

Dalla «metafisica illuminista» alle prime esperienze educative per i disabili sensoriali: un'importante eredità pedagogica

From «metaphysical Enlightenment» to the first educational experiences for people with sensory disabilities: an important pedagogical heritage

PAOLO ALFIERI

The paper aims to reconstruct the educational experiences for young people with sensory disabilities that were made by Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), Valentin Haüy (1745-1822) e Louis Braille (1809-1852). Considering the cultural context of the time, deeply marked by the Enlightenment and its interest in the cognitive problems of sensory disabilities, not only the teaching tools used by those educators but also the ideal reasons and purposes which inspired them constitute an interesting object of investigation to analyze the complex relationship between that philosophical movement and special education and to trace the pedagogical heritage handed down to us from those precursors of didactics for the deaf-mutes and for the blind.

KEYWORDS: HISTORY OF SPECIAL EDUCATION; SENSORY DISABILITIES; FRANCE; XVIII-XIXTH CENTURIES.

L'articolo dedicato al tema dell'educazione dalla *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* del 2006, riconoscendo a queste ultime «la possibilità di acquisire competenze pratiche e sociali necessarie in modo da facilitare la loro piena ed uguale partecipazione al sistema di istruzione ed alla vita di comunità», impegna gli Stati membri ad adottare misure adeguate a tale finalità. Tra queste, viene indicata anche l'importanza di «agevolare l'apprendimento del Braille» e «della lingua dei segni» per garantire l'inclusione nella scuola e nella società dei ciechi e dei sordi¹. Com'è noto, le origini di questi linguaggi vanno ricercate nella Francia dell'ultimo Settecento, quando i disabili sensoriali poterono usufruire di nuovi strumenti che, attraverso successive evoluzioni, hanno contrassegnato, nel tempo, le vicende del loro accesso alla letto-scrittura e alla comunicazione. Nel cogliere l'evidente collegamento tra presente e passato, però, non ci si può limitare a ricostruire il progressivo affinamento tecnico di questi ausili, ma è opportuno ritornare alle radici di quelle

pionieristiche esperienze per disvelare le matrici pedagogiche che le ispirarono e, quindi, consentire all'oggi dell'educazione speciale di ricavarci spazi di riflessione intorno ai propri orizzonti progettuali. Infatti, come afferma Giuliana Sandrone nel suo commento al succitato articolo, l'assunzione di una «prospettiva storica» permette di accostarsi ad una «ricchezza enorme e densa di significato per dare risposte al bisogno di ricomprendere con chiarezza quale progetto educativo sia sotteso» agli interventi formativi a favore dei disabili². Seguendo questo approccio ermeneutico e servendosi degli studi che finora hanno indagato le tracce della sordità e della cecità nella storia, il saggio intende documentare non soltanto *come* gli iniziatori della didattica speciale idearono mezzi di compensazione del deficit uditivo e visivo dei ragazzi di cui si occuparono, ma soprattutto *perché* essi si dedicarono a tale opera. Infatti, considerando il contesto culturale del tempo, fortemente pervaso dal dibattito illuminista sul problema della conoscenza e, in particolare, sui limiti e le

opportunità di apprendimento delle persone non vedenti o non udenti, le motivazioni e le finalità, oltre che gli strumenti, cui si rifecero quegli educatori della Francia sette-ottocentesca costituiscono un interessante oggetto di indagine anche per gettare luce sul complesso rapporto tra la filosofia dei Lumi e l'educazione speciale – un rapporto talvolta segnato da interessanti contaminazioni, ma più spesso da contraddizioni o, comunque, da incerte continuità – e per rintracciare l'eredità pedagogica lasciataci dagli iniziatori della didattica speciale per i disabili sensoriali.

La disabilità sensoriale come questione filosofica

Quando, nel 1728, l'intervento chirurgico del famoso medico inglese, William Cheselden, riuscì inaspettatamente a far acquistare la vista ad un quattordicenne cieco dalla nascita, si riaccese in Francia il dibattito attorno al cosiddetto «problema di Molyneux», sollevato dallo scienziato irlandese nella seconda metà del Seicento: un uomo, da sempre privo della vista, dopo aver imparato a distinguere un cubo ed una sfera attraverso il tatto, sarebbe riuscito a riconoscere quegli oggetti, senza toccarli, qualora avesse ipoteticamente acquisito le facoltà visive³?

