



Simone Devoti

Independent researcher | IIS E. Majorana, Torino | simone.devoti@majoranatorino.it

Discovering Hands. Studying art through senses

Discovering Hands. Studiare l'arte attraverso sensi

Altri contributi

ABSTRACT

The path of growth and learning of each individual passes through different aspects of a cognitive, experiential and environmental nature. Contributing to it are not only the abilities of the pupil but also and above all the tools deployed by the teacher and the environment as a whole especially in consideration of the different needs and specificities of pupils. In this direction, this paper proposes some insights and operational proposals aimed at the inclusion of children with visual disabilities in relation to the teaching of art history. On the one hand, it tries to reason about the advantages of a multi-sensory experience for the whole class group and the stimulus that the teacher receives to innovate his or her teaching. On the other hand, it reflects on some concepts, taken for granted by us, which instead appear inaccessible to those who cannot see: perspective, color etc

Keywords: inclusion | low vision | art teaching

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Devoti, S. (2023). Discovering Hands. Studying art through senses. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 235-249. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-20>

Corresponding Author: Simone Devoti | simone.devoti@majoranatorino.it

Received: 11/10/2023 | **Accepted:** 23/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2023-20



1. Quale docente inclusivo

L'apprendimento è comunemente riconosciuto come quel percorso che permette a ciascun individuo di acquisire nuove conoscenze e competenze che portano ad un'evoluzione dei pensieri e dei comportamenti. Ad esso contribuiscono diversi aspetti di natura cognitiva, esperienziale e ambientale. In altre parole contano non solo le predisposizioni e capacità innate ma anche e soprattutto il contesto, sociale e culturale, nel quale ciascuno di noi vive. Sulla base di queste considerazioni il nuovo modello di PEI prova a mettere al centro l'importanza di barriere e facilitatori quali elementi fondamentali per la realizzazione di un efficace apprendimento (performance). All'interno di questo quadro, insomma, si attribuisce una rilevanza fondamentale non solo alle capacità dell'alunno ma anche e soprattutto agli strumenti messi in campo dal docente e all'ambiente nel suo complesso. Tale prospettiva, pensata specificatamente per alunni con disabilità, è tuttavia ampliabile a tutti gli alunni per i quali sarebbe ottimale un giusto bilanciamento dei carichi – intrinseco, estrinseco e rilevante, pensando alla teoria del carico cognitivo (Sweller, 1991) – e un'accessibilità – intesa come mediazione e adattamento degli stimoli in ingresso – studiata sulla base delle capacità e della predisposizione di ciascun alunno. Certo adottare questa prospettiva per tutto il gruppo classe potrebbe sembrare uno sforzo estremamente gravoso per il docente, soprattutto nell'ambito della scuola secondaria di II grado dove, in alcune discipline, le ore a disposizione sono spesso troppo esigue per un approccio così personalizzato. Questo lavoro prova tuttavia a ragionare su come la necessità di adattamento a specifiche esigenze possa configurarsi come un'opportunità di innovazione didattica a favore di tutta la classe. Quanto si intende inoltre sostenere è come, anche oggi, il rinnovamento possa non passare necessariamente dall'adozione di nuove tecnologie informatiche (TIC) ma da una più articolata rifondazione delle modalità di insegnamento assecondando e stimolando i diversi stili cognitivi (Cornoldi et al., 2001; De Beni, 2003; Sternberg, 1998), le diverse intelligenze (Gardner, *ibidem*; Sternberg, 1985), i differenti stili di apprendimento (Cadamuro, 2004).

L'occasione per questa riflessione si è posta d'innanzi alla necessità di insegnare storia dell'arte in presenza di un alunno con disabilità sensoriale visiva. Come vedremo in seguito, abitualmente questa disciplina è affrontata quasi esclusivamente attraverso il canale visivo. Questo approccio non solo comporta un problema di accessibilità per coloro che hanno limiti alla vista ma anche un'opportunità mancata per tutti gli altri studenti.

Come cercheremo di capire, infatti, l'atto esperienziale conoscitivo di un'opera d'arte può essere condotto efficacemente attraverso diversi sensi e si configura di per sé come un'occasione per maturare modi nuovi di conoscere e capire la realtà.

In questa direzione, questo lavoro raccoglie e riporta alcuni spunti di riflessione e proposte operative mirate all'inclusione dell'alunno con disabilità, in quanto portatore di esigenze specifiche per l'accessibilità, senza tuttavia dimenticare i suoi compagni e le loro necessità e aspettative.

2. Ipvisione e cecità nell'apprendimento

Affrontare il tema della disabilità visiva significa ragionare su adattamenti non solo di natura sensoriale ma anche contenutistica e metodologica. Diversi studi (Brazelton et al., 1975; Stern et al., 1977; Bullowa, 1979; Tevarthen, 1979; D'Odorico & Levorato, 1990) hanno infatti sottolineato quanto la vista giochi un ruolo importante nella relazione e comprensione della realtà fisica e sociale. Infatti sebbene la percezione del mondo esterno passi attraverso l'interazione, a livello cerebrale, del contributo di diversi sensi, l'occhio risulta il principale organo di senso attraverso il quale raccogliamo informazioni sul mondo che ci circonda: circa il 90% degli *input* sensoriali arrivano attraverso la vista (d'Alonzo in Galati, 1992). Tanto è vero che a livello neurologico l'apparato visivo è strettamente correlato con quello cerebrale. Diversi studiosi (Arnheim, 1994) sostengono inoltre che nello sviluppo dei bambini vedenti si sviluppa la progressiva consapevolezza di non poter toccare ogni cosa e che questa acquisita coscienza comporti una graduale inibizione



della manipolazione come strumento di conoscenza della realtà. Nel caso di cecità tardiva diventa quindi necessaria una rieducazione al senso del tatto che diventi progressivamente, come per i ciechi congeniti, una delle principali fonti di conoscenza. Questa prima osservazione ci permette innanzi tutto di fare un importante distinguo fra cecità parziale o totale, ma anche fra cecità congenita ed acquisita, tanto quanto lo scarto fra coloro che hanno perso l'uso del senso nella prima infanzia e coloro che l'hanno perduto in età più avanzata. La letteratura specialistica ha infatti evidenziato come la cecità innata possa influenzare non solo il coordinamento senso-motorio ma anche i quadri comportamentali e l'accessibilità ad alcune categorie conoscitive. In taluni casi queste differenti modalità di interazione con il mondo esterno (apparente meno coinvolgimento nei confronti degli stimoli esterni, maggiore immobilità, vocalizzazioni ed espressioni facciali ambigue etc.) sono però espressione di una differente strategia di conoscere e reagire a ciò che circonda l'individuo ma che in ogni caso esprimono un repertorio ridotto (o quanto meno differente) di comportamenti interattivi (Baird, Mayfield & Baker 1997).

