere meglio lo spazio che vivo, abito, che posso immaginare oggi nelle sue misure reali e deformate, con inevitabile ma non per questo problematica approssimazione. Questo mi ha permesso di migliorare il rapporto con concetti coinvolti nella conduzione e amministrazione della vita quotidiana, vincendo alcune rigidità mentali e cognitive forse indotte da confini troppo serrati, talvolta indispensabili per dare un ordine alla conoscenza e alla vita stessa, quasi per imbrigliare la vita entro schemi che mi potessero sottrarre all'eccesso di variabili indipendenti, sempre poco rassicuranti. Il problema della strutturazione rigida è complesso e questo lavoro può far riflettere e aiutare a forzare gli schemi rigidi e precostituiti, senza essere invasi da un disagio psicologico che potrebbe diventare un deterrente. In questo senso l'arte offre una libertà orientata, in cui l'ordine c'è, è armonico, ma elastico. Ho a volte la sensazione di ampliare gli spazi di una città piena di grattacieli, quasi oppressiva, e mi sembra di essere portata verso una sensazione cognitiva spaziosa, quasi una pianura vasta in cui l'occhio può accettare di non dominare ogni porzione di spazio, in cui l'occhio può accettare l'apertura e il non visibile. Mi sembra quasi di poter intuire l'invisibile, di immaginarlo perché ne comprendo meglio le regole di

rappresentazione comunicabili e condivisibili, capisco meglio anche come interpretarle e estenderle nel loro significato. Queste regole mi permettono di andare oltre, prima comprendevo solo il tangibile, ora posso estendere la conoscenza concreta di ciò che tocco a ciò che immagino e che corrisponde, anche per strutture logiche, a ciò che conosco concretamente.

Nel momento in cui ho preso coscienza della prospettiva spaziale mi si è aperto un orizzonte nei confronti del concetto di deformazione, modificazione, variazione di punti di vista, capire la prospettiva spaziale è stato come capire una prospettiva infinita di possibilità cognitive. Osservare di volta in volta opere che mi facciano comprendere la prospettiva significa per me capire le molte possibilità di organizzazione e strutturazione dello spazio, collocazione di corpi, relazioni di soggetti.

L'utilità della comprensione di questi concetti consiste nella semplificazione dell'acquisizione mentale delle strutture e così ci si prepara a comprendere sempre qualcosa di nuovo. Si tratta di processi paralleli.

Sicuramente per me è difficile memorizzare e mantenere vivo il ricordo dei concetti basilari delle opere che ho letto. Nonostante lo studio, non riesco a conservare perfettamente la struttura, ho bisogno di rileggerle tattilmente per poter stratificare nella memoria ciò che ho acquisito. Sento l'esigenza di rafforzare la conoscenza dei rilievi ritornandoci per rileggerli. Da un certo punto di vista vorrei conoscere sempre nuove opere d'arte e al contempo sono cosciente della necessità di metabolizzare quelle già viste, proprio per disciplinare la mia memoria che a volte mi tradisce. Credo che il problema sia proprio riuscire a dare un ordine alle informazioni. Meglio comunque trovarmi a dominare la quantità, anche caotica, di informazioni, che sentire un vuoto talvolta dettato dalla perdita di memoria e dall'assenza di interessi.

Il disordine a volte è costituito dalla sovrapposizione di concetti, quasi interferenze, credo che ci vorrà tempo per poter pervenire a una distinzione e chiara conservazione della memoria visiva e comunque sarà sempre necessaria la revisione, il ripasso delle immagini, il rivederle con i sensi e con il pensiero. L'accesso all'arte per chi non vede elude il concetto del colpo d'occhio, la lettura è sempre analitica e quindi recuperarne le strutture, in modo organizzato, significa prendere tempo, ma con serenità. Il tempo per conoscere ciò che si ama, si trova. Oggi mi muovo autonomamente,

insieme a mio marito visito i musei che hanno sezioni didattiche accessibili alle persone disabili della vista, sia in città italiane lontane che vicine. Spesso, leggendo al tatto sculture a tutto tondo e riproduzioni in scala minore di architetture e rilievi, ritrovo i fondamenti teorico-pratici assimilati in questo luogo. Scopro così come essi ritornino quali patrimonio di conoscenze acquisite e come siano applicabili, per esteso, ad altri contesti. Posso condividere con amici e colleghi pensieri e argomenti che prima non avvicinavo e tutto ciò, secondo me, costituisce un importante aspetto della mia libertà personale e della mia autonomia.

Educazione estetica e sviluppo della persona

4.1

Contenimento del disagio esistenziale ed emotivo nella disabilità

In presenza di deficit visivo unito a ritardo cognitivo, a gravi minorazioni, in casi di pluriminorazione sensoriale, in particolar modo nella sordo-cecità, il disagio esistenziale può presentarsi in molte forme, chiare ma anche latenti. Nella sordo-cecità e nel ritardo cognitivo è possibile scorgere i sintomi della fatica esistenziale, nel suo complesso, osservando la difficoltà comunicativa e l'inquietudine che tale isolamento determina.

Queste situazioni critiche sono provocate dall'isolamento psicologico, dalle difficoltà comunicative e dalla povertà di codici linguistici che inducono a una limitata condivisibilità di idee e intenzioni. L'acquisizione di abilità manuali è innanzitutto un modo per sviluppare una forma di autonomia e autostima che è anche libero arbitrio. La dignità della persona deriva molto, in questi casi, dalla gratificazione indotta dalla conquista di un'autonomia di base, il cui raggiungimento, non sempre consapevole, comporta reazioni non lineari ma sempre incoraggianti. Imparare a vestirsi, a muoversi nello spazio vitale, a esprimere i propri bisogni e desideri permette la crescita della persona e la sua auto-affermazione. Lo sviluppo orientato della sensorialità, anche attraverso un'educazione estetica semplificata, in queste circostanze gioca un ruolo essenziale perché ripristina, almeno in parte, equilibri compromessi. L'emotività ha origini nel sentire empaticamente la realtà e per questo il suo recupero è