L'interrogativo – che, a cavallo dei due secoli, aveva animato una vivace disputa tra le posizioni empiriste di Locke e di Berkeley e quella di matrice innatista di Leibniz – divenne oggetto di discussione anche da parte di quegli intellettuali illuministi che si dedicarono a questioni gnoseologiche. Voltaire appoggiò le tesi degli studiosi anglosassoni, secondo cui ciò che si è appreso con il tatto non può essere immediatamente conosciuto attraverso un altro senso, quello della vista, se questo non è mai stato esperito in precedenza. Similmente, anche il sensista Condillac affermò che la disabilità visiva produce rappresentazioni mentali diverse da quelle possedute da coloro che ci vedono⁴. Diderot, invece, «mediante una critica interna al sensismo», pervenne a conclusioni «assai vicine a quelle “razionalistiche”» formulate da Leibniz⁵. Infatti, nella sua *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* (1749), sostenne che, nonostante esista una differenza tra alcuni processi di apprendimento di vedenti e non vedenti, la formazione delle idee non dipende necessariamente dalla vista e, quindi, il cieco può

sopperire alla sua mancanza con gli altri sensi, ma soprattutto con il ragionamento⁶.

La fiducia che Diderot riponeva nella compensazione e nelle facoltà intellettive dei non vedenti palesava una visione originale e, per molti versi, ottimistica della disabilità visiva, ma la prospettiva da cui l'autore guardava alla cecità rimaneva saldamente ancorata a questioni di natura filosofica. Peraltro, sebbene l'analisi dei comportamenti e dei vissuti emotivi di alcune persone cieche gli avesse fatto intuire le tristi conseguenze umane e sociali derivanti dalla loro condizione di svantaggio, egli non si allontanò dal suo «interesse esclusivamente cognitivista»⁷.

Il medesimo interesse si ritrova nella *Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent* (1751), in cui Diderot, pur dedicandosi soprattutto a riflessioni di linguistica comparata, prendeva nuovamente in esame il nesso tra disabilità sensoriale, in questo caso il sordomutismo, e apprendimento. Nel testo si possono certamente rintracciare alcune considerazioni sul linguaggio non verbale come strumento di comunicazione per le persone prive della parola⁸, ma anche questo lavoro manifesta «una sconcertante distanza tra la filosofia della conoscenza e le realtà concrete dei problemi di adattamento dell'handicapato sensoriale»⁹.

Come Diderot, anche gli altri illuministi, in ragione del loro intento metafisico, non si occuparono delle implicazioni educative della cecità e della sordità. Lo sguardo speculativo con cui essi osservavano i processi cognitivi dell'uomo in relazione alle carenze sensoriali coglieva «alcuni punti chiave della questione» e stimolava «desideri di approfondimento», ma non poteva sfociare in «un interessamento fattivo nei confronti dei soggetti concreti»¹⁰ né portare ad un'immediata conversione di quell'ottimismo filosofico in prassi educativa. I primi passi a favore dell'educazione dei ciechi e dei sordi, infatti, vennero compiuti grazie all'impegno di alcuni educatori che, seppur inevitabilmente influenzati dal riflesso della temperie culturale del tempo e soprattutto della dottrina sensista, realizzarono interventi formativi incentrati su concrete esperienze didattiche e spronati dalla sola volontà di migliorare le reali condizioni di vita delle persone disabili, anche a partire da un assiduo contatto con loro.

L'Abbé de l'Épée e l'educazione dei sordomuti

In effetti, per l'Abbé Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), «l'insegnamento ai bambini svantaggiati» rappresentava «una vocazione e un'occupazione a tempo pieno»¹¹. Egli, membro della Congregazione dei Clercs de Saint-Viateur, dedicò la sua intera esistenza all'educazione dei sordomuti, elaborando una proposta pedagogico-didattica destinata a segnare la storia della disabilità uditiva nei secoli successivi. Sebbene, almeno dal Cinquecento, non fossero mancati tentativi rivolti all'istruzione dei sordi – si pensi specialmente a Gerolamo Cardano (1501-1576), a Pedro Ponce de León (1520-1584) e a Jacob Rodriguez Pereire (1715-1780) – fu de l'Épée ad imprimere una svolta all'educazione degli audiolesi, non solo garantendole «un carattere pubblico», grazie alla fondazione, nel 1771, dell'Istituto per i sordomuti di Parigi, ma anche facendosi autorevole portavoce e caposcuola del cosiddetto metodo mimico-gestuale, cioè l'antesignano dell'odierna lingua dei segni¹². Il sistema creato dall'abate, come è noto, si contrappose al metodo orale che, messo a punto da Samuel Heinicke (1729-1790) a Lipsia, bandiva la mimica e si prefiggeva «l'insegnamento della parola con la parola»¹³.