D'altra parte, nei casi di cecità acquisita in età evolutiva o adulta, attualmente in aumento in Italia, la necessità di una riabilitazione alla tattilità è di fatto mirata ad una riqualificazione del soggetto tanto dal punto di vista professionale quanto sociale e personale. È facile intuire infatti come e quanto la perdita della vista, così come una sua grave compromissione, possano incidere significativamente sulla vita di una persona nel suo complesso.

In ogni caso, sebbene ciechi e vedenti percorrano strade esperienziali diverse, sul livello dell'attività percettiva seguono medesime strategie, partendo dall'attività senso-motoria, passando poi per l'attivazione dell'attenzione e successivamente della memoria e alla riflessione attraverso la produzione e il richiamo di immagini mentali. Indipendentemente dalla propria condizione biologica-sensoriale bisogna anche tener presente che ognuno può avere un canale percettivo privilegiato tanto quanto modalità e stili di apprendimento preferiti. Questa preferenza deve confrontarsi con le effettive disponibilità e possibilità fisiologiche offerte dai propri organi ma è assolutamente pregiudiziale pensare che nei ciechi ci sia una biologica predilezione all'uso del tatto o dell'udito. Piuttosto potremmo parlare di una necessità di acuire e educare gli altri sensi ad una maggiore attenzione. Non si tratta tanto di una compensazione di natura fisiologica (come capita con i reni ad esempio) ma di natura cognitiva. Questo non vuole però dire che, a livello di compensazioni sensoriali, tale processo non sia naturale – legge dell'omeostasi di un sistema, quello percettivo in questo caso – e successivamente, l'esercizio intenzionale delle vicarianze sensoriali raffina, in ciascuno, le competenze extra-visive con risultati differenti secondo le personali individualità. Insomma l'individuo, attraverso una indotta riorganizzazione intellettuale e psicologica modifica il suo stile di apprendimento.

L'impegno del docente si sposta quindi, secondo questa direzione, da un ruolo prevalentemente trasmissivo a quello di accompagnatore nella ricerca di mezzi e di scoperta di strategie efficaci all'esplorazione. L'apprendimento acquisisce, come già aveva suggerito Vygotskij, il suo ruolo guida per lo sviluppo, attraverso una progressiva interiorizzazione dei processi intellettivi che si attivano con l'interazione sociale. In altre parole, potremmo dire che l'istruzione "precede e guida lo sviluppo" (Secchi, 2004, p.13), ed il docente, a sua volta, gioca un ruolo di conducente tanto dell'esplorazione del mondo quanto di modalità fruttuose di uso tutti i sensi per conoscerlo.

3. Arte pratica ed estetica. Come e perché insegnare storia dell'arte

Un primo passo fondamentale è capire con quale obiettivo si affronta lo studio della storia dell'arte e quali conoscenze, abilità e competenze si devono trasmettere attraverso questa disciplina. Le indicazioni ministeriali identificano sostanzialmente tre aspetti fondamentali:

- 1.1 la capacità di inquadrare e comprendere gli artisti e le loro opere, inserendoli nel relativo contesto storico e culturale;



- 1.2 la capacità di leggere e comprendere le opere, utilizzando una terminologia appropriata e riconoscendone gli aspetti iconografici e simbolici oltre che le funzioni, i materiali e le tecniche adottate;
- 1.3 la capacità di comprendere e apprezzare i valori artistici, culturali e paesaggistici del patrimonio.

Per meglio comprendere come queste linee guida siano state interpretate, un'altra prospettiva di cui tenere conto è quella di indagare come tali principi siano stati tradotti dai più diffusi libri di testo della disciplina. Alcuni testi (Cricco e Di Teodoro) propongono un testo ricco di schemi, analisi compositive, linee del tempo, utili a comparare e scomporre i manufatti; altri (Settis e Montanari) mettono in evidenza il valore pratico ed estetico dell'arte ponendo l'accento sulla congiunzione fra funzione, ruolo e forma, altri (Poli e Filippi) sottolineano l'inscindibilità fra opera e 'scena sociale', intesa come un sistema complesso fatto di relazioni e interconnessioni che determinano la circolazione e l'evoluzione del pensiero umano. In sostanza potremmo affermare che tutte queste fonti concordano sull'importanza dello studio della storia dell'arte come occasione per conoscere e comprendere la realtà passata e presente in termini di relazioni di continuità o scarto.

Identificare questi aspetti come nodi della disciplina significa, a parer mio, riconoscere la compresenza di due dimensioni: una estetica ed una antropologica. La prima indirizzata alla comprensione dell'oggetto in sé e per sé: funzioni, caratteristiche, materiali ma anche sensazioni ed emozioni suscitate. La seconda più culturale e rivolta all'inquadramento dell'opera ed alla comprensione del suo ruolo nello specifico contesto. Non si tratta certo di due aspetti totalmente slegati, anzi, ma ciascuno muove verso l'acquisizione di specifiche conoscenze e capacità.

All'interno della prima componente rientrano sia gli aspetti tecnici e oggettivi della conoscenza delle caratteristiche fisiche dell'oggetto sia anche una dimensione più emozionale e soggettiva. Non va infatti ignorato, e non solo in riferimento all'arte contemporanea, che una componente fondamentale è la sensazione che una certa opera suscita all'osservatore. Far esperire questo secondo aspetto è certamente uno degli aspetti più complessi in caso di specifiche disabilità sensoriali.

