

NECESSITÀ DI UNA ADEGUATA EDUCAZIONE SENSORIALE PER LA PERSONA CON MINORAZIONE VISIVA

Più e più volte mi sono soffermato a ribadire che non esiste assolutamente la cosiddetta *"compensazione dei sensi"*; è anche questo uno dei pregiudizi molto comuni che deve essere definitivamente sfatato, se si vuol comprendere le capacità e le potenzialità intellettive della persona priva della vista.

La tiflogia ha largamente dimostrato, infatti, che il non vedente non dispone assolutamente di poteri soprannaturali o paranormali; il miracolo, invece, lo compie l'esercizio costante e faticoso, mediante il quale i "sensi residui" o "vicarianti" si sviluppano, si affinano e si potenziano. È l'esercizio incessante di una vita, quindi, a trasformare le grezze sensorialità iniziali in intelligenti e affidate capacità di orientamento e di autonomia personale.

E se il primo impegno – e forse anche quello più impegnativo – attiene alla famiglia, quello successivo, quello dell'inclusione degli alunni privi della vista nella scuola di tutti, appartiene alla generalità degli operatori scolastici, nessuno escluso. E non si tratta soltanto di insegnare al bambino – ammesso che ciò accada – "a leggere, a scrivere e a far di conto", ma di porlo nelle condizioni migliori perché sviluppi le sue potenzialità senso-motorie ed educi correttamente sia il suo imprescindibile processo percettivo, sia l'attività socio-affettiva-relazionale. Tale impegno non può essere sottovalutato, poiché esso costituisce il sentimento e la consapevolezza di appartenere ad una realtà che non si riduce soltanto al contatto fisico con gli oggetti, ma anche il normale e costante rapporto con coetanei e persone adulte.

Non si può ignorare o far finta di dimenticare che, per un bambino privo della vista, lo sviluppo sensomotorio-percettivo costituisce il primo impegno, il momento in cui egli tenta di superare gli effetti negativi della sua minorazione, cercando di avviare quel processo educativo che, sino agli anni '70 del secolo scorso, veniva definita: *"normalizzazione sensoriale"*. Tale processo, si badi bene, non deve essere inteso assolutamente come la riappropriazione della funzionalità visiva – a mo' di miracolistica compensazione – ma come superamento degli effetti negativi primari connessi con la minorazione visiva. Non si dovrà neppure supporre, però, che l'educazione sensoriale comporti un accrescimento quantitativo *sic et simpliciter* dei sensi residui, poiché essa costituisce invece una particolare attenzione e sensibilità verso tutte quelle specifiche forme di linguaggio che sono proprie di ogni organo sensoriale. Quando la persona priva della vista è impegnata ad ampliare la sua conoscenza della realtà circostante, mette in funzione tutte le peculiarità che i suoi sensi hanno imparato a cogliere: il senso del tatto e dell'udito, per esempio, assieme riescono a percepire quegli innumerevoli messaggi anemestesici, particolari forme di linguaggio che spesso sfuggono a chi affida prevalentemente la sua conoscenza al senso della vista.

Per conseguire un livello così affinato di sensorialità, però, è necessario che la persona priva della vista sia avviata sin dai primi anni di vita – dai familiari prima e dagli Educatori scolastici successivamente – a sperimentarsi in tutte le varie prove della vita quotidiana. Tale impegno, anzi, non soltanto è consigliato, ma deve costituire, senza tanti fronzoli o comprensibili paure, l'impegno cardine del processo educativo senso-percettivo-motorio-relazionale.

Mi sembra opportuno che i genitori sappiano – e mi riferisco in particolare a costoro, considerato che quasi sempre sono lasciati da soli a gestire "in proprio" i primi tre anni di vita del loro piccolo – che qualsiasi esperienza sia negata, per timore che questi possa inciampare e farsi male, costituisca un freno alla sua autonomia personale. Bisogna esser consapevoli che se non si interviene precocemente e con le modalità appropriate, gli effetti collaterali alla minorazione visiva potrebbero addirittura indurre il piccolo ad una passività motoria o ad un regresso motorio. Comportarsi con precauzione sì, ma non con paura e ancor meno in maniera iperprotettiva, poiché si condannerebbe quel bimbo a dipendere per tutta la vita dagli altri. Negargli esperienze comuni a tutti gli altri bambini, ne conseguirebbe una *"inerzia fi-*