Benché non fosse aprioristicamente contrario alla metodologia oralista, de l'Épée riteneva che «la convenzionalità tra pensiero e parola articolata potesse investire anche il rapporto tra lo stesso pensiero e un qualsiasi codice espressivo, come quello mimico». Pertanto, oltre alla scrittura e alla dattilologia (cioè l'alfabeto manuale), egli faceva apprendere anche un inedito codice di gesti ed espressioni facciali, che consentiva agli allievi di comunicare nelle interazioni quotidiane e al maestro di trasmettere e, quindi, di insegnare ad esprimere concetti assai complessi¹⁴.

De l'Épée si proponeva – come affermava lui stesso – di «far entrare dalla finestra ciò che non può entrare dalla porta», e cioè «insinuare nello spirito dei sordomuti, attraverso il canale dei loro occhi, ciò che non può essere introdotto attraverso l'apertura dei loro orecchi»¹⁵. L'abate conduceva i suoi allievi dal conosciuto all'ignoto tramite un procedimento che partiva dalle idee percettibili per giungere a quelle astratte; si ricordi, ad esempio, come

egli faceva comprendere il moto di propagazione delle onde sonore attraverso l'osservazione dei cerchi creati da una pallina gettata in una terrina colma d'acqua, il cui movimento veniva poi associato a quello dell'aria. Grazie ad un approccio didattico graduale, de l'Épée mirava a far sviluppare nei suoi alunni i processi di astrazione, perfino quelli inerenti alla morfosintassi della frase e ai dogmi religiosi. Secondo l'abate, non esisteva una parola o un'idea che non potesse essere compresa dai sordomuti, purché il maestro, osservando attentamente le difficoltà e i progressi degli allievi, impiegasse ogni sforzo per trovare la modalità più efficace per farsi capire¹⁶.

La profonda fiducia che riponeva nell'educabilità dei disabili dell'udito spinse de l'Épée oltre l'ideazione di un linguaggio mimico-gestuale per la comunicazione e lo portò ad attuare un vero e proprio sistema d'istruzione, attento ai loro bisogni formativi e sociali. Il suo metodo si staglia nella storia dell'educazione speciale come un'esperienza capace di temperare un'accorta sperimentazione didattica con una forte tensione ideale, mossa soprattutto dalla carità cristiana. Egli, infatti, affermava:

L'interesse per la religione e l'umanità mi ispirarono per una classe veramente sfortunata di uomini simili a noi, ma ridotti in qualche modo alla condizione di bestie, a tal punto che non si lavora affatto per trarli dalle fitte tenebre nelle quali sono seppelliti, mi pone l'obbligo ineluttabile di venire in loro soccorso, per quanto mi è possibile¹⁷.

L'educazione dei ciechi da Haüy a Braille

Una motivazione filantropica è all'origine anche dell'opera di Valentin Haüy (1745-1822), l'interprete poliglotta di Luigi XVI che viene considerato il precursore della didattica speciale per i disabili della vista. Si racconta che, passeggiando per Parigi, egli si imbatté in un gruppo di ciechi. Essi, costretti ad indossare dei buffi occhiali di cartone, erano esposti alla derisione dei passanti mentre suonavano il violino davanti a dei fogli con incise enormi note musicali. Haüy, commosso da quell'amaro spettacolo, diede una moneta d'argento ad uno di quei ciechi, che, accortosi del valore eccessivo del dono, la restituì pensando che il benefattore si fosse sbagliato. Profondamente colpito dalle capacità tattili del giovane, Haüy, intuendo che proprio il tatto sarebbe

potuto diventare il canale per insegnare la lettura ai non vedenti, promise al ragazzo che sarebbe ben presto riuscito a riconoscere le lettere e la scrittura musicale¹⁸.

