

7

IL GRANDE ALBERO
RAMI TESI VERSO IL SOCIALE



Collana di studi e di narrativa dedicata
all'integrazione, all'inclusione e alla diversità



IL GRANDE ALBERO
RAMI TESI VERSO IL SOCIALE
Collana di studi e di narrativa dedicata
all'integrazione, all'inclusione e alla diversità

Direttrice

LOREDANA SCURSATONE
Educatrice, pedagoga

Direttrice di redazione

ELENA CAUDA
Psicologa clinica

Comitato scientifico

STEFANO SANNA
Psicologo clinico, psicoterapeuta

ELISABETTA TORCHIO
Psicologa clinica, tiflogoga

Il progetto della collana "Il grande albero" nasce dall'idea di rendere accessibili, sia nella forma che nei contenuti, gli argomenti che riguardano tutti noi: la scuola, la diversità, la società, l'integrazione. I cambiamenti ai quali sono sottoposti tutti gli ambiti inerenti al sociale, meritano approfondimenti che non siano solo scientifici, o solo narrativi, o solo visti in chiave poetica, ma necessitano di un luogo che conceda spazio a tutte le esigenze. Questo perché la società, nei suoi multiformi aspetti, non può essere vista da una sola prospettiva: non solo scientifica, pur essendo essa assolutamente necessaria, poiché si rischierebbe di spersonalizzarla e spogiarla dei suoi aspetti umani. Non solamente poetica o narrativa, poiché si perderebbe di vista l'esigenza di analizzarne gli aspetti e le criticità, riducendola a vuote drammatizzazioni e luoghi comuni.

Per questo la collana "Il grande albero" nasce con l'intento di dare spazio a testi che trattino dal punto di vista scientifico le difficoltà che quotidianamente si presentano nella scuola: i D.S.A., le difficoltà comunicative, il bilinguismo, l'integrazione, l'inclusione delle persone disabili. Ma nasce anche con l'intento di dare spazio alla narrativa, a storie che offrano spaccati di società che diano la possibilità di riflettere e che contemporaneamente tocchino la sfera emotiva suscitando interesse e partecipazione.

EDUCAZIONE, COMUNICAZIONE E LINGUA DEI SEGNI ITALIANA

ATTI DELLA GIORNATA DI STUDI DEL 2 FEBBRAIO 2017 SU
SCUOLA, INCLUSIONE E LINGUE SEGNALE

a cura di

Elena Cauda
Loredana Scursatone


EDIZIONI

Opera realizzata con il contributo di:



COPYRIGHT © 2017

PM edizioni

via Garibaldi, 3

17019 Varazze (SV)

www.pmedizioni.it

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento anche parziale, con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.

Non sono assolutamente consentite le fotocopie senza il permesso scritto dell'Editore.

ISBN 978-88-99565-49-7

Prima edizione: maggio 2017

Indice

Prefazione	7
1. Includere per comunicare <i>Claudia Pintus</i>	11
2. La LIS all'Università: opportunità di crescita sociale, culturale e professionale per sordi e non-sordi <i>Anna Cardinaletti</i>	15
3. Come nasce un'idea <i>Dora Cinelli</i>	31
4. Le mani raccontano. Lingua dei segni e narrativa, un incontro possibile? <i>Elena Cauda, Loredana Scursatone</i>	33
5. Ricerca, esperienze e applicazioni metodologiche in contesti bilingui <i>Chiara Morlini, Susanna Moruzzi</i>	45
6. I segni della relazione: l'importanza del gruppo per comunicare <i>Tommaso Bertinotti, Riccardo Morelli De Rossi, Irene Perondi, Michele Scala</i>	59
7. Il patto educativo scuola, famiglia, società <i>Riziero Zucchi</i>	73
8. Gli strumenti della Metodologia Pedagogia dei Genitori <i>Augusta Moletto</i>	83

Articoli correlati

9. L'integrazione degli studenti sordi in università. La prospettiva dell'USF dell'ENS a partire da una ricerca presso l'Università di Torino 93
Enrico Dolza
10. La progettazione sociale: la ludoteca "l'Albero Segnante" di Alia Cooperativa come esperienza pilota nella progettazione dei servizi per la disabilità 103
Tommaso Bertinotti
11. Bilinguismo a scuola: grammatiche a confronto. Un ponte tra LIS e grammatica italiana. 115
Loredana Scursatone, Antonio Trienti
12. Il progetto *Spread The Sign.* 119
Anna Cardinaletti

Prefazione

Ad un anno dai riscontri positivi ottenuti in occasione della partecipazione al Salone Internazionale del Libro" di Torino (al quale abbiamo avuto l'onore di partecipare grazie all'accoglienza dell'AnsiTo2 Unipegaso Torino, polo didattico Torinese dell'Università Telematica Pegaso) presentando un testo che parlava proprio di sordità, nonché dall'idea della giornata di studi "Comunicazione, educazione e lingua dei segni", siamo orgogliose oggi, di raccogliere in questo volume i contributi presentati dai relatori intervenuti all'evento.

Un'idea, questa della Giornata di Studi e della pubblicazione degli atti relativi alla stessa, che, fra le altre, ha preso le mosse da una riflessione condivisa riguardo alla necessità di dare alla Lingua dei Segni Italiana uno spazio ed una legittimazione in tutti quelli che sono i contesti educativi e formativi nei quali è coinvolta, oltre al bisogno di estendere i contesti nei quali poter parlare di lingua dei segni, comunicazione ed educazione. Ciò anche in ragione del fatto che il mancato riconoscimento a livello giuridico (l'Italia è l'ultimo paese in Europa, insieme al Lussemburgo, a non avere ancora riconosciuto la Lingua dei Segni), grava sul suo sviluppo organico e sulla sua divulgazione sul piano psico-educativo e didattico.

In sostanza, quello che ci si propone è offrire, con questo volume, è un punto di vista alternativo che riguarda tutti gli ambiti della comunicazione e delle applicazioni degli strumenti comunicativi, dalla sordità pura alle pluridisabilità, alle disabilità comunicative, ai non verbalismi. Le iniziative negli ultimi anni sono numerose e valide, e sono portate avanti dagli enti territoriali (ENS, cooperative sociali, associazioni, istituti scolastici), ma le proposte in ambito accademico sono ancora poche. Ci auguriamo che, in tal senso, questo possa essere un piccolo contributo che possa incrementare delle buone prassi anche nell'ambito accademico ancora poco battuto.

Alla luce di quanto su riportato, il convegno grazie al quale ha avuto origine questo testo, è nato come occasione per far convergere all'interno di un unico evento tutte le diverse professionalità coinvolte nell'ambito della comunicazione, là dove la tendenza a viverlo in maniera settoriale è quella prevalente.

Unire l'ambito medico a quello educativo, a quello psico-pedagogico, a quello sociologico, a quello dell'interpretariato, è un obiettivo ambizioso, ma doveroso dal punto di vista della realizzazione di un progetto unitario. Un progetto, questo, che ha mosso i suoi primi passi nell'ambito dei testi della collana "Il grande albero. Rami tesi verso il sociale", e che speriamo prosegua il cammino all'interno di questa pubblicazione che, ci si auspica, possa diventare foriera di spunti utili e, come già accennato, di buone prassi.

La situazione attuale della LIS riflette l'estrema frammentazione lessicale e morfo-sintattica della lingua Italiana verbale, la quale risente ancora di varianti lessicali, forme geo-locali, pregiudizi e stereotipi. Per quanto riguarda le forme lessicali differenti, tutto parte dalla necessità che diventino sinonimi a tutti gli effetti, intellegibili in tutti i territori senza che vengano cancellate a favore di una sola forma; l'obiettivo è che la lingua diventi maggiormente omogenea (compresa cioè da tutti i segnanti d'Italia) in modo che le differenze non vengano usate dagli avversatori della LIS come un'arma a doppio taglio (è diffusa l'opinione "ma cosa la riconosciamo a fare se anche tra loro non si capiscono?").

Quali sono state le cause storiche di queste dinamiche?

Dopo il congresso di Milano del 1880, che abolì l'insegnamento della lingua dei segni all'interno degli istituti per i sordi, la lingua segnata ha subito un processo di impoverimento al quale solo negli ultimi decenni gli studiosi hanno tentato di porre rimedio. A seguito di questo fenomeno socio-culturale, la lingua dei segni Italiana ha acquisito forme e dinamiche differenti a seconda delle aree geografiche; una frammentazione, questa, che rappresenta di fatto il motivo a causa del quale oggi in Italia si incontrino così tante difficoltà nell'interpretare il codice segnato come una lingua ufficiale ed omogenea.

Proprio in ragione di quanto detto poco fa, il presente volume *Comunicazione, Educazione e Lingua dei Segni italiana* auspica di diventare un fulcro dal quale far partire un dialogo ramificato e costruttivo, che dia origine ad una collaborazione condivisa su più piani territoriali; l'idea di una lingua dei segni unitaria e omogenea è qualcosa di ancora molto lontano, tuttavia è innegabile che degli sforzi in questa direzione già siano stati fatti e che sia stata presa consapevolezza di questa necessità.

La lingua dei segni vista nella prospettiva di omogeneità linguistica è, come abbiamo detto, ancora in divenire.

L'importanza della lingua dei segni, però, non si esaurisce solo sul piano linguistico: ci sono situazioni educative, con le quali noi operatori del settore ci interfacciamo quotidianamente, in cui la lingua dei segni assolve un ruolo funzionale al raggiungimento di obiettivi sul piano dell'educazione, della comunicazione e delle relazioni personali.

Proprio nell'ottica di evidenziare questo filone di utilizzo della lingua dei segni, i contributi qui riportati (ed integrati da ulteriori pubblicazioni e studi inerenti alle specifiche di competenza), si propongono di indagare anche tutta una serie di strumenti compensativi con i quali la lingua dei segni si integra al fine di facilitare l'apprendimento e l'inclusione.

I destinatari ai quali si rivolgono le pagine di *Educazione, Comunicazione e Lingua dei Segni italiana* sono tutti gli operatori del settore che possono essere interessati ad un utilizzo o ad un approfondimento della lingua dei segni: sul piano psico-educativo la lingua dei segni può essere interpretata come strumento comunicativo, compensativo-facilitante, spendibile nella rieducazione e riabilitazione di bambini e ragazzi affetti da disabilità comunicative provocate da sindromi diverse quali l'autismo, le disprassie verbali, la sindrome di Down, associata o meno alla sordità, ma anche con disturbo specifico dell'apprendimento.

Tale testo dunque, è rivolto a psicologi, educatori, logopedisti, medici, infermieri, fisioterapisti, psicomotricisti e studenti. Ma anche, e soprattutto, alle famiglie, le prime direttamente coinvolte in un percorso davvero in divenire che necessita di un orientamento sempre più concreto, tangibile e professionale; così come gli operatori del turismo, che sempre più frequentemente si trovano a contatto con le esigenze delle persone sorde e/o con difficoltà comunicative.

Dal punto di vista dei contenuti, tenute in considerazione le difficoltà che la lingua dei segni incontra sia nell'affermarsi come lingua, sia sul piano giuridico che come strumento facilitante a livello metodologico ed educativo. Ciò che di fondamentale questo testo si auspica di promuovere, è legato al superamento delle frammentazioni ideologiche ed all'integrazione delle metodologie in un'ottica di ottimizzazione e personalizzazione delle risorse destinate agli individui.

Non possiamo tralasciare in quest'ottica il fatto che, inoltre, le aperte dispute che i diversi orientamenti (oralismo, bilinguismo, lingua dei segni) portano avanti da tempo immemore, comportano sul piano psico-educativo confusione e scarsa libertà di scelta.

Le famiglie che si trovano a dover fronteggiare difficoltà comunicative di vario genere, incontrano, purtroppo molto spesso, informazioni incomplete e talvolta fuorvianti.

Con ciò ci si riferisce al panorama di proposte offerte (all'interno del quadro associativo nazionale), che tende ormai da tempo a non fornire una gamma sufficiente di opportunità a favore di un unico orientamento (seppur clinicamente e metodologicamente ineccepibile).

Dal punto di vista educativo questo si traduce nella mancata attuazione di percorsi che, nella loro reciproca integrazione, potrebbero dare luogo ai risultati che ogni famiglia si auspica: una comunicazione fluida, il più possibile sintonica ed integrata. In tal senso, con l'idea di fornire un quadro il più possibile completo di possibilità educative, gli interventi qui riportati ed integrati, riguarderanno l'ambito medico (neuropsichiatria infantile), psicologico, educativo, linguistico e pedagogico, grazie al contributo di relatori che rappresentano tutte queste professionalità.

I contenuti di questo volume nascono quindi con l'intento di costruire un momento di confronto nel quale le difficoltà metodologiche possano essere superate e si possa iniziare a pensare (e questo è un augurio che rivolgiamo a tutti noi operatori del settore coinvolti in prima linea), ad una collaborazione a diversi livelli territoriali, nell'ottica del maggior beneficio possibile dell'individuo, nella sua globalità.

Le responsabili della collana

ELENA CAUDA

LOREDANA SCURSATONE

Includere per comunicare

Claudia Pintus*

Una piena ed effettiva partecipazione e inclusione di tutti gli individui all'interno della società, senza discriminazione alcuna, il rispetto per la dignità e per l'autonomia individuale, compresa la libertà di compiere le proprie scelte, la non-discriminazione, la parità di opportunità e l'abbattimento delle barriere sono i principi fondamentali della Convenzione ONU del 2007, la quale all'art. 1 prefissa come scopo la promozione, la protezione e l'assicurazione del pieno ed eguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità.

Il termine "inserimento", usato negli anni '70, ha ceduto il posto a quello di "integrazione" alla fine degli anni '80. Ma è proprio dal 2007, anno della Convenzione, che è stato introdotto il termine "inclusione" proveniente dall'inglese "*inclusion*", il quale permette una nuova interpretazione etimologica del vocabolo. Mentre con il termine "integrazione" si accendevano i fari sulla capacità della persona con difficoltà di adattarsi e sviluppare capacità utili ad affrontare la realtà come atteso da qualunque altro individuo, parlando di "inclusione" si desidera favorire le capacità da parte del "gruppo" di riconoscere l'altro nel suo valore e nella sua dignità a prescindere da ogni disabilità.

Percorrendo le strade dell'inclusione è necessario affrontare la questione della disabilità calandola nel diritto di cittadinanza. Includere vuol dire offrire l'opportunità di essere cittadini a tutti gli effetti. Ciò non significa negare la diversità o la presenza di disabilità, ma spostare i focus di analisi e di intervento dalla persona al contesto, per individuarne gli ostacoli e operare per la loro rimozione.

I limiti presenti nella società sono superabili con l'ascolto attivo, l'atteggiamento empatico, la fiducia nelle possibilità dell'altro e la comprensione dei suoi bisogni. Obiettivo dell'inclusione, infatti, non è la negazione della

*. Presidente AnsiTo2, tutor accademico Unipegasò.

diversità, ma la concessione di tutti i mezzi necessari per affrontare la realtà quotidiana, favorendo in tal modo il benessere comune.

Ponendo al centro la persona, i suoi diritti e i suoi bisogni si rispettano e si applicano le Leggi dello Stato.

È la stessa Costituzione che all'art. 3 sancisce il principio per cui «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali».

Occorre, poi, senza alcun dubbio uno sforzo orientato all'individuazione delle risorse dei singoli, allo sviluppo delle autonomie personali e sociali, al mantenimento delle capacità residue.

Il guardare oltre e il proiettarsi nel futuro implicano il concetto di possibilità. La possibilità di sostenere la fatica e di vedere che ognuno può avere una propria strada, diversa e unica, ma possibile.

Il perseguimento degli scopi passa attraverso la valorizzazione del contesto più vicino alla persona, quello familiare, pensando alla persona con disabilità e alla sua famiglia come attori protagonisti e attribuendo loro pieni diritti di cittadinanza.

Berkman e Syme, in una famosa ricerca del 1979 (BERKMAN – SYME 1979) dimostrarono che i legami sociali non solo sarebbero occasione di promozione del benessere e della qualità della vita, ma sarebbero perfino in grado di diminuire i tassi di mortalità e di morbilità.

L'ampiezza, la frequenza, la molteplicità, l'intensità delle relazioni con gli altri sono più volte stati indicati da studi successivi sulla qualità della vita delle persone con disabilità intellettiva, quali elementi in grado di favorire il benessere delle persone, di diminuire l'impatto negativo degli eventi sfavorevoli della vita, oltre che di ridurre la possibilità di ammalarsi.

Rinforzando i rapporti sociali, si promuove l'inclusione, vedendone gli effetti realizzarsi e perdurare nel tempo.

L'affermazione del concetto di inclusione conduce al riconoscimento del contrasto con il suo opposto: l'esclusione. Le strategie e le azioni da promuovere devono tendere a rimuovere le forme di esclusione sociale che colpiscono le persone con disabilità nella vita quotidiana: l'esperienza scolastica spesso vissuta ai margini della classe e non sempre supportata adeguatamente, l'esclusione dal mondo del lavoro, le esperienze affettive spesso relegate all'ambiente familiare, una scarsa partecipazione alle attività sociali.

È attraverso il lavoro sui contesti, e non soltanto sui singoli individui, che si promuove la partecipazione sociale e il coinvolgimento di tutti, come viene specificato anche dall'ICF (Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità), proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2000).

Ma per il raggiungimento di un processo di inclusione di qualità, allo stato attuale manca un pensiero più costruttivo e condiviso tra i diversi agenti all'interno dei contesti scolastici che determini la creazione di ambienti accoglienti e facilitanti le diversità, attraverso buone strategie educativo-didattiche, che possano contribuire fortemente allo sviluppo e alla crescita cognitiva e psicosociale dei bambini con disabilità.

Nell'ambito scolastico, l'impegno quotidiano degli insegnanti è quello di favorire l'accoglienza e l'armonia collettiva per permettere l'ascolto vicendevole imparando a guardare il prossimo in quanto essere umano e non in quanto diverso.

Si deve mirare allo sviluppo della capacità di accettazione e comprensione dell'alunno, in primo luogo verso se stesso. Solo passando attraverso la conoscenza dei propri limiti, si arriva a garantire un approccio consapevole e disponibile che permette la concretizzazione dell'inclusione.

La diversità all'interno del contesto scolastico rappresenta una sfida che coinvolge tutti i principali agenti di cambiamento: dirigenti scolastici, comunità scolastica, insegnanti, famiglie e territorio, ognuno con le sue specifiche funzioni.

I dirigenti scolastici si vedono prefissato l'obiettivo della costituzione di un'istituzione attenta ad ogni dettaglio, ad ogni aspetto organizzativo.

La comunità scolastica, per contro, si occupa dell'individuazione e della valorizzazione di tutti gli elementi utili per l'attuazione di un intervento coordinato che tenga conto di tutte le risorse disponibili.

Compito degli insegnanti è lo studio di soluzioni originali adattate ai singoli bambini e ai contesti, dal punto di vista didattico-pedagogico, comunicativo e relazionale. Alle famiglie si richiede partecipazione e collaborazione con il sistema scolastico per portare a termine il progetto educativo pensato per il bambino.

A livello territoriale, lo scopo perseguito è quello della costruzione di un lavoro di rete ben coordinato e quanto più orientato alla persona, al di là delle disabilità che ognuno di noi ha.

Nell'*Epifania del volto* di Lèvinas, si legge: «Nel semplice incontro di un uomo con l'altro si gioca l'essenziale, l'assoluto: nella manifestazione, nell' "epifania" del volto dell'altro scopro che il mondo è mio nella misura in cui lo posso condividere con l'altro. E l'assoluto si gioca nella prossimità, alla portata del mio sguardo, alla portata di un gesto di complicità o di aggressività, di accoglienza o di rifiuto».

L'Epifania è la manifestazione. Manifestarsi significa interpellare, chiamare a rispondere, responsabilizzare l'interlocutore. La relazione è responsabilità e condivisione. Lèvinas parla di "epifania" come momento della scoperta, della rivelazione della presenza dell'altro, con tutto il suo universo interiore, con tutta la sua umanità. È questa l'accezione, la chiave di lettura del termine "inclusione" a cui mira questo Convegno, che si pone l'obiettivo di partire dall'ambito formativo, quale base per il cambiamento, per arrivare a riconoscere come includere non significhi nient'altro che prestare attenzione posando lo sguardo sugli altri e capendo che la "differenza" è soltanto occasione di "arricchimento".

Se la diversità viene colta come possibilità di scambio tra le capacità peculiari che ci appartengono e quelle di chi ci circonda, ciò che sembra essere accettazione diverrà vantaggio, ciò che sembra essere superamento dei limiti diverrà punto di forza.

Bibliografia

1. Convenzione Organizzazione Nazioni Unite, 2007
2. Legge 170/2010
3. Legge 107/2015
4. Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità, OMS 2000
5. *La presa in carico delle persone con disabilità, Federazione Italiana per il superamento dell'handicap*, Genova 2007.
6. E. LEVINAS, *L'epifania del volto*, in *Servitium*, a cura di Franco Riva, illustrazioni di Eva Kaiser, Sotto il monte (BG)
7. BERKMAN – SYME, *Social networks, host resistance, and mortality: a nine-year follow-up study of Alameda County residents*, Am J Epidemiol, 1979 Feb; 109(2):186-204.

La LIS all'Università: opportunità di crescita sociale, culturale e professionale per sordi e non-sordi

Anna Cardinaletti*

1. Introduzione

La lingua dei segni italiana (LIS), utilizzata dalle persone sorde in Italia e da tutte le persone udenti che comunicano con loro, non ha ancora un riconoscimento ufficiale (ad oggi, nell'Unione Europea mancano solo Italia e Lussemburgo), ma è stata per così dire "riconosciuta" dal Ministero per l'Università che, con il decreto ministeriale del 23 giugno 1997 (G.U. 27 luglio 1997), ha inserito la LIS tra le discipline del settore L09A (Glottologia e linguistica), dal 2000 ridenominato settore scientifico-disciplinare L-LIN/01 (Glottologia e Linguistica).

Grazie a questo riconoscimento, nell'A.A. 1999/2000 l'Università Ca' Foscari Venezia ha attivato l'insegnamento della LIS, a cura della prof.ssa Carmela Bertone, come materia a libera scelta nell'ambito della Laurea quadriennale in Lingue e letterature straniere. Nel 2002, con la riforma universitaria, la LIS è diventata una delle lingue di specializzazione del nuovo Corso di Laurea triennale in Lingue e Scienze del linguaggio, poi confluito nel Corso di Laurea in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio, e del nuovo Corso di Laurea specialistica in Scienze del Linguaggio, poi confluito nel Corso di Laurea magistrale omonimo.

In questo contributo, verrà presentato l'intero progetto didattico e i progetti di ricerca attivi presso l'Università Ca' Foscari Venezia, un programma di *Deaf Studies* unico in Italia che prevede lo studio delle problematiche legate all'acquisizione della lingua in caso di sordità, lo studio della cultura della comunità sorda e lo studio degli aspetti grammaticali della LIS, in prospettiva comparativa con altre lingue dei

*. Università Ca' Foscari Venezia.

segni e con le lingue vocali, all'interno di un progetto più ampio sulla facoltà del linguaggio come caratteristica innata della specie umana. In questo programma di ricerca, le lingue dei segni sono particolarmente interessanti perché, pur utilizzando la modalità visivo-gestuale, mostrano le stesse proprietà strutturali delle lingue vocali, avvalorando così ulteriormente l'ipotesi di un istinto innato al linguaggio intrinseco alla mente umana (PINKER 1997). D'altra parte, le proprietà peculiari delle lingue dei segni permettono di ampliare la conoscenza sulle possibilità previste dalla Grammatica Universale e non realizzate nelle lingue vocali.

Se, come ormai dimostrato da innumerevoli ricerche, la LIS è una lingua naturale a tutti gli effetti e se se ne sta chiedendo il riconoscimento come una delle lingue ufficiali dello Stato italiano, va da sé che la formazione in questa lingua deve avvenire in modo parallelo a quanto avviene per le altre lingue naturali. La LIS come oggetto di studio ne motiva l'inserimento nei percorsi accademici di area linguistica, al pari di qualsiasi altra lingua. Ma questo non è l'unico motivo per prevedere lo studio della LIS in Corsi di laurea di area linguistica. Questa scelta è anche motivata dalla necessità di formare figure professionali (sia udenti che sorde) esperte di LIS e della cultura della comunità che la utilizza (docenti di LIS, per sordi e non solo¹; esperti per l'insegnamento dell'italiano a sordi; assistenti alla comunicazione; mediatori linguistici e culturali; interpreti, ecc.), al pari di quello che avviene con qualsiasi altra lingua naturale insegnata all'Università.

Lo studio della LIS non solo aumenta le nostre conoscenze su questa lingua e sulla cultura della comunità che la utilizza, significando una crescita sociale e culturale per entrambe le comunità, quella sorda e quella udente, ma offre a sordi e udenti opportunità di lavoro e di crescita culturale e professionale nell'ambito dell'educazione, della formazione, della mediazione linguistica e culturale e nell'innovativo campo dei servizi per l'accessibilità e l'inclusione.

Nei paragrafi che seguono, presenterò l'esperienza dell'Università Ca' Foscari sulla formazione di figure esperte di LIS, sordità e disabilità del linguaggio e della comunicazione, sullo sviluppo di servizi digitali per l'accessibilità, sulla promozione di progetti di inclusione in ambito museale e culturale, e sulla progettazione di percorsi di educazione e di riabilitazione con la LIS.

1. Si veda § 6.

2. Il progetto didattico

All'Università Ca' Foscari Venezia, la LIS è insegnata alla stregua delle altre 16 lingue di specializzazione offerte dal Dipartimento di Studi linguistici e culturali comparati.²

Gli studenti del Corso di Laurea in Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio possono scegliere la LIS come una delle due lingue triennali obbligatorie. L'insegnamento della LIS nei tre anni è affiancato da corsi di Linguistica della LIS, da corsi sulla Cultura della comunità sorda italiana, e da un insegnamento di LIS tattile, la variante della LIS utilizzata dalle persone sordo-cieche (attivato dall'A.A. 2011/12 in collaborazione con la Lega del Filo d'Oro), oltre a corsi sull'acquisizione della lingua in condizioni tipiche e atipiche come quella della sordità. Nella Laurea magistrale in Scienze del linguaggio, la LIS è offerta per un ulteriore anno, al pari delle altre lingue attivate, accanto a insegnamenti di Linguistica per la sordità e di Linguistica clinica.³

L'insegnamento della LIS si inserisce infatti all'interno di un progetto scientifico-didattico più ampio sulla sordità e sui disturbi del linguaggio che rappresenta un'esperienza unica in Italia all'interno di un Dipartimento di Studi linguistici e culturali, con l'obiettivo di formare linguisti esperti nelle disabilità del linguaggio e della comunicazione. Inserito all'interno degli studi sull'acquisizione delle lingue, l'insegnamento della LIS intende anche promuovere una sensibilità maggiore per l'educazione bilingue italiano/LIS dei bambini sordi e la formazione di "Educatori linguistici" non solo per i bambini sordi, ma anche per i bambini con altre disabilità del linguaggio e della comunicazione, sulla base di esperienze nazionali e internazionali molto positive relative all'attivazione delle abilità comunicative tramite le lingue dei segni (v. sotto § 6).⁴

2. In altri Atenei, ad es. Bologna-Forlì, Milano-Bicocca, Parma, Teramo, Trieste, la LIS è (stata) offerta in maniera irregolare e/o solo come lingua annuale a libera scelta. A Catania-Ragusa, la LIS può essere scelta come lingua biennale.

3. Moltissimi sono gli studenti che negli anni hanno scelto la LIS come lingua di specializzazione e si sono laureati in LIS, tra cui anche alcuni studenti sordi e alcuni studenti CODA (*children of deaf adults*). Nel 2015/16, ultimi dati ufficiali a nostra disposizione, gli iscritti a LIS 1 erano 120, a LIS 2 83, a LIS 3 70; gli iscritti al corso di LIS nella magistrale erano 37; gli studenti iscritti al corso di LIS tattile erano 38.

4. Nel 2015-16, è stato attivato un Master di primo livello (cofinanziato dal MIUR) in Didattica e psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali, ri-

Dall'A.A. 2012/13, è stato inoltre attivato un Master di primo livello in Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano/lingua dei segni italiana (LIS).⁵ Il Master giunge nell'attuale A.A. 2016/17 alla sua terza edizione. I punti di forza del Master sono la costruzione di una solida base di conoscenze teoriche, basate sulla ricerca internazionale e sulla ricerca linguistica svolta a Ca' Foscari, che possano accompagnare e sostenere gli interpreti nella loro attività professionale. Viene inoltre valorizzata la formazione nella traduzione: non solo la pratica traduttiva è propedeutica a quella dell'interpretazione, permettendo di affinare la riflessione sui testi e sulle proprietà linguistiche delle due lingue coinvolte, ma viene anche richiesta dal mercato del lavoro la figura professionale del traduttore di lingua dei segni, per tradurre in LIS contenuti in lingua italiana e garantire accessibilità all'informazione e alla cultura (v. sotto § 4). Le attività di traduzione all'interno del Corso di Formazione avanzata degli anni scorsi hanno ad esempio condotto alla traduzione in LIS di alcune opere letterarie italiane (CELO 2009 e BERTONE 2012). La traduzione in LIS di materiale culturale italiano ha significative ricadute culturali e sociali relativamente all'integrazione tra comunità sorda e udente. A questo scopo, nel 2016/17 abbiamo attivato anche un Corso di alta formazione in Teoria e tecniche di traduzione italiano/LIS, aperto a corsisti sordi e udenti. Infine, nel Master è prevista anche la formazione nell'interpretazione da e verso la LIS tattile.

Attualmente è in progettazione una Laurea magistrale in Interpretazione italiano/LIS. Come avviene per la formazione degli interpreti delle lingue vocali e come richiesto per la formazione degli interpreti

volto in particolare all'aggiornamento degli insegnanti. Tra le materie era previsto anche un corso di LIS, molto apprezzato dagli insegnanti, che nell'attività di tirocinio obbligatorio hanno messo in pratica le conoscenze acquisite sia con alunni sordi sia con alunni con altre disabilità della comunicazione. A partire da quest'anno, vengono offerti corsi di aggiornamento e formazione professionale continua degli insegnanti sulla LIS e sulla comprensione del testo, spesso difficoltosa per gli alunni sordi (www.unive.it/pag/6560/).

5. La formazione di interpreti LIS è stata avviata nell'A.A. 2006/07 come Corso di Formazione avanzata in Teoria e tecniche di interpretazione italiano/lingua dei segni italiana (LIS), in collaborazione con la Provincia di Venezia, l'ENS e l'ANIOS (CARDINALETTI E MAZZONI 2007 e CARDINALETTI 2008). Dall'A.A. 2009/10 il titolo del Corso di Formazione avanzata è diventato "Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano/lingua dei segni italiana (LIS)", includendo anche la formazione nella traduzione in LIS.

negli altri Paesi europei, la formazione degli interpreti di LIS dovrebbe avvenire all'interno di una Laurea Magistrale in Interpretazione. I tempi sembrano maturi per richiedere il requisito della Laurea magistrale anche agli interpreti di LIS, così come succede per le altre lingue.⁶

Le nostre attività didattiche si sostengono, oltre che sulla collaborazione dei docenti a contratto, su una Ricercatrice a tempo determinato, la dott.ssa Chiara Branchini, assunta nel 2011, e su un Collaboratore ed esperto linguistico (CEL) sordo nativo di LIS, il dott. Gabriele Caia, assunto nel 2012. Siamo orgogliosi di aver dato la possibilità ad un sordo segnante di insegnare la propria lingua nativa in una Università pubblica italiana.