prezioso. Ma la dimensione emotiva, nella persona normodotata e ancor più nella persona disabile, è spesso un punto di fragilità. Per aiutare a gestire l'emotività la pratica dell'arte è utile ma necessita di opportuni accorgimenti. Imparare a conoscere e a rappresentare se stessi e chi ci circonda è un punto di partenza che richiede strumenti di metodo le cui radici sono nella pedagogia speciale. Nei bambini, come negli adulti disabili, i percorsi di auto-riconoscimento e auto-affermazione passano attraverso la relazione tra se stessi e il mondo, animato e inanimato, circostante. La realtà della rappresentazione è metafora della relazione tra soggetti e ha funzioni creative, proiettive e immaginative. La strutturazione dell'emozione non può e non deve essere mai un'imposizione tecnica di un metodo didattico, solo suggerimento di possibili modi attraverso i quali ciascuno impara a conoscere la materia, a organizzare i pensieri e le proprie azioni.

Tutte le forme di apprendimento hanno funzioni terapeutiche, se vogliamo. Ogni volta che proponiamo a un bambino, ma anche a un adolescente o a un adulto, un cammino di conoscenza, creiamo i presupposti dello sviluppo cognitivo, ma anche della crisi emotiva. Il conflitto, e soprattutto la distanza, tra il volere fare e il sapere fare, viene ridotto dall'applicazione pratica della teoria e soprattutto dall'interiorizzazione spontanea di competenze manuali dapprima semplici e logiche, in seguito più articolate e intuitive.

Nel bambino normodotato non c'è l'inibizione che invece è presente nell'adulto normodotato. Per questo le abilità creative impiegate nelle attività immaginative e rappresentative, primarie nell'infanzia, tendono a stemperarsi nell'adulto. Ciò vale anche per lo sviluppo della sensorialità: tanto riconoscibile nel bambino, quanto trascurata nell'adulto. In presenza di deficit sensoriale e disabilità le cose si complicano necessariamente, ma riflettono concettualmente lo stesso schema. Da un punto di vista operativo non è dato quantificare, né classificare a priori, modelli di contenimento emotivo applicabili al disagio esistenziale provocato dalla disabilità. Possibile è solo leggere attraverso le potenzialità della

persona disabile per scorgere quelle funzioni inesprese del corpo e della mente alle quali è possibile agganciarsi proprio per intraprendere una crescita emozionale e cognitiva proporzionata alla persona e alla sua effettiva condizione. Ma le reali potenzialità delle persone disabili, che in prima fase emergono dalla valutazione dei prerequisiti di base, si svelano effettivamente solo nel divenire: ovvero durante il lungo processo di trasformazione che porta a diversificate espressioni di abilità.

L'educazione al vedere e al toccare, poi alla manipolazione della materia plasmabile, è educazione alla variabile e alla costante, che per esteso si fa metafora delle trasformazioni e delle permanenze esistenti nella vita di ciascuno. La possibilità di avvicinarsi a queste intuizioni muove sempre dalla pratica del vivere calata in un contesto di relazioni.

Risale al concetto di identità della forma chiunque impari a riconoscere il contorno di una figura distinto da uno sfondo; sviluppi la coscienza del concetto di schema corporeo, orientamento spaziale, vedendolo o toccandolo, oppure vedendolo e toccandolo; confronti il proprio e altrui schema corporeo; riproduca tale schema disegnandolo o plasmandolo, attraverso la prassi della percezione e della manipolazione, anche ludica. Una simile esperienza mette in gioco molti elementi: innanzitutto i sistemi con i quali percepiamo noi stessi o altro da noi e i modi con cui restituiamo le nostre mappe visive, le nostre idee di forma e identità. Nel disegno infantile e nel disegno degli adulti, questa struttura di base non viene mai meno.

Ma nel bambino e nell'adolescente disabile, il processo di identificazione con lo schema corporeo esperito e poi riprodotto ha una tale portata conoscitiva da imporci un'accurata osservazione delle fasi e priorità nella percezione e restituzione della figura. E la stessa traduzione del pensiero visivo (immagine mentale) in rappresentazione materiale dell'idea, genera quel confronto tra "onnipotenza" dell'immaginazione e limite della "creazione" da sempre discusso come attributo essenziale dell'arte. L'educazione estetica

quindi, a ogni livello di competenza e coinvolgimento, innescando processi mentali, fisici ed emotivi, i cui fondamenti di base risultano tra loro simili. Eludendo il concetto di giudizio di valore, in questa sede non contemplabile, è il processo, più che il risultato, l'oggetto di indagine di una pedagogia dell'arte applicata all'esperienza estetica. Durante la verifica del grado di appropriazione della rappresentazione nelle persone disabili, la riproduzione grafica e plastica di una immagine mentale costruita in seguito a una esperienza conoscitiva visiva, ottica o tattile, non è tanto importante nella sua portata estetica, sia pure presente, è più importante come dimostrazione di un processo cognitivo che orienta anche le emozioni¹.

4.2

Educazione sensoriale e minorazione

Da recenti studi di neurofisiologia e ottica fisiopatologica si evince come le moderne neuroscienze abbiano dimostrato che il Sistema nervoso centrale (SNC) è notevolmente plastico nella prima infanzia, sia nell'animale che nell'uomo, e quanto questa proprietà sia mantenuta, anche se in forma ridotta, nell'adulto². Il motore della plasticità è dato dall'esperienza sensoriale su una base di predisposizione genetica, che varia da essere a essere. Per ogni uomo si definisce un periodo in cui il sistema nervoso risponde con cambiamenti della sua struttura anatomica e fisiologica, in maniera particolarmente efficace. Tale lasso temporale è definito il periodo critico, e questo nell'uomo interessa proprio i primi tre anni di vita. Se si considera, ad esempio, la modalità sensoriale della visione, si osserva che in questo periodo la mancanza prolungata di esperienza visiva, in uno o entrambi gli occhi, porta a permanente danneggiamento del-

1. Su questo argomento cfr. il contributo di M. J. Kennedy, *Come disegnano i ciechi*, in "Le Scienze", 343, marzo 1997, pp. 92-7.