Di là della tradizione aneddotica¹⁹, ciò che merita di essere sottolineato di questa vicenda non è soltanto l'occasionalità dell'incontro tra Haüy e il mondo dei non vedenti, ma soprattutto la sua «attenzione verso il prossimo» e la sua immediata decisione di interessarsi ai problemi di queste persone svantaggiate. Egli, da subito, sperimentò un metodo compensatorio impostato sull'utilizzo di lettere e parole stampate in rilievo, che, identificate col tatto, permettevano ai disabili della vista di avviarsi alla lettura, dapprima imparando i singoli segni dell'alfabeto e poi i vocaboli²⁰. Dopo aver ottenuto i primi successi, il filantropo convinse la *Société Philanthropique* a finanziare l'apertura di una scuola per i ragazzi non vedenti; la fama del suo metodo raggiunse rapidamente anche l'Assemblea Nazionale che, nel 1791, fornì ad Haüy l'edificio ed i fondi per erigere l'Istituto nazionale dei ciechi di Parigi²¹.

Qui, nel 1819, venne inviato come alunno il giovane Louis Braille (1809-1852). Egli, dopo aver perso la vista a causa di un incidente infantile, si era distinto per la sua vivacità intellettuale nella scuola del suo paese natale, Coupvray, tanto da attirare l'attenzione del suo maestro e persino del marchese di Orvilliers, che si prodigarono per far ammettere il ragazzo all'Istituto della capitale francese²². Nel 1826, dopo alcuni brillanti anni di studio, soprattutto in ambito letterario, musicale e matematico, Braille fu nominato professore di grammatica, geografia, aritmetica, storia, geometria ed algebra presso il medesimo Istituto in cui si era formato. Per poter meglio assolvere ai suoi compiti didattici, egli sottopose ad un'attenta analisi i metodi di letto-scrittura allora praticati presso la scuola, dove, oltre a quello di Haüy, erano stati introdotti anche quelli ideati da Johann Wilhelm Klein e da Maurice Ballu²³. Il primo sostituiva «la linea continua delle lettere stampate in rilievo con una linea tratteggiata, punteggiata con il punteruolo»; il secondo, chiamato «cubaritmo», consisteva in «un sistema di lettura e scrittura che prevedeva l'accostamento di cubetti di piombo recanti ciascuno una lettera in rilievo»²⁴.

In tutti quei metodi Braille rilevò la presenza di un limite di fondo: l'utilizzo dei segni dell'alfabeto, creato per i vedenti, rispondeva alle esigenze percettive della vista e

non a quelle del tatto. Questo senso, invece, richiedeva che ogni lettera fosse percepita simultaneamente e non a seguito dei molteplici movimenti con cui il dito doveva seguire l'andamento sinuoso delle lettere in corsivo. A questo scopo, gli sembrò assai geniale il sistema messo a punto da Charles Babier, un ufficiale di artiglieria che aveva progettato, nel 1819, una criptografia militare composta da punti in rilievo da impiegare come mezzo per permettere ai soldati di leggere ed inviare gli ordini anche di notte. Tuttavia, pure questo codice non collimava perfettamente con l'intento di Braille. I 12 punti – che, diversamente disposti, formavano ciascun suono – occupavano uno spazio eccessivo, che non poteva essere completamente coperto appoggiandovi il polpastrello. Così, Braille, partendo dal prototipo di Babier, creò un codice di 64 segni formati da un numero variabile di soli 6 punti collocati su due colonne all'interno di un rettangolo (6 millimetri per 3) che corrispondeva alle dimensioni della punta del dito. Tale sistema segnografico non comprendeva soltanto l'alfabeto – e non più, come in quello di Babier, i suoni –, ma anche i numeri e i simboli musicali²⁵. Braille, insomma, garantiva ai non vedenti l'opportunità di acquisire, in modo funzionale ai loro bisogni cognitivi e personali, svariate competenze intellettuali ed espressive.

Per questo, non stupisce che tanti suoi allievi poterono proseguire gli studi e pubblicare libri o essere assunti come organisti nelle chiese di Parigi o di altre città della Francia. Braille, inoltre, per sostenere il loro inserimento nella società, offrì anche dei prestiti a molti di quei ragazzi, da cui non si aspettava alcun risarcimento²⁶. Egli, quindi, si proponeva sia di risolvere i problemi di apprendimento dei suoi alunni sia di migliorare le loro condizioni di vita attraverso un operoso impegno educativo ed un generoso slancio di solidarietà. Come l'educazione dei sordomuti, anche quella dei ciechi ebbe origine dalla sperimentazione di innovative metodologie didattiche che, sebbene condizionate sul piano pratico da una implicita teoria della mente di derivazione sensista, non ebbero altro intento se non quello di dedicarsi fattivamente alla persona disabile per favorire la sua promozione umana e sociale.