In conclusione, l'inserimento della LIS nei Corsi di Laurea del Dipartimento di Studi linguistici culturali dell'Università Ca' Foscari Venezia risponde alla necessità di proporre l'insegnamento in un'Istituzione pubblica, garantendo i più alti standard didattici al passo con la ricerca scientifica internazionale.

3. I progetti scientifici

La didattica sulla lingua e sulla cultura della comunità sorda italiana si fonda su numerosi progetti di ricerca nazionali e internazionali su LIS e sordità che ci hanno visto coinvolti in questi anni. La ricerca sulla LIS e sulla sordità è dunque una esperienza relativamente consolidata a Ca' Foscari e ha già ottenuto molti risultati, concentrandosi sugli aspetti che caratterizzano i programmi di *Deaf studies* internazionali: grammatica della LIS, sociolinguistica della LIS, sordità e acquisizione delle lingue, insegnamento ai sordi, cultura della comunità sorda, tematiche relative all'interpretazione e alla traduzione da e verso la LIS.

Negli anni 2007-09, il nostro gruppo di ricerca ha collaborato con le Unità di Milano Bicocca e Roma La Sapienza al progetto PRIN "La lingua dei segni italiana: strutture e variazione", che ha raccolto un corpus di LIS da 165 sordi segnanti residenti in 10 città italiane con lo scopo di documentare la variazione sintattica e lessicale della LIS,

6. Il titolo di Laurea triennale (BA) per gli interpreti è richiesto da direttive della Commissione Europea. Per la formazione degli interpreti, la Commissione europea richiede un *Postgraduate Degree in translation and conference interpreting*, che corrisponde in Italia ad un Master o ad una Laurea magistrale in interpretazione. Va ricordato che la Laurea triennale relativa è una Laurea non in Interpretazione, ma in Mediazione linguistica e culturale.

menzionata sporadicamente in vari lavori descrittivi sulla LIS, ma mai sistematicamente studiata, e su quello del cambiamento diacronico della LIS. Il progetto e alcuni risultati preliminari sono stati presentati nel volume a cura di Cardinaletti, Cecchetto e Donati (2011). Nell'ambito dello stesso progetto è stata pubblicata la prima grammatica della LIS (Bertone 2011), un volume sulle frasi relative e scisse in LIS (BRANCHINI 2014) e uno studio sulle frasi interrogative (BRANCHINI ET AL. 2013).

Negli anni 2008-10 abbiamo partecipato al progetto “*DUAL-PRO. Dual electric-acoustic speech processor with linguistic assessment tools for deaf individuals with residual low frequency hearing*”, nell'ambito del quale abbiamo avviato i primi studi in Italia sulla competenza in italiano dei bambini con impianto cocleare (VOLPATO E ADANI 2009, VOLPATO 2010, 2012, VOLPATO E VERNICE 2014, VOLPATO E CARDINALETTI 2015).

Negli anni 2011-2015, abbiamo partecipato alla COST Action IS1006 “*Unravelling the grammars of European sign languages: pathways to full citizenship of deaf signers and to the protection of their linguistic heritage*”, dedicata alla redazione di un *blueprint* per la costruzione della grammatica delle lingue dei segni europee.

Il nostro Dipartimento è stato inoltre il partner italiano del progetto Leonardo da Vinci “*Spread the Sign*”, che ha costruito un videodizionario della lingua dei segni italiana⁷. Per la presentazione di *Spread The Sign*, v. Cardinaletti (in stampa).

I partner del progetto continuano la loro collaborazione in due progetti triennali Erasmus+, in corso dal 2015: *Spread Share*⁸ e *Deaf Learning*⁹. Il primo intende costruire una piattaforma digitale di materiali didattici accessibili agli studenti sordi segnanti dei 13 Paesi partecipanti; il secondo sta sviluppando i corsi di lingua nazionale per adulti sordi segnanti dei Paesi partecipanti al progetto (Austria, Gran Bretagna, Italia, Lituania, Polonia) all'interno dei quali la lingua dei segni relativa svolge un ruolo importante sia come lingua di insegnamento sia come fonte di comparazione linguistica utile all'acquisizione della lingua nazionale.

Nel 2016 è partito un ambizioso progetto Horizon 2020 “*The SIGN-HUB: preserving, researching and fostering the linguistic, historical and cultural heritage of European Deaf signing communities with an integral resour-*

7. Il progetto è consultabile all'indirizzo www.spreadthesign.com/it/

8. www.spreadlesson.com.

9. www.pzg.lodz.pl/deaflearning/.

ce"¹⁰, dedicato alla creazione delle grammatiche digitali delle lingue dei segni dei paesi europei sulla base del *blueprint* precedentemente costruito (v. sopra), di un atlante digitale delle lingue dei segni del mondo, di strumenti di valutazione delle lingue dei segni per l'intervento clinico, e del primo archivio digitale dei racconti delle esperienze di vita di segnanti anziani, utile a studiare anche il cambiamento diacronico delle lingue dei segni. L'unità veneziana¹¹) è coordinata dalla dott.ssa Chiara Branchini.

Infine, sebbene l'attenzione si sia concentrata sull'interpretazione tra lingue segnate e vocali, non si è ancora discusso sufficientemente sulla traduzione da e verso le lingue segnate. Il gruppo di ricerca di Ca' Foscari è pioniere negli studi sulla traduzione dall'italiano alla LIS (BERTONE 2005; DANESE 2009, 2011; DANESE ET AL. 2011a, 2011b). Particolari questioni sono poste dal fatto che, non essendo le lingue dei segni dotate di una forma scritta, il processo traduttivo non fa uso della scrittura ma di filmati.

4. Lo spin-off VEASYT

Dalla ricerca sulla LIS e sulla sordità del Dipartimento di Studi linguistici e culturali comparati è nato nel 2012 lo *spin-off* VEASYT s.r.l.¹², che sviluppa soluzioni digitali per l'abbattimento delle barriere della comunicazione, tra cui i seguenti servizi:

- VEASYT Tour, video-audio-guide accessibili (in italiano e in LIS) per il turismo e le attività culturali. La particolarità di queste guide è di offrire le informazioni nelle varie modalità utili a diversi gruppi di visitatori: in testo scritto e audio in italiano semplificato, adatto anche a persone con disabilità linguistiche, ad anziani e stranieri, e in video LIS, e di essere accessibili su smartphone, tablet e computer (v. anche DANESE E CAPIOZZO 2012). Alcune delle guide realizzate (delle Ville venete, del territorio veneto e non solo, e di Musei e mostre) presentano anche la traduzione in altre lingue oltre all'italiano e alla LIS;
- VEASYT Live!, un innovativo servizio di video-interpretazione da remoto per la LIS e per le lingue vocali. Il servizio è attualmente

10. www.sign-hub.eu.

11. www.sign-hub.it.

12. www.veasyt.com.

attivo in ambito medico (in diverse ULSS del Veneto¹³ e presso il Distretto Socio Sanitario RMG6, Carpineto Romano, Lazio, e il Centro Nazionale di Adroterapia Oncologica di Pavia) e in ambito amministrativo, presso UniCredit Digital B2B. Il servizio è stato attivo all'Expo di Milano nel 2015 e al Parlamento italiano;

- VEASYT Translate, un servizio di traduzione multimediale in lingua dei segni; i contenuti testuali sono tradotti in LIS da professionisti sordi e udenti e proposti in modalità video. Il servizio garantisce la completa accessibilità a contenuti informativi complessi da parte dei cittadini sordi che usano la lingua dei segni, allo scopo di garantire una piena inclusione sociale.

L'impegno sull'accessibilità e l'inclusione delle persone sorde è in linea con la nuova agenda dell'ONU, che ha individuato 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile, seguendo il principio *"Leave no one behind"* e lo slogan *"Imagine the world in 2030, fully inclusive of persons with disabilities"*. In particolare nel caso delle disabilità del linguaggio e della comunicazione, è necessario un intervento multidisciplinare e coordinato, in cui le tecnologie possono svolgere un ruolo molto importante. VEASYT è una delle molte aziende innovative che opera in questa prospettiva, coinvolgendo collaboratori sordi e udenti per garantire l'accessibilità ai contenuti e l'abbattimento delle barriere della comunicazione.

5. Gli eventi culturali e i progetti sull'accessibilità

Parallelamente alla didattica e alla ricerca sulla LIS e sulla sordità, si sono approfondite le relazioni con la comunità sorda e la conoscenza delle sue manifestazioni culturali, con l'organizzazione di eventi culturali in LIS o con la traduzione in LIS, per la promozione della integrazione tra comunità sorda e udente.

I nostri studenti hanno anche avviato progetti di accessibilità culturale, curando visite guidate in LIS del Palazzo Ca' Foscari, di alcuni Musei del Polo museale statale (Museo archeologico, Museo d'Arte Orientale, Gallerie dell'Accademia), di Palazzo Grassi e di alcuni Musei Civici (Ca' Rezzonico, Museo di Storia naturale) e collaborando con i Laboratori per bambini organizzati da Palazzo Grassi, in cui è sempre previsto un operatore di LIS.

13. ULSS 7 Pieve di Soligo, Conegliano, Vittorio Veneto; ULSS 9 Treviso; ULSS

Anche in questo ambito è necessario prevedere attività di formazione mirata. Dal 2013 vengono organizzati corsi estivi di aggiornamento per operatori museali e culturali nell'ambito della Summer School di Ca' Foscari¹⁴. Molte delle misure adottate per garantire accessibilità culturale alle persone con disabilità del linguaggio e della comunicazione (intervenendo sull'ambiente, sulle modalità di comunicazione e di trasmissione delle informazioni, e sul messaggio stesso, utilizzando un italiano semplificato e accessibile) sono appropriate anche per altre tipologie di visitatori: i bambini, gli anziani, i visitatori stranieri, gli immigrati, ecc.

L'accessibilità va primariamente garantita anche all'interno dell'Università. Agli studenti sordi vengono offerti servizi di interpretazione italiano/LIS, selezionati tramite concorso tra interpreti professionisti, tutor per lo studio e tutor per migliorare le competenze in italiano, selezionati tra gli studenti di laurea magistrale o di dottorato con competenze nella linguistica per la sordità. Inoltre, negli anni 2013-15, è stato realizzato un progetto finanziato dal MIUR dal titolo "Interventi per studenti sordi e con DSA all'Università: valutazione delle competenze linguistiche in italiano e in inglese" (in collaborazione con l'Università di Bologna e lo IULM di Milano), allo scopo di garantire pari opportunità per l'accesso allo studio universitario proponendo test di lingua italiana e di lingua inglese accessibili agli studenti sordi (v. il volume a cura di Cardinaletti, in stampa).

L'impegno sull'accessibilità e l'inclusione è un impegno a tutto tondo sul quale molto si investirà nei prossimi anni e che offrirà occasioni di crescita professionale a molti operatori dell'amministrazione pubblica e privata e occasioni di lavoro anche per i sordi segnanti.

6. La LIS, una risorsa per tutti

È sempre bene ricordare che la LIS non è la lingua dei sordi, ma una lingua presente nel repertorio della comunità italiana.

La LIS viene acquisita da qualunque persona sorda o udente venga esposta ad essa ed è una delle due lingue native dei bilingui bimodali (cosiddetti CODA, *Children of Deaf Adults*, figli udenti di genitori sordi segnanti).

10 Veneto Orientale; ULSS 15 Alta Padovana; ULSS 16 Padova; ULSS 17 Monselice.

14. www.unive.it/pag/10032/.

Inoltre, la LIS viene utilizzata anche da persone con disabilità linguistiche e comunicative non dovute a sordità. La LIS permette il superamento delle barriere comunicative anche nei soggetti con autismo, disprassia, Landau-Kleffner, ritardi cognitivi, sindrome di Cornelia de Lange, sindrome di Down, sindrome di West, ecc. che non presentano produzione verbale. Molte sono ormai anche in Italia le esperienze di questo tipo, riportate tra gli altri in Scursatone e Capellino (2016) e in Branchini e Cardinaletti (2016). L'ultima proposta di Legge di riconoscimento della LIS, presentata dal Senatore Francesco Russo, ha espresso le potenzialità di questa lingua oltre la sordità al terzo comma dell'art. 1: «Le misure previste dalla presente legge si applicano anche in favore delle persone con disabilità comunicative non dovute a sordità». Questo punto risulta particolarmente rilevante per evitare di operare l'equazione LIS/sordità e per trattare questa lingua alla stregua di qualunque lingua utilizzata sul territorio nazionale italiano, ai fini della formazione e dell'utilizzo in ambiti educativi e professionali.

La LIS può essere proficuamente insegnata anche a bambini udenti a sviluppo tipico. Dal 2011, la LIS è inserita con successo, come attività di tirocinio degli studenti iscritti ai nostri Corsi di Laurea, in alcune scuole dell'infanzia e primarie di Venezia e Provincia, dove sono previsti anche percorsi di sensibilizzazione per gli insegnanti e le famiglie. Alcune di queste esperienze sono riportate in Merlo (in stampa), che mette in luce alcuni importanti risultati nei bambini che hanno partecipato al progetto:

una maggiore capacità di concentrazione e comprensione dei messaggi siano essi verbali o segnati, una più rilevante interazione emotiva, maggiore autostima, motivazione e interesse, una più armoniosa corporeità associata a un buon grado di orientamento spaziale e di coordinazione oculo-manuale, un arricchimento espressivo anche del codice verbale, avviamento all'acquisizione di una seconda lingua.

L'autrice nota anche che:

i risultati più evidenti sono quelli nei bambini che hanno seguito il progetto per tre anni e hanno potuto così consolidare nel tempo gli aspetti relativi alla conoscenza dei vocaboli con una conseguente maggiore capacità di precisione e fluidità di produzione dei segni.

Sebbene la LIS non sia la "lingua dei sordi", la LIS è l'unica lingua che i sordi possono acquisire in maniera spontanea e naturale, utilizzando

il senso della vista integro. L'esposizione immediata alla LIS permette al sistema neurofunzionale del linguaggio di svilupparsi rispettando i ritmi naturali e ne permette l'acquisizione come lingua nativa. L'acquisizione dell'italiano tramite la riabilitazione logopedica comincia invece più tardi e con un input qualitativamente e quantitativamente ridotto rispetto a quanto succede sia nel caso della LIS sia, per gli udenti, nel caso della lingua vocale.

La LIS permette inoltre al bambino sordo di sviluppare una comunicazione efficace anche nei primi anni di vita, quando la sua capacità di esprimersi nella lingua vocale è ancora limitata. Date queste osservazioni, risulta importante che, ancor prima di intraprendere il percorso logopedico e comunque parallelamente ad esso, il bambino con diagnosi di sordità venga esposto alla LIS, per permettere lo sviluppo di una lingua naturale in maniera spontanea, il che permette anche di acquisire successivamente con meno sforzo qualsiasi altra lingua (CASELLI, MARGAÑA E VOLTERRA 2006; BERTONE E VOLPATO 2009). Ai bambini le cui famiglie scelgono un percorso di bilinguismo italiano/LIS, è necessario garantire che l'esposizione alla LIS avvenga non solo in famiglia, ma in tutte le situazioni in cui venga a trovarsi il bambino, in particolare a scuola. È pertanto necessario sviluppare progetti di bilinguismo già negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia, per garantire ai bambini sordi (e non solo, v. sopra) una crescita completa, linguistica, cognitiva ed emotiva, al pari dei compagni udenti. Le esperienze di bilinguismo a scuola sono ancora poche.

Oltre alla scuola di Cossato (v. TERUGGI 2003), è importante ricordare la Scuola di via Nomentana a Roma, l'Istituto Comprensivo Santini di Noventa Padovana, l'Istituto Comprensivo Jacopo Barozzi di Milano. In questi percorsi educativi bilingui, è prevista la presenza dell'interprete scolastico, che garantisce al bambino sordo l'accesso completo e autonomo ai contenuti e alle informazioni, e viene spesso inserito più di un bambino sordo nella stessa classe, per permettere a soggetti che vivono la stessa condizione di confrontarsi tra loro e sostenersi a vicenda, di creare situazioni comunicative naturali e di riprodurre nella classe le situazioni sociali e comunicative che si troveranno ad incontrare nella società reale. L'insegnamento della LIS a tutta la classe garantisce l'inclusione del bambino sordo e, come abbiamo visto sopra, vantaggi per tutti i bambini.

È evidente che per offrire servizi di qualità in particolare in ambito

educativo, è importante che venga garantita a tutti gli operatori e i docenti di LIS una formazione di alta qualità. In questi contesti, anche sordi segnanti esperti della propria lingua possono trovare un'importante occasione di crescita professionale.

Le esperienze menzionate finora dimostrano come la LIS sia effettivamente una risorsa per tutti. Potrebbe esserlo anche per gli anziani. Attualmente è in corso nel nostro Dipartimento un progetto finanziato dal FSE Regione Veneto dal titolo "Protocollo di stimolazione cognitivo-comunicativa utilizzando la lingua dei segni italiana con persone anziane con decadimento cognitivo e demenza", che utilizza la LIS come stimolazione comunicativo-cognitiva rivolta ad anziani residenti in casa di riposo, allo scopo di favorire la comunicazione interpersonale, contrastare l'isolamento comunicativo, stimolare cognitivamente gli ospiti e lavorare sulla sfera emotiva. Se il progetto avrà risultati positivi, anche questa potrà rivelarsi una situazione in cui operare con la LIS e nella quale sordi e udenti potranno mettere a frutto la propria preparazione su questa lingua.

7. Conclusioni

Affinché il tanto auspicato riconoscimento della LIS abbia un impatto efficace, per effettivamente migliorare le condizioni di vita, di formazione e di lavoro di sordi e non-sordi che utilizzano questa lingua per esprimersi e comunicare, è cruciale offrire una formazione qualificata a tutti gli specialisti di LIS (assistenti alla comunicazione/mediatori linguistici e culturali, docenti di LIS e di italiano per sordi, educatori, interpreti di LIS). Diversamente da quanto accade negli altri Paesi, la formazione degli specialisti di LIS è attualmente proposta in Italia in molti corsi privati, che non sempre presentano livelli di qualità adeguati.

Per la LIS, dovrebbe essere invece garantita una formazione paragonabile a quella delle altre lingue. Per fare alcuni esempi, i docenti e gli interpreti di lingua inglese non vengono formati in una scuola privata come la Oxford School, ma all'Università; e i docenti e gli interpreti di lingua rumena o polacca non vengono formati presso la comunità rumena o polacca in Italia, ma all'Università. Dunque, la formazione di esperti di lingua dei segni, di esperti per l'insegnamento ai sordi o altri disabili della comunicazione, di assistenti alla comunicazione e di interpreti di LIS deve aver luogo all'Università, l'istituzione che è preposta alla alta formazione e che garantisce livelli di qualità al passo

con la ricerca internazionale. E deve aver luogo nei Corsi di laurea di area linguistica, al pari di quanto avviene per tutte le altre lingue.

L'esperienza degli ultimi 15 anni dell'Università Ca' Foscari Venezia dimostra che tutto ciò è possibile anche in Italia. Siamo riusciti a mettere a punto un programma di *Deaf Studies* paragonabile a quanto viene offerto in molti Stati europei ed extraeuropei, nei quali la formazione degli esperti di sordità e di lingua dei segni è proposta in un paio di Università per Paese. Al momento, l'Università Ca' Foscari Venezia è l'unica in Italia a offrire questo tipo di specializzazione, ma ci auguriamo che altre Università italiane potranno seguire il nostro esempio.

Infine, grande dovrà essere l'impegno negli anni futuri sullo sviluppo di progetti di inclusione a scuola, al lavoro, in ambito culturale, ispirati dal principio dell'ONU "Leave no one behind".

8. Riferimenti bibliografici

- Bertone Carmela (2005), I Segni Nome tra traduttologia e interpretazione, *Quaderni di Semantica* 52.2, 305-318.
- Bertone Carmela (2011), *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertone Carmela (a cura di) (2012), *Traduzione di Pinocchio in LIS*, Cafoscarina, Venezia.
- Bertone Carmela e Francesca Volpato (2009), *Oral language and sign language: possible approaches for deaf people's language development*, *Cadernos de Saúde*, vol. Especial, Linguagem Gestual, 51-62.
- Branchini Chiara (2014), *On Relativization and Clefting. An analysis of Italian Sign Language*, Mouton de Gruyter, Berlino.
- Branchini Chiara e Anna Cardinaletti (a cura di) (2016), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, FrancoAngeli, Milano.
- Branchini Chiara, Anna Cardinaletti, Carlo Cecchetto, Caterina Donati e Carlo Geraci (2013), *Wh-duplication in Italian Sign Language*, *Sign Language & Linguistics* XII, 157-188.
- Cardinaletti Anna (2008), *La Scuola dei segni: L'esperienza dell'Università Ca' Foscari di Venezia*, in OPPInformazioni XXXVI.105, 60-66.
- Cardinaletti Anna (in stampa), Il progetto Spread The Sign, in stampa in *Bilityri. Studi di storia delle idee sui segni e le lingue*.
- Cardinaletti Anna (a cura di) (in stampa), *I test linguistici per studenti con bisogni speciali. Pari opportunità per l'accesso all'università*, in stampa presso FrancoAngeli, Milano.

- Cardinaletti Anna, Carlo Cecchetto e Caterina Donati (a cura di) (2011), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*, FrancoAngeli, Milano.
- Cardinaletti Anna e Laura Mazzoni (2007), *Proposta di standardizzazione dei contenuti per i corsi di interpretazione italiano-LIS*, in Video-atti del Convegno Dall'invisibile al visibile: 3. Convegno nazionale sulla lingua dei segni, Verona 9-11 marzo 2007, ROMA, Ente Nazionale Sordi Onlus / DeafMedia.
- Caselli Maria Cristina, Simonetta Maragna e Virginia Volterra (2006), *Linguaggio e sordità - Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Celo Pietro (2009), *I segni del '900, Poesie italiane del Novecento tradotte nella Lingua dei Segni Italiana*, Cafoscarina, Venezia.
- Danese Lisa (2009), La traduzione in lingua dei segni italiana: prospettive di ricerca. Proposta di traduzione dall'italiano alla LIS della guida turistica "Venezia", *La Voce Silenziosa dell'Istituto dei Sordi di Torino* 38.
- Danese, Lisa (2011), La traduzione dall'italiano alla LIS: proposta di accessibilità dei contenuti turistici e culturali, in Anna Cardinaletti, Carlo Cecchetto e Caterina Donati (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*, Milano, FrancoAngeli, 231-245.
- Danese Lisa, Carmela Bertone e Carla V. De Souza Faria (2011a), La traduzione dall'italiano alla Lingua dei Segni Italiana (LIS): nuove prospettive di ricerca, in Giovanna Massariello Merzagora e Serena Dal Maso (a cura di), *I luoghi della traduzione - Le interfacce. Atti del XLIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Verona 24-25 settembre 2009*, Volume primo, 223-229, Bulzoni, Roma.
- Danese Lisa, Carmela Bertone e Carla V. De Souza Faria (2011b), Da dove vieni campagnolo? La traduzione di una guida turistica di Venezia dall'italiano alla lingua dei segni italiana (LIS). Nuove prospettive di ricerca, *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione - International Journal of Translation* 13, 163-182 (EUT - Edizioni Università Di Trieste, Trieste).
- Danese Lisa e Enrico Capiozzo (2012), Il turismo sul movimento delle mani. Proposta di turismo accessibile per sordi in lingua dei segni, *Altre Modernità, Numero speciale: Confini mobili: lingua e cultura nel discorso del turismo*, 105-115.

- Merlo Ada (in stampa), Mani in gioco... Esperienze in L.I.S. alla scuola dell'infanzia, in stampa in *Bambini*, Edizioni Junior.
- Pinker Steven (1997), *L'istinto del linguaggio*, Mondadori, Milano.
- Quer Josep, Carlo Cecchetto, Caterina Donati, Carlo Geraci, Meltem Kelepir, Roland Pfau e Markus Steinbach (a cura di) (in stampa), *SignGram Blueprint: A guide to sign language grammar writing*, in stampa presso Mouton De Gruyter.
- Scursatone Loredana e Roberta Capellino (2016), *Critica del silenzio. Educazione gestuale nei deficit complessi della comunicazione*, PM edizioni, Varazze.
- Teruggi Lilia Andrea (2003), *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato*, FrancoAngeli, Milano.
- Volpato Francesca (2010), *The acquisition of relative clauses and phi-features in hearing and hearing-impaired populations*, Tesi di Dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
- Volpato Francesca (2012), *The comprehension of relative clauses by hearing and hearing-impaired, cochlear-implanted children: the role of marked number features*, *Selected Proceedings of the Romance Turn IV Workshop on the Acquisition of Romance Languages*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle Upon Tyne, 306-325.
- Volpato Francesca e Flavia Adani (2009), *The subject/object relative clause asymmetry in hearing-impaired children: evidence from a comprehension task*, in *Proceedings XXXV Incontro di Grammatica Generativa. STiL-Studies in Linguistics*, Università degli Studi di Siena, vol. 3.
- Volpato Francesca e Anna Cardinaletti (2015), *Resumptive Relatives and Passive Relatives in Italian Cochlear-Implanted and Normal Hearing Children*, in *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2013*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle Upon Tyne, 568-583.
- Volpato Francesca e Mirta Vernice (2014), *The production of relative clauses by Italian cochlear-implanted and hearing children*, *Lingua* 139, 39-67.

Come nasce un'idea

Dora Cinelli*

Buongiorno, sono Dora Cinelli, Assistente alla Comunicazione, nata a Milano ma vivo da diversi anni a Latina, una città a 70 km da Roma. Latina è una città giovane nata circa 80 anni fa.

Perché vi dico questo? Perché essendo una città giovane ci sono famiglie e ragazzi giovani e un bel numero di bambini, tra i quali anche i miei tre. Ma tra questi bambini/ragazzi ce ne sono di "speciali" o come dico io "bambini fantastici" dai quali c'è solo da imparare.

Ed io mi ritengo una persona fortunata perché tramite il lavoro ho la possibilità tutti i giorni di imparare con e da essi.

Ed ecco che rispondo al titolo del mio intervento: "Come nasce un'idea".

Durante gli anni ho osservato una necessità comunicativa verso questi bambini con difficoltà di esposizione linguistica e, alcune volte, di comprensione e ho imparato che la lingua italiana dei segni o LIS è fondamentale e basilare per la comunicazione.

Ma per chi intorno a loro non ha questo mezzo? Ed è proprio grazie ad una mamma che desiderava supportare il proprio figlio che ho deciso di rendere visibile e più accessibile la LIS, e non solo, anche a tutte le persone che sono a stretto contatto con questa realtà;

E come? Con le immagini dei segni.

Come molti di voi, staranno pensando ma già esiste un libro così!

È vero: esiste un dizionario ed è bellissimo, ricco di segni con diverse tipologie di segno, dialetti di tutta Italia, dove ho studiato e dove tutt'ora fonte di studio. Ma qui stiamo parlando di tutt'altro, chiunque ricordi cosa vuol dire essere bambino, può capire come la visione e/o la lettura di un testo tradizionale, con argomento tecnico, possa essere incomprensibile per l'età prescolare ed oltre e forse priva di interesse ed attrattiva. Invece i colori, le immagini semplici a fumetto attirano,

*. Assistente alla comunicazione, ENS Latina.

catturano l'attenzione dei più piccoli e li coinvolgono in maniera attiva, li stimolano ad interagire. Così con l'aiuto di un bravissimo fumettista/pittore Daniele Frisina, ecco un libro pieno di colori con un bambino protagonista delle immagini.

I colori forti e vivaci sono un modo per attirare l'attenzione dei più piccoli.

Il libro è suddiviso per argomenti sia *astratti* che *concreti*, entrambi supportati da immagini semplificate.

Questo testo ovviamente non comprende tutti i segni, ma solo quelli che servono per una prima necessità comunicativa; inoltre insieme al libro viene fornito un prodotto multimediale che riproduce, attraverso la ripresa filmata, il segno LIS di ciascun vocabolo con l'aiuto di due interpreti.

Questi segni (come spiega Loredana Scursatore nel contributo di introduzione al volume) non sono uguali in tutta Italia, perché anche i segni, come i dialetti, cambiano per zone geografiche essendo legati ad una cultura propria diversa da luogo a luogo, agli usi e costumi del posto.

E questa varietà va mantenuta anche se è forte ed altrettanto importante tentare di superare con la ricerca di un linguaggio il più possibile comune quelle barriere che possono frapporsi ad una comunicazione globale, immediatamente percepita e condivisa.

Il lavoro oggi presentato si focalizza sul livello primario di segni, quelli che possono considerarsi alla base della comunicazione, facenti parte di un bagaglio naturale dell'essere umano, indipendentemente da età, istruzione, cultura.

Con le colleghe/amiche G. Reale (interprete) e I. Picchio (psicologa) abbiamo pensato di creare, come naturale prosecuzione della strada tracciata, una ulteriore raccolta di segni, propri di un livello successivo, ovvero i "segni settoriali" suddivisi per argomenti scolastici: storia, geografia, italiano, matematica ecc. che si rivolge ai ragazzi di medie e superiori e a tutti coloro che condividono tale percorso di formazione.

La protagonista sarà questa volta una giovane ragazza di nome Fiori.

Vi ringrazio per l'attenzione e vi saluto con l'augurio e la speranza di poter presto illustrare in un prossimo incontro *Voglio Comunicare 2*.

Le mani raccontano: lingua dei segni e narrativa, un incontro possibile?

Elena Cauda, Loredana Scursatone*

Questo intervento si apre con la presentazione di una sequenza tratta dal film di Dino Risi *Straziami, ma di baci saziami*, nella quale, magistralmente, Ugo Tognazzi ci mostra una tecnica di comunicazione che permette al protagonista (sordo e “muto”), di ordinare due caffè per telefono.

Ci siamo permesse di scomodare un mostro sacro come Dino Risi perché vogliamo trattare dell’incontro tra la lingua dei segni e la letteratura.

Risi ci ha regalato questa magnifica pellicola che non tocca direttamente la LIS, ma che mostra, con l’ironia tipica dei film dell’epoca, di quanto tutti i canali comunicativi possano essere sfruttati con beneficio. Ovviamente, ad una sequenza magistrale di questo tipo, si perdonano tutte le imperfezioni ed i luoghi comuni sulla sordità.

Il motivo che ci ha portate a scegliere questo *frame* nasce dalla considerazione di tutti gli strumenti non verbali messi in campo dal protagonista: una abilità che ha a che vedere con la resilienza, nel caso di Ugo Tognazzi legata alla mimica ed alla capacità di esprimersi al di là del verbale.