La seconda componente riguarda sia la necessità di conoscere il contesto culturale (storia, letteratura, filosofia etc.) in cui l'opera è stata realizzata ma soprattutto la capacità di riconoscere regole e tipi, intesi come elementi di continuità all'interno di uno specifico movimento culturale, ed eccezioni, ovvero quegli aspetti che rendono distinguibile ed esemplare quello specifico prodotto. Come vedremo, limiti al canale visivo rallentano l'acquisizione di alcune di queste informazioni e conseguentemente della capacità di confronto poiché la vista è il senso più rapido per l'acquisizione di conoscenza sulla realtà che ci circonda. Inoltre, alcune nozioni non possono essere acquisite con altri sensi e diventano talora inaccessibili in caso di nati ciechi. Un esempio significativo è il caso dei colori che possono sì essere associati a sensazioni tattili (caldo/freddo) o uditive ma non afferenti alle medesime percezioni visive di soggetti vedenti.

4. Capire l'arte attraverso i sensi

L'interazione diretta con le opere d'arte è aspetto centrale nel percorso di apprendimento. Ma quali caratteristiche sono utili ad una sua più consapevole comprensione? E quali sensi sono utili ad una loro consapevole acquisizione? È facile intuire alcune macro-categorie, forse più interessante è ragionare su una loro più strutturata divisione in relazione alla loro modalità di acquisizione.

La forma e la dimensione sono le principali caratteristiche di un oggetto. Ci permettono di associarlo a immagini mentali già acquisite o di crearne di nuove. In particolar modo per chi non vede o per chi non ha mai visto è essenziale poter associare forma e dimensioni di un'opera d'arte a forme e dimensioni di oggetti della realtà quotidiana. Si tratta di comprenderne gli attributi topologici e geometrici nonché di riconoscere alcune delle sue proprietà formali. Un esercizio importante per la comprensione di un'opera è la possibilità di scomporre un oggetto complesso in forme geometriche semplici. Tale operazione è utile sia per capirne alcune proprietà sia per una sua più efficace descrizione ma necessita a sua volta di riuscire a collocare i singoli oggetti nello spazio e saperli mettere in relazione agli altri. Non si tratta più solo di



comprendere la volumetria di un oggetto ma la sua relazione con l'ambiente. Un passaggio che necessita di costruire immagini mentali più sofisticate basate su atti percettivi prolungati ed elaborati come cambiare il punto di vista o esplorare un oggetto tattilmente per più tempo. Capire poi di che materiale è fatto un oggetto ci permette di associare all'oggetto alcune proprietà tecniche ed estetiche dello stesso: tipo di superficie, temperatura, peso, colore, sonorità. Identificare la sua consistenza e le lavorazioni adottate ci permette di completare la sua descrizione e di fare alcune considerazioni circa le modalità di realizzazione.

Identificate le caratteristiche dell'oggetto utili ad una sua più consapevole comprensione, rimane da capire come queste possano essere acquisite.

La vista

Con la vista si rilevano le caratteristiche macroscopiche legate all'aspetto esteriore dell'oggetto. Questo senso permette di organizzare la conoscenza sia attraverso procedimenti di tipo classificatorio¹, sia di seriazione². La percezione attiva visiva crea un'immagine globale attraverso atti successivi di fissazione (Arnheim, 1994). Questo significa che, per quanto rapida possa essere, non vi è una effettiva simultaneità fra visione e costruzione della struttura globale dell'immagine. Alcuni studi³ hanno tuttavia dimostrato che, pur in assenza di vista, le zone corticali responsabili della vista si attivano nel momento in cui, con altri sensi ed in particolare con il tatto, vengono acquisite alcune informazioni quali la forma di un oggetto. Questo da un lato sembra confermare l'importanza dell'attivazione delle aree neuronali della vista per l'acquisizione di un'immagine, dall'altro sottolinea che l'interiorizzazione dell'immagine stessa è un processo di acquisizione complesso che intreccia "natura concreta e astratta della forma" (Secchi, 2004, p. 54). La conoscenza dell'opera non è insomma solo una questione percettiva ma anche cognitiva e la costruzione di rappresentazioni mentali tiene conto sia di aspetti consci che inconsci. In altre parole, l'acquisizione di conoscenza non si realizza unicamente attraverso processi consapevoli, soprattutto in relazione alla produzione di immagini.

La vista è inoltre un senso estremamente rilevante anche dell'esperienza emozionale di ciascun individuo. Molti studiosi hanno infatti confermato che la cecità comporta un impatto diverso a seconda dell'età di insorgenza della stessa nello sviluppo sociale ed emotivo della persona. Alcune ricerche hanno sostanzialmente messo in evidenza la presenza di una competenza espressiva di base (Goodenough 1932; Fulcher, 1942) che accomuna tutti in relazione ad emozioni primarie tanto quanto una riduzione delle capacità di esprimere (Fraiberg, 1971) quelle più complesse. Questo aspetto mette in evidenza quanto l'assenza della vista renda più complesso comprendere non solo aspetti formali ma anche interpretativi di un'opera.