L'eredità dei pionieri dell'educazione dei disabili sensoriali

Le proposte elaborate da de l'Épée, Haüy e Braille costituiscono un interessante punto di partenza per comprendere il percorso verso l'integrazione compiuto dai disabili sensoriali nei secoli successivi. Non c'è spazio in questa sede per una puntuale ricostruzione di questo lungo cammino, ma si possono comunque segnalare alcune tracce dell'eredità consegnataci da quegli educatori sette-ottocenteschi sia sul piano didattico sia, e soprattutto, sul piano degli orizzonti pedagogici sottesi all'intervento educativo speciale.

Nel secondo Ottocento, la storia dell'educazione dei sordi fu caratterizzata dalla prosecuzione del dibattito tra i sostenitori del metodo mimico-gestuale e quelli del metodo orale. Quest'ultimo guadagnò una decisiva legittimazione, almeno nelle intenzioni dei più illustri teorici del settore, durante il Congresso Internazionale per il miglioramento della sorte dei sordomuti, celebratosi a Milano nel 1880. In quell'assise, figure di spicco del mondo dell'educazione speciale italiana del tempo, come Giulio Tarra, Stefano Balestra e Pasquale Fornari, seppero convincere i convegnisti che la metodologia oralista doveva essere considerata la più adatta ad offrire al sordomuto la possibilità di sviluppare le sue capacità cognitive e di integrarsi nella società²⁷. Tale consacrazione sembrò ridimensionare la lezione metodologica di de L'Épée, sebbene non mancassero critiche al nuovo orientamento: c'era chi lo riteneva troppo complesso e pure chi paventava il pericolo che esso, sancendo «la definitiva esclusione dei sordi dall'insegnamento», li avrebbe portati a non potersi più occupare direttamente dei loro stessi «problemi»²⁸. Del resto, se in Europa «il metodo gestuale fu bandito dal corpus teorico», negli Stati Uniti i due metodi continuarono a convivere²⁹.

Anche nel XX secolo, mentre si assisteva al perfezionamento degli ausili protesici (si pensi alle valvole termoioniche sviluppate dopo la Grande guerra, agli ausili acustici retroauricolari e alle protesi ad occhiale inventati negli anni Cinquanta e al primo apparecchio endoauricolare ideato all'inizio degli anni Settanta³⁰), il problema metodologico rimase «una sorta di *leitmotiv* nella storia dell'educazione» dei sordi, che «non ha

conosciuto fino ad oggi l'adozione di un metodo d'insegnamento che si sia imposta in maniera categorica sugli altri»³¹. In effetti, ancora nella seconda metà del Novecento, e soprattutto in Italia, se l'oralismo continuò a mantenere un indiscusso primato specialmente nei contesti formativi istituzionali, esso venne messo in discussione da un nuovo movimento in difesa della lingua dei segni³². È vero che, specialmente negli ultimi decenni del secolo scorso, la didattica speciale, allo scopo di favorire una sempre più effettiva integrazione dei sordi, ha messo a punto una serie di metodologie che riescono ad intrecciare i due paradigmi tradizionali (si ricordino, ad esempio, il metodo continuato o misto, la *Total communication*, il metodo auricolare o audiofonico, il metodo verbo-tonale, il metodo *Cued speech*, il metodo bimodale³³); così come è vero che queste sperimentazioni hanno fatto maturare una sempre più avvertita consapevolezza circa la necessità di «un approccio multi-prospettico e comunicativo globale», che oggi vede nel bilinguismo – l'apprendimento sia della lingua dei segni sia di quella orale – una delle opportunità più feconde per promuovere l'inclusione dei disabili dell'udito³⁴. Tuttavia, non si possono, al contempo, ignorare le istanze provenienti da ampi settori della comunità dei non udenti che chiedono la valorizzazione della lingua dei segni. Si tratta, cioè, di tutelare, come ha fatto la succitata *Convenzione delle Nazioni Unite*, un patrimonio linguistico che esprime «una precisa identità e cultura dei sordi»³⁵ e, quindi, di porre ascolto ai bisogni formativi e di riconoscimento sociale che gli stessi sordi rivendicano per sé. In questo senso, quindi, l'esperienza di de L'Épée ha ancora molto da insegnare. Essa, infatti, superata sul piano didattico dagli sviluppi scientifici e psico-pedagogici successivi, non solo ha rappresentato la prima importante tappa dell'affrancamento dalla condizione di isolamento comunicativo dei disabili dell'udito, ma anche, e soprattutto, continua a gettare luce sull'importanza di una presa in carico delle loro peculiari esigenze all'interno di una relazione educativa e di aiuto. Più diretto è, invece, il debito dell'odierna didattica speciale per i disabili della vista nei confronti di Braille. Il suo sistema di letto-scrittura, infatti, è oggi universalmente accettato e, grazie ad alcuni aggiustamenti e alla sua traduzione in ben 800 lingue e dialetti locali, viene adottato nelle scuole per i ciechi di tutti i continenti.