Questo aspetto resiliente, anche se origina in modo differente, è lo stesso messo in campo dalla protagonista del nostro libro *Io, le persone, le chiamo per nome, viaggio nel mondo delle parole e dei segni* (SCURSATONE – CAUDA, PM edizioni) Luce.

A seguito di esperienze di ricerca sul campo, seguite dalla pubblicazione degli atti *La LIS nelle disabilità comunicative* (Franco Angeli, 2016), si è riflettuto sull’ipotesi di parlare della sordità, della lingua

*. Centro clinico “L’aquilone”, studio associato MT Cavallo APS Cuneo.

dei segni e dei suoi contesti di applicazione, attraverso un canale più specificatamente narrativo/divulgativo. Si è voluto quindi strutturare il testo prendendo spunto da quelle che erano le nostre reciproche storie personali e professionali per conferire all'intera storia un taglio quanto più possibile concreto e reale.

Perché parlare di sordità dal punto di vista narrativo?

Ciò per rispondere alla necessità di avvicinare al tema anche le nuove generazioni. Questo in un'ottica di sensibilizzazione rispetto alla necessità di creare sul piano culturale un spazio di legittimazione per la lingua segnata.

La filmografia ci ha regalato, negli anni, bellissime pellicole sul tema della sordità, basti pensare a *Figli di un Dio minore*, *Goodbye mr. Holland*, il più recente *La famille Belier*, tutte pellicole straniere. Ultimamente anche il cinema italiano, seppure marginalmente, se ne è occupato nella pellicola *Tutta colpa di Freud*, dove si affronta con ironia tutta italiana il tema della fruizione dell'arte e della musica da parte delle persone sorde.

La letteratura riguardante la sordità, ha per la maggior parte l'aspetto di letteratura scientifica, o di testi di didattica destinati all'infanzia, all'inclusione e alla formazione.

Tuttavia, dal punto di vista narrativo la letteratura offre poco, almeno poco che abbia a che fare con una formula narrativa accattivante che funga da espediente per rendere accessibile al largo pubblico il tema.

Parlare di sordità dal punto di vista narrativo costituisce un particolare mezzo di diffusione che può essere recepito sia dalle persone sorde che da quelle udenti.

L'accesso alla letteratura, a dispetto del fatto che si dica che i giovani non leggono, rimane il più efficace e trasversale mezzo di diffusione delle idee e della cultura.

Basti pensare al caso letterario degli ultimi anni: *Wonder* di R.J. Palacio, che racconta del percorso formativo di un bambino affetto da una sindrome malformativa che deve accedere per la prima volta a scuola.

A questo romanzo hanno fatto seguito molti altri, che rappresentano non solo uno *spin-off*, ma anche un differente punto di vista sull'argomento. Come gli altri bambini vedono la situazione dell'amico e come interpretano la disabilità.

Nella stessa prospettiva abbiamo ipotizzato, all'interno della trama della storia di Luce e Nasoapunta, di offrire degli spunti visti da soggetti differenti tra loro, in grado quindi di valutare diversi aspetti della vicenda.

Tutto questo lo abbiamo concentrato in un unico testo, anziché separarlo come formula stilistica.

La povertà di testi inerenti la sordità non facilita l'avvicinarsi dei sordi stessi a realtà in cui la sordità è solo una delle tante componenti di disabilità.

L'idea di affrontare il tema della sordità all'interno di un quadro primario e più complesso di altre disabilità, può di fatto innescare una riflessione su quanto sia necessario abbattere quel muro che, a onor del vero, separa le diagnosi pure dalle situazioni più complesse.

Luce ci mette di fronte a qualcosa di molto scomodo: la disabilità non è quasi mai una sola, e spesso sfugge alle classificazioni; in virtù di questo anche l'inclusione non è mai terminata in un unico ambito. La ricetta per l'inclusione perfetta non esiste, e gli ingredienti che la costituiscono devono necessariamente giungere da contesti diversi.

Il titolo stesso del libro riporta al centro la persona, intesa non solo come soggetto giuridico ma in termini di individualità precisa, che non necessariamente riveste caratteristiche positive. È qui che è importante sfatare un luogo comune, e Luce aiuta a farlo: non necessariamente essere disabile rende persone migliori, più aperte e illuminate. Alle persone con disabilità è necessario riconoscere i pregi ed i difetti di chiunque, quello che rende tutti umani.

Luce aiuta a sfatare il luogo comune che vede le persone disabili come vittime o eroi, senza le mezze misure che invece caratterizzano ogni essere umano.

Il titolo: come nasce e come si sviluppa all'interno del testo

Il titolo origina da una considerazione personale di luce. La protagonista analizza in una giornata qualunque a fine scuola, osservando due perfetti sconosciuti alla fermata del bus, come mentre nella sua vita i nomi hanno un ruolo identificativo fondamentale, nella vita degli udenti che la circondano i nomi possono essere eccessivamente coinvolgenti.

Il nome infatti, per Luce è garanzia di identità, e il fatto di usarlo implica un legame emotivo. Legame, quello che Luce richiede per sé e le sue relazioni, decisamente impegnativo (sia esso sul piano fisico che

comunicativo). Tutti i personaggi che abitano la storia portano con sé l'eredità di un nome-segno che rappresenta talvolta un legame positivo o uno spezzato talaltra, ed in modo comico e/o irriverente e cinico, una verità scomoda da esternare nella lingua parlata.

Poiché dunque il nome personifica, il titolo del testo origina quindi dall'importanza del dare e ricevere identità. Il nome nella storia di Luce "fa diventare" la protagonista... In tutto il suo potenziale.

Come narra Muriel Barbery ne *L'eleganza del riccio* (2006), si può parlare di seconda nascita anche in occasione di eventi apparentemente poco significativi, come essere chiamati per nome.

Luce, infatti, racconta quanto l'essere chiamata per nome la faccia di fatto passare dallo stato di figlia e sorella handicappata, allo stato di persona a tutti gli effetti.

La stessa riflessione vale per l'esistenza del prossimo: siamo nel momento in cui veniamo chiamati.

Ed infatti lo stesso processo di rinascita tocca non solo Luce, ma anche tutta la sua famiglia, a partire dalla mamma (che, all'inverso di quanto narrato da Pontiggia, nasce due volte, la prima come madre di una persona disabile, la seconda come madre di Luce) per continuare con tutte le persone significative nella sua vita.

La caratterizzazione dei personaggi. Le due diverse prospettive di narrazione

Il libro è strutturato in due macro capitoli. Quello in cui la voce narrante è Luce (al momento della narrazione quindicenne che racconta di sé dall'età di 8 anni), seguito da quello in cui la voce narrante è di Naso a Punta (al secolo Andreina), la sua educatrice. Questa scelta stilistica prende le mosse dal desiderio di dare ad un testo inerente la disabilità, la prospettiva narrativa di un doppio punto di vista.

Il primo fresco, ironico, a tratti intriso di comicità, cinismo e rabbia, così come pure di "catastrofia adolescenziale". Uno spaccato autenticamente vero di disabilità immerso in altre migliaia di drammi familiari (che nell'arco del racconto troveranno soluzione. Alcuni facendo evolvere i personaggi coinvolti altri, al contrario, facendoli involvere).

Una privilegiata prospettiva sulla disabilità vista con gli occhi di una ragazzina sorda e in carrozzina dunque, affiancata da quella, altrettanto preziosa, della sua educatrice (che avrà anche il tacito compito di svelare

i dettagli metodologici e professionali di un percorso educativo capillare di cui luce non sempre è consapevole).

I personaggi che si sviluppano principalmente in entrambe le narrazioni sono i seguenti:

Lucia, in lingua dei segni Luce: una ragazzina spastica e sorda profonda che passa letteralmente nel corso della narrazione dall'essere l'handicappata di casa a persona pensante e in grado di autodeterminarsi. Luce è soprattutto una bambina che si scopre lentamente (quand'anche faticosamente) un'adolescente come tanti.

Il suo percorso orbita intorno alla scoperta della lingua dei segni: come tante persone con pluri-disabilità, Luce scopre tardi di essere in grado di imparare e comunicare, poiché, come spesso accade, su un piano medico-diagnostico, la priorità viene data all'aspetto motorio. Accade quindi che, su un piano cognitivo, non ci sia il necessario e subitaneo investimento.

Luce quindi arriva quasi al limite delle sue finestre comunicative, ma ce la fa ad apprendere la lingua dei segni, fortemente motivata dalla relazione positiva (ma non priva di conflitti anche duri) con l'educatrice, che la porterà non solo a comunicare, ma anche ad essere autonoma ed artefice di quello che si potrebbe definire un effetto farfalla sulla sua esistenza.

La crescita nella consapevolezza di sé, della propria autonomia e delle proprie potenzialità, la porteranno lungo un percorso di autodeterminazione che coinvolgerà non solo lei ma tutta la sua famiglia.

I personaggi della sua famiglia, *in primis* sua madre e sua sorella, subiranno fortissime pressioni e grandi cambiamenti.

Ognuno di loro reagisce con modalità molto differenti: mamma Bea prenderà posizioni molto forti e molto negative, inizialmente subirà gli eventi e non rappresenterà sicuramente un facilitatore per Luce. Non è un personaggio con il quale il pubblico si allea immediatamente, tuttavia, come la descrive la stessa educatrice, è una mamma talmente sopraffatta da non riuscire a risultare francamente antipatica.

Il motivo per il quale, di fatto, Bea è una donna per la quale il lettore prova empatia, nonostante le sue resistenze, risiede nella storia di perdite e partenze che porta con sé, e che si scoprono man mano.

È una donna che pare non essere mai approdata veramente a nulla: prova disperatamente ad essere moglie senza riuscirci, prova ad essere una madre di un certo tipo (una mamma italiana) pur di rimanere

all'interno del proprio matrimonio, e di un'idea di famiglia che risulta essere alquanto improbabile.

Tenta di cucinare cibo italiano, approdando al solo risultato che ciò che cucina non è né italiano né polacco.

Anche con i figli cerca di assumere un modello educativo italiano, ma che risulta più frutto di stereotipi fuori epoca che altro (agevolare il figlio maschio ottenendo solo indifferenza), e, al contempo, avere aspettative esagerate nei confronti della figlia.

Nei confronti di Luce, Bea vive la propria genitorialità all'inverso rispetto a quanto afferma Giuseppe Pontiggia.

In *Nati due volte* (2000), infatti, il percorso che l'autore mette in luce è quello per il quale un genitore diventa tale al momento della nascita del figlio, ma lo diventa realmente e concretamente solo nel momento in cui accetta e scende a patti con la diagnosi di disabilità del figlio.

Nel caso di Bea, questo processo inizia dal fondo: da genitore sovrappreso dalla disabilità della figlia (che le impedisce di intravedere nient'altro), si scopre faticosamente madre di una persona che, oltre alla disabilità, ha anche qualcosa da esigere alla vita.

Anche in questo caso la lingua dei segni ha un ruolo importante. Poiché è proprio grazie ed a partire dalla lingua dei segni, che Luce inizierà ad intravedere se stessa in modo nuovo ed a interrogarsi sul suo rapporto con la madre ed il suo contesto.

Mamma Bea, inizialmente, racchiude in sé tutti i pregiudizi legati alla disabilità ed alla lingua dei segni. Per lei, ad un certo punto, Luce diventa troppo: troppo pensante, troppo richiedente, troppo segnante, troppo impegnativa.

Non era questa la figlia che fino a quel momento aveva cresciuto e che si era immaginata; Luce riesce a mettere in discussione non solo i suoi pregiudizi, ma anche il suo modo di essere donna e madre.

Questi segni tanto osteggiati («Ma siamo sicure che possa farcela?», «la lingua dei segni è troppo difficile», «sono troppo vecchia per imparare», «e se poi parlano tra di loro chi le controlla?»), diventeranno il mezzo attraverso il quale Luce stagnerà sua madre, e la porterà ad affrontare la sua famiglia, se stessa e i suoi demoni.

In questa battaglia trasformativa, Luce non è sola, ma è accompagnata da quella che per prima intravede la prospettiva delle potenzialità di Luce.

Nasoapunta, Andreina, è una donna complicata: come mamma Bea

anche lei ha un passato di perdite, distanze ed allontanamenti, che condizionano il suo essere donna e professionista.

Nasoapunta vive tutte le contraddizioni della professione educativa, ritrovandosi spesso in situazioni al limite dell'affrontabile, sentendosi po', di fatto, come un moderna Don Chisciotte, cioè in perenne lotta contro i mulini a vento delle istituzioni.

Luce per lei rappresenterà ancora una volta questo: una sfida da giocare non solo sul piano della competenza professionale sulla lingua dei segni e sulla relazione personale con Luce e la sua famiglia, ma anche, e forse soprattutto, sul piano dell'eterno scontro/confronto con le innumerevoli figure che orbitano intorno ad un intervento educativo, soprattutto quando questo intervento parte da una situazione di severità.

Anche lei deve fare i conti con i propri demoni, ed il rapporto con Luce non potrà che essere condizionato da questi fantasmi.

Nasoapunta è un personaggio spigoloso, come dice Luce è una donna educata ma mai gentile, che in lingua dei segni è un bel guaio, perché educato e gentile si segnano nello stesso modo. Vive il pregiudizio sulla lingua dei segni non solo a livello professionale, ma anche all'interno della sua famiglia, come quando la maestra della figlia attribuisce alla lingua dei segni, talvolta parlata a casa, gli errori linguistici commessi.

In un certo qual modo, anche Nasoapunta si ammorbida e cambia i propri modi di agire: il continuo contatto con la disabilità grave, attraverso il contatto con altri personaggi presenti all'interno del libro come "Il vegetalino", con i successi e gli insuccessi, con la sofferenza, la perdita e la conquista, la porta ad ammorbidire le proprie posizioni intransigenti su determinati aspetti della vita.

Possiamo dire che quindi è un percorso di formazione non solo per Luce, ma per tutti i protagonisti, ed in questo il personaggio che maggiormente ci stupisce per la sua trasformazione è la sorella, Phard.

Phard è senz'altro il personaggio con il quale il lettore maggiormente si allea, perché è quella che per prima riconosce il diritto di sua sorella di comunicare e quindi di essere in quanto persona e non in quanto la disabile di casa, destinata all'eterno accudimento.

Compirà una trasformazione molto importante a livello personale, anche in questo caso grazie, in parte, alla lingua dei segni.

Phard parte dall'essere un'adolescente "ormonata", come la definisce Luce, che non ha terminato gli studi, che parla male l'italiano, che non

ha prospettive se non quelle di essere infelice quanto la madre, ad essere una ragazza che si perfeziona, che migliora la sua posizione e la qualità della sua vita, che decide per sé stessa e non aspetta che sia qualcun altro a farlo per lei.

In questa trasformazione Nasoapunta ha un ruolo importante, insegnandole di nascosto dai genitori la lingua dei segni, dandole così non solo la possibilità di parlare con sua sorella ma anche quella di migliorare l'Italiano e sperare in un futuro migliore.

Phard è quindi la figura positiva, anche se inizialmente molto sconclusionata, con la quale Luce creerà una vera e propria associazione a delinquere (agiranno spesso alle spalle della mamma, combinandone anche di ogni sorta).

Come accade nella vita reale, non tutti i personaggi progrediscono: alcuni regrediranno, altri spariranno; ed a sparire, guarda a caso, sono quelli che non si sono messi in discussione da un punto di vista comunicativo, che non solo non hanno imparato la lingua dei segni, ma che non hanno impegnato il proprio intelletto e la propria emotività nel tentativo di comunicare con gli altri, ma si sono chiusi in un mondo solipsistico che li ha portati all'allontanamento.

Accadrà così per il padre e per il fratello di Luce, (in lingua dei segni Facciapiatta e Ringhio) che sono un po' l'emblema del fatto che non c'è redenzione per chi incentra la propria vita proiettato esclusivamente su se stesso, non c'è felicità nella ricerca del proprio esclusivo vantaggio, ma ci sono solo solitudine e depressione.

La lingua dei segni è dunque qualcosa, all'interno del libro, che serve a mettere a nudo i personaggi, che evidenzia risorse positive e negative, che apre strade e crea rotture funzionali.

Ogni personaggio è connotato da un nome in lingua dei segni, che rispecchia caratteristiche personali che però sono evidenti solo, almeno in una fase iniziale, all'attenta osservazione di Luce. È lei, infatti, che "battezza" le persone che la circondano con nomi che richiamano aspetti significativi della le personalità di chi le sta attorno.

Luce considera la prima volta che è stata chiamata per nome come una seconda nascita, come già accennato poc'anzi a proposito di M. Barbery: il ricevere un nome le permette di diventare, più e altro rispetto a ciò che era prima.

«Non mi ero mai considerata una persona in grado di *fare*; ero una persona in grado di *non fare*, e in quello non mi batteva nessuno»

L'attribuzione dell'identità personale, quasi come fosse una carta d'identità che ognuno si porta dalla nascita, non è, per Luce che è sorda, un automatismo o qualcosa di scontato. E non lo è nemmeno rispetto all'identità altrui: Luce infatti si rende conto di dare un'importanza al prossimo solo nel momento in cui riesce ad attribuirgli un nome.

Io, le persone, le chiamo per nome è quindi un testo il cui fulcro è la lingua dei segni, ma nel quale, in realtà, convergono le tematiche che si possono ritrovare in qualsiasi romanzo di formazione: adolescenza, quotidianità, crisi, identità, autodeterminazione, cambiamento in una prospettiva sistemica.

Possiamo dire quindi che Luce, attraverso la lingua dei segni, vive tutto ciò che normalmente vive una adolescente della sua età: vive fatica, frustrazione, difficoltà familiari, innamoramento, amicizia. Tutto ciò che, se non avesse avuto la possibilità di comunicare attraverso la lingua dei segni, avrebbe vissuto solo marginalmente, perché non avrebbe avuto la possibilità di esprimersi.

Il libro non vuole assolutamente demonizzare l'oralismo, anzi: si propone, attraverso il punto di vista di Luce, ovvero di una ragazzina che vede le cose con obiettività pratica e libera da condizionamenti culturali, di superare le barriere che separano i due orientamenti. Luce, ingenuamente ma anche obbiettivamente, non comprende il pregiudizio nei confronti della lingua dei segni, ma non comprende nemmeno perché segnanti e oralisti debbano essere due mondi separati e non comunicanti.

La lingua dei segni è quindi una sorta di treno, che ad un certo punto della sua vita passa, probabilmente è l'ultimo treno che passa, perché Luce ha già nove anni, e lei riesce a prenderlo grazie alla presenza dell'educatrice. La lingua dei segni viene presentata, come spesso accade, come l'ultima spiaggia: dopo averle provate tutte, non rimane che la lingua dei segni, come se fosse la scelta più degradante.

Questo treno costituito dalla lingua dei segni, le consente di allungarsi in un percorso fatto di tappe successive, non realizzabili se non fosse stata realizzata la tappa precedente. Questo è come vediamo noi operatori un percorso, ma Luce lo vede come lo vedono invece le persone coinvolte, e cioè come un effetto cascata che la travolge dandole l'impressione, talvolta di essere in un vortice. Luce è comunque sempre molto lucida nel capire che, se non fosse stata avvicinata alla lingua dei segni, l'effetto farfalla, o l'effetto cascata, non avrebbe avuto luo-

go, e la sua vita non sarebbe andata in quella direzione, ossia nella direzione dell'autonomia e dell'autodeterminazione. Persino l'allontanamento del padre, Luce lo fa risalire alla lingua dei segni, e riflette lucidamente che, probabilmente la LIS ha avuto un ruolo in tutto questo: «Probabilmente, un giorno, avrei voluto parlare con lui», questo accelera l'allontanamento del padre, che, come vedrete, in realtà ha origini più complesse.

La lingua dei segni ha quindi effetti a livello sistemico su Luce e sul funzionamento della sua famiglia: crea rapporti ma crea anche rotture, mette in crisi dinamiche che erano già patologiche ma che languivano senza trovare una soluzione. Rotture che poi, in ogni caso, sono sempre funzionali ad un qualche cambiamento a breve o a lungo, talvolta lunghissimo, termine.

Un punto di vista romanzato e non puramente autobiografico (pensiamo a *Storia della mia vita* di Hellen Keller), offre la possibilità di raggiungere un pubblico più ampio, perché risulta più accattivante e più vicino ai gusti del pubblico, soprattutto quello più giovane che necessita di essere formato sull'argomento dell'inclusione.

Per questo Luce e Nasoapunta sono personaggi inventati, ma estremamente reali, poco mediatici: non fanno parte di quella fetta di diversità che normalmente viene divulgata nei format, che appare molto accattivante (paraolimpiadi, lauree, traguardi straordinari), ma che appare anche molto sporadica ed eccezionale come incidenza.

Luce e Nasoapunta sono personaggi che fanno cose normali, che conquistano piccoli traguardi, non per questo però meno importanti.

Il testo *Io le persone le chiamo per nome*, proprio in virtù di tutti i temi e le peculiarità che lo caratterizzano, nasce come testo che vuole proporsi come il più possibile accessibile. Questo sia in termini di target (come abbiamo già accennato prima, questa storia nasce pensata per addetti ai lavori, genitori e ragazzi), sia in termini di fruibilità sul piano sensoriale.

In tale ottica, volendo (e avendo potuto realizzare, grazie alla sensibilità di PM edizioni), rendere la lettura della storia di Luce e Naso a Punta il più possibile trasversale, l'impaginazione è stata pensata con allineamento a sinistra e con un front più grande. Ciò per incontrare le esigenze di lettori ipovedenti e con disturbi dell'apprendimento. Inoltre, al fine di rafforzare nel lettore l'alleanza con protagonisti, (aiutandolo a conoscerli dalla privilegiata angolazione narrativa di Lucia-Luce), per ognuno dei

personaggi che incontrano — o si scontrano — con Lucia e/o Andreina, nel libro è presente un'illustrazione stilizzata e fumettata del soggetto di cui via via si narra. Tale illustrazione (in accordo con quanto accennato poc'anzi rispetto alla portata identitaria che i nomi hanno nella vita di Luce), porta con sé il nome-segno del personaggio di turno (completo di configurazione della mano e orientamento del segno). Ogni illustrazione è poi corredata dal nome scritto a mano per esteso.

Sempre in linea con il desiderio di accessibilità, in accordo con l'editore si è inoltre deciso di predisporre un file audio, acquistabile su supporto usb, per rendere accessibile la storia anche a persone non vedenti (che hanno in questo modo, anche la possibilità di apprezzare il prodotto con un'anteprima audio sul sito della PM edizioni).

La collana "Il grande albero" origina dalla necessità di parlare di diversità e disabilità, a largo spettro, dal punto di vista divulgativo, in una chiave non sensazionalistica, non mediatica ma reale.

Quello che ci interessava fare era di creare uno spazio che non fosse esclusivamente scientifico sulla disabilità e socialità, ma che desse voce dal basso alle esperienze personali, alle persone direttamente coinvolte, agli operatori, alle famiglie.

Di recente la letteratura, fortunatamente, si sta aprendo anche a questo tipo di esperienza, ma quello che volevamo fare noi era di creare uno spazio dedicato, e non solo un singolo evento che avesse risonanza fine a se stessa.

Bibliografia, sitografia e filmografia

- G. Pontiggia, *Nati due volte*, Mondadori Oscar, 2000
- M. Barbery, *L'eleganza del riccio*, E/O, 2006
- J. Palacio, *Wonder*, Giunti, 2014
- H. Keller, *Storia della mia vita*, Edizioni Paoline 1974
- L. Scursatone R. Capellino, *Critica del silenzio*, PM edizioni 2017
- E. Laborit, *Il grido del gabbiano*, Rizzoli, 1995
- D. Maraini, *La lunga vita di Marianna Ucrìa*, Rizzoli, 1990
- A. Cardinaletti e C. Branchini, *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Franco Angeli, 2016
- D. Risi, *Straziarmi, ma di baci saziarmi*, 1968
- R. Haines, *Figli di un dio minore*, 1986
- S. Herek, *Goodbye mr. Holland*, 1995
- A. Penn, *The miracle worker*, 1962

- E. Latigau, *La famille Bèlier*, 2014
- P. Genovese, *Tutta colpa di Freud*, 2014

Ricerca, esperienze e applicazioni metodologiche in contesti bilingui

Susanna Moruzzi e Chiara Morlini*

“Insieme per l’integrazione e il bilinguismo” è una ONLUS, un’associazione di professionisti che opera in ambito socio-educativo-didattico a favore di sordi, sordociechi e udenti con difficoltà linguistiche e comunicative. Fa ricerca e sperimentazione innovative; informazione, formazione e aggiornamento.

Attraverso il proprio csc (Centro Servizi e Consulenze) per le istituzioni scolastiche autonome dell’Emilia Romagna riconosciuto per l’anno scolastico 2016/2017 con determinazione n. 9169 del 9 giugno 2016 della Responsabile del Servizio Istruzione della Regione Emilia-Romagna, di cui alla D.G.R. n. 262/2010 come modificata dalla D.G.R. n. 2185/2010, *l’equipe multiprofessionale* offre servizi a tutte le figure che operano in campo socio-educativo e pedagogico-didattico (insegnanti, insegnanti specializzati, logopedisti, educatori, pedagogisti, psicologi); offre servizio gratuito di consulenza e orientamento di carattere pedagogico-didattico alle famiglie.

In ambito normativo da decenni si aspetta il riconoscimento della LIS e la definizione di profili professionali chiari a tutela del diritto alla comunicazione in LIS da parte del sordo segnante, *nonostante*:

- la Risoluzione del Parlamento Europeo del 17 maggio 1988 abbia dato l’agognato riconoscimento delle lingue dei segni e dei suoi interpreti come professionisti fondamentali attraverso cui i sordi possono avere pari opportunità di comunicazione in ogni momento della vita sociale e culturale;
- la legge 5 febbraio del 1992 n. 104 riconosca in diversi articoli le

*. Assistenti alla comunicazione scolastiche e formatrici di “Insieme per l’integrazione e il bilinguismo” cooperativa di Bologna.

diverse figure professionali che riguardano la LIS per l'inclusione sociale, scolastica e lavorativa;

- il diritto alla comunicazione attraverso codici linguistici non vocali e il diritto alla partecipazione sociale sia stato ulteriormente sancito nel 2006 dalla Convenzione delle Nazioni Unite e con la legge 3 marzo 2009 n. 18 con cui il Parlamento ha autorizzato la ratifica della convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007.

“Insieme per l'integrazione e il bilinguismo” è nata dalla esperienza maturata da alcune assistenti alla comunicazione che operavano singolarmente sul territorio dell'Emilia Romagna e dalla collaborazione con il compianto Gino Avanzo, che è stato presidente dell'ENS provinciale di Bologna, poi presidente dell'ENS Regione Emilia Romagna ed infine membro del comitato dirigente dell'ENS nazionale; infatti fu proprio lui, all'inizio degli anni 2000, a chiedere a Susanna Moruzzi, l'attuale presidente di “Insieme per l'integrazione e il bilinguismo”, di costituire una cooperativa di assistenti alla comunicazione con le adeguate conoscenze e competenze per aiutare gli studenti sordi, in quanto, all'epoca, ci spiegava, che continuavano a non essere adeguatamente istruiti nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado e ciò comportava difficoltà per un adeguato inserimento lavorativo.

Attualmente l'equipe multi-professionale dell'organizzazione è composta da:

- assistenti alla comunicazione scolastici;
- interpreti;
- educatori sordi;
- logopedista;
- comitato tecnico;
- infermiera professionale;
- volontario;
- coordinatore psico-pedagogico.

L'*interprete LIS*, come qualunque interprete di lingua vocale, è una traduttrice di contenuti da una lingua ad un'altra lingua e come tale non entra “nel merito” dei contenuti, mentre le *assistenti alla comunicazione scolastiche* di Insieme per l'integrazione e il bilinguismo ricoprono un altro ruolo professionale: hanno iniziato il percorso di formazione in

corsi gestiti dall'Ente Nazionale Sordi, Ente Morale preposto all'attività promozionale, di rappresentanza, di tutela e di studio dei problemi della sordità e della parola, la cui lingua dichiarata è la LIS. A suo tempo era denominato Ente Nazionale Sordomuti; a seguito di una battaglia politica promossa e sostenuta dall'ENS, i sordi hanno ottenuto la legge 95 del 20 febbraio 2006 grazie alla quale il termine "sordomuto" viene sostituito dal termine "sordo" in tutte le disposizioni legislative vigenti. Sarebbe bene che questo risultato di civiltà e di rispetto fosse praticato con maggiore efficacia e convinzione, così come sarebbe un ulteriore passo avanti eliminare dal linguaggio pedagogico e scolastico l'uso dei termini "ipoacusico" e "non udente", quando ci si riferisce alle persone sorde.

Il percorso di formazione è proseguito attraverso la concreta interazione con la comunità dei sordi segnanti e gli interventi di mediazione linguistica nei diversi ambiti di necessità concreta e reale. Pur essendo udenti e membri di una comunità udente, le assistenti alla comunicazione scolastiche di Insieme per l'integrazione e il bilinguismo appartengono anche alla comunità dei sordi, i cui componenti le hanno accolte, formate ed informate; in forza di queste frequentazioni e condivisioni sono diventate esperte di cultura dei sordi, intesa come cultura specifica scaturita dall'approccio visivo e spaziale dell'ambiente di vita; la specifica identità culturale e linguistica può legittimamente essere definita "cultura sorda": chi frequenta e conosce la comunità dei sordi sa che la lingua segnata e il bilinguismo, il comportamento ed il valore dei sordi, l'umorismo, le forme specifiche d'arte... rappresentano un vero e proprio patrimonio di elementi storico-antropologici.

Le assistenti alla comunicazione scolastiche sono esperte in Lingua dei Segni Italiana (LIS) e Lingua dei Segni Italiana Tattile (LIST), in pedagogia della sordità e didattica visiva, in mediazione linguistico-interculturale, pertanto la loro formazione, in ambito scolastico, permette di compensare le carenze comunicative degli insegnanti, padroneggiare i contenuti per poter spiegare, delucidare, chiarire, selezionare, modificare il messaggio; osservare ed intervenire nelle difficoltà relazionali; attivare e migliorare i processi cognitivi, arricchire il repertorio individuale delle strategie mentali per giungere ad un apprendimento ed un *problem solving* più efficaci, potenziare le funzioni legate al coordinamento oculo-manuale, all'immaginazione e alla memoria in risposta ai bisogni specifici di apprendimento delle abilità di base: lettura,

scrittura, calcolo, espressione verbale e comprensione testo.

Nei contesti educativi e ludico-ricreativi extra scolastici, in ambito sanitario presso strutture ospedaliere e ambulatoriali ed in ambito giuridico, tribunali civili e penali e atti notarili, il mediatore interculturale è in grado di individuare e veicolare i bisogni dell'utente, assisterlo e, se straniero, facilitarlo ad inserirsi nel paese ospitante, svolgere attività di raccordo tra l'utente e la rete dei servizi presenti sul territorio, promuovere interventi rivolti alla diffusione dell'interculturalità; inoltre conosce i riferimenti legislativi in materia di sordità e diritto alla comunicazione, di immigrazione e di sicurezza sul lavoro.