sica”, una “pigrizia sensomotora”, un graduale “verbalismo” ed una inevitabile “ecolalia”, quali prime manifestazioni dei “blindismi” o “ciechismi”. Il bimbo, involontariamente ma inesorabilmente, comincerebbe a costruirsi una sorta di involucro nel quale si auto-imprigionerebbe. Finirebbe per mettersi in comunicazione passiva con l'ambiente esterno soltanto attraverso l'udito o il tatto. Non saremmo più dinanzi ad un bambino normale, sveglio e proiettato verso la conoscenza del mondo, ma di fronte ad un bimbo cieco, inteso non soltanto dal punto di vista sensoriale, con “le mani cieche”, come afferma la neuropsicoanalista Selma Fraiberg.

Il bimbo avverte ugualmente la presenza della realtà che lo circonda, ma a causa della smorzata curiosità, non avverte la sollecitazione a conoscerla attraverso la scoperta e la conseguente conquista.

Per comprendere appieno che, al momento della nascita, le potenzialità intellettive del privo della vista sono del tutto analoghe a quelle del bambino che vede, è necessario fare un po' di chiarezza.

Il bambino che nasce privo della funzionalità visiva non riceve “per grazia ricevuto” o per una “equa compensazione”, né poteri soprannaturali – quale quello della “veggenza” – né capacità intellettive ridotte o inferiori. La “normalità” della sua vita o “l'aggravamento del suo handicap” dipendono unicamente da quanto accade successivamente dalla nascita in poi ed in particolare dall'intervento educativo sensoriale che segue e che può essere sia “immediato e corretto” sia “tardivo e difforme”.

È risaputo che il primo compito educativo spetti alla famiglia; ma quale intervento potrà essa assicurare, considerata la sua impreparazione e la mancanza di un sostegno psicologico?

Accade spesso, infatti, che il piccolo – al momento della scoperta della cecità – venga lasciato comodamente nella sua culla o nel suo lettino: tanto, non vede il “poverino”...!!!

È già questo il primo grave errore.

Non intendo assolutamente colpevolizzare i genitori: tutt'altro, constatato che essi, assieme al loro piccolo, sono proprio coloro che subiranno le conseguenze negative e spesso irreversibili di un intervento educativo tardivo conseguente all'indicibile indifferenza di quei “signori” che avrebbero la potestà di intervenire con sollecitudine e professionalità.

I genitori, infatti – impreparati e presi dallo sgomento per l'evento imprevisto – si adoperano nel miglior modo possibile. Spesso, ritenendo di comportarsi correttamente, limitano la comunicazione con il piccolo indirizzandogli soltanto messaggi uditivi che, per quanto possano essere interessanti, non sempre raggiungono il livello di una significanza educativa. La voce, infatti, svolge sicuramente una funzione essenziale nel processo educativo, ma da sola non è assolutamente sufficiente. Essa può essere di grande aiuto per acquisire la capacità di localizzare a distanza la presenza di una persona o di un oggetto, ma resta sempre un singolo elemento per conseguire un'educazione sensoriale più ampia, completa ed affinata. Del resto, se tale “educazione” si fondasse esclusivamente (o prevalentemente) sull'aspetto uditivo-sonoro, si potenzierebbe soltanto la “fase statica dell'orientamento”. Tale fase, anche importante, rischierebbe di restare un momento limitato se non venisse accompagnato, in maniera imprescindibile e sincronica, dall'altra fase: quella “dinamica”.

Ma vi è di più. Ascoltare e imparare a distinguere le voci delle persone, i rumori prodotti dagli oggetti presenti nell'ambiente o quelli provenienti della realtà esterna è sì importante e necessario, purché, contemporaneamente, si abbia l'accortezza di stimolare il bambino a muoversi, a toccare, a conoscere, “dando vita” a tutto l'ambiente, nel quale “sentire e muoversi costituiscono una fusione simbiotica: due momenti sensorialmente distinti, ma concretamente integrati tra loro”.