2. Cfr. A. Fiorentini, L. Maffei, *Arte e cervello*, Zanichelli, Bologna 1995.

la visione. Questa enorme plasticità del sistema nervoso pone problemi, oltre che di conoscenza, di natura pedagogica e sociale. Con la nascita e quindi con l'accesso all'esperienza sensoriale, si apre la libertà dell'individuo a cambiare, nei limiti permessi dai geni, la propria struttura nervosa. Questi dati scientifici sembrano così supportare e rafforzare la libertà degli individui di essere diversi e in costante trasformazione.

Attraverso il piacere della percezione e della creazione concreta di un'immagine, si ha la possibilità di valutare l'investimento cognitivo e il coinvolgimento emotivo della persona disabile, quindi la sua acquisizione di coscienza nel recepire, realizzare, interpretare una composizione di forme. Spesso nella soddisfazione e nella difficoltà vissute per appropriarsi dell'immagine e per ricrearla mentalmente, infine per ricostruirla con il disegno a rilievo o con la modellazione della creta, la persona con disabilità apprende dati concreti riutilizzabili in altri contesti. Alcune delle conquiste ascrivibili a questo tipo di esperienza sono: scoprire la distanza tra realtà e immaginazione e la possibilità di accorciare tale distanza; capire che la materia inerte può essere plasmata dalla nostra volontà ma vive anche di una vita propria; infine comprendere le nostre possibilità e limiti di intervento sull'esterno. Nella persona minorata della vista e in genere nelle persone disabili, il corpo risulta come qualcosa di estraneo, di negato, quindi la conoscenza del proprio schema corporeo e delle sue possibilità espressive e comunicative diventa un modo per prendere contatto con se stessi.

Nel bambino e nell'adolescente disabili l'educazione sensoriale deve essere opportunamente orientata alla conoscenza delle proprie possibilità cinetiche. La conquista di una mobilità autonoma, per quanto e laddove possibile, serve proprio a innescare un processo di autocoscienza corporea. Quando concesso dalle circostanze psico-fisiche, anche la pratica dello sport e, in particolar modo, di discipline del corpo che rafforzino la relazione corpo/mente, come le arti marziali, aiuta l'acquisizione di stabilità, equilibrio emotivo,

controllo dell'aggressività. Il coordinamento dei movimenti facilita la rappresentazione mentale dei concetti e degli orientamenti spaziali, quindi della relazione tra sé corporeo e spazio circostante. Se consideriamo l'esperienza estetica come conoscenza dei concetti fondamentali della rappresentazione visiva della realtà, ecco che la prima cosa che dobbiamo permettere al bambino e all'adolescente, specialmente se non vedente, è proprio la coscienza del corpo e delle sue funzioni, ma anche la conoscenza dei sistemi di rappresentazione del proprio corpo nello spazio, la visualizzazione di punti di vista esterni e distinti dal sé. Solo con questi presupposti di base si può procedere verso la conoscenza della realtà concreta e della sua rappresentazione visiva e solo così, con passaggi progressivi, si perviene al riconoscimento delle molteplici possibilità comunicative ed espressive della rappresentazione artistica.

4.3

Disabilità e conversione delle abilità

Per conversione di abilità acquisite, in presenza di disabilità, si intende sempre la capacità di trasformare una competenza cognitiva, relazionale, manuale, in patrimonio spendibile nella vita pubblica e privata della persona. L'integrazione scolastica, sociale e professionale del disabile può dirsi riuscita solo quando è garantito un paradigma riproponibile, ovvero quando una buona pratica diventa modalità ripetibile in altri contesti. L'integrazione è relazione tra le parti, quindi una vera integrazione riguarda tutti coloro che prendono parte a un contesto scolastico, sociale o professionale nel quale si profili l'accoglienza di una persona disabile. Nello specifico di questo paragrafo, tuttavia, tratteremo il grado di riproposizione cosciente e anche non cosciente di una buona pratica ad opera della persona disabile.

Quando un allievo inserito in una classe intraprende un percorso educativo speciale, che preveda momenti di formazione individuale e collettiva, ciò significa che l'inse-

gnante curricolare, l'insegnante di sostegno, l'educatore e la famiglia che circondano quell'allievo, hanno potuto valutare insieme come procedere lungo un cammino di crescita condivisa proprio perché seguita da tutti i membri di un contesto socio-familiare. Solo con questi presupposti si può immaginare un vero processo di integrazione e di conseguenza un risultato attendibile. Quando un allievo disabile svela le proprie potenzialità e le esprime in capacità, significa che tali potenzialità sono diventate abilità espresse. Ovviamente la dimensione scolastica esige tempi e risultati condizionanti e pertanto non si può sperare di vedere tradotti nella realtà principi ideali di integrazione ai quali è più probabile approssimarsi che assimilarsi perfettamente. Questo discorso vale allo stesso modo, se non di più, nell'ambito dell'integrazione sociale, meno facile da monitorare e quindi da riconoscere, e nell'integrazione professionale, più facile da rilevare ma meno facile da modificare e perfezionare nei suoi assetti.

Tali premesse non devono essere interpretate come alibi per limitare gli sforzi tesi a un'autentica integrazione, piuttosto devono fornire corretti strumenti critici a tutti coloro che operano in questa direzione.

La persona disabile cresce e si fa allievo, professionista, essere completo; perché la vita della persona disabile contempla la molteplicità di stati esistenziali di cui è espressione, solitamente, la persona normodotata, è indispensabile capire come creare le condizioni del contatto e dello scambio tra disabilità e ambiente circostante. Ad esempio: imparare a condividere ciò che caratterizza la vita percettiva ed espressiva di una persona affetta da deficit sensoriale può diventare una buona occasione, per tutti, di riflettere su cosa significhi usare bene i sensi. Imparare a comunicare con gli strumenti utilizzati da chi vive la diversità, vuol dire quindi conoscere quegli strumenti per farli propri. L'esempio dell'uso della tattilità è forse uno dei più interessanti se pensiamo che il suo sviluppo è necessario a tutti ma non tutti sanno utilizzare il tatto in modo corretto e funzionale. Le

“mani intelligenti”³ di una persona non vedente nascono da un’educazione alla tattilità, così come occhi intelligenti richiedono una educazione. Noi vediamo effettivamente per ciò che siamo, sentiamo, conosciamo.