Predisporre un ambiente comunicativo sereno e accogliente; il suo obiettivo non è solo una traduzione perfetta, che può essere fatta anche attraverso strumenti informatici come avviene in numerose regioni italiane, bensì la creazione di uno spazio comunicativo entro cui l'utente possa sentirsi adeguato linguisticamente, soprattutto laddove sussistano livelli di scarsa alfabetizzazione e/o scarsa conoscenza del linguaggio specifico; assiste nella comunicazione la persona sorda, interviene in merito al contenuto del messaggio, sia in entrata che in uscita e verifica la comprensione di ogni concetto da parte della persona sorda anche con domande dirette e non solo attraverso forme di feed-back positivo.

Gli *educatori sordi*, italiani e stranieri, di Insieme per l'integrazione e il bilinguismo sono giovani diplomati e/o laureati, formati professionalmente per interventi scolastici ed extra scolastici; bilingui in quanto conoscono e utilizzano sia la lingua dei segni che la lingua italiana; permettono ai bambini/ragazzi sordi di proiettarsi nel futuro, comprendere come sia possibile studiare, diplomarsi, laurearsi, fidanzarsi, sposarsi, insegnare, lavorare e quindi credere nella possibilità di un progetto di vita futura.

All'inizio degli anni 2000 alcuni dei soci fondatori di Insieme per l'integrazione e il bilinguismo si sono incontrati nei vari corsi di formazione dell'Ente Nazionale Sordi e successivamente hanno iniziato a girare per tutta Italia, ricercando strumenti e metodi di lavoro adeguati che a livello nazionale si presentavano a macchie di leopardo: in alcuni territori erano veramente esigui, in altri insufficienti se non addirittura assenti.

In Emilia Romagna alcuni comuni di residenza dei bambini/ragazzi sordi davano a loro incarico di intervenire nelle scuole di ogni ordine e grado in virtù dell'applicazione della Legge 104/92.

Sul territorio nazionale ancora oggi, come allora, se da una parte si ratifica la convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità in cui tale diritto è riconosciuto come inalienabile, dall'altra lo si rende chiaramente un diritto accessorio a discrezione delle priorità e dei bilanci delle amministrazioni, creando delle diseguaglianze e disparità nei confronti delle persone sorde e difficoltà per gli operatori del settore, ulteriore motivo per cui, nei continui confronti tra i colleghi, fu palese la necessità di formalizzare la collaborazione attraverso la costituzione di una équipe multi-professionale: nel 2005 è nata Insieme per l'integrazione e il bilinguismo con sede a Bologna che ha operato e opera nelle province emiliano romagnole e limitrofe di Ferrara, Imola, Bologna, Modena, Reggio Emilia, Parma, Mantova.

Il lavoro, il confronto, l'approfondimento e la ricerca all'interno dell'équipe hanno modificato il primo obiettivo di lavoro di Insieme per l'integrazione e il bilinguismo: *insistere esclusivamente sulla alfabetizzazione e scolarizzazione degli studenti sordi nella classe, escludeva una reale inclusione della persona sorda in qualsiasi contesto di vita.*

Occuparsi dell'educazione bilingue LIS/italiano, delle strategie e metodologie appropriate per un accesso ai contenuti, di una didattica visiva che rispondesse alle necessità degli studenti non era sufficiente per parlare di una reale inclusione.

Bisognava operare una lettura più attenta ed immediata dei seguenti aspetti:

- l'età del sordo;
- il livello linguistico;
- la lingua utilizzata: se la persona sorda è madrelingua LIS o se sia cresciuta oralista e solo in un secondo momento avesse appreso la LIS;
- il grado di alfabetizzazione;
- la scuola frequentata pubblica o privata in istituto speciale;
- i tipi di protesizzazione: retroauricolari, endoauricolari, digitali, analogiche, impianto cocleare;
- il luogo di origine e le espressioni culturali e sociali legate ad esso;
- le caratteristiche e condizioni culturali, personali e professionali della persona sorda con cui si sta comunicando;
- lo stato d'animo della persona nel contesto comunicativo.

A seguito dei risultati delle attività di ricerche e delle sperimentazioni sul campo di Insieme per l'integrazione e il bilinguismo, le

linee guida progettuali sono confluite in quelle dettate dal modello ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità): l'ICF si delinea come una classificazione che vuole descrivere lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo) al fine di cogliere le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità.

Tramite l'ICF si vuole quindi descrivere non le persone, ma le loro situazioni di vita quotidiana in relazione al loro contesto ambientale e sottolineare l'individuo non solo come persona avente malattie o disabilità, ma soprattutto evidenziarne l'unicità e la globalità.

A tal fine, è prioritario incontrare le famiglie, italiane o straniere, sorde o udenti, per una reciproca conoscenza, anche di usi e tradizioni, oltre che di culture educative, per instaurare un rapporto di stima e di fiducia ed evitare possibili equivoci.

È indispensabile conoscere tutti i contesti di vita frequentati dal bambino/ragazzo sordo: scuola, amici che frequenta, attività sportive, hobby, per poter intervenire, per poter modificare l'ambiente, fornendo adeguate informazioni e conoscenze che favoriscano uno scambio comunicativo adeguato realizzabile solo con il bilinguismo italiano/LIS.

La capacità di contestualizzare tutta la conoscenza raccolta riguardo alla dimensione umana della persona sorda da parte del personale di Insieme per l'integrazione e il bilinguismo emerge anche dalle iniziative extra scolastiche, orientate ad un accompagnamento dei bambini e degli adolescenti all'interno e attraverso esperienze di relazione e comunicazione quotidiane.

L'educazione di un bambino sordo richiede continue integrazioni delle competenze, che non si esauriscono nell'ambiente scolastico, ma che devono essere proiettate al di fuori di esso, nella vita di tutti i giorni; e l'assistente alla comunicazione scolastico deve conoscere i vari ambiti di vita del bambino con cui lavora per saper intervenire adeguatamente, stimolandolo in una continua integrazione delle competenze.

Per tale motivo Insieme per l'integrazione e il bilinguismo, con la sua equipe, interviene non solo con diverse figure professionali all'interno delle istituzioni scolastiche, quali l'assistente alla comunicazione e l'educatore sordo, che hanno ruoli differenti, ma anche attraverso attività specifiche extra scolastiche.

All'interno della scuola vengono proposti e realizzati *incontri infor-*

mativi/formativi rivolti ai docenti di classe, della scuola e a chiunque sia in contatto con lo studente sordo, i cui obiettivi sono:

- dare le informazioni di base sulla sordità, sulle regole di comunicazione, sulle diverse modalità comunicative;
- promuovere la conoscenza della sordità in una prospettiva socio-culturale e non medica per allontanare gli inevitabili pregiudizi nei confronti di bambini/ragazzi che necessitano di altre modalità di presentazione delle informazioni;
- offrire agli adulti la possibilità di acquisire maggiore fiducia nelle proprie capacità umane e pedagogiche di insegnanti/educatori.
- prevenire il rischio di emarginazione e discriminazione dovuta alla condizione di sordo
- vengono proposti *laboratori di lingua dei segni* ai bambini/ragazzi della classe, coinvolgendo docenti LIS sordi bilingui: la loro competenza linguistica permette una esposizione adeguata e la loro appartenenza alla comunità dei sordi permette una adeguata trasmissione delle conoscenze e dei valori culturali e pratici, come avveniva e avviene nelle culture udenti.

I laboratori favoriscono in tutti i ragazzi della classe la conoscenza di modalità differenti di espressione e comunicazione ed il riconoscimento di pari dignità di tutte le lingue;

- promuovono l'integrazione comunicativa, umana e sociale dell'alunno sordo con i compagni in un contesto relazionale sereno e stimolante, trasformando i loro gesti in segni codificati LIS insegnando loro le modalità migliori per comunicare con l'amico sordo (es. contatto fisico, contatto visivo, come richiamare la sua attenzione, etc)
- favoriscono in tutti i ragazzi un approccio positivo alla "diversità" vista come possibilità di arricchimento;
- offrono ai ragazzi la possibilità di sperimentare una modalità comunicativa alternativa come arricchimento delle proprie competenze linguistiche globali, di aumentare la capacità di attenzione visiva, di migliorare il coordinamento occhio-mano e di migliorare la capacità espressiva.
- vengono proposti *campi estivi integrati* — esperienze di autonomia — dove la comunicazione avviene sempre nella doppia modalità LIS/italiano, pertanto accessibile a tutti i partecipanti: sordi italiani e stranieri, udenti italiani e stranieri, figli di famiglie miste bilingue, in

un contesto linguistico dove il bilinguismo lingua dei segni/lingua italiana ha varcato la frontiera del multilinguismo e ha abbattuto i pregiudizi a carico delle lingue “povere”; lingue come l’inglese, l’americano, il francese, il tedesco sono riconosciute lingue “ricche”, valorizzanti ed i bambini che le utilizzano in un contesto bilingue sono considerati acculturati; mentre le lingue come il cinese, l’arabo, le lingue dell’est Europa e la stessa lingua dei segni sono considerate lingue “povere” ed i bambini che le utilizzano in un contesto bilingue sono considerati di difficile alfabetizzazione e le loro conoscenze e competenze linguistiche negate.

- vengono offerti *doposcuola* per bambini sordi e udenti in un contesto sempre bilingue LIS/italiano;
- nell’area metropolitana di Bologna il dopo scuola è frequentato da due ragazzi sordi segnanti delle scuole superiori, da una ragazza sorda in apprendimento della LIS della scuola superiore, da due ragazzini sordi segnanti delle scuole medie, da una ragazza udente della scuola superiore; sono presenti due assistenti alla comunicazione e tirocinanti universitarie.

La forza della comunicazione bilingue italiano/lingua dei segni lo ha trasformato in un luogo di incontro, un appuntamento fisso fortemente aspettato dai ragazzi stessi, dove fanno di essere aiutati a ricercare una metodologia di studio specifica per loro, di poter essere affiancati durante lo studio per una verifica in classe, dove i ragazzi più grandi rappresentano dei modelli per i più piccoli, dove le attività di studio possono essere integrate con attività ludiche.

- Vengono proposte anche varie tipologie di *corsi rivolti ai familiari udenti*, i quali hanno necessità specifiche e particolari per poter comunicare nella vita di tutti i giorni con i propri figli sordi, sordociechi o con altre difficoltà linguistiche e comunicative come ragazzi che presentano tratti autistici
- corsi rivolti alla Protezione civile per imparare alcune strategie comunicative in caso di emergenza con persone sorde
- vengono organizzate *uscite pomeridiane*, sempre integrate in un contesto bilingue LIS/italiano, come per esempio a Ferrara, a Bologna, a Modena, a Reggio Emilia, per visitare musei, biblioteche, partecipare a spettacoli teatrali, in quanto i ragazzi hanno bisogno di uscire, di incontrarsi, di confrontarsi, conoscere, imparare, chiacchierare, condividere.

- in un progetto di bilinguismo LIS/italiano condiviso con la neuropsichiatria e la famiglia, l'assistente alla comunicazione scolastica affianca la logopedista dei servizi sanitari nazionali in ambulatorio per una condivisione delle reciproche conoscenze e competenze
- sono organizzati corsi riguardanti per esempio "l'alimentazione nei piccoli" ed i "parlanti tardivi", gestiti dalla logopedista di Insieme per l'integrazione e il bilinguismo, i cui obiettivi sono aumentare la consapevolezza di genitori e insegnanti sulle tappe di sviluppo della funzione alimentare e le altre funzioni facio-oro-deglutitorie del distretto facciale; promuovere l'allattamento al seno e aumentare la conoscenza delle proprietà del latte materno; conoscere gli strumenti di alimentazione e non, distinguerne la qualità, la forma e i tempi massimi di utilizzo e le disfunzioni che possono generarsi a causa dell'uso di ausili sbagliati, al fine di individuare, prevenire ed affrontare con strumenti adeguati i disturbi specifici di linguaggio e di apprendimento, di promuovere e affinare le abilità osservative dell'adulto anche attraverso l'acquisizione di nuove conoscenze relative allo sviluppo della comunicazione e del linguaggio, di effettuare una valutazione delle competenze comunicative e linguistiche nei bambini per individuare i soggetti a rischio ed iniziare un intervento precoce per prevenire un disturbo specifico di linguaggio, di favorire nelle famiglie la collaborazione e la conoscenza dei professionisti (come la logopedista) presenti nel territorio preposti alla prevenzione, valutazione e all'intervento precoce di ritardi e disturbi di linguaggio nei bambini
- Insieme per l'integrazione e il bilinguismo divulga i risultati delle proprie ricerche e sperimentazioni attraverso *pubblicazioni*: nel 2016 la Pellegrini Editore, nella collana di Pedagogia, ha pubblicato *Un altro sguardo — e un altro ascolto — sulla sordità*, una raccolta di quattro tesi di laurea che spaziano dalla linguistica alla storia della educazione dei sordi, dal bisogno di identità culturale e linguistica dei sordi stranieri alla didattica; nel 2015 la Carocci Faber ha pubblicato *La mediazione in lingua dei segni: uno strumento per l'inclusione reale* all'interno del manuale *L'interprete giuridico, Profilo professionale e metodologie di lavoro*.

Quindi, tutti i risultati scaturiti dalle esperienze di Insieme per l'integrazione e il bilinguismo hanno consolidato la necessità del percorso di bilinguismo LIS/italiano.

Tali esperienze, però, non vogliono riproporre la situazione dell'isola di Martha's Vineyard, nel Massachusetts, descritta dal neurologo Oliver Sacks, dove una forma di sordità per più di due secoli ha colpito un abitante su quattro e dove gli udenti, avvertendo l'esigenza di instaurare una forma di comunicazione che coinvolgesse l'intera comunità, hanno appreso i segni, utilizzandoli poi negli scambi comunicativi sia all'interno del loro gruppo che con quello dei sordi.

Il bilinguismo, in questa situazione, è comparso naturalmente. Le situazioni di bilinguismo progettate, proposte e messe in atto da Insieme per l'integrazione e il bilinguismo sono invece "artificiali". La scelta del bilinguismo LIS/italiano è dettata dal fatto che il doppio codice comunicativo consente alle persone sorde di interagire sia con i sordi che con gli udenti, consente di rafforzare attraverso la lingua dei segni la propria identità di persona sorda e favorisce l'apprendimento e la elaborazione del pensiero.

La LIS sfrutta la modalità visiva integra della persona sorda, consentendo un pieno e completo sviluppo linguistico, cognitivo e sociale. La lingua dei segni è una lingua a tutti gli effetti.

Molte persone credono erroneamente che la lingua dei segni italiana non sia altro che l'italiano trasmesso in segni. Altri pensano che sia un codice manuale di Italiano, e che possa esprimere solo informazioni concrete, o che ci sia solo una lingua dei segni universale usata dalle persone sorde in tutto il mondo. Invece la ricerca linguistica ha dimostrato che le lingue dei segni sono paragonabili per complessità ed espressività alle lingue vocali, hanno una loro specifica struttura morfo-sintattica e grammaticale e presentano come peculiarità un utilizzo linguistico dello spazio.

Dal periodo in cui scriveva Vygotskij ad oggi la ricerca scientifica ha mostrato molto chiaramente che il linguaggio umano per poter mantenere le sue caratteristiche di astrattezza, generalità, riflessività, non dipende esclusivamente dal canale uditivo-vocale.

Anche il linguaggio che utilizza il canale visivo-gestuale, piuttosto che quello uditivo-fonatorio, ha queste caratteristiche. Non è il linguaggio parlato ad essere naturale per l'uomo e a distinguerlo dagli animali, ma la facoltà di costruire una lingua e di apprenderla a patto di venir esposto ad essa: la lingua dei segni è la lingua naturale dei sordi, ma non è una lingua madre, in quanto i bambini sordi figli di genitori sordi sono solo una percentuale minima e non è detto che siano sem-

pre segnanti. Per lingua naturale delle persone sorde si intende una lingua che viaggiando sul canale visivo-gestuale integro, invece che su quello acustico-vocale deficitario, può essere acquisita da loro in modo naturale, cioè secondo le normali tappe dello sviluppo linguistico, e permettendo loro uno sviluppo cognitivo altrettanto normale.

Nel campo della psicolinguistica sono numerose le ricerche che ispirandosi soprattutto al pensiero di studiosi come Piaget, Vygotskij e Bruner (FONZI 2004) hanno evidenziato precisi rapporti fra sviluppo cognitivo e linguistico.

La lingua dei segni è dotata di una natura cinematografica ed iconica e, perciò, è un supporto percettivo efficace in tutti gli ambiti di conoscenza in quanto è in grado di favorire, attraverso il potenziamento della discriminazione visiva, il processo attentivo e, di conseguenza, il processo di elaborazione mentale.

La specificità e originalità delle lingue dei segni, -riconosciute ormai da quarant'anni quali "sistemi linguistici" a tutti gli effetti- consiste nel fatto che a livello lessicale, grammaticale e sintattico si ha un uso linguistico dello spazio: tutto ciò che nel parlato è lineare, sequenziale e temporale, nei segni diventa simultaneo, frutto del concatenarsi di numerosi schemi spaziali tridimensionali, anche se l'aspetto temporale è presente in quanto dato dall'organizzazione sequenziale, modulata nel tempo, di configurazioni delle mani, spazio segnico, segni non manuali — espressione facciale e posture —, movimenti alternati a pause.

La lingua dei segni è una lingua che integra la dimensione spaziale con quella temporale e che, per questo motivo, fa percepire quasi direttamente il concetto. È, cioè, una lingua che stimola e facilita l'evocazione nei due luoghi di senso: lo spazio (la configurazione e l'orientamento della mano, la posizione del segno rispetto allo spazio neutro del segnante, gli indici non manuali) e il tempo (il movimento del segno e l'ordine dei segni nella fase).

Infatti, essendo la lingua dei segni di natura cinematografica e iconica, contrariamente alle lingue verbali scritte e orali, collega (integra) nel suo movimento lo spazio e il tempo in un modo più esplicito ed intelligibile rispetto alle strutture spazio-temporali contenute nel testo scritto o verbalizzato.

Attraverso le attività soprattutto extra scolastiche, quali il campo estivo e le uscite pomeridiane, i bambini/ragazzi sordi italiani e stranieri hanno la possibilità di confrontarsi tra di loro, arricchendo il proprio

bagaglio lessicale, semantico e culturale.

Durante il campo estivo “Insieme stiamo bene II” organizzato e gestito da Insieme per l’integrazione e il bilinguismo dieci anni fa, la lingua dei segni è stata il collante tra il gruppo dei partecipanti ed alcuni ospiti stranieri, nello specifico un gruppo costituito da 16 sordi bielorusi, provenienti dall’Istituto Statale di Riabilitazione di Recitza, zona contaminata dal disastro di Chernobyl, in Italia grazie ad un progetto patrocinato dalla Regione Emilia Romagna e promosso dall’Amministrazione Comunale di Sala Bolognese. I bambini sordi bielorusi hanno concretamente dimostrato come sia possibile conoscersi e comunicare nel rispetto delle diverse culture e come la “diversità” geografica, linguistica e culturale non pregiudichi l’empatia e il contatto umano.

Durante una successiva attività estiva di Insieme per l’integrazione e il bilinguismo, ai ragazzi è stato proposto di confrontare le lingue che conoscevano, che avevano studiato a scuola, utilizzando alcune semplici parole e traducendole.

A turno, chi voleva, scriveva sopra un cartellone le parole che sapeva ed il risultato è stato un interessante confronto tra la lingua italiana, inglese, francese, punjabi, esperanto e la lingua dei segni italiana, che li ha coinvolti in un “gioco di parole” facendoli sentire competenti e, in un certo senso, i docenti della situazione.

I bambini/ragazzi sordi, che si incontrano durante le attività extra scolastiche, provenienti da diverse regioni d’Italia e/o da diverse province della stessa regione, hanno compreso quanto sia ricca la lingua dei segni italiana, attraverso tutte le sue varianti lessicali che legittimamente possono essere considerate *sinonimi*, alla pari delle lingue vocali.

A seguito di tutta la nostra ricerca ed esperienza, sosteniamo che La LIS è la lingua che consente ad una persona sorda, italiana o straniera, di avere pieno accesso alle informazioni, alla comunicazione e consente di porsi domande e di fare domande; la LIS è la lingua ponte tra sordi e udenti; la LIS aiuta il bambino sordo nella alfabetizzazione nella lingua italiana.

Quindi, il segno *non* “uccide” la parola! Anzi, la LIS sostiene la parola e la alfabetizzazione!

Grazie

F. Ferraresi, *Un nuovo strumento per analizzare i molteplici aspetti della disabilità: la classificazione ICF*, www.educare.it/Handicap/la_classificazione_icf.htm

A.Fonzi, *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, 2004

S. Moruzzi, C. Morlini, *Un altro sguardo — e un altro ascolto — sulla sordità*, Luigi Pellegrini Editore, 2016

——, *Imparare Educando. Buone prassi con i sordi e stranieri*, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, 2015.
http://bes.indire.it/?bp_gold=imparare-educando-buone-prassi-con-i-sordi-e-stranieri

——, *La mediazione in lingua dei segni: uno strumento per l'inclusione reale*, in M. Rudvin – C. Spinzi (a cura di), *L'interprete giuridico, Profilo professionale e metodologie di lavoro*, Carocci Faber, 2015

——, *I bambini sordi stranieri nella scuola italiana: esperienze di assistenti alla comunicazione*, in Caterina Bagnara, Sabina Fontana, Elena Tomasuolo e Amir Zuccalà (a cura di), *I segni raccontano. La lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*, Franco Angeli, 2009

O. Sacks, *Vedere Voci*

Insieme per l'integrazione e il bilinguismo, www.insiemeper.bo.it

Parlamento Europeo, Risoluzione sulle lingue dei segni, approvata il 17 giugno 1988

Legge 5 febbraio del 1992 n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*

Legge 20 febbraio del 2006 n. 95, *Nuova disciplina in favore dei minorati auditivi*

Legge 3 marzo del 2009 n. 18, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità', con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*

I segni della relazione: l'importanza del gruppo per comunicare

Tommaso Bertinotti, Riccardo Morelli De Rossi,
Irene Perondi, Michele Scala*

Introduzione: come attori sul palco

Il testo vuole presentare uno scorcio, una parte di storia della ludoteca "L'albero segnante" ideato e gestito dalla cooperativa Alia. Dal 2008 a oggi, la *ludoteca* (così chiamata dai ragazzi che la frequentano e identificata con il segno LIS di "divertimento") si è configurata non solo come uno spazio (fisico e temporale) di accoglienza e di gioco per bambini/ragazzi sordi (e con altre difficoltà comunicative, cognitive, relazionale), ma come un'occasione per dare l'opportunità a questi ragazzi di incrementare e sviluppare le loro competenze e potenzialità.

È Albero perché l'albero cresce, è Segnante perché la LIS (insieme ad altri linguaggi mimico-gestuali creati *ad hoc* in relazione alle competenze cognitive e motorie dei ragazzi) è uno strumento comunicativo, insieme alla lingua orale, che permette di socializzare.

La Ludoteca rappresenta una sfida per la cooperativa. Non riceve attualmente alcun finanziamento pubblico, qualche piccola donazione privata, il 5×1000 e tanta voglia di investire risorse proprie in un progetto in cui crede e che, si spera, verrà un giorno istituzionalmente riconosciuto.

Per raccontare la nostra esperienza ci siamo domandati come fare a riassumere tanti anni di esperienze, errori, successi e fallimenti in uno spazio limitato.

Abbiamo deciso di tralasciare gli aspetti più formali e di dedicarci invece alla sostanza, lasciandoci andare alle chiacchiere e raccontando

*. Tutti gli autori sono soci o collaboratori di Alia, società cooperativa sociale:
www.aliacooperativa.it

ognuno, in libertà, il suo punto di vista. Questo è ciò che vorremmo fare anche qui: raccontarvi una parte della storia.

Un'idea che ci è venuta alla mente, anche ricordando gli anni in cui le rappresentazioni "teatrali" erano una componente importante nel nostro lavoro con i ragazzi, è una metafora: quella dell'attore che sale sul palco e mette in mostra ciò che ha imparato. Il palco, nel nostro caso, è il mondo sociale, mentre gli attori sono i ragazzi che seguiamo e che frequentano il nostro servizio, che tra di noi chiamiamo semplicemente "la Ludoteca".

Quello che i nostri ragazzi riescono a realizzare nel loro quotidiano è la loro rappresentazione sul palco, gli altri con cui si ritrovano a interagire sono il pubblico. Dietro a ciò che viene mostrato di sé in pubblico c'è un grande lavoro, nel retroscena. Dietro le quinte si muove un mondo fatto di persone che per lavoro o volontariato si dedicano a sostenere i ragazzi, ci sono le famiglie, gli operatori della scuola, i servizi e molti altri.

Come parte di questo grande lavoro c'è anche un copione, che consiste nell'apprendimento di una lingua adeguata alle potenzialità di chi la deve usare: un copione tagliato su misura. Tra poco vedremo come, in certi casi, sia necessario creare nuove e alternative forme di comunicazione, oppure adattare quelle già esistenti alle caratteristiche individuali.

La Ludoteca

Il servizio di Ludoteca "L'albero segnante" è nato nel 2008 nel comune di Solesino (PD) grazie ai contributi del comune di Monselice e della Provincia di Padova. L'anno successivo si è svolta nei locali "Spazi Creativi" dell'associazione DISBERG grazie a un finanziamento dalla Cassa di Risparmio del Veneto. A fronte del grande successo e delle richieste da parte degli utenti, il servizio è stato trasferito dal 2012 a Padova e ha visto la sua successiva edizione presso il Centro per le famiglie Crescere Insieme di SPES dove ha ottenuto l'appoggio simbolico della Provincia di Padova, dell'Ordine degli psicologi della Regione Veneto e dell'ENS (Ente Nazionale Sordi). Il servizio ha riscosso l'interesse anche dell'Istituto Nazionale Ville Venete e della Regione Veneto tanto che è stata realizzata una rappresentazione delle attività di animazione presso Villa Venier Contarini di Mira (VE). Le ultime due edizioni, inclusa quella in corso, sono state realizzate anche grazie a un contributo del

Lions club Padova Elena Cornaro Piscopia.

La ludoteca "L'albero segnante" nasce con lo scopo di accogliere bambini e ragazzi disabili, con l'obiettivo di incrementare le loro competenze relazionali e comunicative. L'esperienza, maturata in questi anni di lavoro, ha portato la cooperativa Alia a credere nell'Albero Segnante come uno spazio di incontro tra persone, un'occasione di socializzazione, un momento di crescita attraverso l'interazione con gli altri, di scoperta di sé e dell'altro. Per i ragazzi si tratta di un'occasione in cui poter valorizzare le competenze e superare alcuni limiti, nel rispetto della storia personale di ciascuno e della diversità che caratterizza ognuno di noi.

In ludoteca la comunicazione diretta avviene attraverso l'italiano orale e la lingua dei segni italiana (LIS) in modo da insegnare ai ragazzi l'utilizzo di diversi vocaboli e sperimentare insieme diverse forme comunicative. Un punto di forza del servizio è che, oltre all'uso della LIS, vengono proposti linguaggi visivo-gestuali costruiti *ad hoc* in relazione alle capacità (specie motorie) e competenze (specie interattive) di ciascun ragazzo.

Il gioco non viene solo visto come strumento per intrattenere bambini e ragazzi con difficoltà cognitive, comportamentali, relazionali e/o comunicative, la Ludoteca non è soltanto uno spazio dove portare i figli e dare sollievo ai genitori, bensì è un luogo dove i ragazzi, nel confronto con la diversità che caratterizza ogni persona, possono aumentare il loro bagaglio di conoscenze e competenze.

I ragazzi che frequentano la Ludoteca da quando ha sede a Padova si sono dimostrati affezionati e fedeli nel tempo al servizio e, visto che sono passati diversi anni, il più giovane ha ormai 17 anni. I ragazzi presentano caratteristiche molto diverse fra di loro, per tipo di disabilità, modalità comunicative e competenze. Tutti hanno un certo grado di sordità, con disabilità associate e/o altre difficoltà relazionali e comunicative.

A livello comunicativo c'è una notevole variabilità nelle tipologie e nelle modalità dei linguaggi usati, anche se la maggior parte dei ragazzi comunica con la lingua dei segni, ognuno secondo le sue abilità motorie e cognitivo-relazionali. Uno dei partecipanti con la Sindrome di Cornelia de Lange, pur esprimendosi verbalmente in casa con i familiari, dal suo ingresso in Ludoteca non ha mai parlato. Nel corso degli anni e delle edizioni ha iniziato a utilizzare prima gesti e poi veri e propri

segni per partecipare attivamente alla comunicazione e alle attività, oltre ad aver ampliato le sue espressioni mimiche.

Un altro ragazzo utilizza un linguaggio gestuale, costruito *ad hoc* in base alle sue capacità motorie e cognitive, ed è proprio la sua storia che vorremmo approfondire per sottolineare quanto sia importante l'azione sinergica del lavoro individuale e quotidiano dell'operatore della disabilità sensoriale da una parte e della Ludoteca come luogo di incontro e dove poter sperimentare le abilità comunicative acquisite dall'altra.

L'operatore della disabilità sensoriale

Per comprendere entrambi gli aspetti di questo lavoro, partiamo dal servizio che ci permette di seguire i minori sordi nella Provincia di Padova. I ragazzi che frequentano la Ludoteca, in quanto disabili sensoriali, hanno diritto ad accedere al Servizio di Integrazione Scolastica a favore di studenti affetti da deficit della vista o dell'udito, mirato alla realizzazione del diritto allo studio e all'istruzione. Si tratta di una competenza istituzionale delegata alla Provincia, nell'ambito dei Servizi Sociali (fino a che non verranno definitivamente abolite le Province secondo quanto previsto dalla Riforma Delrio, Legge n. 56 del 7 aprile 2014), rivolta ad alunni che frequentano scuole di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado.

L'operatore alla comunicazione nella Provincia di Padova (denominato "Operatore della disabilità sensoriale") è un professionista in possesso di laurea quinquennale, che interviene in ambito familiare per l'integrazione scolastica dello studente con grave disabilità visiva o uditiva. La Provincia assegna un operatore della disabilità sensoriale sulla base delle domande che devono essere presentate dalle famiglie entro il mese di giugno di ogni anno.

Il servizio è previsto anche al nido, ma solo nel caso di bambini sordi figli di genitori sordi che necessitino di competenze LIS. A livello di scuola dell'infanzia, è previsto l'intervento dell'operatore della disabilità sensoriale esclusivamente in scuole non statali o paritarie. Al nido e alla scuola dell'infanzia l'operatore interviene solo in ambito scolastico.

A partire dalla scuola primaria, il lavoro dell'operatore della comunicazione si svolge prevalentemente presso il domicilio degli studenti e, solo in casi particolari, presso le scuole.

Ogni operatore affianca ciascun ragazzo per un monte ore che va da

un minimo di 30 ore a un massimo di 80 ore mensili, a seconda della scuola frequentata (nido, scuola dell'infanzia, primaria o secondaria) e della gravità del caso.

