

Che cosa vuol dire cecità?

1.1. Normativa

Chi è un non vedente? Che cosa vuol dire essere cieco? Questa è la prima domanda che ci si pone entrando in contatto con una realtà così inusuale per chi ci vede. Una domanda all'apparenza semplice, a cui tuttavia è piuttosto difficile trovare una risposta adeguata. Perché di cecità esistono definizioni normative, sociologiche, pedagogiche e cliniche, a volte in contraddizione tra di loro.

Aperto un dizionario della lingua italiana si legge che un cieco è una persona che “non può vedere, privato degli occhi e della vista” (Devoto G., Oli G.). La vista è poi definita come il “senso specifico deputato alla percezione di stimoli luminosi”.

Se invece si fa riferimento alla normativa, la Legge 946/66 definisce cieco una persona il cui visus residuo non supera il decimo con correzione in entrambi gli occhi, dove per visus si intende la misura dell'acuità visiva, in Italia espressa in decimi (10/10 esprime l'acuità visiva di un normovedente).

Questa legge non tiene quindi in considerazione le profonde differenze tra chi non vede nulla e chi invece è un ipovedente, cioè manifesta una

riduzione grave della funzionalità visiva che non può essere eliminata per mezzo di lenti correttive, di interventi chirurgici o di terapie farmacologiche (Caldin R., 2006, pag. 46)

La legge del 12 marzo 1999, n. 68, modifica il termine cieco in non vedente, specificando: “agli effetti della presente legge si intendono per non vedenti coloro

che sono colpiti da cecità assoluta o hanno un residuo visivo non superiore ad un decimo ad entrambi gli occhi, con eventuali correzioni.”

Ma bisogna aspettare la legge del 3 aprile 2001, n. 138, perché si tenga conto non solo del visus residuo, ma anche della percentuale di campo perimetrico disponibile, in ottemperanza alle raccomandazioni dell’Organizzazione Mondiale della Sanità:

“Art. 1

(Campo di applicazione)

La presente legge definisce le varie forme di minorazione visive meritevoli di riconoscimento giuridico, allo scopo di disciplinare adeguatamente la quantificazione dell’ipovisione e della cecità secondo i parametri accettati dalla medicina oculistica internazionale. Tale classificazione, di natura tecnico-scientifica, non modifica la vigente normativa in materia di prestazioni economiche e sociali in campo assistenziale.

Art. 2

(Definizione di ciechi totali)

Ai fini della presente legge, si definiscono ciechi totali:

- a) coloro che sono colpiti da totale mancanza della vista in entrambi gli occhi;
- b) coloro che hanno la mera percezione dell’ombra e della luce o del moto della mano in entrambi gli occhi o nell’occhio migliore;
- c) coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 3 per cento.

Art. 3

(Definizione di ciechi parziali)

Si definiscono ciechi parziali:

- a) coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 1/20 in entrambi gli occhi o nell’occhio migliore, anche con eventuale correzione;
- b) coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 10 per cento.

Art. 4

(Definizione di ipovedenti gravi)

Si definiscono ipovedenti gravi:

- a) coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 1/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione;
- b) coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 30 per cento.

Art. 5

(Definizione di ipovedenti medio-gravi)

Ai fini della presente legge, si definiscono ipovedenti medio-gravi:

- a) coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 2/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione;
- b) coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 50 per cento.

Art. 6

(Definizione di ipovedenti lievi)

Si definiscono ipovedenti lievi:

- a) coloro che hanno un residuo visivo non superiore a 3/10 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore, anche con eventuale correzione;
- b) coloro il cui residuo perimetrico binoculare è inferiore al 60 per cento.”