Il complesso conoscitivo-sensoriale del piccolo, pertanto, che già dall'inizio riceverà grande supporto dall'ascolto e dagli spostamenti nell'ambito domestico, si arricchirà sempre più, poiché egli apprenderà pian piano ad avvertire, a registrare, a far tesoro e a servirsi soprattutto in seguito anche delle “sensazioni termiche”, di quelle “anemestichesiche”, “cinestesiche”, “tattili”, “olfattive” e “gustative”. Più e più volte, in precedenti mie considerazioni – trat-

tando, in particolare, dell'orientamento immaginativo-motorio – mi sono soffermato sull'imprescindibilità delle suddette sensazioni. Rilevavo, infatti, che la “sintesi”, la “fusione”, “l'insieme” di tutte esse costituiscono la “percezione aptica”, quella particolare capacità che si svilupperebbe in chicchessia, ma che la persona priva della vista affina necessariamente per “orientarsi nello spazio euclideo” e per “percepire” e “discriminare” ad una ragionevole distanza gli oggetti presenti nell'ambiente.

Un percorso che miri in maniera specifica all'educazione dei “sensi residui” o “sensi vicarianti”, pertanto, darà vitalità al bambino non vedente, poiché lo porrà nelle condizioni di superare da sé le piccole e grandi resistenze psicologiche dei suoi familiari. In lui comincerà a sorgere il desiderio per scoprire il nuovo, per ampliare sempre più il limitato orizzonte della sua conoscenza del mondo circostante; diverrà sempre più spigliato, intraprendente e voglioso di cimentarsi in ciò che sino a quel momento altri gli avevano impedito.

È opportuno, quindi, che i genitori comprendano appieno l'importanza di non essere iperprotettivi, soprattutto nel periodo della prima infanzia. È in questo periodo, in particolare, che l'insieme delle loro sollecitazioni a far muovere il piccolo – stimolazioni che devono tradursi in conseguenti spostamenti concreti nell'ambito del proprio ambiente familiare – costituisce le fondamenta, la piattaforma su cui edificherà, successivamente, la sua capacità di rappresentarsi le immagini spaziali, dalle quali – e da esse soltanto – deriverà la sua autonomia personale.

Comprendo perfettamente il disorientamento, l'ansia e le preoccupazioni dei genitori, impegnati istante dopo istante nella gestione di un problema così delicato. Essi, in ogni caso, anche se costantemente proiettati alla ricerca di suggerimenti, di consigli, di una parola di sollievo e di sostegno, dovranno avere “spalle larghe e forti”, riuscendo ad ignorare le dicerie, il chiacchiericcio e le maldicenze della gente che “gode” nel nutrirsi di pettegolezzi, anche quando non si possiede alcuna cognizione sull'argomento. Ma quel che spesso lascia un segno indelebile è talvolta l'indifferenza e la scarsa sensibilità di alcuni familiari. I genitori dovranno concentrarsi soltanto sull'educazione e sull'autonomia del loro bimbo, imparando a setacciare quanto giunge loro all'orecchio, ma anche ad abbandonare qualsiasi “atteggiamento iperprotettivo”, poiché, iperproteggendo il piccolo, automaticamente si instaureranno un pericoloso circolo vizioso che, molto spesso, tende a mascherare una subdola forma di pietismo.

“Mettendo al riparo” il bimbo da ogni manifestazione della normale vita quotidiana, bloccheranno in lui qualsiasi processo di crescita, spegneranno ogni emozione e sperimentazione; contribuiranno a ritardare la deambulazione che, a sua volta, si rifletterà pesantemente sul piano conoscitivo. Il piccolo, a sua volta – imbrigliato nella maglia dei divieti e delle inibizioni dei suoi genitori – continuerà a non manifestare alcun desiderio, alcuna spinta interiore per rompere il guscio di quel suo immobilismo impostigli per muovere alla conquista di nuove conoscenze e di quello spazio che lo avvillappa e lo soffocano.

Ma vi è ancora di più: i genitori, non ravvisando nel piccolo alcun progresso di crescita riguardante la sua autonomia, si persuaderanno sempre più che lo stato di immobilismo è causato dagli effetti diretti o indiretti della minorazione visiva e che quei limiti incideranno pesantemente e irreversibilmente sull'intero arco della vita del loro piccolo.

E, intanto, gli esiti negativi del circolo vizioso si ampliano sempre più.