Il tatto

Con il tatto si rilevano molte proprietà dei materiali, per lo più legate alla struttura della materia ed alla superficie. Questo senso si basa soprattutto su processi esplorativi fondati su operazioni di seriazione. Il tatto è infatti un senso 'realistico' (Secchi, 2004, p. 24) i cui principi afferiscono alla struttura corporea dell'uomo. La percezione aptica è il frutto di due modalità sensoriali: la cinestesia e il tatto. Con la *tattilità* fine o aptica si esplora la forma degli oggetti riconoscendone il volume, la dimensione, la densità, la temperatura, la sostanza e la qualità della superficie. Con la *cinestesia* si acquisisce la consapevolezza delle tensioni relative a forza di gravità ed inerzia. Arnheim ha sottolineato la stringente complementarità fra tatto e cinestesia, in particolare per un non vedente, poiché la prima fornisce informazioni sull'oggetto in sé, mentre la seconda sulle forze insistenti su di esso. In entrambi i casi è un atto dinamico che necessita

1 Ovvero che mettono in evidenza le differenze sia da un punto di vista qualitativo (forma, composizione etc.).

2 Colore, dimensione etc. cioè che prevedono un riordino sequenziale delle categorie.

3 Ad esempio quelli condotti da Renato Meduri a fine secolo scorso e pubblicati in Immagini "visive" nel non vedente, in Vedere Oltre, IV, 1 Giugno 1997, pp. 8-10 sull'esame PET (tecnica di imaging che permette di quantificare le funzioni metaboliche dell'organo studiato).



di intenzionalità ed attenzione. L'esercizio del tatto esige infatti una diretta volontà per determinarlo e iniziarlo, un consumo di energia per compierlo ed una specifica attenzione per tradurlo in effetti utili (Brossa, 2020).

Nello specifico, il tatto permette di produrre un'immagine, la forma, ed è "strutturato per cogliere la presenza degli oggetti a portata del corpo e per scoprirne la collocazione, la dimensione, la forma" (Arnheim, 1994, pp. 166-167). Esso supera solo in parte il processo di completamento amodale (Kanizsa, 1991) tipico della vista. Diversi studi empirici hanno infatti evidenziato come molto spesso soggetti non vedenti attivino analoghi processi cognitivi non necessitando di una completa esplorazione dell'oggetto per identificarlo. Certo il processo descritto da Kanizsa si riferisce alla costruzione completa dell'immagine mentale, che si concretizza solo in virtù della possibilità di comprendere più rapidamente la finitezza di un oggetto tramite un singolo punto di vista.

Ragionando invece sulle procedure di esplorazione si può far riferimento alla classificazione delle operazioni tattili che si possono condurre per comprendere alcune proprietà specifiche degli oggetti (Hatwell, 1993).

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

Tabella tratta da Lederman, Kantzky, 1987

La tabella evidenzia alcune delle modalità basilari di appropriazione della struttura. Nella lettura di un'opera d'arte spesso molte di queste operazioni sono in realtà precluse e necessitano dell'ausilio di sussidi tiflodidattici integrativi *ad hoc*: disegni a rilievo, tavole in *termoform*, mappe tattili, modelli in scala etc. Così come la percezione visiva anche quella tattile può essere definita sequenziale (Mazzocut-Mis, 2001) sebbene la prima goda di una maggiore rapidità e molteplicità percettiva, ovvero processi in maniera simultanea gli *input* percettivi. L'accesso a questi materiali è tuttavia non sempre facile tanto più che nei musei tradizionali non è possibile (tranne in rari casi, spesso rintracciabili nell'ambito dell'arte contemporanea) interagire direttamente con le opere esposte. A compensazione di questa inaccessibilità sono nate strutture museali tattili quali l'Omero di Ancona⁴.

4 Qui sono state raccolte e realizzate repliche in gesso e resina di capolavori dell'arte, dalla Grecia antica (il Discobolo di Mirone, la Nike di Samotracia di Fidia) al Rinascimento (fra le quali la Pietà e il David di Michelangelo), associate a modelli in scala di rilevanti architetture del periodo quali il Partenone, il Duomo di Firenze o Cattedrale di San Pietro.



Figure 1. Museo tattile Omero di Ancona, immagine tratta dal sito

Certo l'esistenza di questi luoghi è un'interessante opportunità che non può certo essere considerata l'ordinarietà. L'accesso a modelli tridimensionali rischia di rimanere un *unicum* a meno che la scuola non disponga di (o si procuri) materiale adeguato o di strumentazione in grado di realizzare modelli tridimensionali (stampante 3D) e di personale abile al suo utilizzo. Rimane comunque il fatto che anche le più sofisticate riproduzioni utilizzano materiali differenti dall'originale (resine, gesso, PLA, ABS etc.) in qualche modo alterando l'esperienza, 'limitandola' ai 'soli' aspetti compositivi e non materici. Quest'ultima considerazione ci permette di sottolineare quanto la soluzione non debba e non possa essere una sola e si debba invece alternare diverse soluzioni.

Per le arti figurative il tema parrebbe ancora più complesso. Esse, infatti, sono strettamente collegate alla dimensione visiva: colore, prospettiva ed emozione giocano un ruolo centrale ed esse sono certamente tra le caratteristiche più complesse da trasmettere. A compensazione di queste difficoltà esistono in realtà diversi strumenti che ciascun docente può adottare autonomamente o per il quale si può chiedere supporto ad enti specializzati. Innanzi tutto però non va dimenticato che l'esperienza tattile, anche nell'ambito delle arti figurative può essere uno strumento importante per la comprensione di alcune proprietà materiche dell'oggetto e per distinguere alcune specificità sostanziali della tecnica adottata. L'esplorazione tattile di un'opera pittorica renderebbe plausibile e facilmente comprensibile la differenza fra un acquerello e una tempera, fra una tela e un intonaco ma non solo; si potrebbe cogliere non solo la densità del colore e la tipologia del supporto ma più dettagliatamente la profondità e lo spessore del tratto, lo strumento adottato per la stesura del colore (spatola, pennello leccato o di punta) etc. Insomma, se si potesse toccare un'opera pittorica si comprenderebbero tante sfumature che nella didattica tradizionale rimangono esclusivamente teoriche e mai sperimentate. Certo non sarebbe pensabile che tutti toccassimo le opere pittoriche ma se avessimo la possibilità di esperire le diversità di certo arricchirebbe la comprensione delle opere. Ma questo aspetto non risolve le complessità sopracitate per le quali è necessario adottare strumenti tiflogici specifici.



Fra questi il piano di gomma può essere uno strumento utile a schematizzare alcuni aspetti dell'opera scomponendola in elementi/parti semplici. Tale operazione di analisi compositiva di un'opera - scomposizione e sintetizzazione in elementi astratti quali linee, figure geometriche, piani - ha elementi di complessità anche per i vedenti. Se per un ipovedente la difficoltà potrebbe essere cogliere diversi piani o sfumature, per un non vedente comprendere la complessità e relazione fra gli elementi rappresentati, per un soggetto vedente la difficoltà è l'astrazione e costruzione di immagini mentali sintetiche.