Oltre al monte ore mensile, sono previste ore di raccordo con tutte le figure professionali (e non) che ruotano intorno al minore (centri riabilitativi, scuole, genitori, servizi sociali, Operatori socio sanitari, enti di categoria, associazioni sportive, ludoteche, etc.). Perciò fondamentale per il ruolo dell'operatore della comunicazione è gestire i rapporti che costruiscono la rete di intervento su ciascun utente e perseguire i medesimi obiettivi.

L'operatore della comunicazione è tendenzialmente invitato a tutti i tavoli di lavoro che portano a definire i vari piani di intervento (scolastico, riabilitativo, sociale). I principali organi di intervento sono i consigli di classe, le UVM (Unità di Valutazione Multidimensionale) e le riunioni d'équipe tra i vari specialisti, luoghi in cui si prendono le decisioni sul PEI (Progetto Educativo Individualizzato) di ciascuno studente.

Sono previste per migliorare le competenze di ciascun operatore delle ore di supervisione individuali e (fino a pochi anni fa) di gruppo, nelle quali vi può essere un proficuo scambio di esperienze (su strumenti, metodologie e modalità di intervento) tra gli operatori e grazie alla mediazione dei supervisori. Ciascun professionista è invitato a partecipare a corsi di formazione non obbligatori che vengono proposti annualmente da vari centri formativi.

L'operatore della disabilità sensoriale ha a disposizione il tempo e le competenze per realizzare, in accordo e in collaborazione con gli altri attori dell'équipe che segue il minore, il progetto individualizzato elaborato per lui. Però, a differenza degli altri professionisti, che seguono il minore nell'ambito scolastico o riabilitativo, l'operatore lavora in ambito domiciliare, con tempi più dilatati che possano rispettare le modalità e le tempistiche della persona stessa.

Dalla scuola primaria in poi, l'operatore segue lo studente presso il suo domicilio per più ore al giorno, avendo quindi il tempo di occuparsi di diversi aspetti (quali ad esempio la comunicazione e l'autonomia), senza limitarsi a quello esclusivamente didattico. Ha la possibilità di incontrare insegnanti e logopedisti e di portare avanti delle attività condivise, concentrandosi sul superamento dei limiti e delle difficoltà che lo studente può incontrare.

Inizialmente l'operatore era definito "ripetitore", termine che evidentemente non rende giustizia al lavoro di questo professionista che non si limita a ripetere, ma adatta contenuti e modalità in maniera tale da renderli accessibili alla persona sorda. E non parliamo di una qualsiasi persona sorda, ma di quella in particolare, con le sue specifiche abilità. Questo è rilevante in particolare modo perché alla sordità possono essere associate altre disabilità, che richiedono un'elevata personalizzazione. L'operatore della disabilità sensoriale è, per formazione ed esperienza, preparato ad affrontare la disabilità sensoriale, sia essa dell'udito o della vista, e le altre associate e modulare il suo intervento, a casa o a scuola, per il raggiungimento di obiettivi didattici e non.

Il responsabile del Servizio, conoscendo tutti i casi e tutti gli operatori, affida l'incarico a un professionista considerando l'esperienza e la formazione specifica nella disabilità visiva o uditiva (ad esempio la competenza nella LIS) e nella pluridisabilità. Inoltre presenta il caso e segue, attraverso le supervisioni, l'operatore che agisce da solo nella, a volte difficile, realtà familiare o scolastica. Quindi, anche se l'operatore lavora da solo, sente di far parte e di rappresentare, a scuola e a casa del minore, un'istituzione, un gruppo di lavoro, un servizio che abbraccia tutta la provincia.

Grazie alla qualità e alla costanza che caratterizzano il servizio, è possibile perseguire e talvolta anche raggiungere degli obiettivi che possono portare a un reale ampliamento e miglioramento delle competenze comunicative di una persona, oltre ad altri importantissimi obiettivi, quali il raggiungimento di autonomie personali e didattiche.

È questo il caso di un ragazzo, seguito da un professionista del nostro gruppo di lavoro a livello individuale, che poi ha avuto accesso anche alla Ludoteca e che tuttora continua a frequentarla, pur avendo concluso il percorso scolastico ed essere stato inserito in un CEOD (Centro Educativo Occupazionale Diurno).

Presentazione del caso

M. è un ragazzo di 18 anni che presenta un ritardo evolutivo associato a una patologia motoria e sensoriale: ha una riduzione dell'acuità visiva, problematiche di tipo neuro-visivo e ipoacusia bilaterale neuro-sensoriale. Utilizza protesi acustiche digitali. Il ragazzo è tetraplegico ed è in carrozzina. Dispone di ausili ortopedici, tra cui un deambulatore con il quale può muoversi negli ambienti spaziosi. M. fino al 2008

utilizzava esclusivamente la mano sinistra. Le competenze motorie manuali erano scarse ma sufficienti a produrre dei gesti.

L'iniziale intervento logopedico è stato di tipo oralista con l'ausilio di protesi e modalità riabilitative improntate alla comunicazione aumentativa alternativa (CAA). L'intervento è risultato inefficace: il bambino non ha mai prodotto nessun fonema e non è mai riuscito ad avvalersi degli strumenti del metodo individuato dagli specialisti.

Nel settembre 2008 M. conosceva circa 8 gesti inventati da lui stesso e condivisi con i genitori e aveva comportamenti autolesionistici (si dava spesso dei pugni e si strappava con la bocca i vestiti che indossava). Nei vari percorsi riabilitativi non era mai stato usato un linguaggio segnato. Da ottobre 2008, si è strutturato un piano di intervento con l'introduzione di un linguaggio segnato, composto da segni della Lingua dei segni e gesti costruiti tenendo in considerazione le disabilità di movimento (es. invece di usare il segno di "asciugamano" in LIS che richiede una componente di coordinazione motoria complessa si è sostituito con il gesto "far scivolare la mano sulla guancia").

M. già da subito ricercava molto la relazione con gli adulti senza però riuscire a comunicare. Con l'inizio dell'apprendimento di un linguaggio segnato, le interazioni sono diventate gradualmente più complesse. I gesti appresi da M. sono stati condivisi con la scuola, la famiglia e il Centro di Riabilitazione presso cui era in cura.

Durante i primi sei mesi, a causa delle difficoltà di apprendimento e di movimento, il ragazzo è riuscito ad apprendere un solo gesto a settimana. I processi attentivi risentivano di una notevole faticabilità, per cui i tempi operativi erano molto ridotti e si alternavano momenti di gioco ad altri con richieste di apprendimento di gesti nuovi.

Successivamente, quando il ragazzo ha potuto far esperienza della possibilità di comunicare con i gesti, l'apprendimento è stato molto più veloce ed era necessario uno sforzo inferiore per l'assimilazione.

Nonostante non riuscisse quasi a muovere la mano destra a causa di una emiparesi, si è favorito l'utilizzo di entrambe le mani contribuendo a una maggior fluidità nei movimenti.

In tre anni sono diminuiti sensibilmente gli atti autolesionistici e sono aumentate le richieste nell'interazione. Il pensiero simbolico di tipo imitativo è stato molto valorizzato e si è sviluppato a tal punto che sono diventate frequenti le richieste di giochi interattivi (es. prendi il bambolotto e vestiamolo, prendi il treno e lo facciamo partire). In tre

anni il ragazzo è riuscito a riconoscere e a produrre 150 gesti che ora riesce anche a combinare in frasi composte da più gesti (2/3).

Riassumendo, le fasi del lavoro sono state le seguenti:

La prima fase è stata di conoscenza. Si sono fatte diverse attività di gioco e di stimolazione sensoriale. Questa fase è stata utile a comprendere le potenzialità di M. e in particolare la capacità di poter esercitare dei movimenti con mani e braccia.

Nella seconda fase abbiamo iniziato a usare i segni che già conosceva M. (8 gesti in tutto) relativi a oggetti di uso quotidiano (bambolotto, carrozzina, mangiare, bagno, ecc.). Contemporaneamente si è aggiunto il primo gesto nuovo, scelto per indicare un gioco ("trenino") a cui era particolarmente legato. Questo ha permesso di avere una forte componente motivazionale che ha portato in pochi giorni ad associare gesto a oggetto. Il gesto (far scivolare la mano sul banco) era semplice e facilmente adatto alle sue competenze motorie, perciò la facilità di apprendimento ha permesso anche un suo utilizzo quotidiano e spontaneo. L'operatore mostrava il trenino a M. e non gli consegnava o non metteva in moto il gioco fino a che non eseguiva il movimento richiesto. Le prime volte si favoriva l'esecuzione aiutando M. nel movimento e successivamente lo si lasciava in autonomia. Già nella prima settimana si è riusciti a far apprendere il gesto in modo naturale e le richieste di gioco da parte di M. erano frequenti. Per i successivi segni introdotti è stata seguita la stessa modalità (segni di uso comune e soprattutto di interesse per il ragazzo). In due mesi il linguaggio di M. era composto da 16 gesti (il doppio di quelli appresi fino ad allora).

Nella terza fase si sono aggiunti segni di uso quotidiano, non legati al gioco, ma utilizzati per indicare oggetti di uso comune o i familiari. Nella fase di apprendimento sono state usate foto e altro materiale visivo (video, disegni). A volte è stata necessaria anche la presenza fisica degli oggetti o delle persone. Ad esempio, per indicare la nonna veniva ripetuto il segno e dopo la si faceva entrare dalla porta destando sorpresa in M. e facilitando così l'apprendimento del gesto.

Nella quarta fase (dopo circa un anno di lavoro) e dopo aver appreso circa 50 gesti, si sono introdotte sequenze di 2 gesti per indicare azioni più complesse (ad es: bambolotto + porta = butta il bambolotto fuori dalle porta).

Questa fase, sebbene più complessa, poiché presentava la difficoltà di replicare più di un gesto contemporaneamente, è stata facilmente

realizzabile per il forte interesse di M. nel voler nascondere le cose e perciò dalla forte motivazione di comunicare “richieste” (nascondere gli oggetti, buttare i giochi dalla finestra, etc.).

La quinta e penultima fase ha avuto lo scopo di inserire dei verbi nella comunicazione. Si è associato al soggetto il verbo corrispondente e a volte anche l'oggetto (es. Michele toglie la sciarpa).

La sesta e ultima fase (dopo 1 anno e mezzo di lavoro) aveva lo scopo di condividere i gesti appresi da M con i compagni di classe e i professionisti del centro di riabilitazione motoria. Già dalla prima fase i gesti erano stati condivisi con i familiari. Questo ha permesso un uso quotidiano della comunicazione gestuale, facilitando maggiormente l'apprendimento e il consolidamento dei gesti appresi.

È facile intuire che un lavoro di questo tipo richiede molto tempo, quotidianità e condivisione costante con i familiari, in primo luogo, oltre che con insegnanti, terapeuti, coetanei, etc.

In questo caso in particolare, l'operatore con la sua esperienza e le sue conoscenze ha contribuito in maniera significativa ad ampliare le possibilità comunicative di un ragazzo che fino all'età di 10 anni non aveva avuto la possibilità di esprimere le sue preferenze e partecipare attivamente a scambi comunicativi. Davvero toccante la reazione della madre quando per la prima volta è riuscita a conoscere le preferenze del figlio, potendogli finalmente chiedere, cosa che a noi tutti potrebbe sembrare banale, se preferisse ad esempio bere l'aranciata o la Coca-Cola. Comunicazioni di base spesso assenti quando manca un linguaggio condiviso, una modalità di comunicazione adatta alla persona stessa, non possono essere date per scontate se permettono all'individuo di esprimere se stesso, a partire, banalmente, dal poter dire cosa gli piace e cosa no.

Conclusioni: Il valore della relazione

Ora abbiamo visto un esempio di cosa si muove “dietro le quinte”, di come una buona dose di creatività, unita all'impegno costante e continuativo possa creare delle nuove prospettive per i ragazzi, le famiglie e il contesto sociale. Dopo aver aperto uno scorcio sul retroscena, riprendiamo ora la nostra metafora dell'attore su un palco e cerchiamo di focalizzare la nostra attenzione su quello che accade fra i diversi attori che recitano una scena: le loro relazioni. Nella nostra esperienza si tratta di una scena largamente improvvisata, a cui partecipano attivamente

anche i “registri”, se così possiamo, sempre nella metafora, definire gli operatori. Quello che si svolge sul “palco” della Ludoteca è, come dice il nome stesso, una forma di gioco finalizzato al benessere e alla crescita. Crediamo sia fondamentale, in generale quando si lavora con minori, poter accedere alla propria parte più bambina, quella capace di giocare in modo spensierato e godersi il gioco in quanto tale, senza pretendere dei risultati, dei punteggi, più in generale delle prestazioni. In una parola: divertirsi. Certo è necessario mantenere stabilmente, e qui sta l’elemento educativo, anche il proprio ruolo. La sfida sta, infatti, nel riuscire ad essere, contemporaneamente, bambini che giocano e adulti che osservano, propongono, comprendono e intervengono quando necessario, ponendosi come facilitatori alle attività del gruppo, piuttosto che come dei docenti che insegnano come comportarsi.

Facilitazione e mediazione sono i due processi fondamentali che permettono ai ragazzi di instaurare dei rapporti significativi con gli altri, in uno spazio e un tempo ben definito: il nostro “spettacolo” per così dire, che si svolge una volta alla settimana, sempre alla stessa ora, con una struttura prevedibile nella sequenza delle attività e uno svolgimento imprevedibile. Siamo, nel tempo, arrivati a strutturare non un servizio *per* le ragazze e i ragazzi, ma *insieme* a loro e grazie ai contributi e alle idee che spontaneamente ci hanno portato. Oggi pensiamo alla Ludoteca come a un punto di riferimento, un luogo speciale che permette ai partecipanti di staccare dal quotidiano, in cui possono portare loro stessi, i loro problemi e le loro qualità, e da cui possono prendere e portarsi a casa delle esperienze importanti.

Per creare delle buone relazioni c’è bisogno di tempo e di costanza. Questo lo sappiamo tutti, anche se a volte ce ne dimentichiamo nella frenesia della società, che ci spinge a essere sempre più veloci e a fare sempre di più. I ragazzi che seguono la Ludoteca hanno creato dei legami molto stretti, fra di loro e con gli operatori. Domandano sempre i motivi per cui qualcuno è assente e mostrano una grande sensibilità verso gli stati d’animo degli altri; ognuno a modo proprio, s’intende. Il tempo è stato un fattore fondamentale per l’instaurarsi di questi legami e abbiamo l’impressione che anche i periodi di pausa, a volte lunghi, non siano andati a interferire con il piacere del ritrovarsi in occasione di un nuovo inizio. Anzi, dato che cerchiamo comunque di tirare fuori del positivo anche dagli ostacoli (di cui parleremo fra poco), avere dei cicli che si concludono e poi ripartono, con nuove energie, nuove idee e

spesso nuove persone, ci richiede e ci permette di avere del tempo per reinventare le attività, creare nuove proposte e ripensare all'esperienza fatta finora.

In questi periodi di pausa i ragazzi chiedono, in molte occasioni e alle diverse persone che incontrano, quando riprenderà la Ludoteca. Ci siamo chiesti più volte per quale motivo questo spazio sia diventato così importante per loro. Allora ci siamo domandati perché sia così importante per noi. Il bello del nostro lavoro, come psicologi, come educatori o animatori (ancora facciamo un po' di fatica a definirci in maniera univoca) è che ogni giorno ci troviamo di fronte a nuove esperienze, che sono inevitabilmente diverse da quelle del giorno prima e ci arricchiscono sempre con vissuti che possiamo portarci dentro come elementi costruttivi. Forse è proprio questo, allargando il concetto dalla vita professionale, che funziona così bene. La possibilità di fare delle esperienze e portarle dentro di sé come elementi preziosi, come degli strumenti che possono essere utilizzati in situazioni nuove, dopo averli potuti sperimentare in un ambiente protetto.

Non sono quindi tanto le attività che svolgiamo (per quanto le attività strutturate siano molto importanti e vadano preparate bene), ma le relazioni che costruiamo il punto centrale. E quello che ce ne facciamo di queste relazioni. L'acquisizione dell'autonomia richiede certamente di sviluppare delle capacità nello svolgere i compiti della vita quotidiana che per questi ragazzi sono degli sforzi e degli impegni particolarmente difficili, soprattutto quando si trovano a doversi confrontare con i pari. Ma l'autonomia è anche data dalla capacità di stare con altre persone, di chiedere un aiuto quando serve e di potersi sentire parte di un gruppo, di una società. Lo spazio che mettiamo a disposizione ha anche questo scopo, di sperimentare delle "buone" relazioni, in assenza di giudizio e dove vengono accolti gli aspetti che funzionano e quelli che non funzionano.

Nelle relazioni non ci sono solo momenti belli e giochi felici, ovviamente, ma anche litigi, frustrazioni, chiusure, rifiuti, esplosioni di rabbia e aggressività, stanchezza fisica e mentale. Tutti elementi che necessitano di essere visti, riconosciuti e valorizzati come legittimi, per imparare poi a regolare il proprio comportamento e diventare, appunto, autonomi.

Parlando di frustrazione nei ragazzi, non possiamo che riportarvi anche la frustrazione degli operatori, come un elemento speculare e complementare.

Da un lato ci sono le difficoltà nel garantire la continuità del servizio, in un contesto sociale e istituzionale che ben poco investe in un ambito così importante come quello della disabilità, tuttora trattato come qualcosa di molto marginale (rievocato solo saltuariamente in occasione della giornata mondiale della disabilità o eventi simili).

Dall'altro lato, lavorare direttamente con la disabilità significa anche, a nostro avviso, imparare a confrontarsi con la frustrazione nel quotidiano e imparare a riconoscere e quindi tollerare i propri limiti. Purtroppo i limiti sono tanto più grandi e insuperabili quanto più restano nascosti, non riconosciuti oppure negati. Nella nostra esperienza abbiamo visto passare tante persone, collaboratori, volontari e tirocinanti universitari: persone molto competenti e che hanno dato importanti contributi, ma che a un certo punto hanno deciso di salutarci invece di fermarsi. Questo per dire che ci siamo resi conto di una cosa molto importante: per fare questo lavoro ci vuole una certa resistenza e la disposizione a confrontarsi costantemente con le difficoltà, con i limiti e le frustrazioni, accettarli e renderli esperienze utili per imparare e migliorarsi. Quando si riesce a sostenere il peso della gravità, perché ciò che è grave è per definizione pesante, è anche possibile trarre un grande senso di piacere nell'instaurarsi di relazioni autentiche e affettive, anche quando si tratta di un lavoro.

Bibliografia

- Ardito B., Mignosi, E. (1995), *Vivo una favola e imparo le lingue. Giocare a parlare con bambini sordi e non*, Firenze, La Nuova Italia.
- Caselli M.C., Maragna S., Volterra V. (2006), *Linguaggio e sordità*, Bologna, il Mulino.
- Bertinotti, T., Castro, M., Morelli De Rossi, R., Perondi, I., Scala, M. (2016). *La Ludoteca L'Albero Segnante. Valutazione dell'efficacia di un servizio pilota. La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, 2016: 168-178.
- Bertinotti, T., Morelli De Rossi, R., Perondi, I., Scala, M. (2016). *L'Albero Segnante. Centro educativo per ragazzi con disabilità comunicative: la lingua dei segni come strumento di integrazione*. Poster presentato alla Giornata Scientifica Sordità: lingua dei segni, impianto cocleare e riabilitazione linguistica, Università di Padova, 5 aprile 2016.
- Fava Viziello G. (2008), *La partecipazione*, Roma, Piccin.
- Il Mattino di Padova (18/1/2008) *Una ludoteca per sordi in biblioteca a Solesino*

Scala, M., Bassan, M., Perondi, I., Pellegrino, A. (2008). *La Ludoteca l'Albero Segnante in Parole e Segni*. Ed. Imago S.n.c. Roma.

Scala M. (2008), *La lingua dei segni: un'esperienza di integrazione per bambini sordi e udenti*, Psicologia e Comunicazione: Ricerca, Sviluppo, Divulgazione.

Teruggi L.A. (2003), *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato*, Milano, Franco Angeli.

www.aliacooperativa.it, sito di Alia cooperativa sociale. Nella sezione servizi alla persona/ludoteca "L'Albero segnante", è possibile visionare e scaricare materiale sulla ludoteca.

Il patto educativo scuola, famiglia, società

Riziero Zucchi

Quando i miei figli erano molto piccoli facevo un gioco con loro: davo loro in mano un bastoncino, uno ciascuno, e poi chiedevo di spezzarlo. Non era certo impresa difficile. Poi chiedevo di legarli in un mazzetto e di cercare di romperlo, ma non ci riuscivano. Allora dicevo: «Vedi quel mazzetto? Quella è la famiglia.»

D. LINCH, *Una storia vera*, 1999

Offerte formative della famiglia alla società

Qualche tempo fa a Mondovì la famiglia Somà, che ha il figlio Mattia che non si muove e non parla, come Claudio, come Marco, offriva a tutta la popolazione di Mondovì un Convegno. Credo occorra razionalizzare queste situazioni; dire alla scuola, dire agli enti locali, dire alla Sanità: «Attenti al nuovo che avanza!». È la consapevolezza della famiglia, il sapere della famiglia; queste situazioni vanno contestualizzate e razionalizzate. La famiglia era prima sola e isolata, poi raccolta in associazioni, ora da protagonista chiede la partecipazione.

Pedagogia dei genitori intende realizzare un "patto educativo": il modello di un'alleanza tra la scuola, la famiglia e la sanità, promosso dall'Ente locale. Uno degli elementi nuovi che emerge a livello di società civile è la "cittadinanza attiva": i cittadini non devono più essere considerati oggetto di assistenza, oggetto di medicalizzazione, quanto soggetti attivi che contribuiscono alla crescita della comunità. Il libro di Robert Putnam edito da il Mulino di Bologna, intitolato *Il capitale sociale*, sottolinea che i percorsi educativi della famiglia sono capitale sociale.

Questo non è un periodo favorevole per la famiglia, per i media sembra che i genitori abbiano il volto della mamma di Cogne, della

mamma di Merano, accusate di aver soppresso i figli. Si sottolinea che i genitori devono essere messi nei banchi di scuola; si parla addirittura di "scuola per i genitori"; si dice che fondamentalmente i genitori siano deboli, incompetenti, da prendere in terapia. Credo che occorra ribaltare completamente questa posizione. Non c'è mai stato un periodo in cui la famiglia sia stata così forte e propositiva.

Famiglia allargata e comunità di villaggio

Quando parlo ai miei studenti dico: «Sono un uomo del Neolitico: ho arato con le mucche, ho seminato con la sacca del grano e tutto ciò lo vediamo solo più nei graffiti del Museo Egizio». È una grande fortuna avere un piede nel passato, un piede nel presente e, tramite i ragazzi, una visione del futuro. In un passato recente sono stato allevato in una famiglia allargata: una famiglia di trenta persone in una cascina, in cui i genitori avevano dignità e sicurezza e non si medicalizzavano i problemi.

Spesso faccio ridere i miei studenti raccontando un episodietto: ero un bambino che sarebbe adesso diagnosticato "iperattivo". Volevo conoscere il mondo, ero pieno d'energia e per fortuna non c'erano queste diagnosi terribili. Questo bambino "iperattivo" voleva conoscere gli animali.

Inseguiva le oche; chi ha un'esperienza di un'aia sa che l'oca è aggressiva: ad un certo momento s'è girata e mi ha dato una beccata terribile ed ho constatato che le oche hanno i denti! In quel momento m'è venuto un tic nervoso che m'è durato per un po'. Adesso una mamma, non appena si accorge di un tic nervoso, prenderebbe il piccino e lo porterebbe in terapia, subentrerebbe la farmacologizzazione, ecc. Mia mamma, più serena, s'è consultata con gli altri membri della famiglia, ha concluso: «Beh, gli passerà...». E mi è passato! Credo che la famiglia attuale, formata da due persone più i figli, porti sulle spalle il peso che è stato portato invece tempo fa dalle trenta persone di una famiglia allargata.

Ho avuto la fortuna di essere stato educato in un villaggio ed ero un bambino che scappava (chissà quale diagnosi mi avrebbero fatto...). Scappavo per poter conoscere il mondo, quando arrivavo al limite del villaggio c'era sempre chi diceva: «Toh, il figlio della Rosa», mi prendeva e mi portava a casa. Io non ero contento, ma mia mamma sì. Questa serenità era dovuta al fatto che c'era un villaggio che mi

allevava. Questa sensibilità., questo collegamento col passato è ancora presente in alcuni autori¹. Un recente libro sulle politiche educative è intitolato: *Per allevare un bimbo ci vuole un villaggio!*; è stato scritto da Hillary Rodham Clinton.

Attualmente i genitori portano sulle spalle quello che una famiglia allargata un villaggio sostenevano. Credo abbiano una forza incredibile. Altro che famiglia debole da prendere in terapia! Occorre invece imparare dalla famiglia, come impariamo da Marco, da Claudio, da Mattia, da coloro che hanno queste abilità diverse di cui anche noi vogliamo impadronirci.

Dalla trasmissione intergenerazionale alla solidarietà tra genitori, passando attraverso il periodo degli esperti

Viviamo in un momento storico di grandi cambiamenti, un periodo in cui si evolve il ruolo della famiglia. Questi genitori soli ed isolati stanno maturando una consapevolezza e acquistando capacità impensabili in precedenza. Nell'ambito della famiglia allargata esisteva un sapere tramandato verticalmente di padre in figlio. La società contadina non subiva cambiamenti notevoli e le conoscenze patriarcali venivano trasmesse senza eccessive modifiche. Non vi era un'evoluzione sociale così rapida da rendere necessarie soluzioni sempre nuove. Le gerarchie erano rigide, l'autorità generazionale era indiscussa e i valori della famiglia al di sopra di ogni sospetto.

L'industrializzazione ha compiuto un terremoto sociale di inaudite proporzioni, costringendo nelle città milioni di persone, distruggen-

1. Il libro di Neil Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, pubblicato dall'editore Armando, documenta come la televisione abbia contribuito all'adultizzazione dei bambini. La televisione, usata in modo diverso, potrebbe testimoniare l'educazione proposta dalla comunità di villaggio e dalla famiglia allargata, non per proporre un'impossibile ritorno al passato, ma per sottolineare la necessità di un'educazione fondata su una comunità consapevole e su valori educativi. Da consultare anche il saggio di K. HYMOWITZ, Ready or Not. What Happens When We Treat Children as Small Adults, (Pronto o no. Cosa succede quando trattiamo i bimbi come piccoli adulti) Encounter, San Francisco 2000. Questo è dovuto anche al considerare i bimbi dei consumatori: J.B. SCHOR, *Born to Buy. The Commercialized Child and the New Consumer Culture*, (Nato per comprare. La commercializzazione del bimbo e la cultura del nuovo consumismo) Scribner, New York, 2004.

do tradizioni antichissime, soprattutto ha fatto deperire la famiglia allargata e la comunità di villaggio. Le famiglie si sono sentite sole e isolate di fronte a problemi sempre nuovi e diversi. La solidarietà intergenerazionale si è infranta nell'impossibilità di ospitare in casa gli anziani, detentori di un sapere reale, ma legato a moduli educativi non più funzionali alle nuove esigenze del mercato.

Allo smarrimento e alla solitudine si sono aggiunte teorizzazioni psicologiche che sottolineano nella famiglia l'origine dei mali psichici, coi vari complessi freudiani. Allo smarrimento e all'insicurezza si sono aggiunti problemi derivati dal consumismo. La società è stata sezionata in spezzoni generazionali a ciascuno dei quali corrispondono consumi specifici: infanti, bambini, adolescenti, ecc. L'inesperienza li rende fragili di fronte alle sirene degli acquisti, non devono avere mamma e papà che dicono: «Non te lo compro!», devono esser soli di fronte alla merce con i soldi in tasca. Il ruolo della famiglia è stata ridotto dal nuovo potere mediatico dei pubblicitari a quello di una gettoniera alla quale chiedere solo merci e non valori. Strumento-oggetto di consumo e non soggetto di educazione.

Alla colpevolizzazione si aggiunge la deresponsabilizzazione. La famiglia non ha alcun sapere, decidere significa sbagliare: occorre avere esperti che non solo intervengano per riparare gli errori dei genitori, ma che indichino la via maestra dell'educazione. Si scopre un nuovo filone di produzione di profitti. Dall'inizio del secolo XXI ad oggi sono nate scuole di psicologi che dovevano insegnare ai genitori il corretto modo di allevare i figli. Dai precursori, Emmett Holt e Stanley Hall, a J.B. Watson, a Spock e Bettelheim. Ann Hulbert nel saggio *Raising America. Experts, Parents and a Century of Advice About Children* (Crescere l'America. Esperti, Genitori ed un secolo di pareri sui figli) edito da A. Knopf e non tradotto in italiano, fa la storia di un secolo di esperti in educazione infantile e delle loro incoerenze. Dalle indicazioni contrastanti fra di loro, fino a vere e proprie accuse terribili come quelle di Bettelheim che incolpava le madri 'frigorifero' dell'autismo dei figli. Il processo di reificazione è tale da produrre saggi per genitori quasi perfetti, come esistono manuali per l'ottimo autista.

I saperi delle famiglie e la genitorialità diffusa

La situazione sta cambiando: una nuova consapevolezza sottolinea che il mestiere di genitore si impara sul campo. Non ci sono istruzioni per

l'uso dei bimbi. Non ci sono ricette tanto più che le persone non sono strumenti da usare con l'ausilio di regole precise. Nessuno uomo è simile all'altro e questa unicità è dovuta ad un'educazione che solo la specificità della pedagogia dei genitori sa dare. Allevare figli significa una crescita reciproca fatta momento per momento, in un'interazione continua che permette di radicare un'educazione che non si può basare sull'astrazione di una manualistica. È l'incontro quotidiano che determina la crescita. Sono gli esempi operativi concreti che impostano scelte che dureranno una vita. La genitorialità non si insegna, si vive. Scelte di vita, impostazioni educative che devono variare in relazione a continue sfide non si possono imprigionare in formule. La professionalità della famiglia si conquista sul campo.

Attualmente le scienze umane si orientano verso la metodologia storico culturale impostata dallo studioso Lev Semenovici Vygotskij secondo la quale fondamentale per la formazione dell'uomo sono i rapporti sociali, i primi dei quali si instaurano in famiglia. Di qui l'importanza dell'educazione genitoriale, anche se egli sottolinea che le funzioni mentali dell'uomo si sviluppano durante tutto l'arco della vita. Parafrasando uno dei libri più importanti, *Storia dello sviluppo delle funzioni mentali superiori*, le funzioni dell'uomo non sono stabilite una volta per sempre: si evolvono grazie alla mediazione, all'affettività, ecc. La mediazione di genitori, almeno nei primi anni di vita è il fattore più potente di orientamento, perché la contiguità permette di agire direttamente sulla persona, a questa si aggiunge la continuità dei rapporti, che fa dell'educazione genitoriale uno splendido esperimento scientifico di cui si possono valutare i risultati giorno per giorno, all'interno di un lungo arco di tempo.

Ciò non significa sanzionare l'autosufficienza educativa della coppia. Tutt'altro L'isolamento e la solitudine hanno determinato un'insicurezza che spinge al ricorso agli esperti. Il concetto di frustrazione proposto da certa psicologia rende difficile un atteggiamento educativo fondato su confini precisi.

