



Con gli occhi del passato. Didattica della storia e disabilità visiva

Daniilo Siragusa

Università degli studi di Torino

Riassunto

L'inclusione scolastica degli allievi con Bisogni Educativi Speciali è uno degli obiettivi di una scuola realmente democratica. Affinché tale processo sia effettivo è necessario intervenire sulle forme d'insegnamento delle singole discipline, rivedendo metodi, modelli e strategie. Il presente contributo intende indagare il rapporto tra didattica della storia e disabilità visiva, ripercorrendo le tappe più significative dei modelli educativi rivolti a ciechi e ipovedenti, e riflettere sulla potenzialità di una didattica basata sulle fonti storiche e sull'uso di strumenti e pratiche in grado di ridurre le difficoltà di ricezione e di comunicazione che la mancanza della vista, totale o parziale, comporta.

Parole chiave: Didattica della storia; Disabilità visiva; Fonti storiche; Cecità; Inclusione scolastica

Abstract

School inclusion of students with Special Educational Needs is one of the goals of a truly democratic school. For this process to be effective, it is necessary to intervene in the forms of teaching school subjects, reviewing methods, models and strategies. This contribution intends to investigate the relationship between the teaching of history and visual impairment, retracing the most significant stages of educational models aimed at blind and visually impaired students, and to reflect on the potential of teaching based on historical sources and on the use of tools and practices capable of reducing the difficulties of reception and communication that total or partial lack of sight entails.

Keywords: History Teaching; Visual Impairment; Historical Sources; Blindness; School Integration.

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/15727>

Copyright © 2022 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Notre aveugle nous dit, à ce sujet, qu'il se trouverait fort à plaindre d'être privé des mêmes avantages que nous, et qu'il aurait été tenté de nous regarder comme des intelligences supérieures, s'il n'avait éprouvé cent fois combien nous lui céditions à d'autres égards. [...] Nous avons un si violent penchant à surfaire nos qualités et à diminuer nos défauts, qu'il semblerait presque que c'est à l'homme à faire le traité de la force, et à l'animal celui de la raison.

Quelqu'un de nous s'avisa de demander à notre aveugle s'il serait content d'avoir des yeux : «Si la curiosité ne me dominait pas, dit-il, j'aimerais bien autant avoir de longs bras : il me semble que mes mains m'instruiraient mieux de ce qui se passe dans la lune que vos yeux ou vos télescopes ; et puis les yeux cessent plus tôt de voir que les mains de toucher. Il vaudrait donc bien autant qu'on perfectionnât en moi l'organe que j'ai, que de m'accorder celui qui me manque».

D. Diderot, *Lettre sur les aveugles, à l'usage de ceux qui voyent*, 1749

Il dibattito sull'educabilità dei ciechi e sulla loro capacità di apprendimento ha più di tre secoli al suo attivo. In tempi in cui l'inclusione delle persone con disabilità in tutti gli aspetti del vivere civile è patrimonio comune delle società avanzate, il suo esito può apparirci scontato: se volgiamo lo sguardo indietro soltanto di pochi decenni, le possibilità di un individuo in situazione di disabilità visiva di poter condurre in autonomia e libertà la propria vita al pari di un vedente sono enormemente aumentate. Pur nondimeno sarebbe errato sottovalutare le difficoltà e gli ostacoli con cui ciechi e ipovedenti si trovano ancora a dover fare i conti.

La quasi completa abolizione in Italia degli istituti specializzati, in nome di principi quali integrazione e inclusione, ha contribuito all'inserimento nelle classi comuni di allievi con disabilità spesso molto diverse fra loro, rispetto ai quali le competenze e le risorse a disposizione appaiono, il più delle volte, largamente insufficienti. Una visione astratta e superficiale della didattica inclusiva, che non tenesse in debito conto le caratteristiche degli allievi, le specificità dei diversi ambiti disciplinari e i contesti in cui ci si trova a operare, rischierebbe di essere foriera di frustrazione e di marginalità sia per gli studenti, sia per un corpo docente chiamato a svolgere il suo ruolo educativo in assenza di strumenti adeguati.

Lo storico Fabio Levi ha segnalato a più riprese la carenza di ricerche su una didattica inclusiva della storia da parte del mondo universitario, in confronto con le proposte interessanti che giungono dalle realtà in cui si sperimenta concretamente per e con i soggetti in condizione di disabilità (Levi 1982, 2013). Appare dunque necessaria, specie se si guarda ai gradi d'istruzione più elevati, ove gli studi pedagogici meno si confrontano con la complessità della trasmissione della conoscenza, una riflessione sulle forme di insegnamento delle singole discipline in relazione a una platea, in continua crescita, di allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) (Borghini & Dondarini

2019; Valseriati 2019; Panciera 2020).

CIECHI E IPOVEDENTI NELLA SCUOLA ITALIANA

La *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* dell'ONU, approvata a New York il 13 dicembre 2006, all'articolo 24 obbliga gli Stati membri a garantire che:

- a. le persone con disabilità non siano escluse dal sistema di istruzione generale in ragione della disabilità e che i minori con disabilità non siano esclusi - in ragione della disabilità - da una istruzione primaria gratuita libera ed obbligatoria o dall'istruzione secondaria;
- b. le persone con disabilità possano accedere, su base di uguaglianza con altri, all'interno della comunità in cui vivono, a un'istruzione primaria di qualità e libera e all'istruzione secondaria;
- c. venga fornito un accomodamento ragionevole in funzione dei bisogni di ciascuno;
- d. le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione;
- e. siano fornite efficaci misure di sostegno personalizzato in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione, conformemente all'obiettivo della piena integrazione (Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali 2009, pp. 24-25).

Secondo i dati forniti dall'ISTAT, nell'arco dell'ultimo quindicennio la presenza di studenti con disabilità nella scuola italiana è aumentata, passando dai poco più di 200 mila iscritti nell'a.s. 2009/2010 (2,2% del totale degli iscritti) agli oltre 272 mila nell'a.s. 2017/2018 (3,1%).

Se la libertà di accesso rappresenta una tappa importante verso la piena inclusione, a tale diritto dovrebbe corrispondere un'effettiva possibilità di scelta del percorso scolastico da intraprendere. Le opzioni dei giovani in situazione di disabilità sembrano però orientarsi su un ventaglio più ristretto rispetto agli altri studenti. Si tratta di un andamento confermato in serie storica: nel 2007 gli allievi con disabilità sceglievano un istituto professionale nel 59,2% dei casi contro il 20,5% della popolazione studentesca; nel 2017 tali percentuali sono rispettivamente del 49,8% e del 20,1%.

Se si guarda al liceo classico, che insieme al liceo scientifico rimane il percorso con una minore presenza di studenti con disabilità, nel 2007 rappresenta un'opzione valida solo per l'1,75% di essi, contro il 10,64% della popolazione studentesca nel suo complesso: la percentuale degli allievi con disabilità sul totale degli iscritti è dello 0,2%. Nel 2017 il liceo classico è scelto dal 2,94%, contro il 10,11%; la percentuale degli allievi

con disabilità sul totale degli iscritti sale allo 0,7%. Si può dunque affermare che la metà degli alunni in situazione di disabilità privilegia scelte formative orientate alla ricerca immediata di un lavoro, rinunciando a prolungare il percorso di studi oltre il diploma: tali differenze percentuali sono confermate dai dati sulle iscrizioni all'università e sul relativo successo formativo (ISTAT 2019; OECD 2011).

Secondo quanto riferito dal MIUR per l'a.s. 2016/2017, gli studenti ciechi e ipovedenti (Fiocco 2006) nella scuola secondaria di II grado rappresentano l'1,9% della popolazione scolastica italiana. Le differenti situazioni di disabilità hanno il loro peso nella scelta dell'indirizzo di studi: il 46,8% dei giovani con disabilità visiva frequenta un liceo, mentre ad esempio tra i sordi la percentuale più elevata si trova negli istituti professionali (36,2%). Nei licei italiani il 3,7% degli allievi con disabilità presenta un *deficit* visivo: i dati non ci forniscono l'ulteriore ripartizione tra i principali indirizzi ma, in base ai numeri complessivi relativi agli studenti in situazione di disabilità, è assai probabile che la scelta si orienti in gran parte verso i licei artistici e delle scienze umane (MIUR 2018, pp. 11, 16-17; ISTAT 2019, p. 48).