Una sensorialità poco sviluppata, soprattutto in età evolutiva, può ridurre le facoltà cognitive e predisporre a una dispersione di abilità. Talvolta nell’incapacità di concentrazione, approfondimento e analisi, riscontrabile anche in giovani studenti sollecitati principalmente dalla quantità, più che dalla qualità, di informazioni e immagini, si fa strada il disagio esistenziale.

Insegnare a vedere, a toccare, a sentire e conoscere diversamente può svelare parti di noi molto importanti e indurci a una autoanalisi critica proficua. Il piccolo trauma provocato da una novità didattica che richieda all’allievo un processo di apprendimento nuovo perché differente può diventare esperienza fertile e conquista interiore.

Nei casi in cui abilità manuali, cognitive, intellettuali acquisite, diventino convertibili, dalla persona disabile non deriva mai solo una lezione di metodo – quindi l’esplicazione di una competenza applicata in diverse circostanze –, piuttosto trapela una maturità esistenziale che porta a riflettere su come sia possibile fare propria una maggiore elasticità mentale, immaginativa, emozionale. La buona pratica è quindi dimostrazione di una competenza specifica agita, ma è anche dimostrazione di come, partendo da una capacità visibile, le competenze acquisite possono essere tradotte consapevolmente in ulteriori abilità, per germinare in modo più spontaneo e istintivo nella vita della persona. In tutti i casi si tratta di risultati importantissimi che devono essere letti e interpretati con prudenza e intelligente sincerità da chi opera sulle diverse condizioni fisiologiche e psicologiche della disabi-

3. Per un approfondimento ed estensione dei concetti di “mani cieche” e “mani intelligenti” cfr. il contributo di Vincenzo Bizzi, *Cecità e conoscenza*, in Unione italiana ciechi, *Dialogo nel buio. Una metafora dell’universo dei non vedenti*, Edizioni Quintilia, Roma 1997, pp. 37-42.

lità, e sulla relazione tra potenzialità della mente e della corporeità, considerate le diverse forme e gradi di minorazioni.

Nell'esperienza estetica integrata le persone scoprono di poter usare meglio il proprio intelletto grazie a un uso meno superficiale dei sensi e del ragionamento. Ne deriva un'esperienza cognitiva e culturale sorprendente. Nel caso del confronto, dinanzi a un'opera d'arte, tra vedenti e non vedenti, tale fenomeno risulta molto chiaro.

Affidarsi a una guida vedente e non vedente, ad esempio, sia per i normovedenti che per le persone che hanno una minorazione visiva o sono non vedenti totali, significa dare fiducia a chi ci condurrà verso nuovi apprendimenti, non significa certo diventare passivi. Ascoltare una descrizione, vedere e toccare un'immagine, seguire indicazioni per leggere e interpretare un'opera d'arte può essere un modo per valutare il grado di autonomia critica e il grado di volontà conoscitiva che custodiamo in noi e che possiamo esercitare collettivamente e individualmente. Come in ogni apprendimento è solo l'acquisizione di conoscenze fondamentali ciò che può fornirci gli strumenti di base per intraprendere un percorso di approfondimento e successivamente di perfezionamento e autocorrezione.

4.4

Accettazione e spostamento del limite: la crescita delle potenzialità individuali

La persona disabile può convertire le proprie competenze in abilità e autonomia solo se ne percepisce la ricaduta su sé e intorno a sé e perché tale condizione si verifichi, è importante che ci sia uno sviluppo di esperienze educative e autoeducative, intenzionali e non intenzionali, volte a far acquisire coscienza delle proprie possibilità e dei propri limiti. Saper spostare il limite con serena obiettività è un risultato a cui tendere. Valutare quando e quanto tale coscienza sia effettivamente raggiunta dalla persona, nelle sue diverse età e condizioni, è compito, principalmente, di psico-pedagogisti,

educatori, operatori nelle discipline sociali, insegnanti curricolari e di sostegno. Non va mai dimenticato che l'educazione all'accettazione del limite e al suo spostamento, è punto di partenza di qualsiasi percorso educativo nella persona, sia normodotata che disabile.

Solo una preparazione adeguata predispone alla maturazione stessa, nell'individuo, dei concetti di possibilità e di limite.

Anche nella pluriminorazione si può percepire il valore ricompositivo di una conquista di autonomia: ad esempio, poter percepire il proprio corpo, la presenza di chi è vicino, la forma di un oggetto, la sua funzione e la sua struttura, sono risultati che favoriscono crescita di autonomia e autostima anche in casi di grave pluriminorazione. Contestualmente a tale crescita, si possono verificare anche momenti di crisi e disagio spesso dovuti alla scoperta positiva ma anche traumatica del libero arbitrio.

4.5

Educazione estetica e collettività: vedere dentro e oltre la disabilità

Se osserviamo attentamente il comportamento che la collettività assume quando vive l'esperienza estetica, possiamo notare che in molte abitudini percettive, cognitive e intellettuali si nascondono paure, pregiudizi, azioni precostituite, ma anche entusiasmi, fertilità intellettuali, volontà di crescita psicologica. Vedere dentro e oltre la disabilità è utile a tutti perché impone di ragionare sulla molteplicità delle condizioni umane, tra teoria e pratica della vita, quindi sulle potenzialità della mente e dello spirito.

L'educazione permanente è un modo per conferire a tutti, almeno in potenza, il diritto alla trasformazione e alla crescita interiore.