È necessaria una conoscenza della famiglia tramite un'indagine che ne delinei i contorni, le capacità e le potenzialità. Si scopre così una famiglia la cui forza e resilienza non viene valutata dagli esperti, essi tendono a considerarla inetta, debole, incapace, se non decisamente patogena. È un'immagine di comodo, funzionale alla commercializzazione dell'aiuto e del sostegno alla famiglia. Vi è ormai un mercato

di terapeuti, interessati consiglieri che si dedicano al sostegno della famiglia dichiarata a priori in difficoltà.²

La metodologia di Pedagogia dei Genitori fa scoprire negli itinerari educativi delle famiglie tesori di intervento pedagogico. Al punto di ipotizzare un futuro nelle relazioni intergenitoriali che deve svilupparsi a livello orizzontale, paritario. La specificità dell'educazione familiare viene rafforzata dal collegamento, dalla solidarietà. Le famiglie mettono in comune le loro storie, si conoscono e stipulano accordi di reciproca cooperazione. Non sono gruppi di mutuo aiuto che presuppongono un facilitatore, generalmente un terapeuta, e situazioni di bisogno, vicine alla patologia, quanto riunioni tra pari, di conoscenza reciproca, di collegamento educativo per utilizzare la solidarietà degli altri nel prendere decisioni educative difficili. Oppure nel gestire collettivamente l'educazione dei figli.

La metodologia Pedagogia dei Genitori

Il rispetto per la famiglia va razionalizzato, questa risorsa sociale debba essere rappresentata, descritta, per renderla visibile. Il capitale sociale deve esser oggettivato, la cittadinanza attiva della famiglia va presentata e conosciuta. Per raggiungere tale finalità uno strumento è la narrazione³. Si è utilizzato un metodo utilizzato negli anni '60 e '70 da uno studioso che, con un registratore, girava per le campagne e registrava

2. Anche tra i ricercatori più onesti vige una serie di stereotipi. Un recentissimo saggio di un filosofo contemporaneo Henri Pena Ruiz, *Qu'est ce que l'école*, edito nel 2005 da Gallimard sottolinea come un dato acquisito la delega dell'educazione alle istituzioni scolastiche parte dei genitori: «*De nombreux parents désespèrent inconsciemment de pouvoir assumer leurs responsabilités éducatives attendent désormais de l'école qu'elle prenne le relais de leur autorité*» (Numerosi genitori, avendo nel loro inconscio perso la speranza di poter assumere le loro responsabilità educative, si aspettano ormai che sia la scuola a sostituirli).

3. La narrazione viene sempre di più validata come strumento scientifico. Le origini della ricerca scientifica che hanno promosso tale validazione risalgono all'impostazione di fine ottocento di Wilhelm Wundt che sottolineava l'importanza del sapere delle persone normali e della loro storicizzazione. Negli anni '30 negli Stati Uniti questo concetto della sostanziale socialità dell'uomo fu rivendicato dall'interazionismo simbolico di G.H. Mead i cui principi sono alla base della Scuola sociologica di Chicago che diede origine all'indagine qualitativa basata sulle storie di vita. In quegli anni Vygotskij fondava la metodologia storico culturale dalla quale partirono le ricerche neurologiche di Alexan-

le testimonianze delle contadine meridionali che avevano sposato i cuneesi, che hanno salvato l'agricoltura locale. Nuto Revelli ne *L'anello forte* edito da Einaudi pubblica le testimonianze di una generazione di contadine che hanno fatto la ricchezza di questa provincia.

La narrazione conserva il valore evolutivo dei fatti umani, li inserisce in una dimensione storica. La narrazione di un percorso educativo ha in sé il segreto della crescita di un ragazzo; è uno strumento educativo significativo. Pedagogia dei Genitori, come primo momento della metodologia, si pone il compito di raccogliere le testimonianze, i percorsi educativi, dei genitori, con la consapevolezza che non sono semplici narrazioni, non sono sfoghi; non sono lamentazioni. Sono analisi concrete di situazioni concrete. Raccogliere e pubblicare i percorsi educativi delle famiglie significa rendere visibile, leggibile la loro attività. Renderli consapevoli della loro dignità e soprattutto attribuire alla loro azione visibilità sociale. Fare in modo che tutti conoscano le risorse della famiglia, che non può più esser accusata di debolezza o inettitudine: i percorsi educativi sono la testimonianza del loro contributo alla crescita civile di una comunità.

La validazione di Pedagogia dei Genitori

La metodologia di Pedagogia dei Genitori si basa su assunti epistemologicamente validati. Paul Feyerabend, filosofo della scienza, si chiede se un campo è conosciuto maggiormente dal contadino che lo coltiva da decenni o dall'agronomo. Conclude che ambedue ne hanno conoscenza: il contadino lo conosce nella sua specificità concreta, l'agronomo nella sua generalità teorica. Occorre che i due saperi si colleghino, l'agronomo deve rispettare il contadino⁴.

Carlin Petrini di Bra, l'organizzatore di Slow Food, che riunisce a Torino gli agricoltori di tutto il mondo, sta operando per recuperare il rispetto per quanto il contadino conosce concretamente e come il suo sapere deve sposarsi con quello dell'agronomo. Un altro esempio fatto da Feyerabend è quello riguardante il pescatore: chi è che conosce meglio l'ansa del fiume? Il pescatore che pesca da quindici anni o

der Lurija, il maestro di Oliver Sacks, famoso per i suoi libri sulle narrazioni riguardanti i pazienti.

4. P. FEYERABEND, *Scienza e progresso*, in *Ambiguità ed armonia*, Laterza, Bari, 1996, p. 67.

l'idrologo? Tutti e due.

Il riconoscimento delle reciproche competenze permette di porre le basi per un patto educativo tra la scuola, sanità e famiglia, promosso dall'Ente locale. Attualmente la famiglia viene considerata troppo poco: i genitori cosa sono?, cosa fanno? Danno alla luce i figli, li allevano, li nutrono... Occorre proporre una dignità scientifica all'azione delle famiglie, in particolare alla crescita psicofisica che essi promuovono.

Il disprezzo per l'azione dei genitori deriva anche da concezioni provocate da quello che il neurologo Antonio Damasio definisce nel titolo del suo libro, edito da Adelphi, *L'errore di Cartesio*. Distinguere tra la personalità e il corpo tra l'anima e il corpo, tra *res extensa* e *res cogitans*. Affermare che un conto è il carattere, l'educazione, un conto è il corpo, la sua crescita. Per fortuna le scienze umane stanno andando verso una revisione di questi concetti. Educare significa occuparsi contemporaneamente del corpo e dell'anima, spesso le cure del corpo aprono quelle dell'anima e viceversa.

Non potrò mai dimenticare quell'educatore di Lugano descrivere una malata di Alzheimer che riacquistò la capacità di esprimersi nel momento in cui la sistemava delicatamente sul water. I genitori hanno il segreto del figlio poiché il loro intervento è totale, globale, centrato sulla dimensione completa, psicofisica, dell'uomo, inoltre si distende nel tempo. È una conoscenza ampia che permette di avvertire gli effetti dell'attività educativa sul lungo periodo. Propone una sensibilità concreta e profonda. L'avverto quando vado a trovare mia madre novantenne alla quale non posso nascondere i miei stati d'animo.

Certo vi sono buoni o cattivi genitori, come buoni o cattivi medici, ma questo non inficia il tipo di educazione, di conoscenza tipico della genitorialità. Che esistano buoni o cattivi medici non esclude la medicina in quanto scienza così la esistenza di buoni o cattivi genitori non annulla il valore della pedagogia dei genitori.

Genitori come formatori dei professionisti

È necessario che il mondo scientifico riconosca i genitori come i migliori esperti dei propri figli, non per sostituirli ai professionisti, ma per collegare le loro conoscenze al sapere teorico che deve avere pari dignità rispetto al loro. Il sapere della famiglia si esplica in forma narrativa, concreta. Si esprime in termini evolutivi, con i particolari che hanno modificato una vita, con le varie peripezie che forgiavano un carattere.

Non vengono date indicazioni astratte, generiche.

La famiglia ha conoscenza precisa di una situazione concreta: il percorso educativo del figlio. Questo sapere deve collegarsi con lo studio teorico. Deve diventare strumento di formazione dei professionisti che si occupano dei rapporti umani.

Il fatto che la conoscenza pratica si collega, nella prassi, alla conoscenza teorica si è ormai affermato a livello scientifico. Ludwig Wittgenstein nelle Ricerche filosofiche scrive una frase sulla quale tutti gli esperti dei rapporti umani dovrebbero riflettere:

Siamo finiti su una lastra di ghiaccio dove manca l'attrito e perciò le condizioni sono in certo senso ideali, ma appunto per questo non possiamo muoverci. Vogliamo camminare; dunque abbiamo bisogno dell'attrito. Torniamo sul terreno scabro⁵.

Il terreno scabro sul quale aderire, se si intende procedere, agire, essere efficaci, è il terreno della concretezza, all'interno del quale si muovono i genitori. È significativo il fatto che il terreno scabro del filosofo si incontra col concetto di esperto "grezzo", proposto dalla medicina del lavoro⁶. Esperto grezzo è colui che è in grado di aderire a tutte le pieghe del reale; significa riconoscere che una famiglia, per aver dato alla luce un bimbo, aver risposto alle sfide determinate dalla crescita, averlo seguito in una serie di problemi, averlo allevato ventiquattro ore su ventiquattro, ne conosce il segreto. Questo è il sapere al quale noi esperti dobbiamo abbeverarci, salvaguardando il nostro sapere teorico, le nostre teorie generali, con la consapevolezza che l'analisi concreta della situazioni reali è determinante per l'analisi e la soluzione delle problematiche umane.

5. L. WITTGENSTEIN, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999, p. 65. Quanto espresso da Wittgenstein si collega alla colomba kantiana che, irritata dalla resistenza dell'aria, ne reclamò l'eliminazione, finendo per cadere.

6. La medicina del lavoro ha elaborato una serie di concetti, frutto della stretta collaborazione tra l'esperienza concreta degli operai e le teorizzazioni degli esperti. Negli anni '70 le lotte operaie a Torino si sono incontrate con gli studi di ricercatori e medici come Ivar Oddone, Giorgio Bert, Giulio Maccacaro. È stato stabilito che la nocività dell'ambiente di fabbrica poteva essere stabilito tramite la validazione consensuale del gruppo omogeneo di persone che lavoravano nello stesso reparto. Questi concetti sono stati diffusi dagli ambientalisti e si possono collegare al sapere concreto dei genitori sulla specificità del figlio.

Il patto educativo scuola, famiglia, sanità, promosso dall'Ente Locale

Pedagogia dei Genitori propone alle scuole, alle aziende sanitarie, agli uffici che si occupano di assistenza momenti di formazione. Dopo un'introduzione metodologica, gli esperti, medici, insegnanti, psicologi, neuropsichiatri ascoltano con estremo rispetto la narrazione fatta dai genitori. Si rendono conto delle capacità della famiglia, avvertono la possibilità di poter contare sulle sue conoscenze e possibilità di intervento, si instaura un clima di reciproca fiducia e collaborazione. I genitori non propongono indicazioni teoriche ed apodittiche: non dicono «come si fa»; si limitano a raccontare quello che è avvenuto: «Noi abbiamo fatto così...» sottintendendo «...e voi?». Queste sono le premesse per il patto educativo.

La formazione tramite le narrazioni dei percorsi educativi dei genitori viene sempre di più promossa dall'Ente Locale. Gli amministratori dei Comuni, vicini alle persone, si rendono conto che devono valorizzarne le competenze, occorre creare laboratori di cittadinanza attiva, valorizzare il capitale sociale proposto dall'educazione della famiglia. Sono consapevoli delle capacità dei genitori e del fatto che essi non intendono sostituirsi ai tecnici.

Un esempio è dato dalla vicenda narrata nel film *L'olio di Lorenzo*. Al figlio di Augusto Odone, Lorenzo, venne fatta una diagnosi di una gravissima malattia degenerativa. Il genitore non si rassegnò, iniziando una lunga ricerca sfociata nella scoperta dei poteri benefici dell'olio di colza. Il rimedio, ritrovato dal padre si rivelò efficace. Quando è stato intervistato gli è stato chiesto: «Ma... la rifarebbe ancora, Dottor Odone, questa ricerca?»; la sua risposta ha stupito... ha detto: «No! Non la rifarei mai più, perché io non voglio sostituirmi agli esperti; è già tanto ch'io faccia il mestiere di genitore. Gli esperti devono fare il loro mestiere».

Gli strumenti della Metodologia Pedagogia dei Genitori

Augusta Moletto

Demedicalizzare il percorso dell'integrazione

Mi occupo di integrazione: insegno pedagogia speciale noi siamo estremamente fieri dell'integrazione scolastica in Italia. È l'unico paese in cui un preside può essere denunciato per omissione d'atti d'ufficio se non accetta una persona diversabile. Ma tutte le persone diversabili. Anche coloro che hanno ricevuto una diagnosi di gravità, come sottolinea il comma 4 dell'art. 12, Legge quadro sull'handicap 104/92: «L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può esser impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap».

L'itinerario dell'integrazione scolastica è migliorabile. Spesso l'inserimento scolastico è reso difficile dal fatto che il primo documento che occorre proporre, quasi una carta d'identità, è la diagnosi funzionale. Raramente è funzionale, cioè riporta le potenzialità della persona. Generalmente indica quello che l'allievo non può fare, le sue difficoltà e i suoi problemi. Ciò deriva da un'impostazione medicalizzante. La diagnosi è funzionale alla riabilitazione dove è necessario sapere quali sono i problemi. Anche dal punto di vista educativo è importante sapere il grado di cecità o di sordità.

Tuttavia per la pedagogia e l'educazione è fondamentale una visione olistica e sistemica della persona. Se la medicina deve partire dalla diagnosi, dalle cose che non funzionano, la scuola deve soprattutto essere messa al corrente delle potenzialità; l'educazione parte dall'individuo completo, attivo. Per educare noi dobbiamo sapere quali sono le capacità: non si edificano ponti sulle sabbie mobili.

Una visione medicalizzata della persona disorienta i docenti, li spaventa, non fa appello alle loro competenze educative. Spesso racconto quanto mi sono spaventato quando ho visto una diagnosi di un ragazzo che doveva esser inserito nella mia classe. Lo dichiarava affetto dal

morbo di Duchenne. Mi sono documentato: si tratta una paralisi progressiva che portava alla perdita della mobilità e a una morte precoce. Avrei assistito ad una morte in diretta! Ma quando ho visto Guido Portaleone negli occhi... quando abbiamo lavorato assieme... quella è stata integrazione! È stato l'anno più bello che ho vissuto a scuola. E non è stata una morte in diretta.

Con gli occhi dei genitori

Pedagogia dei Genitori propone di affiancare alla diagnosi funzionale un documento che è stato chiamato "Con i nostri occhi", la presentazione del figlio con gli occhi dei genitori.

È nato nel corso del progetto finanziato dalla comunità europea, basato sulla Metodologia. I genitori diventano formatori dei professionisti che si occupano di rapporti umani. Inserito nel Progetto di educazione permanente Socrates Grundtvig 2 è stato condotto in partnership con Francia e Scozia. I genitori scozzesi, hanno proposto agli esperti che si occupano dei loro figli un documento che loro hanno chiamato *Essential Life Plan*. La presentazione parte dalle foto del figlio e riporta indicazioni riguardanti: *Chi sono? Le cose che mi piacciono. Le cose che trovo difficili. Modi coi quali posso comunicare. Modi coi quali puoi aiutarmi. Quello che devi conoscere di me* (il superamento delle difficoltà). *Quello che voglio tu sappia di me* (il contributo alla crescita degli altri). Ai docenti viene proposto un quadro positivo, legato al funzionamento. L'immagine del tempo famiglia da collegare al tempo scuola. La base per il patto educativo genitori insegnanti.

Il gruppo di lavoro interistituzionale provinciale, formato da esponenti delle scuole, degli enti locali, della sanità e delle associazioni di genitori (GLIP), istituito dal Centro Servizi Amministrativi, l'ex-Provveditorato agli Studi di Torino, col compito di valorizzare l'integrazione lo ha inserito tra gli esempi di buone prassi. Ha deciso di diffondere nelle scuole questo modello presentandolo attraverso un seminario.

L'integrazione scolastica deve effettuarsi tramite le indicazioni di tutte le agenzie educative che si occupano della persona: la diagnosi funzionale dei curanti, la presentazione dei genitori *Con i nostri occhi* e la relazione osservativa dei docenti. In questo modo si ricompono un'immagine unitaria e sistemica dell'individuo.

Questa presentazione si affianca al racconto del percorso educativo

che diventa strumento di crescita, non solo per la scuola, ma per tutta la comunità. Tale messaggio si sta diffondendo a livello nazionale, non solo in Piemonte, ma in Toscana, Sardegna, Puglie, Veneto, Lombardia, ecc.

Pedagogia dei Genitori e ICF¹

È importante il patto educativo della famiglia con la sanità, che si sta dimostrando sempre più sensibile alla modifica dei rapporti col paziente. Pedagogia dei genitori nel suo percorso ha incontrato medici disponibili al dialogo con le famiglie, in particolare i pediatri. Flavia Luchino, specialista in pediatria, testimonia la disponibilità, anzi la necessità di una formazione fatta dai genitori ai medici, base preliminare per un patto educativo:

Io non devo solo 'ascoltare, rispettare, seguire, accompagnare. Devo prima sedermi lì nel banco, tabula rasa e apprendere. Ribaltare i ruoli, pareggiare i conti. Sperando che poi anche i genitori mi concedano di esser ascoltata, rispettata, seguita, accompagnata per il contributo che posso offrire in funzione dei bisogni del loro bambino e della loro famiglia².

Alle considerazioni dei singoli medici sono seguite scelte operative fatte dalle ASL: il Dipartimento Servizio Sociale dell'Azienda USL 5 di Pisa ha organizzato, secondo le modalità di Pedagogia dei Genitori, un aggiornamento degli operatori sociali in cui le famiglie hanno proposto come momento di formazione le narrazioni dei loro percorsi educativi³.

Momento significativo per incardinare la metodologia di Pedagogia dei Genitori nella formazione dei medici è stato il XIII Congresso

1. International Classification of Functioning, Disability and Health (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute).

2. F. LUCHINO, *Valorizzazione dell'esperienza e della competenza educativa dei genitori dei bambini in situazione di handicap*, in «Handicap & Scuola», n. 110, luglio-agosto 2003, pp. 25-26.

3. Scrive la tutor del corso di formazione: «La particolarità e l'originalità del progetto è capovolgere il ruolo degli operatori sociali, da attori del progetto individualizzato a ascoltatori del progetto di vita, tramite la narrazione dei genitori». S. FAGNI, *La formazione degli operatori sociali in Pedagogia dei Genitori*, in «Handicap & Scuola», n. 121, maggio-giugno 2005, p. 21.

della Società Italiana di Pedagogia Medica svoltosi a Genova dal 17 al 19 novembre dove largo spazio è stato riservato a Pedagogia dei Genitori nella sessione dedicata a: "La narrazione come strumento di formazione". La coordinatrice Franca Parizzi ha sottolineato che:

il rapporto tra operatori sanitari e pazienti si è sempre più caratterizzato nel tempo con l'aspetto tecnologico, trascurando la componente relazionale e la considerazione del paziente come persona. La medicina è una scienza biologica, ma è anche un'arte relazionale... Le scarse notizie raccolte dal medico con l'anamnesi sono centrate essenzialmente su sintomi e i segni della malattia e trascurano il contesto umano, familiare, lavorativo e sociale in cui la malattia si inserisce.

In tale contesto si inserisce la necessità di un riconoscimento delle competenze della famiglie, tramite la formazione che avviene tramite la narrazione dei percorsi educativi dei genitori.

Questa nuova prospettiva relazionale viene resa necessaria da una nuova impostazione dei percorsi sanitari, fornita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Si tratta dell'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) votato nel 2001 dagli Stati membri dell'OMS che si affianca all'ICD (International Classification of Diseases). L'ICF sottolinea che la professionalità medica deve passare dalla focalizzazione sulla malattia a una visione più ampia, evolutiva, centrata sul funzionamento. È il risultato di un lungo percorso di riflessione iniziato con la dichiarazione di Alma Ata che definisce la salute «Non assenza di malattia, ma completo benessere psicofisico».

Le narrazioni dei genitori hanno un'impostazione basata sulla crescita, su di un progetto di vita ampio, su una visione positiva basata su capacità e potenzialità. Il cambio di prospettiva nella professionalità medica può basarsi sulle loro competenze e sui valori evidenziati nei percorsi educativi della famiglia. La metodologia di Pedagogia dei Genitori sottolinea che dalle narrazioni dei genitori emerge la Pedagogia della Responsabilità, la Pedagogia dell'Identità, la Pedagogia della Fiducia, la Pedagogia della Speranza, le cui caratteristiche sono funzionali alla crescita della persona, ma anche alla sua cura.

L'alleanza tra medici e genitori

Nella dialettica tra cura e crescita emergono le ragioni dell'alleanza tra medici e genitori espresse da Pino Donghi, Segretario Generale della

Fondazione Sigma Tau, che nell'introduzione alla raccolta di saggi *In principio era la cura*, edita da Laterza, si chiede:

Perché non attribuire al curare anche il significato di crescere? Non a caso nella storia di ciascun individuo le prime cure che si incontrano sono le cure materne e sappiamo quanto sia importante che esse consistano proprio nella trasformazione da parte della madre dei messaggi delle emozioni che provengono dal bambino e che gli siano restituite elaborate in modo da metterlo in grado di affrontare il mondo che lo circonda. Curare significa favorire la trasformazione in un senso evolutivo e non più ricomporre riequilibrare una struttura originaria già data⁴.

In questo modo la Pedagogia dei Genitori sostiene la medicina nel superare il paradigma positivista che riduce l'uomo a pura corporeità quantizzabile e misurabile e che vuole l'intervento medico impassibile, negato a qualsiasi interazione umana e empatica. Le narrazioni dei genitori proposte al personale sanitario propongono, nel concreto di un percorso di vita, le indicazioni dell'ICF che sottolineano di fondare l'impostazione medica sulla salute e il funzionamento, le attività della persona e la partecipazione sociale. Abituano i sanitari a tener conto dei fattori contestuali, dell'ecologia dello sviluppo di una persona, della sua storia. Si tratta di indicazioni che i medici di famiglia del secolo scorso avevano ben presenti, conoscevano l'ambiente in cui viveva una persona, si recavano in visita a casa, erano al corrente dell'evoluzione della persona, avevano in cura la famiglia da parecchio tempo e il loro sapere si strutturava su una presa di coscienza delle determinanti storiche e ambientali che informano la persona.

Dignità, empatia e condivisione

A Siena nel 2004 è stata fatta una conferenza sulla metodologia di Pedagogia dei Genitori nell'Aula Magna della Facoltà di Medicina e Chirurgia. Per la preparazione vi è stato un incontro all'Ufficio Disabili dell'Università che ha il compito di facilitare l'integrazione, su una parete una scritta: «Facoltà di intendere e valere». Le stesse indicazioni che veicola la Legge quadro sull'handicap 104/92, quando all'art. 12 indica che «le capacità possedute devono esser sostenute, sollecitate e progres-

4. P. DONGHI, *Introduzione*, in AA.VV., *In principio era la cura*, Laterza, Bari, 1994, p. x.

sivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata». La Legge sottolinea che tutte le persone anche quella con diagnosi di handicap mentale⁵ o handicap psichico hanno la possibilità di far *scelte culturali*. Le indicazioni legislative si sposano con le indicazioni scientifiche in particolare con la scuola storico culturale che, partendo dalla metodologia di Lev Semenovic Vygotskij, ha ispirato neurologi come Alexander Lurija e Oliver Sacks o pedagogisti come Jerome Bruner.

All'Università di Siena, dopo un inquadramento epistemologico su Pedagogia dei Genitori, quattro genitori hanno presentato il percorso educativo compiuto coi figli diversamente abili.

Al termine dell'esposizione si è alzato un medico e ha chiesto: «Signora... qualche volta... posso dire che non ci capisco niente?»; la mamma ha risposto: «Sì che lo deve dire! Perché allora può iniziare una ricerca comune che dà dei frutti incredibili perché diventiamo ricercatori paritari: lei per la competenza medica, io per la competenza specifica su quel figlio».

Ha chiesto la parola un'infermiera: «Signora, qualche volta potrei commuovermi, piangere?», «Certo che può piangere, perché mi rendo conto che posso contare su di lei, sulla sua condivisione». In questo dialogo le basi per il patto educativo genitori-operatori della sanità.

I valori formativi della famiglia

Chiediamo che le narrazioni dei genitori entrino con dignità di formazione all'università; abbiano dignità di formazione nelle scuole, presso i colleghi docenti, nelle classi; diventino formazione del personale ASL.

Occorre riassumere questi concetti, esprimendo il valore formativo proposto dalla famiglia. Il segreto della loro competenza è racchiuso in un discorso scritto dai genitori scozzesi con i è stato fatto, assieme a famiglie francesi, il Progetto, basato sulla metodologia di Pedagogia dei Genitori, finanziato dalla comunità europea, elaborato nell'ambito del Programma Socrates Grundtvig 2 di formazione permanente, in cui genitori assumevano dignità di formatori dei professionisti:

Impariamo che il viaggio inizia nelle nostre vite e nelle nostre case; im-

5. R. ZUCCHI, *Per una critica e un ripensamento del concetto di handicap mentale*, Università degli Studi di Torino, Torino, 2001, dispense del Corso di Pedagogia speciale.

pariamo a mettere in discussione le credenze con le quali siamo nati; impariamo ad essere gli alleati dei nostri figli. Siamo dalla parte dei diritti umani: non accettiamo modelli medici ed assistenziali sulla disabilità che presentano i nostri figli come “imperfetti”. Vi sono modelli per i quali i genitori dovrebbero “accettare” i loro figlioli: vorrebbe dire vedere i nostri figli con lo stesso modo negativo col quale qualche volta vengono considerati; minerebbe alle radici il rapporto con i nostri figli; minerebbe alle radici i rapporti all’interno della nostra famiglia. I nostri figli sono gli unici ad indicarci la strada; ci danno l’opportunità di imparare e di capire; ci danno fiducia e consapevolezza; ci danno speranza e coraggio; ci mostrano come fare. I nostri figli ci insegnano come essere loro alleati.

Bibliografia

- A. MOLETTA – R. ZUCCHI, *La Metodologia Pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell’esperienza*, Maggioli, Sant’Arcangelo di Romagna, 2013
- LEV SEMENOVIC VYGOTSKIJ, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, 2009
- R.D. PUTNAM, *Capitale sociale e individualismo: crisi e rinascita della cultura civica in America*, il Mulino, Bologna 2004
- N. REVELLI, *L’anello forte*, Einaudi, 2005
- Damasio, *L’errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi 1995
- L’olio di Lorenzo, film di George Miller. USA 1992

ARTICOLI CORRELATI

L'integrazione degli studenti sordi in università. La prospettiva dell'USF dell'ENS a partire da una ricerca presso l'Università di Torino

Enrico Dolza*

L'area USF dell'Ens: università, scuola, famiglia

Il XXI secolo, grazie alla legge n. 17 del 1999¹, potrà essere ricordato nella storia dell'educazione come l'ultima tappa di un secolare processo di inclusione delle persone s/Sorde nel paradigma dell'educabilità, dopo duemila anni di loro esclusione dall'umanità in quanto esseri erroneamente ritenuti senza linguaggio e quindi, con una premessa profondamente fonocentrica, senza pensiero. È solo con tale dispositivo di legge, infatti, che anche l'università si è attrezzata in modo specifico ed efficace per sostenere il diritto allo studio nell'educazione superiore degli studenti con disabilità, e tra questi, quelli con sordità. Proprio anche per partecipare attivamente a questo processo l'attuale Consiglio Direttivo dell'Ente Nazionale Sordi², presieduto da Giuseppe Petrucci, ha assegnato al Consigliere Nazionale Corrado Gallo come area di competenza, oltre alla famiglia e alla scuola, anche specificatamente l'università. Congiuntamente questi tre ambiti, che sono strettamente interconnessi l'uno con l'altro, formano l'area denominata USF³. L'USF

*. Docente a contratto di Pedagogia Speciale presso l'Università di Torino, direttore dell'Istituto dei Sordi di Torino e membro dell'USF dell'ENS.

1. Legge 28 gennaio 1999, n. 17 riporta come titolo completo: *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* ed è stata pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 26 del 2 febbraio 1999.

2. L'Ente Nazionale Sordi, costituito nel 1932, è la maggiore associazione di rappresentanza di persone s/sorde presente in Italia è un'organizzazione nazionale unitaria e si articola in strutture regionali e provinciali.

3. I componenti dell'USF sono: il consigliere direttivo Corrado Gallo; il refe-

ha pertanto la responsabilità di monitorare la situazione degli studenti s/Sordi immatricolati nelle università italiane⁴ e di registrarne criticità, punti di forza e di debolezza, nonché eventualmente realizzare proposte da sottoporre agli atenei interessati.

D'altronde è noto, anche dalla letteratura internazionale, come nonostante numeri di immatricolati in costante crescita, le criticità nei servizi rivolti agli studenti con disabilità (e tra questi quelli con sordità), non manchino. Infatti anche se l'accesso all'istruzione superiore per i giovani adulti con disabilità è migliorato in modo rilevante negli ultimi dieci anni in Italia, così come in tutti i Paesi europei, nella maggior parte dei paesi OCSE le disuguaglianze sono persistenti (EBERSOLD 2012). In tutti i Paesi in cui è stato possibile realizzare ricerche approfondite, si è visto che le possibilità di successo degli studenti con disabilità nel settore dell'istruzione superiore sono inferiori rispetto a quelle dei loro coetanei non disabili, così come le loro successive opportunità di lavoro. Tali ineguaglianze hanno un forte impatto, sia di tipo emotivo, sia di tipo economico e pertanto vanno combattute con ogni mezzo. Un impatto emotivo sullo studente, poiché possono portare ad una bassa autostima e conseguentemente ad essere dannose per il successo in aspetti cruciali della vita, come l'occupazione e l'inclusione sociale. Ma anche finanziario poiché il fallimento o l'abbandono universitario divengono spesso sinonimi di esclusione professionale e fonte di vulnerabilità e povertà.

Ulteriori criticità riguardano inoltre aspetti cruciali della vita accademica dello studente con s/sordità, che possiamo riassumere come segue:

- difficoltà persistenti nell'orientamento, sia in ingresso sia in uscita, con conseguenze facilmente immaginabili: scelta di percorsi errati in entrata; perdita di opportunità e disoccupazione in uscita;
- scarsa o nulla adesione ai programmi di mobilità internazionale, che invece rappresentano imponenti occasioni di inclusione sociale, di conoscenza di lingue straniere e di crescita umana e professionale;
- elevatissimo tasso di *drop out*, probabilmente anche come esito infausto di problemi di orientamento in entrata.

rente per la scuola Daniele Chiri; il referente per la famiglia Claudio Baj; il referente per l'università Enrico Dolza. L'USF si avvale inoltre dell'insostituibile lavoro di due collaboratrici: Cristina Arrigoni e Romina Rossi.