Nonostante l'incremento degli studenti con disabilità nella scuola secondaria di II grado, si è dunque ancora lontani da una piena partecipazione scolastica: alcuni indirizzi - il liceo classico *in primis* - sembrano esercitare una scarsa attrattiva. Nell'ottica di rendere queste scuole maggiormente inclusive, appare necessaria una riflessione sugli assi fondamentali della programmazione didattica di ciascuna disciplina, su forme, strumenti e strategie da adottare al fine di consentire una maggiore individualizzazione dei percorsi di apprendimento.

ISTRUZIONE E DISABILITÀ VISIVA: APPUNTI DI STORIA

Se si escludono pochi isolati interventi nel secolo precedente, la riflessione sull'educabilità dei ciechi ebbe inizio col *quesito di Molineux*, un dibattito sul rapporto tra esperienza, percezione umana e apprendimento inaugurato nel 1688 da una lettera dello studioso di ottica William Molyneux, membro della Royal Society di Londra e fondatore della Dublin Philosophical Society, a John Locke e Jean Leclerc, curatori della *Bibliothèque Universelle et Historique*.

La questione, sulla quale intervennero anche George Berkeley e Voltaire e che si inserì nella più ampia controversia settecentesca tra empiristi e innatisti, portò nel secolo successivo a un interrogativo del tutto nuovo: i ciechi possono ricevere un'istruzione al pari dei vedenti (Jacomuzzi 2008)? Il secolo dei Lumi si sarebbe

concentrato sul problema della percezione del mondo negli individui con disabilità visiva, dal quale sarebbe scaturita la *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* (1749) di Denis Diderot (Schianchi 2012, pp. 138-143; Alliegro 1991).

Il primo ricovero destinato ai ciechi fu fondato a Parigi già nel 1260 da Luigi IX: il *Quinze-vingts*, un ospedale in grado di accogliere più di trecento persone tra persone con disabilità e familiari al seguito (Weygand 2003; Wheatley 2002; Le Grand 1886). Nel 1377 a Padova fu creata la Fraglia di S. Maria, una casa dei ciechi nata allo scopo di sollecitare la carità pubblica nei confronti dei privi di vista. Al di là delle poche istituzioni filantropiche, per tutto il Medioevo e per buona parte dell'età moderna le condizioni di vita dei ciechi furono segnate dalla mendicizia, dal vagabondaggio e dalla disponibilità degli alberghi dei poveri o dei luoghi d'asilo ecclesiastici.

Il primo istituto d'Europa dedicato all'educazione dei ciechi sorse nel 1784 a Parigi per opera di Valentin Haüy. *L'Institution Royale des Jeunes Aveugles*, passato nel 1791 sotto l'autorità della Repubblica francese, nel 1819 avrebbe accolto il più celebre dei suoi assistiti: Louis Braille, inventore della scrittura puntiforme a rilievo che porta ancora il suo nome e che avrebbe dato un enorme impulso all'istruzione dei soggetti con disabilità visiva (Pierre 1952; Weygand 2003; Alliegro 1991, pp. 23-29; Ceppi 1969, pp. 37-42).

Dagli inizi del XIX secolo si assistette alla nascita, in molte città europee (Berlino, Vienna, Amsterdam, Pietroburgo, Londra, Bristol, Edimburgo), a New York e a Boston, di istituti destinati alla formazione e all'avviamento al lavoro dei ciechi. In Italia nel 1818 Ferdinando I di Borbone, re delle Due Sicilie, fondò a Napoli l'ospizio dei SS. Giuseppe e Lucia, cui sarebbero seguiti altri due istituti, lo «Strachan-Rodinò» (1869) e il «Principe di Napoli» (1873); negli anni successivi sorsero il «Luigi Configliachi» a Padova (1838), l'Istituto dei ciechi di Milano fondato da Michele Barozzi (1840), il già pontificio Istituto Romano Sant'Alessio (1868) e molti altri convitti nelle diverse aree del neonato Regno d'Italia, spesso su iniziativa di benefattori privati o di ordini religiosi (Alliegro 1991, pp. 10-13, 17-23).

Nel 1873 il primo Congresso europeo degli insegnanti dei ciechi rappresentò il segnale di come «all'empirismo e all'improvvisazione delle prime esperienze educative» andava sostituendosi «una riflessione culturale sui problemi legati alla minorazione visiva sempre più sistematica, articolata e strutturata su solide basi pedagogiche e psicologiche» (Levi 2013, p. 41). Nel corso dell'Ottocento le iniziative a favore degli individui con disabilità visiva diedero inizio a una vera e propria rivoluzione culturale, che pose le basi per il superamento delle barriere che li

emarginavano.

Nel XX secolo si è assistito a un progressivo sviluppo di riflessioni e pratiche pedagogiche, grazie alla nascita di una nuova categoria sociale: i ciechi mutilati di guerra. I conflitti bellici della prima metà del Novecento contribuirono a porre all'interno della società europea, con drammatica impellenza, la questione dell'invalidità e insieme la necessità di affrontarla su più piani: sociale, economico, culturale, politico, istituzionale.

Il tema dell'istruzione fu affrontato per via legislativa: il Regio Decreto 31 dicembre 1923, n. 3126 istituì l'obbligo scolastico per i giovani dal sesto al quattordicesimo anno d'età estendendolo anche a ciechi e sordomuti, da svolgersi privatamente o presso le scuole speciali attivate negli istituti a loro dedicati. Per consentire la frequenza in dette scuole anche agli studenti fuori sede, un secondo Regio Decreto (3 marzo 1934, n. 383) stabilì il diritto al mantenimento nei convitti degli istituti a carico delle Amministrazioni provinciali. Con la legge 26 ottobre 1952, n. 1463, le scuole speciali passarono sotto il controllo dello Stato.

La formazione professionale rimase il canale preferenziale dell'educazione dei privi di vista, grazie anche interventi legislativi che li indirizzarono verso lavori come il centralinismo telefonico e la massiofisioterapia (Alliegro 1991, pp. 30-33): con la L. 10 febbraio 1962, n. 66 fu previsto un potenziamento delle attività lavorative dei ciechi e l'individuazione di nuove possibilità d'impiego. L'altro canale occupazionale privilegiato fu quello dell'insegnamento scolastico: con la L. 5 gennaio 1955, n. 12 le persone con disabilità visiva furono finalmente ammesse agli esami di abilitazione e al concorso a cattedra.

La prassi educativa affermatasi negli istituti dei ciechi e rimasta in voga ancora per tutta la prima metà del Novecento non teneva conto né del grado, né della tipologia di minorazione visiva: non vi era, ad esempio, alcuna valorizzazione del residuo visivo, spesso percepito più come un limite che come una risorsa. L'eccezione fu rappresentata dall'opera di Augusto Romagnoli, autore di testi fondamentali quali *Introduzione all'educazione dei ciechi* (1906) e *Ragazzi ciechi* (1924), il quale, sulla scorta degli insegnamenti di Maria Montessori, portò avanti un modello pedagogico che puntava a fornire istruzione e autonomia ai ciechi, ponendosi già nella prospettiva di una coeducazione con i vedenti (Levi 2013, pp. 572-573; Alliegro 1991; Ceppi 1969, pp. 22-26).

L'educazione scolastica si concentrò in particolare sullo sviluppo di due canali di apprendimento: la percezione aptica, in ambiti come lettura, scrittura, studio della

geometria e uso degli ausili didattici (carte geografiche a bassorilievo, modelli tridimensionali per lo studio delle scienze naturali, etc.); e il linguaggio parlato, attraverso il quale venivano comunicate la maggior parte delle nozioni (Cutsforth 1951, pp. 48-70; Lasagno 2013).

Nel 1920 nacque in Italia l'Unione Italiana Ciechi (UIC), la prima associazione di categoria: tra i suoi obiettivi c'erano la richiesta di una legislazione specifica in materia d'istruzione e di forme più avanzate di tutela legale su lavoro e previdenza sociale. Col passare del tempo e con l'aumentare di sedi e sezioni, le organizzazioni dei ciechi divennero anche luoghi di assistenza e soprattutto di socializzazione.