In questi ultimi anni le mutate condizioni di vita e la forte richiesta di adattabilità della psiche alle realtà sociali e professionali esistenti, non sempre facilmente leggibili e so-

prattutto in costante cambiamento, prevedono processi di autoeducazione. Con ciò si intende dire che la persona è costantemente invitata a fare buon uso della cultura pratica e teorica che possiede e che può altresì ottenere.

L'educazione estetica sembra assolvere bene tale compito perché induce a riunificare sensi e intelletto e quindi, se ben esercitata, può fornire indicazioni di metodo non rigide per favorire la creatività del pensiero, senza incorrere in soggettivismi e intellettualismi sterili. Perché l'educazione estetica porti a questi risultati, è necessario correggere nel pubblico ogni forma di compiacimento culturale di superficie, al contrario è essenziale offrire approcci all'arte colti perché profondi, in grado di suscitare spirito di osservazione, capacità di analisi e sintesi, volontà di conoscere e capire un contesto prima di giudicarne il risultato.

Ogni forma di intenzionale e non intenzionale elitarismo culturale ha in sé i germi della cecità cerebrale, a meno che tale elitarismo non sia cosciente selettività e allora il discorso si sposterebbe su altri aspetti del comportamento conoscitivo, non argomentabili in questa sede.

In una pedagogia delle arti che dovrebbe comunque stare alla base di ogni esperienza estetica, dalla più elementare alla più evoluta, non è produttivo eludere i passaggi intermedi che portano da una prima impressione a una effettiva visione dell'opera d'arte. Ma tali passaggi non possono né devono essere attraversati in modo pedissequo e meccanico, ne deriverebbe la distruzione stessa dell'esperienza estetica, fatta di agili intuizioni e di buone sintesi cognitive.

L'errore sarebbe dissociare i processi del vedere fisiologicamente, attraverso i sensi, dal vedere fenomenologicamente, attraverso l'esperienza personale e l'elaborazione intellettuale. A tale proposito la disabilità visiva offre una lezione esemplare perché insegna a vedere oltre la disabilità stessa, quindi, per esteso, oltre la parvenza dell'immagine. La persona disabile della vista esprime le sue competenze percettive e conoscitive in molti ambiti del sapere, e avendone gli strumenti, anche dinanzi a un'opera d'arte. Poter

collegare e accostare tra loro forme e contenuti, vuol dire accedere alle funzioni conoscitive, di sintesi, della metafora e vedere le possibili distanze e corrispondenze tra stati dell'essere e loro manifestazione. La ricerca di senso è una delle possibilità dell'arte, sia pur diversamente espressa, in diverse epoche e culture, sia da chi la fa sia da chi ne fruisce. Anche chi non possenga raffinati strumenti critici può comprendere correttamente i molti significati dell'espressione artistica. L'esperienza estetica ha quindi tanti volti quanti sono gli interlocutori e non è mai solipsismo. L'opera d'arte, infatti, in base a come la "interrogiamo", parla di sé e della sua genesi raccontando al tempo stesso l'umano. Nell'umano tradotto in immagini dotate di valore estetico ciascuno può leggere, almeno in parte, i propri tratti psicologici e scoprire che ciò che sentiamo e interpretiamo come realtà e vita ha ascendenze lontane e riverbera nell'attività interpretativa e generativa di ogni percorso conoscitivo.

FIG. 1

Bassorilievo con sottosquadri del *Duca Federico da Montefeltro* di Piero della Francesca