4. Sono ben 364 i s/sordi iscritti nell'a.a. 2014-15 (Dati Censis, 2016 -

- ritardi eccessivi nel completamento del percorso di studi;
- scarsa adesione ai programmi di studio successivi alla laurea triennale (troppo pochi iscritti alle lauree specialistiche e quasi nessuno a master e programmi di dottorato di ricerca);
- afferenza prevalente ad aree disciplinari sociali e umanistiche.
- scarsa accessibilità alle informazioni sui servizi d'ateneo.

In questo quadro l'USF intende agire su più piani: monitorare la qualità dell'inclusione degli studenti s/sordi nelle Università italiane, anche attraverso ricerche quantitative e qualitative; promuovere la stesura di raccomandazioni da condividere con gli Uffici Disabili degli atenei; supportare gli studenti s/sordi che si trovano in difficoltà nel loro percorso e che si rivolgono al nostro settore utilizzando la mail dedicata: usf@ens.it.

Un caso di studio: l'Università di Torino⁵

L'Università di Torino è stata tra le prime università italiane a dotarsi sin da subito di un progetto di servizio per gli studenti sordi. È infatti dello stesso anno 2000 l'immatricolazione del primo studente con disabilità uditiva, segnante, e che fece immediatamente richiesta di servizi specialistici per veder garantito il suo diritto allo studio al pari dei coetanei udenti.

Da allora il numero degli studenti s/Sordi, diversi per cause e tempi di insorgenza, per gravità, per modello comunicativo, per presenza/assenza di disabilità associate, per nazionalità e per molte altre variabili ancora, non ha più smesso di crescere, assestandosi in questi ultimi anni nei tre atenei piemontesi presi a campione (Università degli Studi, Politecnico e Accademia Albertina di Belle Arti) tra i 25 e 35.

relazione non pubblicata, in Convegno CNUDD, Torino maggio 2016)

5. I dati riportati in questo paragrafo fanno riferimento ad una ricerca condotta nel 2015-2016 in occasione dei primi 15 anni di servizio di mediazione alla comunicazione fornito dall'Istituto dei Sordi di Torino all'Università degli Studi di Torino realizzata da Carolina Carotta, Pamela Crepaldi ed Enrico Dolza. La ricerca è stata presentata in forma di *poster presentation* nel corso del Convegno del CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità), che si è tenuto in Torino nei giorni 12-16 maggio 2016, dal titolo: "UNiversal Inclusion: Rights and Opportunities for Persons with Disabilities in the Academic Context".

Un tale numero di studenti ha posto agli uffici disabili e ai professori importanti domande organizzative e di metodo. Anche il ruolo degli interpreti ha conosciuto un riposizionamento, da figura neutrale di traduttore, a mediatore alla comunicazione con una presa in carico più ampia, nell'ottica del progetto di vita e nell'ambito dell'osservazione e progettazione in ICF.

Allo stesso tempo il numero crescente di laureati sordi impone oggi nuove riflessioni sulla loro partecipazione all'alta formazione (master, dottorati, specializzazioni), alla loro presenza attiva ai processi di internazionalizzazione degli atenei e alle reali possibilità di utilizzo in campo lavorativo di quanto appreso durante l'iter universitario.

A partire dall'attivazione del servizio da parte dell'Università degli Studi di Torino, avvenuta nell'anno accademico 2000/2001, ad oggi si è registrato un totale di 81 studenti sordi iscritti. Durante questi quindici anni hanno provveduto all'erogazione del servizio di interpretariato LIS e mediazione alla comunicazione altri due atenei torinesi: il Politecnico a partire dall'anno accademico 2010/2011 e più di recente, dall' accademico 2014/15, l'Accademia Albertina di Belle Arti. La maggioranza degli iscritti resta confluire all'Università di Torino: sia il Politecnico che l'Accademia hanno erogato il servizio a 3 studenti sordi ciascuno.

L'ingresso degli studenti sordi in Università è avvenuto lentamente: al primo anno di erogazione del servizio si contava un iscritto, dal secondo anno accademico 7, numero rimasto stabile per quattro anni, fino al 2005/2006 in cui le iscrizioni si sono innalzate a 19.

Da allora il numero è gradualmente cresciuto di anno in anno, fino a raggiungere i 30 studenti nell'anno accademico 2011/2012, per poi toccare l'apice di 36 iscritti nel 2014/2015 ed arrivare ai 32 nell'anno accademico in corso (Fig. 1).

Inizialmente, la scelta dei corsi di studio si è concentrata nell'area umanistica, con una preponderanza per Lettere e Scienze dell'educazione, e si è poi articolata negli anni in discipline sempre più numerose, fino all'attuale configurazione:

Risulta evidente la preferenza per il corso di laurea in Scienze dell'educazione, disciplina a cui afferisce inoltre la maggior parte dei laureati sordi dal 2000/2001 all'anno accademico in corso:

Dall'attivazione del servizio ad oggi, si è registrato un numero totale di 22 laureati: 10 di loro hanno conseguito una laurea di primo livello, 4 hanno completato il ciclo di studi con la laurea di secondo livello,

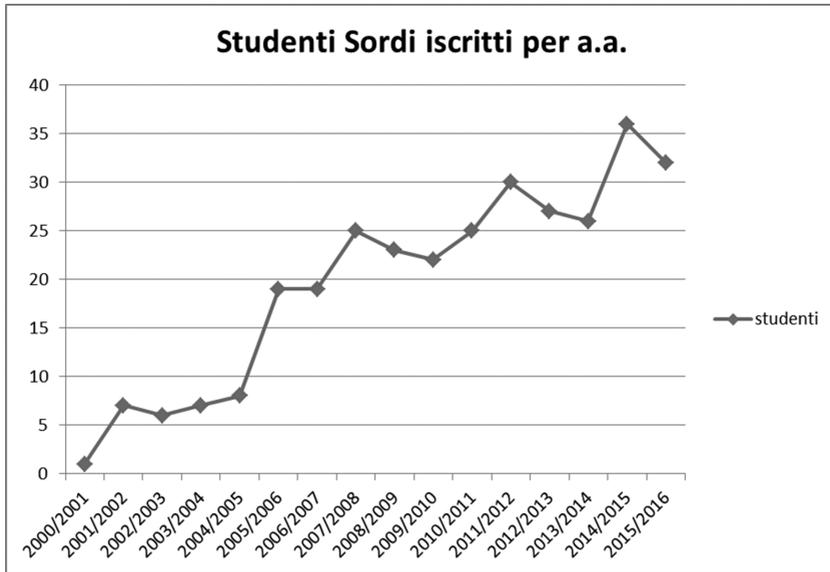


Figura 1

7 sono attualmente iscritti ad un corso di laurea magistrale ed una sola studentessa ha conseguito un master. Questo dato dimostra che la scelta di proseguire gli studi dopo la laurea triennale riguarda circa la metà degli studenti laureati, facendo dunque intuire una resistenza da parte degli studenti a proseguire il percorso universitario a livello specialistico e soprattutto ad intraprendere un percorso di alta formazione, nonostante la possibilità di usufruire del servizio di mediazione alla comunicazione o interpretariato LIS come nel percorso di laurea triennale.

Sul totale degli iscritti nei 15 anni di servizio, i casi di drop out (34) riguardano più di un terzo degli iscritti (81): alcuni si sono ritirati durante lo stesso anno accademico di immatricolazione o quello successivo, mentre la maggior parte di loro sono rimasti iscritti per qualche anno facendo richiesta del servizio di interpretariato o mediazione alla comunicazione in modo discontinuo, spesso solo in occasione degli esami, oppure hanno intrapreso un percorso irregolare, cambiando corso di laurea di anno in anno. Il tasso di dispersione annuale degli studenti sordi è stimato del 3%, sul 19% del drop out medio complessivo de-

gli studenti con disabilità (registrato nel quinquennio tra 2009/2010 e 2013/2014), mentre si attesta un tasso di abbandoni del 16% della popolazione universitaria totale (rilevato nell'a.a. 2013/2014)⁶.

La modalità di erogazione del servizio viene definita in concertazione tra l'Ufficio Disabili di ciascun ateneo, l'Istituto dei Sordi di Torino⁷ e il singolo studente: a seguito della domanda di attivazione da parte dello studente, il responsabile del servizio universitario valuta insieme al responsabile dell'Istituto dei Sordi le richieste e le esigenze di ciascuno, previo approfondito colloquio conoscitivo. Il criterio di assegnazione del servizio, in termini di tipologia e quantità di ore, risponde alle esigenze manifestate da ciascun soggetto, nell'ottica di promuovere percorsi individualizzati e funzionali all'apprendimento di ognuno e alla partecipazione di tutti alla vita universitaria. Dato l'approccio fortemente personalizzato, non viene prestabilito un monte ore fisso per ogni studente ma, di semestre in semestre, viene previsto un numero di ore settimanali considerando per ogni caso specifico la funzione del servizio e gli obiettivi che lo studente intende raggiungere tramite esso.

Il servizio in favore degli studenti s/Sordi si concretizza in due modalità: interpretariato in Lingua Italiana dei Segni per i sordi segnanti e mediazione alla comunicazione per i sordi oralisti. L'attuazione poi dell'uno o dell'altro avviene in base alle necessità o alle priorità dello studente: tendenzialmente il lavoro dell'interprete o del mediatore si svolge in parte a lezione ed in parte nella forma di supporto allo studio attraverso l'adattamento dei testi, ma anche questo aspetto viene definito in base al criterio di progettazione individualizzata volta al potenziamento delle risorse personali di ciascuno. L'intento strutturale di valorizzare il progetto di vita di ciascuno spiega la variabilità del numero di ore assegnate ai singoli studenti: per uno studente che non frequenta i corsi e richiede l'erogazione del servizio esclusivamente nella forma di studio individuale probabilmente saranno previste 4/6 ore settimanali, potrebbero invece essere anche 10/12 per uno studente che richiede l'intervento dell'interprete o del mediatore in aula durante

6. Università degli Studi di Torino, *Rapporto di Sostenibilità 2013/2014*, p. 75.

7. L'Istituto dei Sordi di Torino, con sede in Pianezza, fondato nel 1814, è una delle più antiche ed attive istituzioni dedicate all'educazione dei s/Sordi in Italia. Trai propri servizi vanta la gestione ininterrotta del servizio di mediazione alla comunicazione per l'Università degli Studi di Torino sin dall'inizio dell'attività, nell'anno accademico 1999/2000.

le ore di lezione e come supporto allo studio individuale, oppure la quantità di ore assegnate potrebbe coincidere con la durata dei corsi frequentati nel caso in cui lo studente scelga di avvalersi del servizio esclusivamente per la frequenza, infine il servizio può essere attivato ad hoc, su richiesta specifica dello studente (interprete o mediatore solo in occasione degli esami o di colloqui con docenti).

Si tratta pertanto di un servizio molto differenziato in termini di quantità e modalità, articolato sulle esigenze individuali ed in risposta alle scelte personali degli studenti, che vengono sostenuti nel loro percorso verso l'autodeterminazione di ciò che risponde meglio ai loro bisogni. Volendo considerare la media delle ore erogate per anno accademico, seppur poco significativa alla luce della precisazione sulla differenziazione ragionata del monte ore individuale assegnato, si nota una leggera diminuzione negli ultimi anni, dato certamente coincide con la crisi economica e con le politiche di *spending review* messe in atto dalle amministrazioni pubbliche del nostro Paese, ma dato che invita anche a riflettere sull'intento di promuovere lo sviluppo dell'autonomia di ogni studente nella garanzia delle opportunità di inclusione per tutti.

Il ruolo dell'interprete LIS e del mediatore alla comunicazione è in primo luogo quello di promuovere l'integrazione degli studenti nella realtà universitaria; concretamente poi il loro lavoro si realizza in forme e tempi diversi (presenza a lezione, agli esami e durante i colloqui con i docenti, adattamento dei testi d'esame, assistenza nelle pratiche burocratiche) in base alle richieste e alle esigenze personali, sempre nell'intento di valorizzare le potenzialità dello studente e l'espressione di esse nel percorso universitario e nel progetto di vita.

Per quanto riguarda la mobilità internazionale, l'Università degli Studi di Torino ha erogato il servizio di mediazione alla comunicazione ad una studentessa sorda spagnola in Erasmus per nove mesi, mentre nessuno degli studenti sordi iscritti presso gli atenei torinesi ha partecipato a progetti di studio all'estero. Al fine di analizzare tale dato, è stato somministrato un questionario agli studenti sordi attualmente iscritti. Si è rilevato che il 42% del campione non conosce progetti di mobilità internazionale, facendo pertanto emergere un grosso nodo sulla qualità dell'accessibilità alle informazioni. Tra coloro invece che dichiarano di esserne a conoscenza, il 57% segnala come noto l'Erasmus ed il restante 43% indica campus estivi all'estero.

Un aspetto su cui si è voluto riflettere riguarda, inoltre, le ragioni che

impediscono la partecipazione alla mobilità internazionale. La maggioranza degli studenti indica due motivazioni: il timore di non conoscere una lingua straniera (42%) e la difficoltà di reperire informazioni in merito (42%). Un'altra motivazione segnalata da buona parte del campione (33%) è il dubbio sull'erogazione del servizio di interpretariato e mediazione alla comunicazione da parte degli atenei stranieri.

Infine, l'ultimo punto del questionario rileva che la maggioranza degli studenti sordi (73%), nonostante le difficoltà di accesso alle informazioni e i timori sulla quantità e la qualità dei servizi a cui si avrebbe diritto, sarebbe fortemente interessata a partecipare in futuro a progetti di studio all'estero e aderire al programma Erasmus.

Conclusioni

I risultati di questo studio indicano che le università di Torino forniscono un'ampia gamma di servizi diversi e personalizzati sulla base delle esigenze individuali e degli interessi espressi dagli studenti s/Sordi. Il numero di studenti d / Sordi è infatti aumentato notevolmente e sono in media circa 30 i frequentanti le tre università in ogni anno accademico.

I servizi offerti offrono attività altamente specializzate al fine di supportare gli studenti s/Sordi, quali ad esempio:

- accedere alle lezioni e alle attività universitarie a cui desiderano partecipare;
- comunicare con professori, compagni e uffici amministrativi;
- essere inclusi nella vita universitaria con altri studenti sia s/Sordi, sia udenti.

Per personalizzare i servizi a ciascuno studente, inoltre, agli interpreti e agli assistenti di comunicazione è richiesto di elaborare un progetto scritto individuale, sotto la supervisione di personale specializzato dell'Istituto dei Sordi di Torino, utilizzando il quadro teorico e il linguaggio offerto dall'ICF.

Nonostante questo quadro da cui emergono molti punti di forza, è chiaro che esistono ancora una serie di criticità e problemi. In primo luogo, gli studenti s/sordi in media hanno bisogno di più anni per completare l'università: questo dato richiederebbe ulteriori ricerche per determinare con maggiore precisione i motivi del ritardo eccessivo

nel conseguimento del titolo. Occorre inoltre fare ulteriori sforzi per migliorare l'orientamento in ingresso degli studenti s/sordi, i quali probabilmente pagano uno scotto molto alto per la carenza di informazioni realmente accessibili anche a loro. Tale mancanza di informazioni è probabilmente anche una delle motivazioni che spiegano il bassissimo tasso di partecipazione ai programmi di mobilità internazionale. Allo stesso modo andrebbe verificata la reale accessibilità dei servizi di orientamento in uscita, tra i quali, in epoca di disoccupazione giovanile altissima, il preziosissimo *job placement*.

Bibliografia

- Benoit, H. (2013), *Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs: des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques?*, in V. Barry, H. Benoit, *Dispositifs innovants de l'école inclusive. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, pp. 49-63.
- Benoit, H. (2013), *Les impasses de l'inclusion: obstacles théoriques et résistances langagières*, in J.M. Pérez & T. Assude (a cura di), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, pp. 47-59
- Carotta, C., Crepaldi, P., Dolza, E. (2016), *The inclusion of d/Deaf students in the universities of Turin, Italy: services provided, individual plans and open questions*, in «Pedagogy», volume 88, number 7, pp. 961-970
- Ebersold, S. (2008). Disability at higher education: a key factor for quality and innovation. In: OCDE, *Higher Education to 2030: what futures for quality access in the era of globalisation?* Paris: OECD.
- Ebersold, S. (2012). *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés*. Paris : OECD.
- Jones, P. B. Antia, S. D., Reed S. & Kreimeyer, K.H. (2009). Academic Status and Progress of Deaf and Hard-of-Hearing Students in General Education Classrooms. *Deaf Studies and Deaf Education*.
- Lang, H. G. (2002). *Higher Education for Deaf Students: Research Priorities in the New Millennium*. Deaf Studies and Deaf Education.
- Riddel, S., Weedon E. & Markowitsch, J. (2012). *Lifelong Learning in Europe: Equity and Efficiency in the Balance*. Bristol: The Policy Press.
- Riddel, S. & Weedon, E. (2014). European higher education, the inclusion of students from under-represented groups and the Bologna Process. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 33, n. 1, pp. 26 – 44.

Sitografia

www.ens.it

www.istitutosorditorino.org

www.openicf.it

www.parlamento.it/parlam/leggi/990171.htm

La progettazione sociale: la ludoteca "l'Albero Segnante" di Alia Cooperativa come esperienza pilota nella progettazione dei servizi per la disabilità

Tommaso Bertinotti*

Introduzione

Ho pensato di portare questo breve contributo perché spesso si parla (e si scrive) di interventi nei confronti delle cosiddette disabilità da un punto di vista "clinico" (quindi di intervento operativo nei confronti dell'utenza) mentre è difficile trovare letteratura rispetto al "dietro le quinte" ovvero la progettazione che rende possibile l'erogazione di quei servizi che sono poi a disposizione delle persone e delle famiglie.

Questa poca attenzione nasce, a parere mio, da due ordini di ragioni: da un lato la progettazione è un argomento complesso e che solo di recente ha visto il tentativo di una codificazione condivisa fra professionisti del terzo settore grazie soprattutto alla standardizzazione dei metodi imposti degli enti erogatori di fondi. Dall'altro perché in ambito sociale spesso mancano (o si ha la percezione che manchino) le risorse e le professionalità che possono spingere enti non profit a investire seriamente nella progettazione.

Questo contributo vuole quindi illustrare la storia di un servizio pilota per bambini e ragazzi sordi non dal punto di vista dell'utenza, delle attività e dei risultati, ma dal punto di vista del processo che ne ha reso possibile l'ideazione, la realizzazione e la replica. Per fare ciò racconterò la storia della Ludoteca l'Albero Segnante di Alia società cooperativa sociale per arrivare poi a codificare i passaggi e le prassi che hanno reso possibile l'erogazione di questo servizio.

*. Vice Presidente di Alia società cooperativa sociale, psicologo e progettista sociale.

Durante il testo si incontreranno delle parole scritte in neretto: contrariamente alla prassi editoriale, tale artificio grafico non serve a dar risalto alla parola, ma serve al lettore, e a chi scrive, per individuare tutti quegli elementi che verranno poi richiamati nell'analisi del testo dal punto di vista della progettazione.

Cos'è la progettazione sociale?

Negli ultimi anni si è assistito ad una crescita di interesse verso la progettazione, anche nell'ambito del terzo settore, nonostante rimanga una disciplina molto varia nelle metodologie e spesso lasciata alla libera interpretazione (teorica e metodologica) dei singoli professionisti. Tant'è che esistono diverse definizioni e concettualizzazioni della progettazione sociale.

In linea generale mi piace concepire la progettazione come l'attività promossa dal progettista, che è alla base della costruzione/realizzazione di qualsiasi oggetto complesso, sia esso materiale o soltanto concettuale attraverso la stesura di un progetto.

È un processo che, a partire da norme tecniche, calcoli, specifiche e disegni, perviene alla definizione dei dettami, linee guida e specifiche necessarie alla produzione/realizzazione di un manufatto, un edificio, un componente, un apparato, o in generale di un prodotto o un servizio [...] riassunte all'interno di un progetto.

In senso più esteso, per progettazione si intende l'insieme delle fasi di pianificazione e programmazione di un insieme di attività che porteranno a un risultato atteso, il quale potrà essere raggiunto in maniera totale, parziale o anche essere mancato. In definitiva quindi quasi tutte le attività umane ricorrono, più o meno efficacemente, a una progettazione cioè a mezzi, strategie e azioni più opportune per raggiungere determinati fini.¹

Ho scelto di prendere la definizione di wikipedia in quanto, anche se meno articolata e specifica di quella proposta dagli autori di settore (primo fra tutti ad esempio Archibald) rende comunque l'idea del processo e dei contenuti che definisce rimanendo maggiormente fruibile in un contesto divulgativo composto da addetti ai lavori e non.

La definizione si presta come interessante per i seguenti aspetti:

1. www.wikipedia.it

- si trova indicato che «è una attività promossa dal progettista»: la rilevanza di tale aspetti risiede nel fatto che va ad individuare un ruolo all'interno di una organizzazione, il quale necessita di un determinato profilo di competenze a differenza di uno spontaneismo improvvisato che spesso caratterizza l'agire sociale;
- il prodotto finale può essere tanto materiale quanto concettuale: questo è importante in quanto fino a qualche decennio fa la progettazione riguardava soprattutto l'ambito profit e spesso rimandava a qualcosa di materiale (es: progetto un ponte). Con l'ingresso della progettazione nel terzo settore viene dato valore anche a un prodotto concettuale (es: progetto un servizio per disabili);
- la definizione entra poi nel merito delle fasi (viene accennata la pianificazione e la programmazione) il che da evidenza al fatto che la progettazione non è qualcosa di statico che si conclude con la scrittura di un progetto o di un bando ma è un processo per di più armonico e non una serie di azioni slegate fra loro;
- infine si fa riferimento al risultato (atteso) che può essere raggiunto come no. Tale aspetto è centrale in quanto indica il monitoraggio costante del raggiungimento dello scopo e il fatto che il non raggiungerlo comporta una nuova ri-progettazione.

Cos'è la ludoteca l'Albero Segnante?

A seguito di questa premessa, si entra ora nel merito della descrizione del servizio, utile per la comprensione poi della sua storia.

La Ludoteca l'Albero Segnante è un servizio ideato, progettato e realizzato dalla cooperativa Alia da più di un quindicennio presente nel territorio di Padova con servizi rivolti a persone e famiglie in difficoltà².

Attualmente è uno spazio pomeridiano che accoglie bambini e ragazzi con pluridisabilità, spesso sordi o comunque con difficoltà comunicative associate a difficoltà cognitive e relazionali. Viene vissuto, da genitori, ragazzi, operatori, personale dell'ambito socio sanitario come un luogo di incontro tra persone, un'occasione di socializzazione, un momento di crescita attraverso il gioco, l'interazione con gli altri, la scoperta di sé e dell'altro. Per i ragazzi si tratta di momento in cui poter valorizzare le competenze e superare alcuni limiti, nel rispetto della storia personale di ciascuno e della diversità che caratterizza ognuno di noi.

2. www.aliacooperativa.it

Nella ludoteca la comunicazione diretta avviene attraverso la Lingua Italiana Orale e la LIS (lingua dei segni italiana) in modo da insegnare ai ragazzi l'utilizzo di diversi vocaboli e sperimentare insieme diverse forme comunicative che possono poi condividere con i familiari. Un punto di forza del servizio è che oltre all'uso della LIS vengono proposti anche linguaggi visivo-gestuali costruiti ad-hoc in relazione alle capacità (specie motorie) e competenze (specie interattive) di ciascun ragazzo.

In questo senso il servizio è stato concepito come qualcosa di *innovativo* dal momento che sono rari in Italia esempi di servizi che utilizzano il bilinguismo (lingua orale e lingua segnata).

Qual è la storia della Ludoteca?

La ludoteca l'Albero Segnante nasce nel 2008 a Solesino, un paese nella provincia di Padova. Nasce dall'intuizione di un team di professionisti della cooperativa che, grazie anche al lavoro come operatore della disabilità sensoriale della Provincia (che in Veneto ha, o meglio aveva, delega nella gestione della disabilità) colgono quella che è una *esigenza del territorio* e una *carenza del welfare*. Nasce così la proposta di creare uno spazio volto all'accoglienza di bambini e ragazzi con difficoltà cognitive, comportamentali, relazionali e/o comunicative, con l'*obiettivo* di incrementare le loro competenze e capacità.

Inizialmente il servizio prevedeva l'integrazione di ragazzi sordi con ragazzi udenti. Tale strategia ha visto l'ostacolo sia nella diffidenza da parte delle famiglie udenti che la restrizione da parte delle famiglie dei bambini sordi (molte ritengono infatti che i bambini sordi debbano stare con i sordi). Da un punto di vista progettuale tale contingenza ha creato la necessità di rivedere *la strategia* del bilinguismo (lingua orale e LIS) che è stato mantenuto nel rapporto operatori-utenti ma non fra i beneficiari del servizio.

La bontà di tale intuizione ha trovato anche fondamento e interesse a livello istituzionale in quanto l'avvio della prima annualità di progetto è stato possibile mediante un *contributo economico* del Comune di Monselice e della Provincia di Padova. L'anno successivo il servizio ha ricevuto un finanziamento dalla Cassa di Risparmio del Veneto.

Fermiamo un attimo qui la storia, cioè al punto zero, per cominciare a comprendere quali sono stati gli elementi di progettazione fino ad ora evidenziati e, come accennato nell'introduzione, sono stati posti nel testo in neretto.

Il primo aspetto evidenziato riguarda l'elemento base della progettazione ovvero *l'analisi del contesto* che ha permesso di cogliere una esigenza delle famiglie (non tanto l'esigenza di un supporto extra scolastico quanto la frequentazione di un luogo che permettesse ai loro figli di diventare maggiormente autonomi) ed una lacuna dei welfare (sia nel pubblico che nel privato non c'era disponibilità di servizi per sordi che utilizzassero il bilinguismo come strumento per l'incremento dell'autonomia).

Un ulteriore elemento di analisi del contesto riguarda l'assetto normativo perché è proprio in quegli anni che si è cominciato a parlare di abolizione delle Provincie fino ad arrivare nel 2014 all'approvazione della Legge n. 56 (la cosiddetta Legge Delrio). Tale riforma ha visto un impatto sui servizi per la disabilità nella misura in cui si è assistito ad una sempre più graduale perdita di competenze da parte delle Provincie che ha necessariamente comportato una riformulazione (spesso intesa come riduzione) nell'erogazione dei servizi pubblici per i cittadini.

Si è anche sottolineato il carattere innovativo del servizio, aspetto reso possibile a fronte di una analisi condotta rispetto ai servizi presenti fino a quel momento nel territorio. Al momento dell'avvio della prima annualità della Ludoteca infatti c'era qualche servizio che si muoveva nell'ottica del bilinguismo ma non esistevano servizi che adottassero più linguaggi visivi e segnati calibrati sulle abilità dei diversi utenti al fine di farli comunicare tra loro.

Il successivo elemento di progettazione evidenziato riguarda la definizione di un obiettivo preciso del servizio, aspetto imprescindibile nella sua erogazione. La Ludoteca si è posta un obiettivo ambizioso ovvero quello di lavorare sull'aumento di competenze e non "solo" sull'"intrattenimento" dei ragazzi. Tale obiettivo, oltre che misurabile (come vedremo), è stato anche apprezzato dalle famiglie, dalle istituzioni e dai media in quanto innovativo e in quanto andava a cogliere proprio quello di cui i diversi attori del contesto necessitavano.

L'ultimo elemento individuato riguarda gli aspetti economici e finanziari. Anche questo è un ingrediente indispensabile nella progettazione: sebbene non sia indispensabile avere un contributo economico per erogare un servizio (come si vedrà meglio in seguito) è comunque indispensabile per il progettista considerare tutti gli aspetti economici legati alla formulazione di una idea progettuale.

Proseguiamo ora con la storia della Ludoteca sempre col fine di

delineare i passaggi di progettazione che ne hanno resa possibile la realizzazione.

Dal 2012 il servizio viene trasferito a Padova. Tale aspetto porta elementi di progettazione utili in quanto la scelta è stata fatta per due ordini di ragioni: da un lato, ancora una volta, si è posta attenzione all'analisi del contesto e si è rilevato come, per le nuove famiglie beneficiarie del servizio, fosse più facile accompagnare i figli a Padova piuttosto che nella provincia. Il secondo elemento di progettazione è dato dal fatto che, essendosi esaurita l'annualità coperta dal finanziamento, non si poteva più fare affidamento su una risorsa economica importante che aveva, fino a quel momento, reso possibile l'esistenza del servizio.

Quest'ultimo aspetto è capitato in concomitanza di un altro cambiamento normativo dovuto alla Legge finanziaria 2008 (comma 6, art. 3 L. n. 244/2007), la quale ha obbligato le organizzazioni del terzo settore a rendere espliciti (attraverso una rendicontazione separata) i progetti per i quali viene destinato il 5×1000.

Tutto ciò ha implicato una completa rivisitazione delle strategie: da un finanziamento esauritosi e da un cambiamento normativo si è arrivati a valutare di utilizzare fondi propri della cooperativa (il 5×1000 appunto) per sostenere il progetto della Ludoteca L'Albero Segnante.

Come è noto a chi opera in ambito sociale, non sempre il 5×1000 è una quota sostanziosa, specie per le piccole realtà. Da qui la necessità di integrare tale scelta strategica con una ricerca di *partner* che potessero, in diversi modi, contribuire a sostenere il progetto³.

Si è quindi pianificata la fase di ricerca partner che ha visto la costruzione di una rete con un ente di Padova che ha concesso in usufrutto gratuito i propri locali contribuendo con un bene, anziché con un contributo economico, alla possibilità di mantenere il servizio. La costruzione della *rete* ha visto inizialmente anche l'appoggio simbolico della Provincia di Padova, dell'Ordine degli psicologi della Regione Veneto e dell'ENS (Ente Nazionale Sordi). La forza di tale rete ha permesso di costruire legittimazione nel territorio tanto che alla cooperativa è stato chiesto dall'Ente Nazionale Ville Venete di presentare le attività del servizio all'interno di una manifestazione sulla disabilità tenutasi a Villa Venier Contarini nel maggio 2012.

Questa acquisizione di visibilità (anche mediatica), insieme alla

3. In ambito progettuale si definiscono *stakeholder* tutti coloro che sono portatori di interesse rispetto al progetto o alla *mission* dell'azienda

continua ricerca di *stakeholder*, hanno portato poi all'individuazione di un ulteriore partner che, appassionatosi al progetto, negli ultimi due anni ha contribuito, anche economicamente, alla sua prosecuzione.

Un altro elemento indispensabile di progettazione è stata la redazione di un report di *valutazione dell'efficacia* alla fine di ogni annualità e non solo di quella che ha visto il finanziamento (che lo richiedeva), reso pubblico ad ogni partner. Questo è stato utile e delinea un altro elemento strategico nella progettazione (oltre che eticamente corretto) in quanto si sono sempre resi pubblici gli obiettivi raggiunti. Inoltre, la redazione della reportistica necessita di una analisi che faccia riferimento agli obiettivi posti a inizio intervento e di conseguenza, necessita l'individuazione di indicatori (in termini tecnici definiti IOV, Indicatori Oggettivamente Verificabili)⁴.