Continuando a negare al bimbo la conoscenza dello spazio, è facile supporre che nessuno si impegnerà a fargli scoprire e conoscere il suo corpo. Spesso si ignora, infatti, che tale conoscenza – ed in particolar modo per il bimbo privo della vista – assume uno spessore educativo ancor più rilevante e basilare. Non si dimentichi, a tal proposito, che bimbo non potrà mai giovare dell'immagine virtuale di uno specchio, né potrà mai acquisire tali conoscenze mediante l'imitazione spontanea proveniente dall'adulto.

È opportuno sapere, invece, che la coscientizzazione dello schema corporeo sarà a fondamento della consapevolezza del sé fisico e che tale consapevolezza sarà acquisita unicamente attraverso esercizi-gioco semplici e piacevoli.

E, per muoversi in maniera lineare e non zigzagando, è opportuno sapere anche che l'educazione del bambino privo della vista procede sempre rispettando alcuni momenti facilmente comprensibili, proprio perché logici. Sarà utile passare, pertanto, *“dalla percezione passiva a quella attiva”* e da questa *“all'esplorazione guidata dello spazio”*, per giungere, poi, *“alla scoperta e all'osservazione autonoma”*.

Tutto ciò si attuerà se si percorrerà un normale processo educativo in maniera lineare, corretto e progressivo. Se, invece, gli interventi di riabilitazione dovessero procedere in maniera caotica, senza porsi obiettivi chiari e tra mille difficoltà – non riconducibili certamente alla mancanza della vista – anche gli esiti, come si può dedurre da quanto prospettato in precedenza, saranno inevitabilmente differenti e talvolta persino negativi.

Gli interventi non adeguati provocano atteggiamenti impropri o difformi, atteggiamenti che nel gergo tiflogico sono definiti *“ciechismi”* o *“blindismi”*. Venendo meno nel soggetto il desiderio e la spinta interiore di muoversi spontaneamente e, conseguentemente, di conoscere, il bambino è indotto – quasi per una necessità interiore di ogni essere umano – a mettere in atto una sorta di *“compensazione”*, dalla quale, però, si evince facilmente la sua scarsa attitudine ad acquisire una corretta rappresentazione dello *“spazio euclideo”* e, conseguentemente, la sua difficoltosa *“capacità di orientamento”*.

In presenza di un globale deficit percettivo, è probabile che il bambino mostri una certa predilezione per le immagini acustiche, piuttosto che per quelle tattili; che il non vedente, involontariamente ed in alcune situazioni particolari, faccia emergere quel fenomeno che spesso è definito *“tiflocentrismo”*, durante il quale il bambino assume atteggiamenti di difesa nei confronti della realtà circostante, della quale avverte sì la presenza fisica, ma che non riesce a fare sua (a conoscere).

Quando vi è ancora un barlume di curiosità nel bambino, vi accorgete che questi continua spesso a domandare il nome degli oggetti; non lasciatevi prendere da facili entusiasmi, poiché egli, soddisfatto il desiderio del nome dell'oggetto, non si preoccupa affatto di conoscerne la forma e la struttura di esso. Sarà necessario, pertanto, sollecitare il piccolo a conoscere realisticamente gli oggetti, affinché sorgano in lui interessi per il mondo reale che; quel mondo che gli impediranno di farlo “cadere” nella trappola dei *“ciechismi”* e del *“tiflocentrismo”*. Sotto una accorta guida, il bambino apprenderà a conoscere concretamente l'ambiente familiare, quello reale della sua famiglia e non un ambiente artefatto, ovattato e soffocante.

A conclusione delle pagine precedenti sottolineavo quanto sia importante la costante scoperta e conoscenza del proprio ambiente familiare per il bambino, scoperta che – e mi sembra doveroso rimarcarlo – costituirà l'unica vera molla per suscitare in lui quell'interesse interiore che la cecità ha momentaneamente sopito.

E non si tratta assolutamente di *“adattare l'ambiente familiare alle esigenze del bambino”* ⁽¹⁾, ma di porre il bambino nelle condizioni di “adattarsi” e conoscere l'ambiente in cui egli vive. *La differenza nella scoperta e conoscenza dell'ambiente tra il bambino vedente e quello privo della vista è semplicemente una questione di metodo, di strategie e non di contenuti.*

Alla pari di quello che vede, infatti, anche il bambino privo della vista conosce la realtà mediante l'attività motoria e attraverso una attenta ed accurata osservazione. Per formarsi, poi, una rappresentazione mentale adeguata e perfettamente corrispondente al vero della realtà circostante, sarà necessario che il piccolo sia inizialmente e gradualmente guidato – magari mediante attività di coinvolgimento ludico – nella esplorazione degli oggetti e dei vari ambienti.