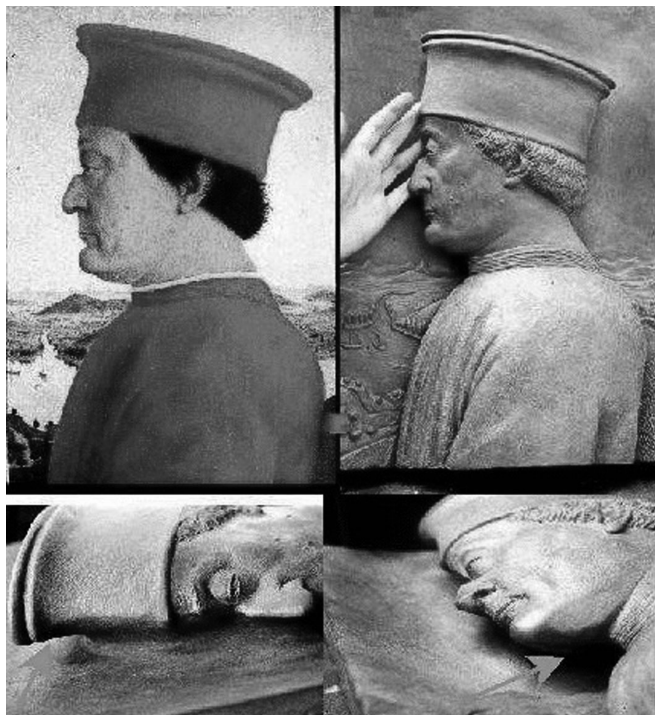


FIG. 2

Tavola propedeutica alla conoscenza degli stili romanico/gotico

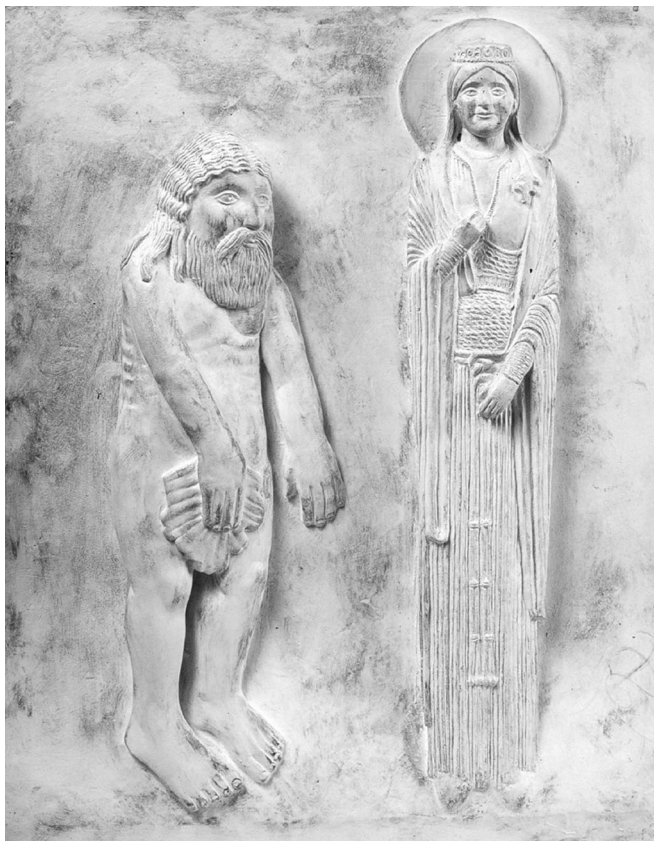


FIG. 3

Riproduzioni della FIG. 2 realizzate da due adulti disabili della vista: ipovedente (a sinistra) e non vedente congenito (a destra)



FIG. 4

Tavola propedeutica alla conoscenza dei concetti prospettici



FIG. 5

Un momento di studio con sensori delle tecniche di esplorazione tattile



FIG. 6

Un momento di modellazione della creta



FIG. 7

Un momento di guida tattile



FIG. 8

Modellazione in creta realizzata da una persona non vedente tardiva



FIG. 9

Copia di bassorilievo tratto da Duomo di Ferrara (*La Natività*)



FIG. 10

Modellazione in creta realizzata da una persona non vedente congenita



Bibliografia

- AA.VV., *Conoscenza e struttura. Festschrift per Gaetano Kanizsa*, a cura di W. Gerbino, Il Mulino, Bologna 1985.
- AA.VV., *Equilibristi senza rete? Il progetto di inserimento lavorativo delle persone disabili*, a cura di A. Errani, Franco Angeli, Milano 1998.
- AA.VV., *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, a cura di A. Canevaro, Carocci, Roma 1986.
- AA.VV., *Leggere l'opera d'arte: dal figurativo all'astratto*, a cura di L. Corrain e M. Valenti, Esculapio, Bologna 1991.
- AA.VV., *Le problematiche dell'integrazione del non vedente a scuola, guida per insegnanti*, Biblioteca italiana per i ciechi "Regina Margherita", Monza 2001.
- AA.VV., *Psicologia generale. Storia, metodi, processi cognitivi*, a cura di P. C. Cicogna, Carocci, Roma 1999.
- AA.VV., *Toccare l'arte. L'educazione estetica di ipovedenti e non vedenti*, a cura di A. Bellini, Armando, Roma 2000.
- AA.VV., *Toucher pour connaître. Psychologie cognitive de la perception tactile manuelle*, sous la direction de Y. Hatwell, A. Streri et E. Gentaz, Presses Universitaires de France, Paris 2000.
- AA.VV., *Vedere con la mente: conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*, a cura di D. Galati, Franco Angeli, Milano 1992.
- ACCORSINI G., *Il bambino cieco nella scuola dell'infanzia e dell'obbligo*, Armando, Roma 1986.
- ALLIEGRO M., *L'educazione dei ciechi*, Armando, Roma 1991.
- ARGAN G. C., *La storia dell'arte*, in "Storia dell'arte", I, I, 1969.
- ARGYLE M., *Il corpo e il suo linguaggio*, Zanichelli, Bologna 1981.
- ARNHEIM R., *Il pensiero visivo. La percezione visiva come attività conoscitiva*, Einaudi, Torino 1974.
- ID., *Viktor Lowenfeld e la tattilità*, in Id., *Intuizione e intelletto. Nuovi saggi di psicologia dell'arte*, Feltrinelli, Milano 1986.

- ID., *Per la salvezza dell'arte. Ventisei saggi*, Feltrinelli, Milano 1994.
- BERARDI E., CANEVARO A., FERIOLI L., *Educazione psicomotoria: ricerche e linee operative*, Il Mulino, Bologna 1979.
- BIZZI V., *L'integrazione scolastica dei bambini minorati della vista*, UTET, Torino 1990.
- ID., *Cecità e conoscenza*, in Unione italiana ciechi, *Dialogo nel buio. Una metafora dell'universo dei non vedenti*, Edizioni Quintilia, Roma 1997.
- BRESCIAMORRA E., PERATHONER H., *Il corso di orientamento e mobilità*, in *Passo dopo passo. Verso l'autonomia e la mobilità dei minorati della vista*, a cura dell'ANIOM, in collaborazione con l'International Inner Wheel Club Milano Castello, ANIOM, Bologna 1996.
- BURKE E., *Inchiesta sul bello e sul sublime*, a cura di G. Sertoli e G. Maglietta, Aesthetica, Palermo 1998.
- CAMBI F., ULIVIERI S., *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- CANEVARO A., *Il banco dell'asino e del poeta. La corporeità, la lettura, la scrittura*, Emme Edizioni, Milano 1978.
- ID., *Handicap e identità*, Cappelli, Bologna 1986.
- ID., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- CANEVARO A., BALZARETTI C., RIGON G., *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- CANEVARO A., GAMBERINI A., *Esploro il mio corpo e l'ambiente*, Erickson, Trento 2002.
- CEPPI E., *I minorati della vista. Storia e metodi educativi*, Armando, Roma 1969.
- CEPPI E., GIOBERTI R., MAZZEO M., *Il bambino non vedente dalla scuola materna alla scuola elementare*, Effelle, Roma 1986.
- CESA-BIANCHI M., MASINI R., *Percezione aptica e funzionalità visiva: ricerca sui fattori organizzativi tattili in soggetti normo-, sub-, e non vedenti*, in AA.VV., *Vedere con la mente: conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*, a cura di D. Galati, Franco Angeli, Milano 1992.
- COLOMBO M., *Il corpo e l'organizzazione dello spazio*, in AA.VV., *A scuola con il corpo*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- CONTE OBERTO G., PASCHETTA L., *Handicappati e scuola. Il bambino cieco nella scuola di tutti*, Edizioni Omega, Torino 1983.