Un altro utile strumento sono le traduzioni in bassorilievo. Si tratta di riproduzioni tridimensionali di opere pittoriche famose. Una delle più importanti collezioni è presente al Museo Tattile Anteros di Bologna⁵.



Figure 2. Museo Tattile Antero di Bologna, immagine tratta dal sito

In riferimento al tatto più in generale, non bisogna però dimenticare quanto sia importante educare alla tattilità: esplorare un oggetto tridimensionale o un bassorilievo necessita di analoghe competenze quali quelle necessarie all'analisi compositiva di un'opera da parte di un vedente. In questo senso il docente gioca un ruolo fondamentale poiché come ha sottolineato Brossa (2020, p.13) "saper toccare e saper far toccare sono due cose essenziali" e distinte. L'insegnante dovrebbe suggerire un'esperienza tattile approfondita che permetta una completa acquisizione dell'immagine. Ovvero dovrebbe suggerire un'esplorazione di durata e attenzione adeguata alla complessità delle informazioni da comprendere. Insegnare ad usare efficacemente entrambe le mani per cogliere simultaneamente più informazioni; infine

5 Qui sono raccolte le principali opere dal Medioevo all'Età moderna, con particolare attenzione alla pittura rinascimentale. All'interno di questo sito, istituito nel 1999 a seguito di un progetto di ricerca avviato nel 1995, in collaborazione fra Associazione Scuola di Scultura Applicata, l'ospedale di Sant'Orsola, L'unione Italiana Ciechi e l'Istituto dei Ciechi Francesco Cavazza, sono state realizzate oltre quaranta traduzioni tridimensionali in bassorilievo prospettico. Ogni riproduzione è corredata da una descrizione storico - artistica, sia in Braille che a caratteri ingranditi, che guida il lettore nell'esplorazione informandolo sui contenuti formali, stilistici e iconografici dell'opera. Il percorso del Museo, in sé e per sé, segue uno specifico *iter* cronologico studiato per mettere in evidenza i modi della rappresentazione nella cultura occidentale con l'aiuto di opere esemplari e con l'ausilio di tavole didattiche illustrative. Anche in questo caso la possibilità di fruire di questa opportunità non è scontata ma comunque da tenere a mente e valorizzare.



educare ad un'esplorazione approfondita e non superficiale che utilizzi appropriatamente pressione, percezione aptica, movimenti laterali, contatto statico, etc. Si tratta di capire, ed insegnare, come e quando usare movimenti a 'pinza' e 'pennello', come sfruttare la maggiore sensibilità dei polpastrelli per ripercorrere i contorni, i profili rilevando sottosquadri e per cogliere modulazioni plastiche oltre che variazioni di materiale e *texture*. Il tatto può anche essere indirizzato a comprendere la relazione fra gli oggetti e l'ordine degli elementi ma anche a comprendere aspetti metodologici quali la gerarchizzazione delle fasi di lettura di un'opera (piani, rapporti, quadri, ecc.) ma anche per riconoscere, mediante il movimento mirato delle mani, le linee di tensione dell'opera.

L'udito

L'udito è, soprattutto in assenza di vista, una delle principali fonti di informazioni sul mondo che ci circonda. Attraverso questo senso, infatti, è possibile percepire la realtà e relazionarsi con gli altri. Analogamente alla vista è un senso 'rapido' e telerecettore⁶. Esso mette in gioco processi prevalentemente di seriazione e di associazione soggettiva a sensazioni già esperite. Nei processi cognitivi tramite l'udito è infatti centrale l'attivazione di valore che ciascun soggetto associa ad un determinato suono. Esso permette di instaurare una relazione con gli altri e di comprendere le emozioni altrui. Ma non solo, esso permette di percepire la relazione (distanza ma anche interferenza) fra oggetti e soggetti. Inoltre, in virtù di un minor coinvolgimento attivo, l'udito risulta il senso più stimolante per l'immaginazione. L'ascolto di una descrizione permette infatti di costruire passo-passo l'immagine mentale in maniera simultanea al racconto, potendosi concentrare unicamente sulla voce del narratore e sulla sua narrazione.

Attraverso l'udito, infatti, possiamo direttamente comprendere alcune caratteristiche dell'oggetto riferite ai materiali grazie alla sonorità dell'oggetto ma è il valore comunicativo che fa di questo senso uno dei fondamentali per la comprensione di un'opera. Con l'aiuto di un narratore vedente chiunque può acquisire nozioni circa la forma, il materiale, la relazione ma anche sulla funzione e su alcune sensazioni che si percepiscono d'innanzi all'opera. Il vantaggio è la possibilità di integrare nella narrazione descrizione oggettiva e aspetti percettivi ed emozionali. L'udito è inoltre un senso con un forte impatto estetico ed emotivo. Naturalmente infatti, ciascuno di noi, sin dalla prima infanzia, associa a ciascun timbro vocale (o tono), ma anche a determinati suoni, una sensazione o emozione, talvolta mettendola poi in relazione con specifici oggetti, persone, animali, ecc. L'udito permette insomma di trasmettere diverse proprietà di un oggetto o di un'opera. Certo permangono alcune criticità. Innanzi tutto, rimane ineludibile che esistano alcuni concetti che, se non esperiti direttamente in precedenza, risultano inaccessibili, ad esempio il colore. Inoltre rimane la forte dipendenza del non vedente da un narratore esterno vedente e la possibilità di interferenze interpretative o descrizioni lacunose. A compensazione di questo aspetto esistono tuttavia alcuni progetti, ad esempio *Descrivendo*, che offrono la descrizione di molteplici opere famose presenti in molti musei italiani. L'obiettivo innanzi tutto è quello di garantire maggiore autonomia per i soggetti ipovedenti o non vedenti, ma non solo. Questa indipendenza non è afferente solo alla presenza di un narratore ma anche di averne uno affidabile e competente sia dal punto di vista artistico che tiflodidattico. L'intenzione, infatti, è di offrire una narrazione mirata e pensata per la trasmissione delle informazioni utili alla comprensione dell'opera secondo uno schema narrativo studiato e standardizzato, replicabile e scalabile. Ne è testimonianza il fatto che essi si indirizzino innanzi tutto ai musei direttamente piuttosto che alle singole persone con disabilità. A livello didattico un progetto come questo permette a tutti gli studenti di mettersi in gioco facendo esercizi di immaginazione sulla base delle descrizioni fornite. Certo tale strumento garantisce uno standard comune ma non si può negare che si perda quell'esigenza di personalizzazione che ciascun individuo ha nell'esplorazione di un'opera. Infatti, esattamente come ciascun vedente concentra la propria attenzione sugli aspetti che maggiormente lo sollecitano o stimolano, anche i soggetti ipovedenti o non vedenti hanno esigenze specifiche. Anzi è plausibile che essi necessitino di precisazioni specifiche che compensino alcune informazioni mancanti o parziali, esito di un'esperienza