Se da una parte gli istituti dei ciechi hanno avuto una funzione emancipatoria, dall'altra sono stati tacciati di essere luoghi atti a «proteggere la società dal cieco»: ancora nelle prime decadi del Novecento «l'immagine concreta del cieco rappresenta ancora, per la società borghese, un oltraggio al decoro di cui deve essere impedita la vista. L'istituto d'altra parte serviva anche a proteggere il cieco da una società per lui difficile e poco accogliente» (Levi 2013, p. 42). Al suo interno, il cieco era educato secondo pratiche mutuare dal mondo dei vedenti: una logica che guardava ai risultati, senza avviare alcuna riflessione su percorsi, strategie, strumenti e modi per raggiungerli. L'obiettivo era il conseguimento di alcune abilità di base, sia nei comportamenti quotidiani - l'igiene e il decoro personali, una corretta postura e il contenimento dei tic nervosi e di quei comportamenti stereotipati definiti *blindismes* (Warren 1994, pp. 55-59) - sia nell'educazione scolastica.

L'impianto autoritario e la rigida disciplina esercitata in questi *mondi a parte* (Levi 1997), all'interno del quale i ciechi erano sottoposti a forti limitazioni della propria libertà, controllati e osservati dai vedenti, con elementi di vera e propria violenza psicologica oltre che fisica, riporta alla mente utopie carcerarie come il *Panopticon* di Jeremy Bentham. Negli anni '60 la crisi delle cosiddette «istituzioni totali» (Goffman 1961; Foucault 1963, 1975), tra le quali trovavano posto anche quelle destinate alla cura o al ricovero dei soggetti in situazione di disabilità, rappresentò il punto di avvio non solo per le proposte di abolizione o di riforma delle strutture di contenimento, ma anche per una revisione dei sistemi educativi e di riabilitazione, nonché dei modelli didattici, nel più ampio orizzonte delle battaglie per una scuola di massa e per l'integrazione sociale delle persone con disabilità.

Da questa temperie di profondo rinnovamento culturale emersero alcuni provvedimenti decisivi in materia di istruzione: la L. 31 dicembre 1962, n. 1859 stabilì che le scuole di avviamento professionale degli istituti dei ciechi si trasformassero in

scuole medie uniche; con la L. 11 maggio 1976, n. 360 i ciechi poterono finalmente accedere alla scuola comune dell'obbligo. Per rendere effettivo l'accesso al diritto allo studio, la L. 4 agosto 1977, n. 517 dispose attività di sostegno e di integrazione a favore degli individui con disabilità inseriti nella scuola comune: la C.M. del 31 luglio 1978, n. 178 fornì indicazioni sulle modalità di svolgimento delle attività di sostegno e integrazione (Alliegro 1991, pp. 83-109).

La trasformazione della cultura dell'handicap ha rappresentato, per chi si trovò a viverla, un momento insieme traumatico ed emancipatorio, in cui non mancarono elementi di contraddittorietà e fallimenti. All'abbandono del sistema pedagogico definito tra il XIX e il XX secolo non ha fatto seguito una nuova e diversa impostazione: il modello tradizionale è stato sostituito da «iniziative educative sempre più disorganiche, derivate per successivi aggiustamenti dalla realtà precedente e condotte in funzione dei casi specifici, ma mai riconducibili a un riconoscibile impianto unitario» (Levi 2013, pp. 46-47). Un importante cambiamento da rilevare è l'inedita attenzione delle istituzioni alla vasta realtà degli ipovedenti, entrati a far parte a pieno titolo dell'universo della disabilità visiva.

A LEZIONE TRA I BANCHI

L'80% circa delle informazioni fornite dall'ambiente circostante giunge attraverso il canale visivo. Anche in una circostanza in cui si dà per scontato che la dimensione uditiva sia predominante, come una lezione frontale, la vista svolge un ruolo cruciale per gli studenti:

- a) con gli occhi essi guardano - o possono guardare - il docente, mantenendo un rapporto diretto con la fonte della comunicazione verbale; ciò li aiuta a tenere viva la concentrazione;
- b) con gli occhi essi colgono i segnali prossemici, cioè l'insieme delle informazioni gestuali - il movimento delle braccia e delle mani, gli sguardi, le espressioni del volto, ecc. - che integrano e completano la comunicazione verbale;
- c) grazie agli occhi essi possono prendere appunti, il che significa non solo trascrivere le parole del docente ma anche potersi muovere avanti e indietro sul proprio quaderno per riannodare, qualora ciò si renda necessario, il filo del discorso;
- d) con gli occhi si guarda la lavagna;

- e) osservando i propri compagni di corso è possibile instaurare una rete molto complessa di comunicazioni fatta di sguardi, di sorrisi, di segnali d'intesa e così via;
- f) con gli occhi si può allentare la tensione guardando magari fuori dalla finestra, senza tuttavia compromettere la comprensione del discorso (Levi 2013, pp. 18-19).

Se si riflette sullo sforzo di concentrazione cui l'allievo con disabilità visiva è sottoposto, occorre individuare gli elementi che creano maggiori difficoltà all'apprendimento e le strategie per migliorarlo.

Alcuni punti da cui partire:

- il lavoro con il gruppo classe è la *conditio sine qua non* per una didattica inclusiva;
- riguardo all'insegnamento della storia, lo studio attraverso le fonti consente di affiancare o integrare il modello laboratoriale alla lezione tradizionale;
- per rivelarsi efficace, una strategia personalizzata deve basarsi sul *background* familiare, culturale, formativo, socio-economico dell'allievo in situazione di disabilità e sulla valorizzazione di attitudini, passioni e punti di forza;
- occorre lavorare in collaborazione con le altre figure adulte in posizione di responsabilità e con le associazioni presenti sul territorio, sfruttando tutte le opportunità di crescita culturale.

Una progettazione didattica consapevole della neuroplasticità delle forme di apprendimento deve dunque basarsi sull'attivazione di meccanismi compensatori, basati sull'uso del canale uditivo e sulla percezione aptica (Rialti 2009; Secchi 2004, pp. 24-33; Arnheim 1990; Révész 1950).

SVILUPPO TECNOLOGICO E INCLUSIVITÀ

Il ruolo dell'informatica e degli ambienti digitali nella didattica è enormemente cresciuto e ha messo a disposizione di docenti e studenti una serie di strumenti in grado di ridurre sensibilmente le barriere cognitive e di facilitare l'apprendimento. È bene però ricordare che l'apporto dei dispositivi tecnologici deve essere commisurato sia agli obiettivi da raggiungere, sia al grado di autonomia reale che tali strumenti sono in grado di garantire; e che nessun tipo di ausilio, neanche il più sofisticato, è in grado di

risolvere tutte le difficoltà legata alla disabilità (*Contro il digitale* 2013). La necessaria competenza nell'utilizzo di *devices* e di applicazioni sempre più complesse andrebbe affiancata a «una cura non meno attenta della specificità dei contenuti, degli eventuali scarti percettivi e cognitivi tra i diversi interlocutori possibili, nonché una attendibile valutazione delle risorse materiali necessarie o delle differenti sensibilità al problema dei soggetti coinvolti» (Levi 2013, p. 12).

Per ovviare al costo elevato di sussidi tiflodidattici come le tastiere e le stampanti Braille per i ciechi o gli schermi e i videoingranditori per gli ipovedenti, ogni istituto può accedere a bandi specifici per la fornitura di tali sussidi emanati dai Centri Territoriali di Supporto e prevedere, all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), lo stanziamento di quote dedicate dal fondo d'istituto. Accanto a questi, ogni docente dovrebbe individuare alcune *utilities* (programmi informatici, database, portali web, etc.) utili al reperimento e all'uso dei materiali di studio della sua specifica disciplina (Dondi 2020; Minuti 2015; Tomasi 2008).