Sarebbe immensamente proficuo, inoltre, che la *“guida”* non si limitasse ad accompagnare passivamente il bimbo nella scoperta dello spazio, inducendolo a cogliere somiglianze e differenze tra un oggetto o un ambiente e l'altro, ma che fosse anche diligente a fargli ver-

¹⁾ – È questo uno dei pochissimi argomenti sul quale diverge la Tiflogia e il pensiero di Augusto Romagnoli, da quello di Maria Montessori e in precedenza quello del Rousseau.

balizzare il frutto delle sue conoscenze e delle sue rappresentazioni. Sarà sempre utile tener presente che, soprattutto per la persona priva della vista, il *“Pensare”* significa quasi sempre *“rappresentarsi il reale”*.

Per contro, invece, qualora non si intervenisse in maniera adeguata e con tempestività, nel piccolo potrebbe instaurarsi un particolare atteggiamento involutivo, quello della *“propriocezione”*, consistente nel deformare a proprio piacimento il rapporto interpersonale tra sé e il mondo circostante, mondo che dovrà conoscere realisticamente, poiché in esso egli dovrà vivere.

Dalle riflessioni fin qui esposte si può desumere facilmente che, per il bambino privo della vista, *“l'educazione motorio-sensoriale”* assume un'importanza fondamentale e primaria dalla quale non si potrà prescindere.

Ma restiamo sempre ancorati alla sensorialità.

Tutti sappiamo che ogni senso risponde a determinate esigenze e che soddisfa alcuni bisogni specifici. A differenza della persona che vede, però – che affida prevalentemente l'acquisizione delle sue conoscenze al senso della vista, trascurando e talvolta mortificando l'utile supporto che potrebbe ricevere da altri canali sensoriali – il bambino privo della vista, non potendo affidarsi al senso mancante, deve abituarsi a fare affidamento sugli altri sensi *“residui o vicarianti”*, educandoli ed affinandoli in maniera incessante.

La particolare *“sensorialità tattile”* che viene solitamente riconosciuta alla persona minorata della vista non è certamente offerta a mo' di semplice *“compensazione”* o a seguito di *“grazia ricevuta”* da una natura particolarmente generosa nei suoi riguardi, ma diviene tale a seguito di una educazione costante e quotidiana che ha trasformato l'iniziale sensorialità tattile *“grezza e passiva”* in una eccezionale modalità di conoscenza *“affinata e attiva”*, tale da trasformare il generico *“toccare”* in un *“palpare intelligente”*.

Ai miei tanti carissimi amici che mi onorano della loro presenza nei Corsi di Formazione, io raccomando di non tentare neppure di leggere la scrittura Braille mediante il tatto: la loro sensibilità tattile, non essendo stata educata a ciò precedentemente, non consente loro di individuare i punti che costituiscono la forma dei vari simboli.

A questo punto, però, mi corre anche l'obbligo di far presente agli educatori di non adottare mai nel processo della conoscenza, in presenza di un alunno privo della vista, il solito e noto *“metodo globale”*: esso appartiene alla conoscenza visiva. Il tatto, invece, non coglie mai un oggetto nella sua totalità e nella sua interezza; *il tatto procede in senso opposto: inizia a conoscere le singole parti per poi giungere al tutto*. La conoscenza tattile, infatti, procede più lentamente e per *“sintesi progressive”* e si basa sulla *“consecutività”* e sulla *“successione”*.

Quanto fin qui detto, non costituisce una semplice riflessione, considerato che le possibili risultanze attinenti la conoscenza possono essere immensamente differenti: tra il *“toccare in maniera goffa”*, infatti, e lo *“sfiorare con delicatezza”* presuppone la medesima differenza che intercorre tra il *“vedere”* – rappresentazione del primo momento della sensorialità – e *“l'osservare”*, che costituisce il momento di presa di coscienza (= *“coscientizzazione”*) dell'atto visivo.