Dopo alcune critiche mosse al filantropo già negli ultimi anni della sua vita, come quella di Pierre-Armand Dufau, che aveva imposto ai docenti dell'Istituto dei ciechi di Parigi l'utilizzo del metodo messo a punto in Scozia da John Alston, il codice Braille conobbe un crescente favore, che trovò un autorevole riconoscimento già durante il Primo congresso internazionale per l'educazione dei ciechi, svoltosi nella capitale francese nel 1878, per poi ricevere un ulteriore avallo grazie all'Unesco che, nel 1949, assunse l'impegno di diffonderlo in tutto il mondo³⁶, un impegno confermato, come si è visto, pure dall'Onu nel 2006.

Ma, oltre al codice stesso, sono anche altri gli aspetti per cui Braille, e prima di lui Haüy, rappresentano un costante riferimento per gli sviluppi attuali dell'educazione dei ciechi. In effetti, si deve rilevare che, proprio sulla scorta del ruolo decisivo da loro attribuito al tatto, pure ai giorni nostri gli operatori più avvertiti fanno leva soprattutto sulle potenzialità di questo senso. Esso consente innanzitutto di evitare «l'ipervalorizzazione» dell'altro senso vicario, cioè l'udito, che, se eccessivamente stimolato, rischia di rafforzare alcuni «comportamenti patologici dei disabili della vista», come «i monologhi egocentrici», «la riproduzione ecolalica» o «l'utilizzo di termini a prescindere dal significato». L'esperienza tattile è, inoltre, un imprescindibile presupposto per avviare l'«esplorazione degli oggetti» e del «mondo esterno» – che «per il non vedente non è spontanea» – e, quindi, per condurlo «alla presa di coscienza del sé corporeo e alla capacità di regolare lo stesso nell'ambito dello spazio circostante». Non si dimentichi, infine, che il tatto è un canale fondamentale per favorire l'accostamento dei ciechi alla lettura attraverso il ricorso ai sempre più diffusi oggetti-libri tattili e per avvicinarli alla pratica musicale, un'attività che, da Haüy in poi, ha rivestito un posto non secondario nel curriculum formativo dei ragazzi privi della vista³⁷.

Molte di queste attenzioni erano già presenti nella riflessione e nell'operato di uno dei più noti tiflogologi italiani del primo Novecento, Augusto Romagnoli (1879-1946)³⁸. In particolare, egli diede risalto proprio

all'educazione senso-motoria dei ciechi e, *in specie*, all'«educazione della mano», finalizzata alla «formazione delle idee concrete» e alla loro rappresentazione, oltre che alla preparazione al lavoro³⁹. Degne di nota sono anche le sue considerazioni a proposito della musica: il professore bolognese, pur confutando il pregiudizio sulla naturale predisposizione dei non vedenti a quest'arte, la riteneva «indispensabile» per loro e invitava ad iniziarli ad essa non «a scopo tecnico», ma «a scopo formativo», poiché anche in tale attività, lontana da qualsivoglia forma di precoce «specializzazione», si doveva «proteggere l'originalità degli educandi, promuovendone la cultura integrale»⁴⁰. Era questa una sottolineatura che andava ben al di là dell'educazione musicale, in quanto l'intera proposta di Romagnoli, orientata al «potenziamento di tutte le aree funzionali» del giovane disabile della vista, si rivolgeva «all'interesse della persona»⁴¹; una proposta che, insieme allo spiccato interesse scientifico e alla disponibilità a confrontarsi con nuove sfide educative e metodologiche, si basava sulla completa «dedizione» dell'insegnante ai ragazzi svantaggiati⁴².