LA DIDATTICA ATTRAVERSO LE FONTI COME PRATICA INCLUSIVA

L'uso delle fonti storiche a scopo didattico gode di notevole fortuna nella letteratura scientifica (Adorno, Ambrosi & Angelini 2020; Genovesi 2012; Bevilacqua 2011; Luzzatto 2010; Borghi 2009; Greco & Mirizio 2008; Brusa & Cajani 2008; Bernardi 2006; Panciera & Zannini 2006; Ricuperati 2005; Angelozzi & Casanova 2003). Benché riferimenti ministeriali in tal senso si trovino già nelle revisioni dei programmi scolastici del 1979 (D.M. 9 febbraio 1979) e del 1985 (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104), un'attenzione insufficiente alla formazione didattica degli insegnanti di storia ha fatto sì che tale approccio restasse, in gran parte, lettera morta: la forma privilegiata di trasmissione dei contenuti è rimasta quella narrativa, mediante un canale comunicativo esclusivamente verbale, scritto e orale.

Per uscire dall'equivoco di una disciplina percepita ancora - e spesso insegnata - come *histoire bataille*, occorre sperimentare nuove soluzioni che consentano di superare il logocentrismo pedagogico. Una didattica costruita a partire dalle fonti consentirebbe di raccontare un evento, un problema, una questione storiografica usando un numero più ampio di codici comunicativi. Tale approccio avrebbe il vantaggio di essere modulabile sulle necessità della classe e dei singoli, coinvolgendo gli allievi nell'elaborazione di una strategia personale di narrazione/resoconto/analisi. Lo studente sarebbe così in grado di stabilire un rapporto con la conoscenza storica più

dinamico, secondo uno stile di apprendimento personale (Liu & Ginther 1999), con un più elevato grado di attenzione e di interesse per la disciplina (Rosso 2006).

Per tali ragioni, la didattica attraverso le fonti rappresenta uno strumento estremamente efficace nell'insegnamento agli allievi con disabilità o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): un programma elaborato secondo tali principi consentirebbe di ridurre le barriere sensoriali e cognitive, di trovare l'approccio più adeguato per le diverse neurotipicità e più in generale di valorizzare le abilità residue, i punti di forza e gli interessi dei singoli, contribuendo allo sviluppo dell'autonomia, a un approccio consapevole e critico alle informazioni e alla flessibilità cognitiva.

CENNI PRELIMINARI SULL'USO DELLE FONTI STORICHE NELLA PRATICA DIDATTICA

Le rivoluzioni storiografiche del XX secolo ci hanno consegnato un concetto di fonte storica assai più ampio di quanto non fosse in passato. Se documenti istituzionali (diplomi, atti notarili, protocolli giudiziari, etc.) o narrativi (cronache, resoconti, lettere, etc.) sono stati a lungo oggetti privilegiati del mestiere dello storico, già alla metà del Novecento Lucien Febvre (1949) lasciava intendere quanto il panorama fosse mutato, includendo nel novero delle fonti qualunque tipo di segno o traccia esprimesse la presenza e l'attività umana nel corso del tempo. Lo statuto di fonte è per sua natura flessibile e polivalente: lo stesso documento può essere interrogato attraverso i suoi diversi codici e fornire informazioni diverse in base alle differenti domande poste dallo storico.

In ambito scolastico possiamo limitarci a una distinzione delle fonti sulla base del rispettivo codice comunicativo, limitandoci alle tipologie più comuni: fonti scritte, iconografiche, materiali, orali, audiovisive e multimediali.

La didattica della storia attraverso le fonti può essere proposta agli allievi fin dalla scuola primaria, a patto che l'approccio sia graduale, adeguato all'età dei discenti e guidato dall'insegnante. Ad esempio, si può assegnare a ciascun membro della classe il compito di portare alcune testimonianze che aiutino a ricostruire la sua storia personale o quella della sua famiglia: lo studente dovrà confrontarsi con fonti scritte (certificato di nascita, carta d'identità, lettera manoscritta, cartolina, quaderni scolastici, pagelle, etc.), iconografiche (fotografia, disegno, etc.), sonore/audiovisive (registrazioni, video in pellicola o in digitale, etc.), materiali (giocattoli, utensili da lavoro, occhiali, etc.) e orali (interviste ai membri della famiglia, etc.), attraverso le quali

costruire la sua narrazione storica (Girardet 2004).

Una prima operazione di analisi sulla fonte è la sua schedatura, cioè la descrizione di alcune informazioni di base: data, luogo, autore e/o committente, argomenti principali, destinatario/pubblico, scopo e/o contesto di produzione. A seconda della tipologia, a queste categorie se ne possono aggiungere altre più specifiche. È raro che tutte le informazioni necessarie a una ricerca possano essere ricavate dall'analisi sulla fonte stessa: è compito del docente indicare il percorso più adeguato sul quale procedere, fornire le informazioni mancanti o segnalare dove reperirle (repertori a stampa, testi storiografici, enciclopedie, web, etc.). La didattica attraverso le fonti può essere svolta anche presso i luoghi tradizionalmente deputati alla loro conservazione (archivi, biblioteche, musei), incentivando così la conoscenza del patrimonio storico-artistico del proprio territorio (Gómez-Hurtado, Cuenca López & Borghi 2021).

Un uso adeguato delle fonti ha come prerequisito la conoscenza del contesto storico di riferimento. Il docente deve predisporre una serie di letture adeguate e anche la scelta del manuale scolastico deve soddisfare un siffatto approccio integrato. Una volta individuato il tema e illustrata l'epoca di riferimento, occorre procedere a una accurata selezione delle fonti, in base all'obiettivo didattico da perseguire. Agli studenti toccherà il compito di procedere a interrogare la fonte, traendone tutte le informazioni attraverso la schedatura; una volta incrociate le informazioni tratte dalle diverse fonti, si procederà alla stesura della ricostruzione storica.

IL LIBRO DI TESTO E LE SUE POTENZIALITÀ

Dalle critiche al manuale scolastico come strumento unico e privilegiato di apprendimento, condotte dal Movimento di cooperazione educativo già dai primi anni '60, il panorama editoriale è oggi in grado di offrire opere ricche di contenuti e con un impianto meno nozionistico, fino a prevedere versioni specifiche per gli allievi con BES. Preoccupati dalla necessità di dare risposta a domande ed esigenze formative sempre più differenziate e complesse, i manuali si caratterizzano oggi come repertori attraverso i quali l'insegnante consapevole può costruire percorsi originali, articolati, strutturati nei contenuti e progettati per la classe (Genovesi 2009; Brusa 2006; Adorno, Ambrosi & Angelini 2020; *L'editoria scolastica in altri Paesi* 2016).

La scelta di una didattica della storia attraverso le fonti non può prescindere dall'adozione di un libro di testo dotato di un ricco apparato iconografico (fonti visive,

carte geografiche, mappe storiche, linee del tempo, riproduzioni di documenti antichi, etc.). Le potenzialità del digitale hanno contribuito a una revisione della struttura stessa del manuale, lasciando meno spazio al testo scritto e dando spazio alla *crossmedialità*, cioè alla «capacità di proporre le stesse informazioni in forme diverse utilizzando media e codici comunicativi diversi» e alla *transmedialità*, «articolazione dei contenuti e dei messaggi all'interno di un universo comunicativo multimediale e multimodale [...] contenuti distribuiti selettivamente su media diversi, che devono essere utilizzati in forma integrata» (Roncaglia 2016, p. 23). L'obiettivo è la costruzione di una narrazione didattica molto più articolata, in grado di rispondere a esigenze mutate e a pratiche inclusive.

GLI OCCHI DELLA STORIA: GEOGRAFIA E CRONOLOGIA

Per collocare il fatto storico all'interno di una dimensione spaziale, le carte geografiche moderne e antiche mostrano l'evoluzione delle cognizioni cartografiche e la descrizione politica e fisica di un territorio in una determinata epoca (Casari & Rossi 2010).

Con allievi con disabilità visiva della scuola secondaria di II grado, il lavoro su mappe tattili, planimetrie e rappresentazioni grafiche in rilievo o plastiche consente di strutturare e classificare le categorie della rappresentazione e di sviluppare schemi visivi adeguati alla ricostruzione mentale delle immagini (Secchi 2004, pp. 95-96, 103-120). Sussidi tiflodidattici progettati per altri scopi, come le mappe in rilievo delle città, rappresentano una risorsa importante per l'insegnamento della storia: progettate per consentire a ciechi e ipovedenti di conoscere la topografia dei centri urbani e di muoversi in modo autonomo, attraverso una serie di immagini in dettaglio e in scala (Berlanda, Levi & Rolli 1997; Levi, Rolli M. & Rolli R. 1989), esse risultano assai utili anche per uno studio della storia urbana e di un *pantheon* all'aria aperta fatto di strade, piazze e monumenti (Burke 2001, pp. 59-80).