1.2. Il visus residuo

La legge 138/2001 sicuramente permette di classificare la minorazione visiva in termini di maggiore o minore gravità, individuando diverse tipologie in base alla qualità e quantità del residuo visivo, ma non tiene conto di molti altri indicatori importanti, quali il momento di insorgenza della minorazione visiva*, la causa fisica che l'ha prodotta, o la reale possibilità di utilizzo del visus residuo. Chi è ha avuto modo di vedere conserva il proprio patrimonio visivo per

* Si parla di cecità neonatale quando si verifica prima del sesto mese, di cecità postneonatale se si verifica dopo il sesto mese e di cecità tardiva se si verifica dopo i 3-4 anni.

integrare le nuove modalità conoscitive e, se aiutato, conserva la micro-mimica e la gestualità, ma quanto più tardiva sarà la perdita della vista, tanto più difficile sarà la riorganizzazione delle proprie conoscenze.

Tuttavia è molto difficile scegliere come educare un ipovedente: un tempo un bambino con questo tipo di minorazione rischiava di non essere accolto né nelle scuole comuni, né nelle scuola per ciechi, siccome non rientrava in nessuna delle due categorie.

Per comprendere quanto sia delicato il problema, è interessante leggere le parole di Paola Zaniboni:

Il possesso di un benché minimo visus offre sicuramente vantaggi, ma crea anche problemi. Se è difficile per i genitori di un cieco assoluto accettare questa minorazione, a maggior ragione lo è per chi ha un figlio ipovedente.

La presenza infatti di questo residuo favorisce l'insorgere di aspettative che in alcuni casi possono essere giustificate, ma in altri no. Inoltre la famiglia, di solito, non accetta in modo assoluto l'uso di strumenti differenziati e tanto meno l'apprendimento della scrittura e lettura Braille. Questo è un grave errore [...]. Riuscire a scrivere seguendo linee spesse un paio di millimetri e producendo lettere alte un centimetro, utilizzando magari una particolare lampada che gli illumina il foglio, a mio avviso non significa nulla e non è per nulla utile. Tanto più che, nella maggioranza dei casi, questi alunni non riescono a leggere ciò che hanno scritto. La lettura e la scrittura sono strumenti del comunicare e servono per la produzione e per la fruizione. Se non vengono utilizzati per questo a cosa servono? Come si può parlare di comunicazione quando non c'è ritorno?

Io penso, perciò, che innanzitutto è necessario conoscere quale sia la probabile evoluzione del residuo visivo e se sia bene stimolarlo a

usarlo con parsimonia. In ogni caso quando esso non permette la lettura e la scrittura in caratteri accettabili quali, per intenderci, quelli usati in prima elementare, è privo di logica costringere un bambino a sforzarsi ad imparare una cosa che per lui non ha significato e non lo aiuta in nessun modo.

Offriamogli uno strumento che gli permetta una reale comunicazione con il mondo e, quando sarà un po' più grande, o affiancheremo con l'altro strumento della scrittura in nero, sia per una sua personale conoscenza, sia per fini molto pratici. Se poi, in seguito, l'alunno riacquisterà un grado di visus sufficiente, abbandonerà il Braille, ma nella malaugurata ipotesi in cui il residuo dovesse calare o addirittura scomparire egli si troverà già un po' preparato, almeno strumentalmente, ad affrontare questo duro cambiamento. Io sono del parere che la soluzione migliore è sempre quella di offrire il massimo possibile, non quella di fomentare false speranze che mantengono in difficoltà anche il bambino. (Zaniboni, 1986, pagg. 101-102)

1.3. Un po' di storia

Ma per giungere ad una legislazione di questo tipo il percorso per i non vedenti italiani è stato lungo e travagliato. Il codice Braille, perfezionato nel 1834 in Francia, cominciò a diffondersi in Italia solo verso il 1860. Nel 1865 il codice civile dello Stato Italiano aveva sancito l'inabilità dei ciechi a provvedere alle proprie cose, ma i ciechi italiani promossero molteplici iniziative culturali, quali la trascrizione di libri, la realizzazione di biblioteche e la produzione di riviste.