6 Ovvero che funziona a distanza e non necessita di un contatto diretto con l'oggetto.



sensoriale visiva parzialmente o totalmente compromessa. In altre parole, in questo modo è preclusa la possibilità di una narrazione personalizzata o di porre domande specifiche in relazione ad alcune sollecitazioni ricevute dalla descrizione del raccontatore. Tutto ciò però sarebbe possibile solo in presenza di un interlocutore presente, possibilmente competente ma soprattutto che conosca la storia personale della persona cieca o ipovedente.

Ma uno dei passaggi più importanti che offre l'uso della narrazione nello studio di un'opera d'arte in un contesto classe è la possibilità di coinvolgere i compagni vedenti. Questo permette di svolgere un lavoro in cui gli studenti cooperano, con ruoli diversi, al dialogo educativo, costruendo in parallelo competenze narrative, di immaginazione e relazionali. In questa direzione il docente deve lavorare su piani diversi con tutti gli studenti affinché si instauri un rapporto di fiducia basato su un dialogo costante, costruendo un vocabolario disciplinare comune e un'organizzazione narrativa efficace.

Questo significa innanzi tutto fare un lavoro preliminare di acquisizione di nozioni comprese da tutti e di uno schema strutturato di analisi dell'opera. Tutte operazioni fondamentali per lo studio consapevole della storia dell'arte. In seconda battuta necessita di far sviluppare un pensiero narrativo coerente e costruttivo agli studenti vedenti e di lavorare sulle proprie capacità immaginative tanto per l'alunno non vedente che per i compagni.

5. Cambiare la prospettiva

Molto spesso in realtà i sensi lavorano simultaneamente e cooperativamente contaminandosi e influenzandosi reciprocamente sia nella comprensione della realtà (intesa ampiamente come oggetti ma anche situazioni, persone, avvenimenti, ecc.) sia nella costruzione e quantificazione delle categorie conoscitive. Tuttavia, come ci siamo ripetutamente detti, nello studio della storia dell'arte ciò accade raramente per l'impossibilità (reale o presunta?) di sperimentare l'esplorazione di un certo oggetto con tutti i sensi. Ci si limita, nella maggior parte dei casi, a deputare la componente conoscitiva alla vista, che, come abbiamo sottolineato, non è sempre esaustiva ma certamente immediata. Le osservazioni sin qui proposte suggeriscono la necessità di adottare strategie conoscitive alternative indirizzate non tanto, o meglio non solo, a migliorare l'esperienza per coloro che hanno limitate capacità visive ma per tutti i discenti. A sostegno di un approccio esplorativo multisensoriale potremmo richiamare la focalizzazione sensoriale di Piaget ma anche le proposte educative di Maria Montessori⁷. Tale approccio si muove inoltre in perfetta continuità con i più recenti principi dell'*Universal Design for Learning* sia in riferimento al superamento dell'idea che esista uno studente 'medio' ed uno 'speciale'; sia per quanto riguarda l'utilizzo di diverse modalità di apprendimento.

Confrontarsi con il mondo della disabilità visiva è stato utile per interrogarsi sulla complessità di trasmettere alcuni concetti fondamentali per la disciplina e non solo. Ad esempio l'acquisizione del concetto di bello o l'educazione alla creatività.

Come educare alla creatività e alla fantasia?

Sin da bambini, i nostri ragazzi sono quotidianamente bombardati da numerosi input soprattutto di natura visiva e animata: immagini sapientemente costruite per trasmettere contenuti in maniera intuitiva e non fraintendibile. È l'evoluzione della società dei *mass media* e della globalizzazione che ha certamente facilitato la comunicazione alterando il concetto di spazio e tempo ma ha anche disabituato i ragazzi a immaginare e creare con la loro mente. Ma davvero è la molteplicità di queste immagini ad aver ridotto la loro capacità di 'fantasticare'? L'esperienza di vita di chi non vede potrebbe darci alcune indicazioni a riguardo magari suggerendoci alcune strategie per ri-educare all'immaginazione.

7 La pedagoga aveva infatti posto l'accento sull'importanza della dimensione tattile sia nella relazione educativa fra docente e alunno sia nel gioco e nell'esplorazione autonoma del bambino.



In riferimento, più o meno diretto, alla fantasia di soggetti non vedenti, sono state espresse molteplici posizioni (Brossa, 2020). Molti studi confermano che la fantasia è legata più o meno direttamente a tutti i fatti psichici dello spirito umano e che “Distrutta la fantasia sarebbe distrutta l’intelligenza” (Marinazzoli & Credaro, 1910). Nei soggetti privi di vista questa facoltà è continuamente stimolata poiché è solo grazie alla capacità di immaginare che loro possono colmare le lacune dovute dalla mancanza di informazioni visive. Bisogna infatti distinguere fra fantasia e capacità di produrre immagini ovvero rappresentazioni realistiche della realtà. Questa seconda abilità è assolutamente fondamentale per lo sviluppo intellettuale. Si tratta infatti di maturare innanzi tutto la competenza di produrre immagini mentali plausibili, che seguano le regole della fisica e della materia. In altre parole si tratta in prima battuta di riuscire a costruire nella propria testa rappresentazioni del reale.