Uno strumento utile per l'intera classe e in particolare per gli studenti ipovedenti è il portale web [Old Maps Online - Discovering the Cartography of the Past](#), un aggregatore di database di carte geografiche storiche, dalla prima età moderna ai giorni nostri, consultabili e scaricabili liberamente in alta definizione. Altrettanto utili risultano le mappe storiche, ricostruzioni moderne che illustrano l'incidenza di determinati fenomeni storici nelle relative aree geografiche: un repertorio utile è quello messo a disposizione gratuita dalla casa editrice [Zanichelli](#).

Lo strumento migliore per imparare a comprendere la durata temporale di un fenomeno storico, a collocare in maniera appropriata gli eventi e a individuarne le scansioni interne è la linea del tempo (Rosenberg & Grafton 2010), la cui costruzione andrebbe promossa fin dalla scuola primaria, in modo da stimolare la comprensione di concetti come cronologia e prospettiva storica. Anche in questo caso, si può fare iniziare gli studenti da una linea del tempo sulla propria vita, usando fonti di tipo diverso. All'allievo con disabilità visiva si può proporre di crearne una con materiali a rilievo e/o scritte in Braille, di maggiore dimensione o con una struttura semplificata sulle date più rilevanti. Gli studenti ipovedenti possono avvalersi anche di portali come [Tiki-Toki Timeline Maker](#), che consentono di realizzare linee del tempo multimediali in ambiente digitale.

LEGGERE, ASCOLTARE, DECLAMARE: LE FONTI SCRITTE

È la tipologia di fonte con cui gli studenti hanno maggiore dimestichezza e consente innumerevoli approcci: dalla ricerca in archivio allo studio delle forme della narrazione, dalla trasmissione della memoria al problema della propaganda. Le fonti scritte vanno considerate sia come testi linguistici, con codici e generi specifici, sia come fonti storiche, da sottoporre a un'analisi tematica, linguistica, semiotica e storica (Gusso 2006b; Grazioli 2006).

Se per un ipovedente il rapporto con la fonte scritta è legato al residuo visivo e allo stile cognitivo appreso negli anni della formazione, per un cieco l'accesso a documenti di questo tipo è stato a lungo legato alla traduzione in Braille (Zappaterra 2003). La tecnologia digitale ha reso molto più facile, per tutti i soggetti con disabilità visiva, il passaggio dalla pagina scritta al canale audio: il testo elaborato o convertito in formato elettronico, grazie agli scanner con software OCR, garantisce una libertà di fruizione molto maggiore (Kleege & Wallin 2015; Fogarolo 2007, pp. 55-117). Accanto ad ausili quali la tastiera e la stampante Braille per i ciechi e i videoingranditori per gli ipovedenti, programmi *screen reader* come [Jaws](#) e convertitori di testi scritti in audio come [Balabolka](#) consentono di tradurre la scrittura in un formato sonoro, grazie alle sintesi vocali presenti ormai su gran parte dei *device*.

Per gli approfondimenti tematici, è bene indirizzare gli studenti verso strumenti affidabili, come l'edizione online del [Dizionario biografico degli italiani](#), a cura dell'Istituto della Enciclopedia italiana, i cui profili sono realizzati da studiosi e corredati da riferimenti archivistici e bibliografici; o portali come [Internet Culturale](#) e [Europeana](#), che

mettono a disposizione collezioni digitali provenienti da biblioteche, musei e archivi italiani ed europei. Dedicato agli utenti in situazione di disabilità visiva o con DSA, la sezione di [Lettura accessibile](#) delle Biblioteche civiche torinesi dà accesso agli audiolibri del servizio del *Libro parlato*, a volumi scritti in grandi caratteri, libri tattili, e-book e a molte altre risorse. Alcune tra le biblioteche digitali a libero accesso, come [Internet Archive](#), consentono di scaricare testi nel formato [DAISY](#) (*Digital Accessible Information SYstem*), progettato chi ha una disabilità visiva o un DSA: DAISY presenta caratteristiche avanzate rispetto a quelle del tradizionale audiolibro, come la navigazione per riga, la possibilità di regolare la velocità e di poter inserire segnalibri, e consente la navigazione di testi complessi come enciclopedie, saggi o libri di testo.

Un insegnamento inclusivo della storia dovrebbe prevedere approfondimenti tematici sulla disabilità nelle diverse epoche (Schianchi 2012; Jennings 2008): tra le risorse online, utili per ricerche a carattere interdisciplinare, vi sono riviste scientifiche come «[Disability Studies Quarterly](#)» e la «[Review of Disability Studies](#)», entrambe consultabili in *open access*.

La didattica rivolta a chi è in condizione di disabilità visiva ha tra i suoi obiettivi il potenziamento dell'apprendimento attraverso il canale sonoro. Gli audiolibri si sono affermati con successo nella seconda metà del Novecento parallelamente – ma non in concorrenza – al libro stampato e successivamente all'e-book. Tale successo può forse essere ricondotto al fatto che la voce umana riesce a coinvolgere l'ascoltatore evocandone le emozioni in maniera più diretta di quanto non faccia la lettura silenziosa, richiamando alla memoria le primissime esperienze di narrazione: i racconti delle fiabe.

Alcune opere letterarie traggono dalla lettura ad alta voce un valore aggiunto anche per un pubblico adulto: si pensi in tal senso alle *lecturae Dantis*, ai *poetry readings* ma anche agli scritti teatrali e, più in generale, a tutti i testi pensati per essere letti o declamati in pubblico. La nascita di case editrici specializzate e di applicazioni digitali a pagamento, che consentono l'accesso a enormi collezioni di libri letti con competenza da attori e doppiatori, rappresentano un indubbio progresso per questa nuova pratica di lettura.

Si può dire dunque che gli audiolibri abbiano inaugurato «una nuova stagione estetica della letteratura» (Verdiani 2013, p. 25) e rappresentino uno strumento didattico assai utile per agevolare la comprensione del contenuto, incrementare il lessico e migliorare la competenza linguistica in fase sia ricettiva, sia produttiva. Il discorso vale per tutti i testi dei quali una resa prosodica – tramite lettura da supporto audio o

mediante una drammatizzazione dal vivo – può favorire una migliore comprensione. La lettura ad alta voce e l'interpretazione contribuiscono anche a valorizzare al meglio gli scritti pensati per essere declamati in pubblico: si pensi ad esempio ai discorsi di Demostene all'assemblea ateniese, alla lunga tradizione retorica dell'antica Roma, ma anche, in tempi più vicini a noi, all'*Appello agli studenti dell'Università di Padova*, pronunciato il 1° dicembre 1943 dal rettore e militante comunista Concetto Marchesi e destinato a diventare uno dei testi simbolo dell'antifascismo (Canfora 2019). Il lavoro ermeneutico sarà tanto più efficace se realizzato con la partecipazione attiva degli studenti, a beneficio dell'intera classe, e avvalendosi della collaborazione dei laboratori teatrali presenti nelle scuole (Ondertoller & Cantele 2006; Gerber 2020).

SENTIRE L'IMMAGINE: LE FONTI ICONOGRAFICHE

Il rapporto tra didattica della storia e fonti iconografiche ha una tradizione più recente di quella relativa ai documenti scritti. Ciò è forse da imputare alla carenza di formazione storico-artistica degli insegnanti di storia, a una prolungata ritrosia da parte degli storici all'uso di tale tipologia di fonte e allo spazio esiguo e poco accurato che le immagini hanno avuto nei libri di testo, spesso relegate a mero elemento di corredo.