Tale materiale, come si diceva, è stato consegnato ai partner sotto forma di report e ai genitori dei ragazzi (altri portatori di interessi nei confronti del servizio) sotto forma di video in cui si mostravano le attività svolte durante l'anno.

La costruzione di una partnership con diversi enti ha permesso al servizio di avere una certa risonanza mediatica, tanto che è possibile trovare in rete e sul sito www.aliacooperativa.it alcuni articoli di giornale sul servizio.

Riassumendo quindi i passaggi che hanno possibile l'esistenza ad oggi del progetto (nel tempo divenuto servizio), coerentemente anche questi con i dettami della progettazione sociale sono:

- una accurata *analisi del contesto* sia dal punto di vista delle esigenze del territorio (esigenza dei ragazzi, delle famiglie, dei servizi già a disposizione) che dei cambiamenti normativi (riforma delle Provincie con la Legge Delrio, riforma del terzo settore);
- la definizione precisa, chiara e condivisa di *obiettivi, finalità e risultati* che si vogliono raggiungere: nella ludoteca l'Albero Segnante è stato posto come obiettivo quello di far incrementare le competenze comunicative e relazionale dei ragazzi. Da questo si sono poi declinati gli obiettivi specifici per ciascuna area di intervento ognuna relativa ad una specifica competenza. A fronte di queste si sono

4. Nella terminologia tecnica gli obiettivi vengono definiti SMART (Specific – Measurable – Achievable – Realistic – Timed ovvero Specifici, Misurabili, Raggiungibili, Realistici e Pianificati nel tempo).

definiti gli roV e gli strumenti di rilevazione sulle quali fondare la valutazione dell'efficacia (ad es: numero di vocaboli appresi in un mese rilevati mediante l'osservazione diretta e registrati in protocolli di ricerca-intervento);

- definizione del *piano delle attività*: quello che in questa sede è stato proposto come racconto della storia della ludoteca, da un punto di vista progettuale ha visto l'utilizzo di tutto una serie di strumenti utili, se non indispensabili a pianificare le diverse fasi del progetto. Ad esempio si è costruita una wbs (*Work Breakdown Structure*) che permettesse la scomposizione a diversi livelli delle fasi di lavoro in singole azioni (ad esempio la fase *stakeholder* vedeva azioni specifiche come la ricerca dei portatori di interesse, il contatto con loro, la stesura di materiale *ad hoc* di presentazione del servizio etc) e del Gantt, un diagramma utile alla pianificazione temporale delle attività che pone tutte le azioni individuate nella wbs in relazione fra loro, indicando anche il ruolo dedicato a gestirlo e le tempistiche;
- definizione delle *risorse del progetto*: un esempio banale, ma indispensabile di tale aspetto è stata la codificazione (definizione e formazione) di un organigramma di gestione sia del progetto stesso (che ha visto necessariamente l'utilizzo di ruoli decisionali e gestionali della cooperativa come ad esempio il Consiglio di Amministrazione) sia del servizio (definizione di una equipe educativa che soddisfacesse un preciso profilo di competenze, individuazione dello snodo di coordinamento e supervisione);
- *analisi del rischio*: questo aspetto è stato saliente soprattutto nella fase in cui si è passato da un finanziamento pubblico ad uno privato in quanto la cooperativa Alia ha dovuto anticipare i rischi d'impresa dell'operazione. Per fare ciò sono stati individuati quelli che potevano essere i momenti critici di progetto da dover andare a gestire. A titolo puramente esemplificativo, la ricerca dei partner era una delle voci di rischio dal momento che, non trovarne, avrebbe compromesso l'avvio del servizio. Avendo anticipato tale possibilità si è potuto gestire il contatto non solo ad esempio con una pura operazione di ricerca di fondi, ma anche come richiesta di disponibilità di beni materiali (l'usufrutto degli spazi ha permesso di abbattere i costi e quindi di modulare la ricerca di finanziatori);
- definizione e realizzazione del *piano di monitoraggio e valutazione*: l'avvio, l'esecuzione e la chiusura di ogni annualità hanno visto un

costante monitoraggio concretizzato ad esempio nelle riunioni di equipe e di coordinamento che hanno lo scopo di andare a lavorare non solo su aspetti clinici rispetto al raggiungimento degli obiettivi (rispondendo alla domanda «come stiamo incrementando la competenza X del ragazzo Y?»), ma anche da un punto di vista progettuale (ad esempio rispondendoci alla domanda «di che elementi di visibilità sul progetto ha bisogno il partner X?»);

- definizione, monitoraggio e gestione del *piano economico*: compito del progettista (che deve poi riferire anche agli snodi decisionali e gestionali) è il continuo monitoraggio degli aspetti economici del progetto e dei flussi di cassa inerenti le attività, nonché la cura di tutti gli aspetti di rendicontazione ai finanziatori pubblici e privati, ai partner e agli altri enti della rete.

Si prende infine in esame la storia illustrata (sinteticamente e con salti e interruzioni) per provare a rileggerla attraverso uno dei capisaldi degli strumenti della progettazione ovvero il Ciclo di Vita di Progetto (CVP).

Il CVP è uno strumento della progettazione sociale che descrive le fasi o i passi necessari che devono essere seguiti per poter portare a termine con successo un progetto. Ogni progetto è unico: anche se replicato mille volte, ogni volta è diverso, ma ogni progetto ha in comune con gli altri le fasi di progettazione.

Proviamo, in modo molto semplice e fruibile, a costo di peccare di superficialità, a riassumerle.

Fase I: ideazione

- fase di *programmazione*: tale fase pertiene alla politica, nella misura in cui sono le politiche (nel nostro caso sociali) a definire i piani di intervento e quindi di finanziamento. Nel caso illustrato della Ludoteca l'Albero Segnante si è intercettato il flusso economico emanato dalla programmazione degli interventi prima da parte del Comune di Monselice e della Provincia, poi della Cassa di Risparmio del Veneto;
- fase di *ideazione*: questa fase riguarda l'ente erogatore della proposta progettuale. È compito quindi del progettista e del team di lavoro, formulare e proporre al Consiglio di Amministrazione o agli organi decisionali una proposta di idea di servizio/progetto. Come detto,

nel caso della Ludoteca, l'intuito di alcuni professionisti insieme ad una lettura precisa delle esigenze territoriali e delle necessità istituzionali, ha portato alla produzione di una idea di servizio vincente.

Fase II: pianificazione

- fase di *formulazione*: è la fase che più direttamente interessa il progettista e il suo team di lavoro e riguarda la concretizzazione dell'idea proposta attraverso la strutturazione (spesso scritta) di un progetto;
- fase del *finanziamento*: tale piano riguarda, come anticipato, la politica e *stakeholder*. Come si è visto nel racconto si è inizialmente intercettato un flusso economico istituzionale, si è passati poi ad una fase di transizione con l'investimento di risorse proprie fino alla costruzione di un piano di finanziatori.

Fase III: realizzazione

- fase di *realizzazione*: dal 2008 ad oggi il servizio è garantito relativamente alle risorse economiche e umane a disposizione. Come descritto questa fase comprende anch'essa, al suo interno, un processo ciclico che prevede l'avvio-esecuzione-riplanificazione (quest'ultima se necessaria) e chiusura: si è potuto vedere tale ciclicità ad esempio nella ridefinizione delle strategie (da integrazione sordi-udenti a bilinguismo degli operatori). Questa è la fase in cui ci si rende conto che un progetto non si realizza mai per come è stato progettato spesso per via di inevitabili e inaspettate difficoltà.

Fase IV: chiusura

- *valutazione-analisi*: tale prassi, come già accennato, oltre che eticamente corretta è stata strategica nel mantenimento della rete nella misura in cui si è fatto vedere a tutti gli *stakeholder* i risultati ottenuti. È la fase che, di volta in volta, mette in moto la macchina che permette la replica del servizio per l'anno successivo.

Arrivati a questo punto la domanda che sorge spontanea è: «ma il progetto è veramente finito?».

Bibliografia

- A Guide to the Project Management Body of Knowledge, (PMBOK Guide, Quinta Edizione), Project Management Institute (PMI), 2013
- R.D. Archibald, Project Management. La gestione di progetti e programmi complessi, Franco Angeli, Milano 2004
- Jamil K. Amirian, La progettazione sociale. Esperienze e riflessioni, Roma, Franco Angeli, 2012
- www.progettistisociali.it
- Elena M. Plebani, Alessio Lorenzi, L'abc di un progetto, pubblicato dal csv di Padova
- Ugo De Ambrogio, Carla Dessi, Valentina Ghessi, Progettare e valutare nel sociale. Metodi ed esperienze, Carocci, 2013
- Carla Dessi, Valentina Ghessi, Progettare e valutare nel sociale. Metodi ed esperienze, Carocci, 2013
- Russell D. Archibald, Project management. La gestione di progetti e programmi complessi, Franco Angeli, 2016
- Dario Forti, Flavio Masella, Lavorare per progetti, Cortina Raffaello, 2004
- David Nickson, Suzy Siddons, La gestione dei progetti. Guida operativa al Project Management, Franco angeli 2003

Bilinguismo a scuola: grammatiche a confronto. Un ponte tra LIS e grammatica italiana

Loredana Scursatone, Antonio Trienti

In questo breve articolo tratteremo del progetto in atto presso il Liceo artistico "Pinot Gallizio" di Alba (CN), che è nato nel corso dell'anno scolastico 2016/2017 per volontà del professor Antonio Trienti, in accordo con il collegio docenti e con il dirigente scolastico dell'istituto "Govone", professor Luciano Marengo.

La presenza di una studentessa sorda in una classe prima, ha comportato, a livello progettuale, tutto il doveroso apparato formativo che già negli articoli precedenti è stato illustrato: la presenza di un assistente alla comunicazione è stata vissuta non solo come un supporto alla persona sorda, ma come valore aggiunto a livello sistemico all'interno della classe e come ponte tra la persona sorda e il gruppo dei pari.

L'ora dei lingua dei segni settimanale è stata calendarizzata all'inizio dell'anno, con la finalità primaria di permettere ai nuovi compagni di mettersi in comunicazione con la compagna segnante, in un'ottica di centralità della persona e dei suoi bisogni.

Accade frequentemente, però, che questo momento formativo non venga percepito a livello collegiale come un reale valore aggiunto, ne tantomeno come un'esigenza formativa ai fini di un'inclusione soddisfacente.

I nodi critici che spesso insorgono, laddove l'inclusione richieda sforzi formativi e impiego di risorse dal punto di vista umano e professionale, sono proprio questi: non sempre è facile far comprendere la reale necessità della formazione di tutto il contesto di vita di un soggetto, spesso si incontrano resistenze culturali (non abbiamo tempo di imparare la lingua dei segni), barriere legate ai tempi dei programmi ministeriali (siamo già indietro col programma, non abbiamo spazio per la LIS), di gestione delle istanze delle famiglie (i genitori preferiscono che facciamo dei recuperi piuttosto che fare lingua dei segni), e molte altre problematiche.

Questo articolo vuole dare risalto, alla luce delle difficoltà spesso affrontate dalle figure preposte, ad un progetto che, al contrario di quanto appena detto, ha valorizzato la lingua dei segni come risorsa culturale, sociale e linguistica.

L'intuizione del docente di lingua e letteratura Italiana ha generato dalla difficoltà, all'interno di un contesto nel quale le discipline pratiche la fanno da padrone, di creare interesse intorno alla grammatica italiana.

La grammatica è una materia ostica, all'interno della quale risulta difficile creare aspetti accattivanti che non la facciano percepire come inutile o pesante.

La comparazione tra lingue differenti è senz'altro un percorso valido per rendere più interessante la materia, e l'opportunità di comparare anche una lingua particolare ed al di fuori dagli schemi curricolari è sembrata un'opportunità da non perdere.

Il tempo dedicato alla lingua dei segni, su richiesta specifica del docente, è raddoppiato, in modo da dare maggiore spazio agli aspetti strettamente linguistici e comparati.

Un esempio di comparazione linguistica è lo spazio dedicato alle proposizioni interrogative ed in particolare all'avverbio-congiunzione *perché*:

- La lingua italiana prevede un solo *perché*, che è valido sia in forma di domanda che in quella di risposta: «Perché l'hai fatto?», «L'ho fatto perché dovevo».
- La lingua dei segni ne prevede due, esattamente come l'inglese: «Fatto perché?», «Motivo: deve». Il *perché* (configurazione 5 chiuso) della lingua dei segni corrisponde al *why?* della lingua inglese, mentre la formula di risposta *motivo* (configurazione Q) corrisponde al *because* della lingua inglese¹).
- Nella lingua francese esistono addirittura tre formule, che prevedono: domanda/risposta/spiegazione (*pourquoi, parce-que, car*)².

Un altro esempio di comparazione che alleggerisca lo studio dell'uso degli ausiliari è il seguente.

Come sappiamo in lingua dei segni gli ausiliari si comportano in modo completamente diverso rispetto alla lingua italiana: ne esiste solo uno (traducibile con *c'è*), e molto spesso si elide o sottintende.

1. Kelly, Chiodini, Bettinelli, *That's it!*, Backhouse, 2013.

2. Bruneri, Durbano, Vico, *Quelle chance!*, 2011.

Un'altra lingua nella quale gli ausiliari si comportano in modo simile è il russo (Grammatica della lingua russa, E. Logatto, 1997), ed un esempio di comparazione fatto in classe è quello della seguente frase:

- italiano: «Io sono uno studente»;
- LIS: «Io studente»;
- russo: «Ya student».

La strada della comparazione, quindi, è usata efficacemente per accendere l'interesse per una materia normalmente priva di grosse attrattive, in modo da incentivare la conservazione di forme grammaticali che, nella naturale evoluzione della lingua italiana, si stanno gradualmente comprimendo nel gergo giovanile (i congiuntivi, le frasi relative).

Alla luce dell'evoluzione che le lingue segnate stanno avendo in quasi tutti i paesi occidentali, dove sono un argomento di maggior dominio popolare rispetto a quanto accade in Italia, ci sembrava doveroso dare il giusto risalto ad un piccolo progetto, che, se pur piccolo, dimostra quanto si possa andare nella direzione giusta nel labirinto della scuola Italiana.

In Gran Bretagna è attualmente al vaglio una proposta di legge che renda l'insegnamento del BLS (British Sign Language) obbligatorio in tutte le scuole, ed è proprio questo il messaggio che questi piccoli progetti veicolano: la lingua dei segni come patrimonio collettivo, come ponte tra le comunità, come valore aggiunto.

Bibliografia

- Volterra V., La lingua italiana dei segni, Il Mulino, Bologna, 1987
Volterra V., Educazione bimodale e bilingue del bambino sordo, Rivista età evolutiva, n.20, 1985
Raduzky E., Dizionario bilingue elementare della lingua dei segni, Kappa, Roma, 2001
Kelly-Chiodini-Bettinelli Backhouse 2013 "That's it!", Lang edizioni 2013
Bruneri-Durbano-Vico "Quelle chance!", Lang edizioni 2011
Logatto E., Grammatica della lingua russa, Feltrinelli 1997

Il progetto *Spread The Sign*

Anna Cardinaletti*

“Spread the sign: dissemination in Europe of vocational sign language” è un progetto internazionale finanziato dalla Commissione Europea attraverso l’Ufficio per il Programma Internazionale Svedese di Educazione e Formazione (Transfer of Innovation, Multilateral Projects, Leonardo da Vinci Lifelong Learning Programme). Il coordinatore del progetto è Thomas Lydell-Olsen, un docente di Scienze sociali presso la Scuola secondaria nazionale per sordi di Örebro (Svezia) e fondatore e coordinatore del European Sign Language Centre (www.signlanguage.eu).

Scopo del progetto *Spread The Sign* (STS) è la creazione di un video-dizionario online di lingue dei segni europee ed extraeuropee. Attualmente sono rappresentate 25 lingue: la lingua dei segni americana, austriaca, brasiliana, bulgara, ceca, estone, finlandese, francese, giapponese, greca, indiana, inglese, islandese, italiana, lettone, lituana, polacca, portoghese, rumena, russa, spagnola, svedese, tedesca, turca, e ucraina.

Il Dipartimento di Studi linguistici e culturali comparati dell’Università Ca’ Foscari Venezia ha partecipato, come partner italiano, alla costruzione della parte del dizionario dedicata alla Lingua dei Segni Italiana (LIS). Hanno lavorato al progetto, da me coordinato, il dott. Gabriele Caia, sordo nativo di LIS e Collaboratore ed esperto linguistico nel nostro Ateneo, e la dott.ssa Lisa Danese, laureata in *Scienze del linguaggio* nel nostro Ateneo ed esperta di LIS e di traduzione in LIS¹.

*. Università Ca’ Foscari Venezia.

1. Lisa Danese ha sviluppato le sue competenze di traduzione in lis anche all’interno delle attività dello *spin-off* dell’Università Ca’ Foscari Venezia VEA-SYT s.r.l- da lei co-fondato (www.veasyt.com), che si occupa di servizi digitali per l’abbattimento delle barriere della comunicazione, tra cui un servizio di video-interpretariato da remoto (VEASYT Live!, www.interprete.live). Nel periodo 05/2013 - 04/2014 ha anche usufruito di un assegno di ricerca finanziato dal Fondo Sociale Europeo e tutorato dalla dott.ssa Chiara Branchini, dal titolo *Sviluppo di video-glossario di termini specialistici in Lingua dei Segni Italiana (Lis)*

Agli incontri internazionali del progetto ha partecipato in qualità di interprete inglese/LIS la dott.ssa Lara Mantovan, anche lei laureata in *Scienze del linguaggio* e diplomata nel nostro Master in *Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano/LIS*².

Il progetto (2012-2015) ha sviluppato un precedente progetto pilota Leonardo da Vinci (2006-2008) dallo stesso nome, coordinato da Thomas Lydell-Olsen. Nel progetto pilota erano rappresentate le lingue dei segni britannica, ceca, lituana, portoghese, spagnola e svedese. Un successivo progetto Leonardo da Vinci (2008-2010) ha visto l'ingresso di Francia, Germania e Turchia. In pochissimi anni, sts ha raggiunto dunque una grande visibilità e molti partner di vari Paesi, tra cui il nostro Dipartimento, si sono aggiunti al gruppo di partner iniziale. Per noi si è trattato di un riconoscimento importante, che premia la qualità del lavoro svolto a Ca' Foscari in 15 anni di didattica e di ricerca sulla LIS³. I membri del progetto si possono visualizzare alla pagina www.spreadthesign.com/it/members; nella mappa alla pagina www.spreadthesign.com/it/map li si può localizzare all'interno dei loro Paesi.

sts è stato rifinanziato recentemente nell'ambito del progetto Erasmus+ (2015-2018) con il nome di *Spread share*; lo scopo di questo nuovo progetto è verificare la qualità dei segni caricati nel dizionario, creare una funzione Google Maps in lingua dei segni e una piattaforma su cui condividere materiali per l'insegnamento ai sordi.

Tra gli sviluppi del progetto sts, il coordinatore prevede anche la possibilità di abbinare alle parole suoni e animazioni in 3D. Alla data del 29 gennaio 2016 sono stati caricati in totale 100.545 audio.

Il lavoro di preparazione dei 15.000 segni italiani caricati nel dizionario sts⁴ è stato molto impegnativo, essendosi svolto nell'arco di

negli ambiti: pubblico-amministrativo, giuridico-legale, artistico, i cui termini sono in parte confluiti nel video-dizionario sts.

2. Durante l'incontro internazionale svoltosi a Venezia, il 24 febbraio 2014 si è tenuta una conferenza stampa di lancio del progetto sts in Italia, cui ha partecipato per l'Ente Nazionale Sordi il dott. Pier Alessandro Samuelli. Il progetto ha avuto visibilità in molte testate giornalistiche e a RAI Radio 3.

3. A Ca' Foscari il primo corso di LIS, a scelta libera, è stato attivato nel 1999; dal 2002, la LIS è diventata lingua di specializzazione al pari delle altre lingue offerte nei Corsi di Laurea triennali e magistrali della ex Facoltà di Lingue e letterature straniere.

4. Il dizionario sts è sei volte più grande del più grande tra i dizionari di

soli tre anni (mentre per altre lingue il lavoro di traduzione era cominciato in precedenza) e ad opera di collaboratori a tempo parziale. Le parole inglesi fornite dal Coordinatore sono state in primo luogo tradotte in italiano, anche con l'aiuto di studenti tirocinanti iscritti ai Corsi di Laurea del Dipartimento; è stata successivamente verificata con il segnante nativo l'esistenza di un segno condiviso nella comunità sorda italiana; in caso negativo è stata discussa la possibilità di creare un neologismo o la necessità di ricorrere alla dattilologia della parola italiana corrispondente⁵. Per la terminologia relativa ai toponimi di altri Paesi (il cui segno non era già esistente in LIS) o a termini relativi alla cultura di altri Paesi si è deciso di utilizzare prestiti dalle lingue corrispondenti, per evitare un ricorso troppo massiccio alla dattilologia. Questa grande attenzione ad evitare il più possibile la dattilologia e a creare neologismi, con le tecniche tipiche delle lingue dei segni (DANESE, 2011), caratterizza in particolare il dizionario di LIS, e ha richiesto un lungo lavoro di riflessione sulla traduzione, che si è basato sulle competenze di linguistica della LIS presenti in Dipartimento⁶. Una volta stabilita la traduzione (segno o dattilologia) di ciascuna entrata lessicale, si sono svolte le riprese video, in sessioni di circa 500 segni ciascuna grazie all'utilizzo del teleprompter, seguendo le linee guida fornite dal Coordinatore (luci, posizione del segnante, sfondo, ecc.). I video sono stati successivamente editati con appositi software e caricati nella piattaforma STS. La comunità sorda italiana ha costantemente monitorato il lavoro, mostrando grande interesse e attenzione ed è intervenuta per commentare alcuni dei segni con cui non si è trovata d'accordo. Nei mesi finali del progetto, è stata svolta un'intensa attività di disseminazione, a Roma, Milano, Verona, Bologna, e in alcune sedi provinciali dell'ENS (Venezia, Padova, Taranto, Ancona).

Il dizionario STS è organizzato in classi di parole per ambiti semantici (ad es. colori, emozioni, numeri, espressioni di tempo), per categorie grammaticali (verbi, nomi, aggettivi) e per linguaggi specialistici (poli-

LIS pubblicati finora: Romeo (1991) contiene circa 1400 segni; Radutzky (1992) e Radutzky, Ottolini, Vitali (2014) circa 2500 segni; ElisDiz (2006) 400 segni.

5. Alla pagina www.spreadthesign.com/it/alphabet è possibile visualizzare l'alfabeto manuale utilizzato in ciascuna lingua dei segni, che varia da lingua a lingua come succede nelle lingue vocali.

6. Il dizionario di altre lingue dei segni, ad es. rumena e svedese, fa invece un uso maggiore della dattilologia.

tica, economia, tecnologia, sostenibilità e ecologia). Sono state inserite anche brevi espressioni di saluto e di augurio (*ci vediamo dopo, arrivederci, buon compleanno*, ecc.) e alcune domande che possono essere utili in viaggio o al ristorante (*a che ora parte il treno?, c'è un menu per bambini?*, ecc.). Le parole scritte nella lingua nazionale vengono presentate a sinistra; a fianco, le bandierine dei Paesi segnalano il caricamento del rispettivo segno nel dizionario. Non tutti i segni appaiono ancora in tutte le lingue⁷. Cliccando sulla bandierina, si attiva il video con il segno, accanto al quale è riproposta la parola scritta. Talvolta la parola scritta è accompagnata anche da un'immagine che aiuta nella comprensione del significato. Nel dizionario della lingua dei segni americana sono presenti anche brevi descrizioni in inglese del significato della parola.

Per alcuni segni, sono presenti più varianti; si è cioè deciso di non scegliere tra le varie possibilità utilizzate nella comunità segnante. Ad es., la parola italiana *bianco* è stata tradotta in LIS con 4 segni diversi; i segni che indicano i colori sono tra i gruppi semantici meno standardizzati.

Lo scopo primario del video-dizionario multilingue è offrire uno strumento agli studenti sordi delle scuole professionali, durante i loro viaggi in Europa per fare esperienze di tirocinio o stage. L'intento principale del progetto STS è dunque quello di sviluppare le abilità linguistiche degli allievi sordi attraverso uno strumento pedagogico di auto-apprendimento, gratuito e accessibile a tutti, anche a chi non conosce bene la lingua nazionale. Si tratta dunque di un progetto di educazione innovativa e permanente che risponde alle esigenze di una vastissima comunità e che sfrutta al meglio le nuove tecnologie: STS è consultabile da web su computer e con una app iOS e Android su smartphone e tablet. Il vantaggio a lungo termine del progetto è quello di favorire la conoscenza delle lingue straniere da parte delle persone sorde segnanti e di aumentare la loro mobilità, in particolare in Europa.

Ma la creazione di un video-dizionario online multilingue presenta molteplici applicazioni.

Da una parte, come abbiamo detto, il dizionario può essere utilizzato dalle persone sorde per imparare i segni di altre lingue dei segni, ma il fatto che ogni segno sia abbinato alla parola scritta nella lingua nazionale permette inoltre di imparare le parole di altre lingue vocali.

7. Alla pagina www.spreadthesign.com/it/statistics si può verificare il numero di video caricati per ciascuna lingua. Alla data del 29 gennaio 2016 risultano caricati in totale 301.146 video.

Contemporaneamente si può dunque imparare il segno di un'altra lingua dei segni e la relativa parola nella lingua nazionale. Inoltre, scegliendo come lingua di ricerca una lingua diversa dall'italiano, il dizionario permette di trovare, per parole straniere non conosciute, la traduzione in italiano e in LIS (o in un'altra lingua dei segni e in un'altra lingua nazionale cliccando sulle relative bandierine).

Dall'altra, il dizionario online può essere utilizzato in vari ambiti per ampliare la conoscenza del lessico della propria lingua dei segni. In ambito scolastico può essere usato dagli studenti sordi, dai docenti e dagli interpreti scolastici di lingua dei segni, nonché a casa per lo studio individuale e da parte dei famigliari degli studenti sordi. In ambito professionale, può essere utilizzato dagli interpreti di lingua dei segni per verificare la presenza di termini specialistici. Infine, si rivela utile a scopi di ricerca, ad es. per un'analisi comparativa di lingue dei segni diverse, in prospettiva sia sincronica che diacronica. A tale scopo è attiva una speciale funzione 'tandem'.

Come ama ripetere il Coordinatore Thomas Lydell-Olsen, «solo l'immaginazione può fissare i limiti all'uso di questo video-dizionario multilingue».

Importanti sono le ricadute di un simile strumento disponibile online.

Da una parte il dizionario STS ha una ricaduta positiva sul processo di standardizzazione e normativizzazione delle lingue dei segni. Sempre più, anche se con ritmi diversi in Paesi diversi, le lingue dei segni vengono utilizzate in molteplici contesti della vita pubblica. Questo porta necessariamente ad un arricchimento del lessico e alla creazione di neologismi là dove i segni non siano ancora condivisi dalla comunità segnante. Tale processo è facilitato oggi dai mezzi di comunicazione multimediali e dai *social network*. Il processo di standardizzazione della LIS, ad esempio, sta raggiungendo una velocità inimmaginabile fino a solo pochi anni fa. Il dizionario STS darà un forte contributo a questo processo, da una parte arricchendo il lessico della LIS in molti ambiti specialistici e dall'altra contribuendo a far circolare nella comunità sorda le varianti sulle quali eventualmente convergere.

Dall'altra, il dizionario online permette di far conoscere ad un ampio pubblico la ricchezza e le potenzialità delle lingue dei segni. Rappresenta dunque uno strumento di sensibilizzazione e di diffusione della conoscenza sulle lingue dei segni, particolarmente necessario in un

Paese come il nostro in cui il processo di riconoscimento della LIS si sta rivelando particolarmente difficoltoso. Va infatti ricordato che in Italia la LIS non ha ancora ricevuto un riconoscimento ufficiale nonostante siano state presentate negli anni molte proposte di legge. L'ampiezza del dizionario permette di aumentare la consapevolezza che le lingue dei segni, al pari delle lingue vocali, possono esprimere qualunque concetto, e che al pari delle lingue vocali esistono lingue dei segni diverse per ogni comunità sorda in ogni Paese.

Queste osservazioni permettono di concludere che le lingue dei segni sono lingue naturali a tutti gli effetti e non sono meri strumenti di comunicazione gestuale che mimano la realtà, paragonabili alla pantomima e quindi da una parte limitate nelle capacità espressive e dall'altra potenzialmente universali. Tali obiezioni al riconoscimento della LIS, ancora diffuse tra i detrattori in Italia, sono difficili da sostenere di fronte alla ricchezza e all'ampiezza di un dizionario multilingue come quello elaborato nel progetto *sts*.

Il video-dizionario *sts* non ha dunque solo raggiunto il suo scopo, quello di creare uno strumento utile per lo studio e la preparazione delle persone sorde segnanti di molti Paesi europei, ma rappresenta uno strumento dalle molteplici applicazioni e dimostra in maniera incontrovertibile la ricchezza espressiva delle lingue dei segni, lingue naturali a tutti gli effetti.

Riferimenti bibliografici

- Danese, L. 2011, *La traduzione dall'italiano alla LIS: proposta di accessibilità dei contenuti turistici e culturali*, in A. Cardinaletti - C. Cecchetto - C. Donati (a cura di), *Grammatica, lessico e dimensioni di variazione nella LIS*, Milano, FrancoAngeli, pp. 231-245.
- ElisDiz 2006, *dizionario elettronico di base bilingue Lingua Italiana dei Segni - italiano*, EURAC, Istituto di comunicazione specialistica e bilinguismo, Bolzano (<http://elis.eurac.edu>).
- Radutzky, E. (a cura di) 1992, *dizionario bilingue elementare della Lingua dei Segni Italiana LIS*, Roma, Edizioni Kappa.
- Radutzky, E. - Ottolini, R. - Vitale, V. 2014, *I segni in movimento. dizionario bilingue elementare della lingua dei segni italiana*, DVD, Terni, Edizioni Lismedia.
- Romeo, O. 1991, *dizionario dei segni*, Bologna, Zanichelli.

VOLUMI DELLA COLLANA

1. LOREDANA SCURSATONE, ELENA CAUDA
Io, le persone, le chiamo per nome
2. MARIA PIA CASINI
Vai dove vuoi tu
3. ERIKA ZERBINI
Nato vivo
4. DORA CINELLI
Voglio comunicare. La lingua dei segni divisa per argomenti
5. LORENZO CANE (a cura di)
Le memorie del cuore
6. LOREDANA SCURSATONE, ROBERTA CAPELLINO
Critica del silenzio. Educazione al linguaggio gestuale nei deficit complessi della comunicazione
7. LOREDANA SCURSATONE, ELENA CAUDA
Educazione, comunicazione, lingua dei segni italiana
Atti della giornata di studi del 2 febbraio 2017 su scuola, inclusione e lingue segnate

Finito di stampare nel mese di maggio 2017
presso Press Up S.r.l. – stabilimento di Nepi (VT)