La minore vivacità per uno studente ipovedente o cieco è dovuta ad una ridotta esposizione a stimoli esterni, mentre oggi potremmo dire che il problema per molti loro coetanei è il surplus di input che limitano l’abitudine ad immaginare. Posto questo basilare fondamento bisogna capire come alimentare e stimolare questa creatività imparando a distinguere fra produzioni realistiche e surrealtà. Come ci suggeriscono Brossa (2020) e Colucci (1910) l’immaginazione va continuamente incitata “dall’interesse, dal bisogno di conoscere, dalla necessità di muoversi” attraverso molteplici e variegati stimoli. Il pedagogo pinerolese offrì alcuni suggerimenti in merito a diversi mezzi utili a tale scopo, distinguendo quelli fisici ed intellettuali, quelli estetici e quelli sociali e morali. All’interno di ciascuno di questi diede ulteriori specifiche, suggerimenti e giustificazioni. Fra i mediatori fisici e intellettuali identificò la curiosità, il gioco e il lavoro manuale soprattutto per i bambini. Mentre più attinente all’età adolescenziale potremmo identificare il lavoro sull’orientamento, inteso come capacità di muoversi in spazi nuovi, da immaginare, ed allo stesso tempo di leggere lo spazio attraverso strumenti astratti (mappe). All’interno dello stesso gruppo incluse anche lo studio della geometria ed il disegno quale profittevole ed efficace strumento per comprendere la rappresentazione precisa di numerose forme e rapporti spaziali. Inoltre l’educazione alla comparazione oggettiva di oggetti come esercizio per associare nuove esperienze (tattili, olfattive e uditive) ad altre precedentemente vissute. Non potendo comparare facilmente due oggetti simili, come accade ai soggetti vedenti d’innanzi a due immagini, questa operazione necessita di passare attraverso l’immaginazione. Ed è un’operazione importantissima per sviluppare adeguate capacità di conoscere la realtà.

Fra gli strumenti di natura estetica il suggerimento è quello di sottoporre il soggetto non vedente a stimolazioni varie di natura uditiva (musicale e ascolto di testi letterari) e olfattiva. Questa esposizione all’arte è vista come un’opportunità per maturare preferenze, sperimentare diverse sensazioni e associarle a immagini nuove e composite. In questa direzione, sottolinea sempre Brossa, è un’ottima opportunità proporre passeggiate all’aperto.

Infine sottolinea l’importanza del contesto sociale. Tanto quanto per un soggetto vedente la possibilità di osservare ‘il bello’ anche per un soggetto non vedente l’esposizione a condizioni e sensazioni piacevoli gli permette di maturare la creatività.

All’interno di questo quadro la scuola, intesa come contesto ambientale e sociale, può certamente promuovere strategie di apprendimento mirate e grazie al lavoro di rete mettersi in relazione con il contesto familiare e territoriale per favorire lo sviluppo dell’immaginazione.

Cosa è ‘bello’?

L’arte di fatto è una reinterpretazione della realtà. Attraverso il suo studio proviamo a educare gli studenti a comprendere la realtà che li circonda e a come si sia evoluta la cultura umana in riferimento ad alcune categorie quali quella di ‘bello’. Questo processo avviene attraverso il riconoscimento e l’attribuzione di valore a determinate immagini reali o emulative della realtà. In altre parole il concetto di bello passa da una ricodifica di input visivi. Ma in loro assenza come si può procedere all’acquisizione di questa idea? L’educazione al bello è davvero preclusa a coloro che non hanno accesso al senso visivo? La risposta condivisa dai più, ed è in fondo quella che abbiamo cercato di perseguire in questo lavoro, è che si possa in ogni caso produrre immagini mentali a partire dagli altri sensi, o dagli input derivanti dal visus residuo. Di fatto ogni specifica percezione produce immagini mentali e questo naturalmente accade tanto in chi



vede quanto in chi non vede. Ne consegue che a partire da queste eterogenee rappresentazioni può culturalmente e soggettivamente nascere l'esperienza interiore della bellezza e del piacere. E a partire dalla condivisione di queste si possano identificare alcuni caratteri comuni per definire ciò che è bello. Rimane tuttavia il fatto che l'idea di bello è sicuramente influenzata dal periodo storico, dal contesto economico, sociale e culturale. Ma soprattutto che oltre a questo il concetto faccia normalmente riferimento anche a sensazioni soggettive e quindi, almeno in parte non dipenda da caratteristiche oggettive e trasmissibili. Se però la percezione visiva è in qualche modo guidata (attraverso una descrizione vocale o tramite alcune indicazioni fornite da un soggetto altro) come possiamo essere sicuri che il bello da noi descritto offra davvero sensazioni positive a chi non può vedere davvero l'opera? O ancora è giusto influenzare il nostro interlocutore con le nostre sensazioni? O d'altra parte sarebbe adeguato e completo non dare indicazioni riguardo alle sensazioni che una certa opera ci trasmette attraverso il canale visivo? Forse una risposta a tali interrogativi non esiste davvero ma credo sia opportuno domandarsi cosa sia bello per un cieco non dimenticando il *gap* di esperienza, riflessione ed analisi che comporta l'assenza di vista. Sarebbe forse sminuente pensare che il bello sia afferente alla sensazione di piacere che ci trasmette l'interazione con una certa opera attraverso un senso? Sarebbe forse errato pensare che un cieco possa identificare come bello ciò che gli trasmette una percezione piacevole al tatto? Forse. Ma è innegabile che anche da vedenti si attribuiscono sensazioni di piacere o fastidio a determinate percezioni tattili, non dovrebbe quindi stupire che in assenza di determinate opportunità di apprendimento si attribuiscono giudizi di valore sulla base di ciò che si conosce. D'altra parte, certamente, vale la pena domandarsi se non ci sia il rischio di indurre pensieri e concetti non davvero attribuiti dal soggetto non vedente. Più ampiamente, provando a ribaltare l'idea, è forse più interessante interrogarsi su quale forma di arte sia davvero 'bella' al di là della percezione visiva. Insomma, su cosa sia davvero 'arte' per soggetti con cecità. A tal proposito si può fare riferimento ad opere di artisti non vedenti, quale Felice Tagliaferri: scultore e curatore del percorso artistico "Dare forma ai sogni". Le sue opere in creta, marmo, legno o pietra, sono sculture non viste che prendono forma attraverso l'uso delle mani modellate con tecniche diverse e caratterizzate da una cura meticolosa dell'aspetto tattile. Peculiarità dei suoi lavori, prevalentemente figurativi, è la presenza di dettagli formali e materici, percepibili unicamente con l'uso esclusivo della vista. Inoltre le sue opere raccontano anche un messaggio di sensibilizzazione della condizione di privazione alla quale i soggetti ipovedenti o ciechi sono sottoposti in relazione alla possibilità di studiare l'estetica. Il suo *Cristo rivelato* infatti, opera in marmo, ha il doppio significato di 'velato per la seconda volta' ma anche di 'svelato ai non vedenti' poiché totalmente accessibile all'esplorazione tattile a differenza di molte opere come quella celebre di Giuseppe Sanmartino, esposta nella Cappella Sansevero a Napoli, la cui esplorazione gli fu preclusa nel 2008.