Di fronte alle immagini è bene evitare sia un atteggiamento di sospetto, imputabile alla difficoltà nel decifrarne i contenuti, sia un approccio *naïf* di fronte a una loro presunta autoevidenza (Burke 2001). I diversi tipi di fonte iconografica (fotografie, dipinti, manifesti, caricature, fumetti, vignette etc.) sono tutti documenti storici, che leggono però il loro tempo secondo modalità interpretative ed espressive diverse, in relazione a contesti differenti (Musci 2006; Stokes 2001).

L'immagine è certamente la fonte meno accessibile per una persona con disabilità visiva. Rudolf Arnheim ha rilevato quanto, nel corso dei secoli, le arti del disegno, della pittura e della scultura abbiano assunto la connotazione di *arti visive*: una definizione che indica chiaramente come, nella fruizione artistica, tra i cinque sensi la vista sia diventato il requisito essenziale a scapito del tatto. Al tempo stesso il critico d'arte ha ribadito come la concezione di un'arte aptica autonoma abbia permesso all'educazione artistica di ciechi e ipovedenti di fare notevoli passi avanti (Arnheim 1990).

Da qualche anno i musei hanno attivato percorsi didattici rivolti a chi ha una disabilità visiva, che puntano a valorizzare una «visione integrata delle capacità sensoriali» avvalendosi di strumenti definibili come «media plurisensoriali», che

associano alla percezione aptica le potenzialità comunicative del linguaggio (Levi 2013; Levent, Kleege & Muyskens Pursley 2013; Bellini 2000). Progetti intermodali come *Second Sight of the Parthenon Frieze* (Bird, Jenkins & Levi 2002; D'Amicone, Levi & Rolli 1997), un volume rivolto a ciechi, ipovedenti e vedenti e realizzato in occasione del riallestimento dell'esposizione dei fregi del Partenone presso il British Museum di Londra, consentono al lettore di fruire di rappresentazioni a rilievo realizzate in inchiostro trasparente, sovrapposte a quelle a colori, stampate in serigrafia e funzionali all'esplorazione tattile. Nell'ottica di un approccio plurisensoriale - e cioè riflettendo sul fatto che al soggetto con disabilità visiva non è sufficiente la sola immagine tattile - il libro è stato integrato con un'audioguida. Il contributo originale del volume sta nel suo approccio calibrato sulle esigenze cognitive di chi non vede e nella collaborazione di studiosi con competenze diverse. L'opera è corredata di dizionari per immagini e di traduzioni tattili di particolari semplificati dell'opera che, senza tradire il senso dell'oggetto ritratto, hanno lo scopo di aiutare il lettore nell'esplorazione. La coerenza tra la scelta dei codici comunicativi, il loro significato simbolico e l'efficacia percettiva mostra come un simile approccio consenta non solo la mera percezione dell'immagine, ma una lettura iconografica dell'opera nella sua complessità.

Sul fronte dei manufatti per l'esplorazione tattile, i musei hanno svolto un ruolo di avanguardia. Un'iniziativa interessante, prima fase di un progetto intitolato *Oltre la visione*, è stata realizzata per la Mole Antonelliana: un percorso che ha previsto la realizzazione di un volume con tavole e immagini a rilievo e l'allestimento di un'area espositiva visivo-tattile con modelli tridimensionali delle diverse fasi di costruzione dell'edificio progettato da Alessandro Antonelli nel 1862 come tempio israelitico e via via modificato fino all'inaugurazione nel 1889. Attraverso l'affiancamento di manufatti tridimensionali, supporti iconografici a rilievo, testi scritti (con le didascalie anche in Braille) e su supporto audio, il progetto ha puntato a garantire un'accessibilità *for all* (Levi 2013, pp. 102-116; Levi & Rolli 2007).

In Italia esistono due realtà museali che si occupano di educazione estetica degli utenti con disabilità visiva. Dal 1993 il Museo tattile statale «Omero» di Ancona (2006) offre ai visitatori l'esplorazione aptica di manufatti di vario tipo: reperti archeologici originali, copie in gesso e in scala 1:1 di alcuni dei capolavori dell'arte scultorea, opere originali di artisti contemporanei e modelli in scala di opere architettoniche importanti per la storia italiana ed europea.

Il Museo tattile di pittura antica e moderna «Anteros», fondato nel 1999 presso l'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza" di Bologna, è un progetto nato in *partnership*

con la Scuola di scultura applicata, la Cattedra di ottica fisiopatologica dell'ospedale Sant'Orsola e l'Unione Italiana Ciechi e collabora con numerosi dipartimenti universitari italiani ed esteri, centri di ricerca sulla didattica speciale, istituzioni scolastiche e musei. I visitatori possono fruire di riproduzioni in bassorilievo di grandi opere pittoriche dell'arte europea. All'interno del museo si tengono lezioni di storia dell'arte e di metodologia interpretativa rivolte a vedenti e non vedenti e si studiano i processi cognitivi utili all'apprendimento in situazione di disabilità visiva (Secchi 2004, pp. 63-100).

La didattica rivolta agli ipovedenti ha beneficiato, anche in questo caso, degli strumenti sviluppati in ambiente digitale. Un repertorio come [Wikimedia Commons](#), nato nell'ambito del più ampio progetto dell'enciclopedia libera online *Wikipedia* (Gotor 2010), offre contenuti iconografici di vario tipo (dalle pitture rupestri ai dipinti, dalle sculture di età classica ai manifesti pubblicitari del XXI secolo) con un'ottima risoluzione grafica e in libero utilizzo. Un software *open source* come [Virtual Magnifying Glass](#), che simula una lente virtuale in grado di ingrandire parte dello schermo senza diminuirne la qualità grafica, consente di fruire in maniera adeguata di un'immagine soffermandosi anche sui particolari.

IL SUONO SULLO SCHERMO: LE FONTI AUDIOVISIVE

Si può immaginare di studiare il Novecento - e ancor più il secolo presente - senza riflettere su come la radio, il cinema, la televisione e l'informatica hanno rivoluzionato la comunicazione e il rapporto fra uomo e società?

Il cinema è forse la fonte audiovisiva più utilizzata a scopo didattico, grazie anche alla presa emozionale che consente il coinvolgimento e l'immedesimazione dello spettatore. A tal proposito, occorre tenere conto di alcuni elementi specifici:

- a differenza di altri tipi di fonte, l'audiovisivo è raramente un prodotto individuale, più spesso un'opera collettiva;
- in quanto prodotto complesso, al suo interno convivono la realtà e la sua rappresentazione, il passato e il presente, l'originalità creativa e il rispetto delle convenzioni, le istanze ideologiche e le esigenze commerciali;
- nel racconto filmico intervengono elementi come le possibilità tecniche dell'epoca in cui è girato, così come le convenzioni di genere;
- gli autori di un audiovisivo risentono delle vicende politico-ideologiche del proprio tempo, così come del dibattito storiografico (De Luna 1993; Medi 2006).

Esistono oggi strumenti e strategie che consentono anche a chi ha una disabilità visiva di accedere al documento audiovisivo. Un'iniziativa alla quale guardare con attenzione è il *Manifesto per l'accessibilità e la fruizione in autonomia del patrimonio culturale cinematografico* (2019), pubblicato nell'ottobre del 2019 dall'associazione «+Cultura Accessibile-Cinemanchiò» insieme alle associazioni del cinema e dell'audiovisivo italiano, con l'intento di promuovere «un modello inclusivo rispetto all'esperienza della visione dei film nelle sale cinematografiche e rivolto in particolare alle persone con disabilità sensoriale, cognitiva, intellettiva e/o relazionale». Sulla base di quanto disposto dalla L. 14 novembre 2016, n. 220 il *Manifesto* si propone di «eliminare ogni forma di esclusione e di limitazione per la libera fruizione del prodotto cinematografico» garantendo nelle sale cinematografiche l'accesso al servizio di audiodescrizione (commento audio sugli elementi visivi al quale il cieco o l'ipovedente non ha accesso, come costumi, setting, colori, espressioni, caratteristiche fisiche e azioni dei personaggi) tramite cuffie o applicazioni specifiche come [Movie Reading](#) (Thompson 2018).