- D'ALONZO G., *L'apparato visivo: aspetti anatomo-fisiologici e patologici*, in AA.VV., *Vedere con la mente: conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*, a cura di D. Galati, Franco Angeli, Milano 1992.
- DARLEY J. M., GLUCKSBERG S., KAMIN L. J., KINCHLA R. A., *Psicologia I. Sensazione e percezione. Apprendimento e processi cognitivi. Motivazione ed emozione*, Il Mulino, Bologna 1990.
- DELL'OSBEL G., *La condizione dei non vedenti: aspetti medico-epidemiologici e socio-assistenziali*, in AA.VV., *Vedere con la mente: conoscenza affettività, adattamento nei non vedenti*, a cura di D. Galati, Franco Angeli, Milano 1992.
- DELLANTONIO A., *Il tatto. Aspetti fisiologici e psicologici*, CLEUP, Padova 1993.
- DERRIDA J., *Memoria di cieco. L'autoritratto e altre rovine*, a cura di F. Ferrari, Abscondita, Milano 2003.
- DESCARTES R., *Meditazioni*, in Id., *Opere filosofiche*, a cura di E. Lojacono, vol. I, UTET, Torino 1994.
- DIDEROT D., *Lettera sui ciechi per quelli che ci vedono*, a cura di M. Brini Savorelli, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- DOLTO F., *L'immagine inconscia del corpo*, Red Edizioni, Como 1996.
- ECO U., *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano 2003.
- FALCO M., *Disabilità visiva e tattilità. Una pedagogia speciale dell'arte per ridurre l'handicap tra valorizzazione delle risorse e integrazione*, tesi di laurea discussa presso l'Università di Bologna (relatore prof. J. J. Chade, correlatrice dott.ssa L. Secchi), Bologna 2004.
- FIorentini A., MAFFEI L., *Arte e cervello*, Zanichelli, Bologna 1995.
- FRANZINI E., *Fenomenologia dell'invisibile. Al di là dell'immagine*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- GERBINO W., *La percezione*, Il Mulino, Bologna 1983.
- GOMBRICH E., HOCHBERG J., BLACK M., *Arte e percezione visiva*, Einaudi, Torino 1978.
- GRASSINI A., *I ciechi e l'esperienza del bello. Il Museo tattile statale "Omero" di Ancona*, in AA.VV., *Toccare l'arte. L'educazione estetica di ipovedenti e non vedenti*, a cura di A. Bellini, Armando, Roma 2000.
- GREGORY R. L., *Occhio e cervello. La psicologia del vedere*, Il Saggiatore, Milano 1966.

- GREIMAS A. J., *Semiotica figurativa e semiotica plastica*, in AA.VV., *Leggere l'opera d'arte: dal figurativo all'astratto*, a cura di L. Corrain e M. Valenti, Esculapio, Bologna 1991.
- GUALANDI P., SECCHI L., *Tecniche della rappresentazione plastica della realtà visiva*, in AA.VV., *Toccare l'arte. L'educazione estetica di non vedenti e ipovedenti*, a cura di A. Bellini, Armando, Roma 2000.
- GUERRA R., GIACON E., *Apprendere movimentando*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma 1997.
- HATWELL Y., *Elaborazione dei dati spaziali e sviluppo cognitivo dei non vedenti*, in AA.VV., *Vedere con la mente: conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*, a cura di D. Galati, Franco Angeli, Milano 1992.
- ID., *I processi della percezione e delle rappresentazioni aptiche. Implicazioni per la comprensione aptica delle opere d'arte da parte dei minorati della vista*, intervento al Convegno di Studi Toccare ad Arte. *Percezione tattile e cognizione della forma artistica nel non vedente e ipovedente. L'atto interpretativo e la sua funzione riabilitativa* (Bologna, 30-31 ottobre 2000), in "Tiflologia per l'Integrazione", 1, gennaio-marzo 2004.
- HILDEBRAND A. VON, *Il problema della forma*, TEA, Milano 1996.
- HOLLINS M., *Understanding Blindness*, Lawrence Erlbaum, New York 1989.
- KANDEL E. R., SCHWARTZ J. H., JESSELL T. M., *Fondamenti delle neuroscienze e del comportamento*, Ambrosiana, Milano 1999.
- KANIZSA G., *Vedere e pensare*, Il Mulino, Bologna 1991.
- KENNEDY M. J., *Come disegnano i ciechi*, in "Le Scienze", 343, marzo 1997.
- LA GARANDERIE A. DE, *I profili pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- LAMBERT R., WEST M., *Parenting Styles and the Depressive Syndrome in Congenitally Blind Individuals*, in "Journal of Visual Impairment and Blindness", 9, 1980.
- LANCIONI T., *Il senso e la forma. Il linguaggio delle immagini fra teoria dell'arte e semiotica*, Esculapio, Bologna 2001.
- LANEVE C., *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia 1997.
- LE BOULCH J., *L'educazione del corpo nella scuola del domani*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma 2000.
- LEDERMAN, S. J., KLATZKY, R. L., *Hand Movements: A Window into Haptic Object Recognition*, in "Cognitive Psychology", 19, 1987, pp. 342-68.