Figure 3. *Cristo Velato*, Sanmartino G., 1753



Figure 4. *Cristo Rivelato*, Felice Tagliaferri, 2009

Le sue opere pur cariche di significato culturale e ricche all'esplorazione tattile mantengono una dimensione figurativa apprezzabile anche con la vista. Questo pare confermare una certa vicinanza fra bellezza vista e toccata. Ma quello che artisti come Felice Tagliaferri ci suggeriscono è forse una più ampia rivalutazione dell'arte e del suo studio: sulla base di quali aspetti, caratteristiche ed analisi si può valutare un'opera realizzata da un non vedente? È davvero corretto fare riferimento a caratteristiche quali proporzione o realismo? O, d'altra parte, ignorarne totalmente la fattura afferendo unicamente alle sensazioni ed emozioni trasmesse. Ed anche in questo caso, sulla base di quale tipo di percezione? Solo quella tattile o anche quella visiva? Chiaramente questo lavoro non ha le pretese di affrontare un tema così complicato quanto piuttosto di suggerire che una simile riflessione possa essere parte dello studio dell'arte.

Riferimenti bibliografici

- Arnheim, R. (1994). *Per la salvezza dell'arte. Ventisei saggi*. Milano: Feltrinelli.
- Baird, S.M., Mayfield, P. & Baker, P. (1997). Mothers' interpretations of the behavior of their infants with visual and other impairments during interactions. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, 467-483.
- Brazelton, T., Tronick, E., Adamson, L., Als, H. & Wise, S. (1975). Early mother-infant reciprocity. In M. O'Connor (Ed.), *Parent-infant interaction*. Amsterdam: Elsevier.
- Bullowa, M. (1979). *Before speech: the beginning of interpersonal communication*. New York: Cambridge University Press.
- Brossa, G. (2020). *Come si può educare la fantasia del cieco* (prodotto non disponibile alla vendita, ed. originale in braille 1920).
- Cadamuro (2004). *Stili Cognitivi e stili di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Colucci, C. (1910). Per una psicologia dei ciechi. Appunti di lezioni e di ricerca. *Rivista di Tiflologia*, 3-46.
- Cornoldi, C., & De Beni, R. (2001). *Imparare a studiare*, 2. Trento: Erickson.
- Cricco, G., & Di Teodoro, F. P. (2010). *Itinerario nell'Arte*. Bologna: Zanichelli.
- De Beni (2003). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Trento: Erickson.
- D'Odorico, L. & Levorato, M. (1990). Social and cognitive determinants of mutual gaze between mother and infant. In V. Volterra & C. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Fraiberg (1971). Intervention in infancy: a program for blind infants. *J Am Acad Child Psychiatry*, Jul, 10(3), 381-405.
- Fulcher (1942). *"Voluntary" facial expression in blind and seeing children*. New York.
- Galati, D. (Ed.) (1992). *Vedere con la mente: conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*. Milano: Franco-Angeli.
- Gardner, H. (1987). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goodenough, F. L. ((1932). Expression of the emotions in a blind-deaf child. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 328-333.



- Hatwell, Y., & Berger, C. (1992). Dimensional and overall similarity classifications in haptics: a developmental study. *Cognitive Development*, 8, 495-516.
- Martinazzoli, A., & Credaro, L. (1910). *Dizionario illustrato di pedagogia*. Milano: Vallardi.
- Mazzocut Mis, M. (Ed.) (2001). *Immagine, forma e stile, percorsi estetici tra pittura, architettura e musica*. Milano: Mimesis.
- Kanizsa, G. (1991). *Vedere e pensare*. Bologna: Il Mulino.
- Lederman, S. J., & Klantzky, R. L. (1987). Hand Movements: A window into Haptic Object Recognition. *Cognitive Psychology*, 19, 342-368.
- Secchi, L. (2004). *L'educazione estetica per l'integrazione*. Roma: Carocci Faber.
- Settis, S., & Montanari, T. (2019). *Arte. Una storia naturale e civile*. Torino: Einaudi Scuola.
- Stern, D., Beebe, B., Jaffe, J. & Bennett, S. (1977). The infant's stimulus world during social interaction. A study of caregiver behaviors with particular reference to repetition and timing. In H. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (1998). *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*. Trento: Erickson.
- Sternberg, R. J., & Beyond, IQ (1985). *A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sweller & Chadler (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and instruction*, 8(4), 293-332.
- Trevarthen, C. (1979). Instincts for human understanding and for cultural co-operation: their development in infancy. In M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies & D. Ploog (Eds.), *Human ethology: claims and limits of a new discipline*. Cambridge, England: Cambridge University Press.