Nella pratica didattica la scelta dei materiali dovrà privilegiare documenti o spezzoni di breve durata, nei quali il canale sonoro abbia un ruolo particolarmente significativo. Si pensi ai cinegiornali d'epoca fascista e al ruolo che hanno avuto all'interno della propaganda messa in atto dal regime di Mussolini: lo studio del documento si presta a un'analisi interdisciplinare su aspetti diversi quali i contenuti espliciti del messaggio, la sua struttura formale, l'uso del linguaggio e della semantica, il rapporto tra suono e immagine. I materiali possono essere reperiti su portali come i canali web [Rai Storia](#) e [Rai Scuola](#) e i canali *Youtube* di istituzioni come l'[Istituto Luce](#) o la [British Library](#). Applicazioni gratuite come [Edpuzzle](#) consentono di intervenire sulla fonte audiovisiva creando delle vere e proprie lezioni interattive, inserendo commenti ai brani, note audio, domande a quiz.

Una didattica inclusiva non può non valorizzare il contributo delle fonti sonore: canzoni, trasmissioni radiofoniche, radiodrammi, proclami politici sono documenti di fondamentale importanza per la comprensione di un'epoca (Gusso 2006a). Lo studio degli inni nazionali consente di approfondire aspetti rilevanti del processo di *nation building* di uno Stato: si pensi alla funzione assegnata all'inno sudafricano *Nkosi Sikelel' iAfrika/Die Stem van Suid-Afrika* da Nelson Mandela nell'ambito del processo di pacificazione nazionale del *post-apartheid* (Jules-Rosette & Coplan 2004); o alle alterne vicende dell'inno sovietico *Gimn Sovetskogo Sojuza*, espressione del *socialismo in un solo Paese* tra destalinizzazione e crollo del blocco comunista (Daughtry 2003). Un'altra fonte

di primaria importanza è costituita dalle canzoni politiche e di protesta: lo studio del sodalizio musicale tra Bertolt Brecht e Kurt Weill si presta a sviluppare un percorso tematico sulla cultura tedesca negli anni della Repubblica di Weimar (Wagner 1977); così come un'unità didattica sulle dittature sudamericane della seconda metà del Novecento può prevedere un focus sul golpe cileno del 1973 attraverso le canzoni di Violeta Parra e Víctor Jara (Vilches 2004).

LA STORIA FRA LE MANI: LE FONTI MATERIALI

Non esiste manufatto che non racconti qualcosa della sua epoca, da quelli che hanno impresso un'accelerazione profonda al moto della storia (la bussola, il timone di poppa, la polvere da sparo, la carta, la radio, la macchina a vapore, l'automobile etc.) ad altri di uso comune (monete, abiti, oggetti rituali, monili, macchinari, etc.) (Santacana Mestre & Llonch Molina 2022; MacGregor 2011).

Ogni oggetto, se adeguatamente interrogato, può rivelare informazioni importanti sulle tecniche con cui è stato fabbricato, sui modi che ne hanno distinto l'uso, sul ruolo che ha svolto nella cultura materiale del suo tempo. Lo sviluppo della percezione aptica nell'allievo in situazione di disabilità visiva va incentivato attraverso la costruzione di unità didattiche che includano l'analisi di fonti materiali per ciascuna epoca, sia in originale, sia attraverso rappresentazioni tridimensionali come modelli in scala o stampe 3D. Un progetto di lungo periodo da proporre agli allievi è la costruzione di un piccolo museo di classe: una sorta di *wunderkammer* che conservi, nell'arco del quinquennio, gli oggetti usati per raccontare i diversi periodi storici.

Un ulteriore esercizio didattico-ludico, utile da svolgere sin dal primo anno per illustrare il lavoro dello storico, è l'archivio simulato. Si tratta di un'attività che prevede l'esame di un piccolo repertorio di oggetti di uso comune, di quelli che si portano in tasca o nello zaino (matite, giornali, scontrini, abbonamenti ai mezzi pubblici, tessere cinematografiche, fotografie, banconote, carte fedeltà del supermarket, etc.), da presentare agli studenti come l'archivio di un personaggio misterioso di cui scoprire l'identità attraverso un'indagine investigativa. Consegnando loro, uno per volta, gli oggetti e riservando per ultimi quelle più espliciti, come ad esempio il documento d'identità, li si solleciterà a trarre da essi il maggior numero di informazioni possibili e a incrociarle con quelle precedentemente acquisite, al fine di costruire via via il profilo dell'ignoto possessore.

CONCLUSIONI

Una scuola che voglia essere realmente inclusiva deve progettare tenendo a mente tutti gli studenti, partendo dalla modifica del contesto e agendo non solo sul soggetto in situazione di disabilità, ma elaborando strategie specifiche utili e adeguate all'intera comunità scolastica. Valorizzando le differenze come elemento arricchente, l'inclusione scolastica rappresenta lo strumento per arrivare a migliorare la scuola nel suo complesso; al tempo stesso, appare come il risultato di un sistema scolastico organizzato, frutto di un lavoro dell'intera comunità educativa, e rappresenta un indicatore di qualità dell'istituzione (Cottini 2004).

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, S., Ambrosi, L., & Angelini M. (a cura di) (2020). *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*. Milano, FrancoAngeli.
- Alliegro, M. (1991). *L'educazione dei ciechi. Storia, concetti e metodi*. Roma: Armando.
- Angelozzi, G. & Casanova, C. (Eds.). (2003) *La storia a scuola: proposte per la didattica e l'insegnamento superiore*, Roma: Carocci.
- Arnheim, R. (1990). Perceptual Aspects of Art for the Blind. *Journal of Aesthetic Education*, 24 (3), 57-65.
- Bellini, A. (2000). *Toccare l'arte. L'educazione estetica di ipovedenti e non vedenti*. Roma: Armando.
- Berlanda, A., Levi, F., & Rolli, R. (1997). *Guida all'arte nei musei. Milano, Firenze, Roma, Venezia. Per visitatori non vedenti*. Torino: Zamorani.
- Bernardi, P. & Monducci, F. (a cura di). (2006). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.
- Bevilacqua, P. (a cura di) (2011). *A che serve la storia? I saperi umanistici alla prova della modernità*. Roma: Donzelli.
- Bird, S., Jenkins, I., & Levi, F. (2002). *Second Sight of the Parthenon Frieze*. London-Torino: British Museum Press-Zamorani.
- Bonfigliuoli, C., & Pinelli, M. (2010). *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell'educazione per alunni vedenti e ipovedenti*. Trento: Erickson.
- Borghi, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna. Pàtron.
- Borghi, B., & Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della Storia - Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>
- Brusa, A. (2006). *Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale*. In Bernardi &

- Monducci (2006), pp. 89-111.
- Brusa, A. & Cajani, L. (a cura di) (2008), *La storia è di tutti*. Roma: Carocci.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The Use of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books.
- Caldin, R. (a cura di) (2006). *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*. Gardolo: Erickson.
- Canfora, L. (2019). *Il sovversivo. Concetto Marchesi e il comunismo italiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Casari, M. & Rossi, B. (a cura di) (2010), *La cartografia nella didattica geografica e storica*. Milano: CUEM.
- Ceppi, E. (1969). *I minorati della vista*. Roma: Armando.
- Contro il digitale (2013). *La ricerca, n.s.*, 2(4), 6-54.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cutsforth, T. D. (1951). *The Blind in School and Society: A Psychological Study*. (2nd ed.). New York: American Foundation for the Blind.
- D'Amicone, E., Levi, F., & Rolli, R. (1997). *Le statue degli Egizi. Il Museo egizio di Torino*. Torino: Zamorani.
- Daughtry, J. M. (2003). Russia's New Anthem and the Negotiation of National Identity. *Ethnomusicology*, 47(1), 42-67.
- De Luna, G. (1993). *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demostene (1974). Discorsi all'assemblea. In L. Canfora (a cura di), *Discorsi e lettere* (Vol. 1). Torino: Utet.
- Diderot, D. (1749). *Lettre sur les aveugles, à l'usage de ceux qui voyent*. Londres.
- Dondi, M. (2020). Comunicazione storica, ricerca in rete e didattica. *Didattica della Storia - Journal of Research and Didactics of History*, 2(15), 194-209. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10991>
- L'editoria scolastica in altri Paesi (2016). *La ricerca, n.s.*, 4 (11), 32-49.
- Febvre, L. (1949). Vers une autre histoire. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 54(3/4), 225-247.
- Fiocco, A. (2006). Cecità e ipovisione: differenze e affinità. In Caldin, (2006), pp. 45-65.
- Fogarolo, F. (a cura di) (2007). *Il computer di sostegno. Ausili informatici a scuola*. Gardolo: Erickson.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1963), *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*. Paris:

- Presses Universitaires de France.
- Galati, D. (a cura di) (1992). *Vedere con la mente. Conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Genovesi, P. (2012). *Laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Genovesi, P. (2009). *Il manuale di Storia. Dal fascismo alla Repubblica*. Milano: FrancoAngeli.
- Gerber, E. (2020). Theater By The Blind. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 16(1). <https://rdsjournal.org/index.php/journal/article/view/946>
- Girardet, H. (2004). *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*. Roma: Carocci.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gómez-Hurtado, I., Cuenca López, J. M., & Borghi, B. (2021). "Le radici per volare": una proposta di Educazione al Patrimonio inclusiva. *Didattica della Storia - Journal of Research and Didactics of History*, 3(1), 1-36. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14049>
- Gotor, M. (2010). *L'isola di Wikipedia. Una fonte elettronica*. In Luzzatto (2010), pp. 183-202.
- Grazioli, C. (2006). *Il laboratorio con le fonti-documento*. In Bernardi & Monducci (2006), pp. 139-155.
- Greco, G., & Mirizio, A. (2008). *Una palestra per Clio. Insegnare ad insegnare la storia nella scuola secondaria*. Torino: UTET.
- Gusso, M. (2006a). *Il laboratorio con le canzoni*. In Bernardi & Monducci (2006), pp. 173-204.
- Gusso, M. (2006b). *Il laboratorio con le fonti letterarie*. In Bernardi & Monducci (2006), pp. 157-172.
- ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica (2019). *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e istituzioni*. <https://www.istat.it/it/files//2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf>
- Jacomuzzi, A. (2008). *Cubo o sfera? Nuove prospettive sul Quesito di Molyneux*. Torino: Zamorani.
- Jennings, A. (Ed.) (2008). Disability and History [Special Section]. *Disability Studies Quarterly*, 28(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v28i3>
- Jules-Rosette, B., & Coplan, D. B. (2004). 'Nkosi Sikelel' IAfrika': From Independent

- Spirit to Political Mobilization. *Cahiers D'Études Africaines*, 44(173-174), 343-367.
- Kleege, G., & Wallin, S. (2015). Audio Description as a Pedagogical Tool. *Disability Studies Quarterly*, 35(2). <https://doi.org/10.18061/dsq.v35i2.4622>
- Lasagno, D. (2013). *Linguaggio e cecità*. In Levi (2013), pp. 127-164.
- Le Grand, L. (1886). Les Quinze-Vingts: Depuis leur fondation jusqu'à leur translation au faubourg Saint-Antoine, XIII^e-XVIII^e siècles. *Memoires de la Société de l'Histoire de Paris et de l'Ile de France*, 13, 113-125.
- Levent, N., Kleege, G, & Muyskens Pursley, J. (Eds.) (2013). Museum experience and blindness [Special Issue]. *Disability Studies Quarterly*, 33(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v33i3.3751>
- Levi, F. (2013). *L'accessibilità alla cultura per i disabili visivi. Storia e orientamenti*. Torino: Zamorani.
- Levi, F. (1997). *Un mondo a parte. Cecità e conoscenza in un istituto di educazione (1940-1975)*. Torino: Zamorani.
- Levi, F. (1982). La cecità nella cultura. *Belfagor*, 37(5), 569-580.
- Levi, F., Rolli, M., & Rolli, R. (1989). *Torino Sottomano. Guida in rilievo della città*. Torino: CED del Comune di Torino.
- Levi, F., & Rolli, R. (2007). *La Mole. Storia e architettura*. Torino: Zamorani.
- Liu, Y., & Ginther, D. (1999). Cognitive styles and distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(3). <https://ojdla.com/archive/fall23/liu23.pdf>
- Luzzatto, S. (a cura di) (2010). *Prima lezione di metodo storico*. Roma-Bari: Laterza.
- MacGregor, N. (2011). *A history of the world in 100 objects*. London: The British museum - BBC radio - Allen Lane an imprint of Penguin.
- Manifesto per l'accessibilità e la fruizione in autonomia del patrimonio culturale cinematografico* (2019): <http://www.cinemanchio.it/wp-content/uploads/2019/10/MANIFESTO-PER-LACCESSIBILIT%C3%80-E-LA-FRUIZIONE-IN-AUTONOMIA.pdf>
- Medi, M. (2006). *Il laboratorio con le fonti filmiche*. In Bernardi & Monducci (2006), pp. 227-240.
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2009). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2016/2017*: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS_I+principali+dati+relativi+agli+alunni+con+disabilit%C3%A0_a.s.2016_2017_def.pdf/1f6eeb44-07f2-43a1-8793-99f0c982e422
- Minuti, R. (a cura di) (2015). *Il web e gli studi storici. Guida critica all'uso della rete*. Roma: Carocci.
- Musci, E. (2006). *Il laboratorio con le fonti e le narrazioni iconografiche*. In Bernardi & Monducci (2006), pp. 205-226.
- Museo Tattile Statale Omero (2006). *L'arte a portata di mano. Verso una pedagogia di accesso ai Beni Culturali senza barriere*. Roma: Armando.
- OECD - Organization for Economic Co-operation and Development (2011), *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*. Education and Training Policy. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264097650-en>
- Ondertoller, R., & Cantele, E. (2006). *Il laboratorio teatrale*. In Caldin (2006), pp. 165-177.
- Pancierà, W. (2020). Le scienze storiche tra ricerca e didattica. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 89-99. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11130>
- Pancierà, W., & Zannini, A. (2006). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Le Monnier.
- Pierre, H. (1952). *La vie et l'oeuvre de Louis Braille, inventeur de l'alphabet des aveugles. 1809-1852*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Révész, G. (1950). *Psychology and Art of the Blind*. Toronto: Longmans.
- Rialti, E. (2009). Difficoltà e modalità di apprendimento del soggetto non vedente. *Tiflogia per l'integrazione*, 1, 27-42.
- Ricuperati, G. (2005). *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Roncaglia, G. (2016). Digitale, ma sempre un libro. *La ricerca*, n.s., 4(10), 21-23.
- Rosenberg, D., & Grafton, A. (2010). *Cartographies of Time*. New York: Princeton Architectural Press.
- Rosso, E. (2006). *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*. In Bernardi & Monducci (2006), pp. 113-136.
- Santacana Mestre, J., & Llonch Molina, N. (2022). *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*. Roma: Carocci.

- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Secchi, L. (2004). *L'educazione estetica per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- Stokes, S. (2001). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology*, 1(1), 10-19. <https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf>
- Thompson, H. (2018). Audio Description: Turning Access to Film into Cinema Art. *Disability Studies Quarterly*, 38(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v38i3.6487>
- Tomasi, F. (2008). *Metodologie informatiche e discipline umanistiche*. Roma: Carocci.
- Valseriati E. (a cura di) (2019). *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo.
- Verdiani, S. (2013). Ad alta voce: l'audiolibro a lezione. *La ricerca, n.s.*, 1(2), 23-26.
- Vilches, P. (2004). De Violeta Parra a Víctor Jara y Los Prisioneros: Recuperación de la memoria colectiva e identidad cultural a través de la música comprometida. *Latin American Music Review / Revista De Música Latinoamericana*, 24(2), 195-215.
- Wagner, G. (1977). *Weill und Brecht. Das musikalische Zeittheater*. München: Kindler Verlag.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and Children: An Individual Differences Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weygand, Z. (2003). *Vivre sans voir: les aveugles dans la société française, du Moyen âge au siècle de Louis Braille*. Paris: Creaphis.
- Wheatley, E. (2002). Blindness, Discipline, and Reward: Louis IX and the Foundation of the Hospice des Quinze Vingts. *Disability Studies Quarterly*, 22(4), 194-212. <https://doi.org/10.18061/dsq.v22i4.385>
- Zappaterra, T. (2003). *Braille e gli altri: percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.