- LEVI F., *Aspetti cognitivi del disegno in rilievo*, in "Tiflologia per l'Integrazione", 4, 1992.
- ID., *Un mondo a parte. Cecità e conoscenza in un istituto di educazione (1940-1975)*, Il Mulino, Bologna 1990.
- LOWENFELD V., *La natura dell'attività creatrice*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- LOWENFELD V., BRITTAIN W. L., *Creatività e sviluppo mentale*, Giunti Barbera, Firenze 1969.
- MALARODA V., ZAMBONI C., *Il bambino non vedente*, Cappelli, Bologna 1991.
- MASINI R., ANTONIETTI A., *Processi percettivi e rappresentativi nei non vedenti*, in AA.VV., *Vedere con la mente: conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*, a cura di D. Galati, Franco Angeli, Milano 1992.
- MASSIRONI A., *La percezione*, in AA.VV., *Psicologia generale. Storia, metodi, processi cognitivi*, a cura di P. C. Cicogna, Carocci, Roma 1999.
- MAZZOCUT-MIS M., *Voyeurismo tattile. Un'estetica dei valori tattili e visivi*, Il Melangolo, Genova 2002.
- MEDURI R., *Immagini "visive" nel non vedente*, in "Vedere oltre", IV, 1, giugno 1997.
- MERLEAU-PONTY M., *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1972.
- MILITERNI R., *Neuropsichiatria Infantile*, Gruppo editoriale Idelson-Gnocchi, Napoli 2003.
- MONBEECK M. E., *The Meaning of Blindness*, Indiana University Press, Bloomington 1973.
- MONTI E., *La socializzazione del fanciullo non vedente*, Franco Angeli, Milano 1989.
- MONTIOBBIO E., *Handicap e lavoro*, in AA.VV., *Handicappati e società*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa) 1982.
- MORRIS D., *L'uomo e i suoi gesti. La comunicazione non verbale nella specie umana*, Mondadori, Milano 1978.
- OUCHI S., *A New Attempt to Help Blind Children Appreciate Paintings*, in "NISE Newsletter for Special Education in Asia and the Pacific", 20, NISE (The National Institute of Special Education), Nobi (Yokosuka, Japan), March 2003.
- PANOFISKY E., *La prospettiva come forma simbolica e altri scritti*, a cura di G. D. Neri, con una nota di M. Dalai, Feltrinelli, Milano 1961.

- ID., *Il significato nelle arti visive*, Einaudi, Torino 1962.
- ID., *Imago pietatis e altri scritti del periodo amburghese (1921-1933)*, a cura di L. Rubaltelli e L. Secchi, Il Segnalibro, Torino 1998.
- PÉREZ-PEREIRA M., CONTI-RAMSDEN G., *Sviluppo del linguaggio e dell'interazione sociale nei bambini ciechi*, Edizioni Junior, Bergamo 2002.
- PIAGET J., *I meccanismi percettivi: modelli probabilistici, analisi, genetica, relazioni con l'intelligenza*, Giunti Barbera, Firenze 1975.
- PIAGET J., FRAISSE P., VURPILOT E., FRANCÈS R., *La percezione*, in *Trattato di psicologia sperimentale*, a cura di P. Fraisse e J. Piaget, vol. VI, Einaudi, Torino 1975 (II ed. riv.).
- PIERANTONI R., *L'occhio e l'idea. Fisiologia e storia della visione*, Bolati Boringhieri, Torino 1981.
- PORTIGLIA C., *Mani che vedono*, Cappelli, Bologna 1990.
- QUATRARO A., VENTURA E., *Il Braille. Un altro modo di leggere e di scrivere*, Bulzoni, Roma 1992.
- RESTELLI B., *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano 2002.
- REVUELTA R. L., *Palmo a palmo*, Biblioteca italiana per i ciechi "Regina Margherita", Monza 1999.
- RIEGL A., *Problemi di stile. Fondamenti di una storia dell'arte ornamentale*, Feltrinelli, Milano 1963.
- ID., *Grammatica storica delle arti figurative*, Cappelli, Bologna 1983.
- ROMAGNOLI A., *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1973.
- RUGGIERI V., *L'esperienza estetica. Fondamenti psicofisiologici per un'educazione estetica*, Armando, Roma 1999.
- SACKS O., *Vedere e non vedere*, in Id., *Un antropologo su Marte*, Adelphi, Milano 1995.
- SALMERI S., *La minorazione visiva. Consapevolezza della diversità e approccio multimediale*, CUECM, Catania 1992.
- ID., *Il visibile dell'invisibile. La minorazione visiva in un mondo di apparenza*, CUECM, Catania 1993.
- SBRILLI A., *Storia dell'arte in codice binario. La riproduzione digitale delle opere artistiche*, Guerini e Associati, Milano 2001.
- SCHILDER P., *Immagine di sé e schema corporeo*, Franco Angeli, Milano 1973.
- SECCHI L., *La lettura dell'opera d'arte come atto ermeneutico*, in AA.VV., *Arte a portata di mano. Atti del convegno (Firenze, 8-9*

novembre 2001), a cura di L. Fazzini e A. Trivulzio, VAMI, Firenze 2002.

ID., *Percezione, cognizione e interpretazione delle forme dotate di valore estetico per una didattica delle arti funzionale all'esperienza estetica*, in AA.VV., *Ad occhi chiusi nel museo. Atti del convegno (Bergamo, 25 ottobre 2002)*, a cura di R. Poggiani Keller e C. D'Agostini, Soroptimist International d'Italia/Club di Bergamo, Bergamo 2003.

TIOLI E., *Cecità e percezione della forma*, in "Tiflogia per l'Integrazione", 4, ottobre-dicembre 2000.

TRAMMA S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2003.

VYGOTSKIJ L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1990.

WÖLFFLIN E., *Concetti fondamentali della storia dell'arte*, Electa, Milano 1984.

Per un approfondimento sull'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza" e sul Museo tattile di pittura antica e moderna "Anteros" si consiglia la consultazione del sito web: www.cavazza.it (sezione "Toccare l'arte").

Per un approfondimento sul Museo tattile statale "Omero" di Ancona si consiglia la consultazione del sito web: www.museoomero.it.

Nelle collane della Carocci editore:

M. T. Bassa Poropat, L. Chicco, F. Amione
*Narrazione e ascolto. L'autobiografia come strategia
di intervento nella relazione di aiuto*

A. Battaglia, A. Canevaro, M. Chiurchiù,
A. Leone, M. M. Pierro, A. M. Sorrentino
Figli per sempre. La cura continua del disabile mentale

Anna Contardi
*Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con
disabilità intellettiva*

F. Chiarle Prever, M. Pidello, L. Ronda (a cura di)
*La responsabilità dell'educatore professionale. Etica
e prassi del lavoro socio-educativo*

S. Tramma
*L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro
educativo*