Anche nel contributo di colui che è considerato «l'antesignano nella teorizzazione dell'integrazione scolastica degli alunni non vedenti»⁴³, si ravvisano tratti di evidente continuità con l'esperienza dei pionieri dell'educazione dei sordi e dei ciechi, che, come si è detto, non prese vita anzitutto da speculazioni di carattere teorico né si caratterizzò solamente per la messa a punto di originali strategie didattiche, ma fu ispirata specialmente dall'intenzione di «prendersi cura» della persona disabile, una scelta di senso che, ancora oggi, costituisce un fondamentale orizzonte pedagogico dell'educazione speciale⁴⁴.

PAOLO ALFIERI

University "Cattolica del Sacro Cuore" of Milan

- ¹ *Convezione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, in O. Osio - P. Braibanti (eds.), *Il diritto ai diritti. Riflessioni ed approfondimenti a partire dalla Convezione Onu sui diritti delle persone con disabilità*, Franco Angeli, Milano 2012, p. 24.
- ² G. Sandrone Boscarino, *L'integrazione degli allievi con disabilità nel sistema educativo nazionale*, ivi, p. 162.
- ³ M. Fioranelli, *Il decimo cerchio. Appunti per una storia della disabilità*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 63.
- ⁴ Cfr. M. Schianchi, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carocci, Roma 2012, p. 139.
- ⁵ P. Rossi (ed.), *Opere filosofiche di Denis Diderot*, Feltrinelli, Milano 1963, p. 64.
- ⁶ Cfr. M. Fioranelli, *Il decimo cerchio*, cit., p. 64; D. Diderot, *Lettera sui ciechi per quelli che ci vedono*, a cura di M. Bini Savorelli, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. XXI-XXV.
- ⁷ J. Gaudreau, *L'handicappato e la metafisica dell'Illuminismo*, in A. Canevaro - J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carocci, Roma 2004, p. 26.
- ⁸ Cfr. M. Fioranelli, *Il decimo cerchio*, cit., p. 65.
- ⁹ J. Gaudreau, *L'handicappato e la metafisica*, cit., p. 29.
- ¹⁰ C. Pancera, *L'anormale alle origini di un approccio pedagogico. L'immagine del 'diverso' prima di Itard*, in «I problemi della pedagogia», n. 3, 1994, pp. 245-246.
- ¹¹ J. Gaudreau, *Il diritto di parlare. Monsieur l'Abbé de l'Épée*, in A. Canevaro - J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati*, cit., p. 120.
- ¹² P. Gaspari, *Pedagogia speciale e deficit uditivo. Dall'esclusione all'inclusione della persona sorda: una ricostruzione storica*, in P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016, pp. 696-697.
- ¹³ R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, SEI, Torino 2008, pp. 3-4. Per un più ampio inquadramento sulle origini della contrapposizione tra il metodo mimico-gestuale e il metodo orale, si rimanda a C.B. Garnett (ed.), *The exchange of letters between Samuel Heinicke and Abbé Charles Michele de l'Épée: a monograph on the oralist and manualist methods of instructing the deaf in the eighteenth century*, Vintage Press, New York 1968.
- ¹⁴ Cfr. T. Zappaterra, *I prodromi. Alle origini della Pedagogia speciale ante litteram*, in P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale*, cit., p. 166.
- ¹⁵ Abbé de l'Épée, *La véritable manière d'instruire les Sourds et Mutes, confirmée par une longue expérience*, Librairie Arthème Fayard, Paris 1984, p. 9 (ed. orig.: Nyon, Paris 1784); le citazioni sono tratte da alcuni passi dell'opera riportati in J. Gaudreau, *Il diritto di parlare*, cit., alle pp. 120-121.
- ¹⁶ Cfr. J. Gaudreau, *Il diritto di parlare*, cit., pp. 124-128.
- ¹⁷ Abbé de l'Épée, *La véritable manière d'instruire*, cit., p. 9.
- ¹⁸ L'aneddoto è riportato in A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 1973, p. 118 (ed. orig.: Zanichelli, Bologna, 1924).
- ¹⁹ Di questo episodio esistono anche altre versioni, che, però, non alterano la sostanza dei fatti né il significato della vicenda: si veda, ad esempio, la ricostruzione operata da G. Swain (*Dialogue avec l'insensé*, Gallimard, Paris 1994, pp. 115-22), riportata in A. Canavero - A. Goussot (eds.), *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000, p. 16.
- ²⁰ F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze 2011, pp. 56.
- ²¹ C. Pancera, *L'anormale alle origini di un approccio pedagogico*, cit., p. 247.
- ²² Cfr. F. Bocci, *Una mirabile avventura*, cit., p. 59. Sulle vicende biografiche di Braille, si veda il testo, non privo di qualche accento agiografico, di J. Roblin, *The reading fingers. Life of Louis Braille 1809-1852* (traduzione dal francese di R.G. Mandalian), Louis Braille Centre, Washington 1993.
- ²³ Cfr. R. Caldin - T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo. Da Louis Braille ad oggi*, in P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale*, cit., p. 683.
- ²⁴ T. Zappaterra, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano 2003, pp. 89-91.
- ²⁵ Cfr. R. Caldin - T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo*, cit., pp. 683-684.
- ²⁶ Cfr. F. Bocci, *Una mirabile avventura*, cit., pp. 60-61. Si racconta che Braille, per evitare di ostentare la sua generosità, avesse dato disposizione di distruggere, dopo la sua morte, una cassetta contenente le molteplici attestazioni di quegli aiuti materiali che egli aveva offerto ai suoi allievi.
- ²⁷ Cfr. R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità*, cit., pp. 17-19. Sull'impegno di Giulio Tarra a favore della metodologia oralista, anche in seno ai lavori del Congresso di Milano, si veda ora A. Debè, «Fatti per arte parlanti». *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, EduCatt, Milano 2014.
- ²⁸ J.R. Presneau, *La voie de Milan. Stratégies oralistes et éducation des sourds au XIXème siècle*, in «Les chaires du CTNERHI», 50, giugno 1990, p. 29.
- ²⁹ P. Gaspari, *Pedagogia speciale e deficit uditivo*, cit., p. 699.
- ³⁰ Cfr. ivi, p. 700.
- ³¹ T. Zappaterra, *Braille e gli altri*, cit., p. 50.