Nessuno pensi, però, che il processo sopra descritto sia riconducibile a tutte le persone prive della vista. Vi sono tanti, infatti, che, non avendo ricevuto una adeguata educazione sensoriale durante la prima infanzia, conservano per l'intero arco della loro vita un toccare impacciato e goffo, tale a procurare nel non vedente serie difficoltà a formarsi degli oggetti e della realtà una rappresentazione mentale corrispondente al vero.

Talvolta mi vien domandato se vi siano delle attività più specifiche ed appropriate per verificare la corrispondenza concreta tra l'oggetto e l'immagine mentalmente. Ebbene: a tal proposito, per l'esperienza che mi deriva da una vita trascorsa assieme a persone prive della vista di altissima cultura e sensibilità, mi permetto di suggerire di non soffermarsi mai soltanto alla semplice verbalizzazione. Vi sono indubbiamente delle attività più confacenti, median-

te le quali verificare tale attinenza. Tra le tante indico il *“disegno in rilievo”* ⁽²⁾, e la *“modellatura”* che più delle altre fanno emergere le eventuali difformità tra l’oggetto reale e la sua immagine mentale.

Nella presente trattazione non mi soffermerò più a riportare le insostituibili finalità derivanti dall’esecuzione del disegno in rilievo poiché di esse ho già trattato diffusamente in un apposito mio scritto. Qui mi limiterò semplicemente a ripetere che *“il disegno in rilievo” costituisce una attività doverosa, necessaria e imprescindibile, mediante la quale si consegue l’“affinamento e l’educazione della mano”*.

È facile comprendere che il processo conoscitivo della persona priva della vista non può dipendere unicamente dal *“tatto”*. Una soddisfacente educazione sensoriale può definirsi tale solo soltanto quando il non vedente consegue la capacità di attingere informazioni dall’ambiente circostante anche attraverso gli altri organi sensoriali, ed in particolare attraverso l’*“udito”*.

Il senso dell’udito, infatti, non si limiterà a far avvertire i suoni che si propagano nell’aria, ma costituirà il tramite che consentirà alla persona di cogliere anche le distanze esistenti tra un oggetto e l’altro e tra sé e gli oggetti.

Ma anche l’educazione dell’udito – al pari di quella del tatto – necessiterà di tempi alquanto lunghi e di particolari esercitazioni. Soltanto quando si sarà raggiunta una soddisfacente sincronia tra la sensorialità uditiva e quella tattile il non vedente sarà posto nelle condizioni di formarsi mentalmente delle reali rappresentazioni dell’ambiente, con l’incredibile differenza che queste, rispetto a quelle visive, saranno non soltanto più nitide, ma resteranno impresse nella memoria per un tempo maggiore. È opportuno precisare, però, che *le immagini mentali* della persona priva della vista *non possono consistere soltanto di sensorialità tattile ed uditiva*, poiché sarebbero delle rappresentazioni mentali ancora monche e limitate. Per acquisire immagini sempre più aderenti alla realtà – e non tanto a quelle visive, constatato che la vista tra i cinque è il senso più fallace – il bambino deve essere educato a cogliere dall’ambiente anche le *“sensazioni anemestesiche”*, quelle *“termiche”* e le tante altre che attengono alle disposizioni individuali.

Lungi da me enfatizzare l’elevato grado di percezione sensoriale dei non vedenti, ma, talvolta, alcuni di loro riescono a conseguire livelli talmente elevati, tanto da sorprendere e stupire molte persone vedenti.

L’educazione sensoriale integrale, comunque, dovrà saper sviluppare una particolare sensibilità, una intelligenza viva e creativa ed una vita psichica, tale da far cogliere al bambino la voce delle cose, facendogli superare la povertà di immagini e di espressività che è la conseguenza più immediata di inadeguati interventi educativi.

²⁾ – La scuola di oggi non ha assolutamente compreso quanto sia importante e imprescindibile l’attività del disegno in rilievo per l’alunno privo della vista. Ignorando, conseguentemente, sia le finalità, sia i sussidi da utilizzare sia le tecniche appropriate, si nega all’alunno non soltanto di acquisire una maggiore destrezza manuale, ma soprattutto di suscitare la sua creatività e la sua immaginazione. La disinformazione dei Docenti, a dire il vero, non è tanto ascrivibile agli educatori, quanto piuttosto a tutti noi che ci compiacciamo di averli formati.