I militari divenuti ciechi durante la prima guerra mondiale diedero un impulso decisivo alle pressioni per una maggior partecipazione sociale ed un progresso civile. Infatti all'inizio del 1900 gli istituti non erano altro che luoghi di assistenza e beneficenza dove tutt'al più poter svolgere lavori manuali ripetitivi e poco

retribuiti, ed erano l'unica alternativa all'accattonaggio. Nel 1920 venne fondata a Genova l'Unione Italiana Ciechi, di cui il primo presidente fu Aurelio Nicolodi, appunto un cieco di guerra. Gli obiettivi che l'UIC si prefiggeva erano ottenere il diritto all'istruzione per i bambini ciechi, la piena capacità di agire e il diritto al lavoro per gli adulti abili, un'adeguata previdenza sociale e assistenza per i ciechi anziani o inabili.

Per quanto riguarda il diritto all'istruzione, nel 1923 viene esteso tramite un regio decreto l'obbligo scolastico fino a 14 anni per i non vedenti ritenuti educabili (non erano considerati tali, ad esempio, chi aveva gravi limiti mentali o disturbi della personalità) e viene predisposta la formazione di personale specializzato. Ruolo essenziale in questa conquista fu quello di Augusto Romagnoli (1879-1946) che concepì per primo un intervento educativo e scolastico finalizzato a promuovere l'integrità umana del bambino cieco.

Il metodo educativo di Augusto Romagnoli si fonda sulla convinzione che la minorazione visiva non altera il funzionamento psichico nelle sue strutture generali bensì riduce e modifica alcune coordinazioni sensopercettive così da rendere più lento, contraddittorio e frustrante un normale sviluppo cognitivo e sociale del bambino.

(Mazzeo M., 1988, pag. 11)

Romagnoli divenne cieco poche settimane dopo la nascita e successivamente con un'operazione recuperò un residuo visivo sufficiente per distinguere le ombre e talvolta i colori molto accesi. A cinque anni entrò in collegio e vi rimase fino a diciassette, per poi iscriversi al liceo, dopo aver vinto qualche resistenza da parte della famiglia. Raggiunse la licenza in quattro anni e si iscrisse all'università, laureandosi prima in lettere e poi in filosofia. Ma già in collegio, aiutando i suoi compagni con grande generosità, cominciò ad interrogarsi sui processi di

apprendimento e a rendersi conto dell'importanza, per un non vedente, del movimento e dell'orientamento.

Nel 1912 la regina Margherita lo incaricò di svolgere un esperimento pratico di educazione e di ricerca con alcune ragazze non vedenti, nell'*Ospizio Margherita di Savoia per i ciechi* da lei fondato a Roma. Il resoconto di questi anni all'Ospizio Margherita è riportato in *Ragazzi ciechi*, nel quale tra i suggerimenti per giochi e attività didattiche emerge chiaramente il suo pensiero pedagogico. Egli intendeva l'educazione come un fatto inerente allo sviluppo umano, e non faceva differenza tra i ciechi e i vedenti riguardo alla meta da raggiungere, ma solo nei mezzi necessari per raggiungerla.

La didattica del Romagnoli, scrive Giuseppe Lombardo Radice nella sua presentazione a *Ragazzi ciechi*,

se si bada bene, [...] è in sostanza la didattica che vale per i vedenti.

Quella che fa più assegnamento sulla vita che sulla scuola, e organizza la scuola come esperienza di vita. (Romagnoli, 1973 , pag. 8)

Romagnoli trovò all'Ospizio Margherita cinque bambine di età inferiore ai tredici anni (poi aumentate di numero negli anni successivi), abituate ad ascoltare, ubbidire, lavorare a maglia, all'uncinetto e al tombolo, oppure a suonare il piano. Ma quando provò a farle correre e giocare, fu accolto da proteste e rimostranze. Così, cominciando con un cortile ampio e senza dislivelli, Romagnoli insegnò loro a muoversi e le appassionò al moto, inventando sempre giochi nuovi o riadattando quelli più classici, come mosca cieca o guardia e ladri.