³² Cfr. P. Gaspari, *Pedagogia speciale e deficit uditivo*, cit., p. 700.

³³ Per un'analisi di queste metodologie, si rimanda a T. Zappaterra, *Braille e gli altri*, cit., pp. 74-76.

³⁴ P. Gaspari, *Pedagogia speciale e deficit uditivo*, cit., p. 701-703. Sul bilinguismo, si rimanda al recente contributo di F. Grosjean, P. Li (eds.), *The psycholinguistics of bilingualism*, Wiley-Blackwell, Chichester-Malden 2013.

³⁵ M. Vial, *Infanzia handicappata tra XIX e XX secolo*, in E. Becchi - D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia*, vol. II: *Dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 322.

³⁶ Cfr. F. Bocci, *Una mirabile avventura*, cit., pp. 61-63. Dufau, divenuto nel 1840 direttore dell'Istituto dei ciechi di Parigi, non mancò di manifestare un'avversione personale nei confronti di Braille e del suo metodo, giudicato come uno «strumento di segregazione»; per questo, impose l'adozione del sistema ideato da Alston, che consisteva «in una sorta di alfabeto normale, piuttosto semplificato e riprodotto in rilievo» (ivi, p. 61).

³⁷ R. Caldin - T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo*, cit., pp. 688-690.

³⁸ Su Romagnoli, si veda almeno la voce bio-bibliografica redatta da S. Sani, in G. Chiosso - R. Sani, *Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000*, Editrice Bibliografica, Milano 2013, vol. II, pp. 420-421.

³⁹ A. Romagnoli, *Ragazzi ciechi*, cit., p. 82.

⁴⁰ Ivi, pp. 118-120.

⁴¹ R. Caldin - T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo*, cit., pp. 689.

⁴² F. Bocci, *Una mirabile avventura*, cit., p. 66.

⁴³ R. Caldin - T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo*, cit., p. 688.

⁴⁴ Per un'analisi ed una lettura critica delle più rilevanti prospettive di indagine sulla "cura" come categoria pedagogica, si vedano A. Potestio - F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011; V. Iori (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano 2006; C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano 2000.