Per distrarre le alunne tra una lezione e l'altra, Romagnoli era solito gettare a terra una moneta nell'aula e farla raccogliere alle ragazze, divise in gruppetti per non intralciarsi. Oltre a creare un momento di pausa, questo gioco aveva l'indubbio pregio di abituarle a trovare un oggetto caduto in terra, senza dover chiedere aiuto a nessuno. Inizialmente infatti le fanciulle seguivano la moneta che ruzzolava, ma

una volta diventate più abili aspettavano che essa terminasse la sua corsa, per poi andarla a raccogliere nel punto in cui avevano localizzato l'arresto del suono. Per Romagnoli questi momenti erano più importanti della lettura, del calcolo e della altre materie. Scrive infatti:

materia principale era l'orientamento. Programma minimo per la promozione in seconda classe: l'andare senza guida per tutte le stanze della casa, in cappella, in ogni parte del giardino della croce, della passeggiata delle ragazze, delle donne e dei vecchi, al prato e al condotto dell'acqua Paola. (Romagnoli, 1973, pag. 75)

Per essere ammesse in terza classe bisognava sapersi orientare in luoghi più sconosciuti, saper tornare a casa da un punto qualsiasi della proprietà e trovare qualcuno nascosto, che prima aiutava la ricercatrice, poi aspettava in silenzio. A questo proposito Romagnoli spiega:

Per chi non abbia molta pratica dei ciechi, ritengo occorra maggiore spiegazione a proposito del senso degli ostacoli. Se in una stanza conosciuta si toglie o si aggiunge qualche mobile, o semplicemente se ne muta la disposizione, la sonorità muta; [...] Entrando in una camera per parlare da solo, diremo a quattro orecchi, con una persona, non è raro che un cieco si accorga della presenza di un terzo. (Romagnoli, 1973, pagg. 75-76)

Proprio per esercitare questo *senso degli ostacoli*, Romagnoli utilizza il gioco "della ronda e dei ladri": in un corridoio privo di ostacoli, con una parete perfettamente liscia e l'altra con nicchie e pilastri. Alcune bambine, i ladri, si nascondevano, mentre le altre, la ronda, passeggiavano avanti e indietro, cercando di scovare le compagne. Ma non potevano

violare un *domicilio*, andando a cercare un ladro dove non c'era; e dovevano perciò accostarsi piano e afferrare il ladro con una mossa sicura (Romagnoli, 1973, pag. 79)

Altra occupazione che Romagnoli riporta come estremamente utile era la creazione, da parte delle piccole alunne, di oggetti con la creta: frutta, verdura, confetti, pane, maccheroni. Questi oggetti venivano venduti il giorno dopo sui banchi di scuola, e in questo modo le fanciulle imparavano a contare, sommare, sottrarre, moltiplicare e dividere velocemente.

Romagnoli raccomanda:

bisogna dare loro una rappresentazione tattile muscolare; avvezzarli a contare oggetti, pigliandoli e disponendoli a cinque a cinque, a dieci a dieci, in gruppi ordinati, così da poterne dire presso a poco la quantità dall'ampiezza. Ho osservato inoltre che il progresso è molto più rapido, se si eviti di farli esercitare [...] su numeri astratti; ma si abbia cura di dire sempre, per esempio: «Dobbiamo [...] dividere tremila cinquecento venti ciliegie per settantacinque bambine; quante ne toccheranno a ciascuna?». E ottenuto il quoziente chiedere: «Sono molte o poche, quante potrà contenerne la tasca del tuo grembiale? Dove metteresti le altre? Quanta carta basterà per farne un cartoccio?». Le sintesi immaginative del cieco sono così anguste che questo genere di esercizi soltanto può rendere loro preziosi servigi. (Romagnoli, 1973, pag. 112)