

**IL BAMBINO SORDO A SCUOLA: DALL'INTEGRAZIONE  
ALL'INCLUSIONE**  
ROSARIA LOMBARDINI

**Abstract:**

*La sordità potrebbe non essere un handicap, se non fosse per il fatto che viviamo in una società verbale, sviluppatasi, su relazioni e modalità di comprensione della realtà che implicano l'uso del codice linguistico fonico-vocale. Gli stessi processi d'insegnamento sono fondati sul Know-that, la descrizione verbale delle modalità di esecuzione di un compito, piuttosto che sul Know-how, la capacità di eseguirlo. A farne le spese, i sordi che, a quasi vent'anni dall'approvazione della L. 104/92 che ne formalizzava l'ingresso a scuola, vedono la loro integrazione un processo, sia sul piano affettivo sia su quello cognitivo, tutto in perdita. Ma la ricerca di percorsi educativi capaci di rispondere alle esigenze del sordo, implica la ricerca delle finalità da cui partire, perché in pedagogia sono proprio queste che determinano modalità e metodologie. E il concetto di felicità, proposto dalla teoria della "Creazione di valore" di Machiguki, può rivelarsi un utile contributo per riuscire a comprendere che la scuola, per essere veramente inclusiva, deve accettare l'idea del bilinguismo LIS/Italiano, come presupposto metodologico da cui partire. Perché l'uso della LIS a scuola ci permette non solo di rompere l'isolamento cui sono condannati i sordi, ma anche di favorirne l'apprendimento. L'integrazione diviene inclusiva quando trasforma la scuola in una comunità educante dove tutti possono esprimere ed accrescere le proprie potenzialità senza il timore di essere giudicati.*

**Parole chiave:** *Sordità – Bilinguismo – LIS – Segni – Pedagogia*

### 1. Riflessioni sulla finalità dell'educazione.

La sordità potrebbe non essere considerata un handicap, se non fosse per il fatto che viviamo in una società che potremmo definire “verbale”: costruiamo relazioni fondate su una vera e propria “impalcatura di parole” e la stessa comprensione dei fenomeni impone che si presieda il codice linguistico verbale-vocale. I primi a fare le spese di questa situazione sono soprattutto i bambini sordi che si trovano a vivere un tipo di vita molto diverso da quella dei loro coetanei udenti: impegnati in terapie riabilitative, percorsi di potenziamento linguistico e scolastico, finiscono con l'essere tagliati fuori dai gruppi di adolescenti e preadolescenti, che sono invece indispensabili, in quanto rappresentano la sola possibilità di vivere quella serie di esperienze che consentirebbe loro di acquisire l'autonomia dalle famiglie. E non meno problematico appare il rapporto dei ragazzi udenti con i loro coetanei sordi, visto che di fronte all'impossibilità di instaurare un dialogo autentico l'atteggiamento più diffuso è quello di un progressivo, ma inesorabile distacco affettivo.

E nonostante la nostra società sia tutta impegnata a adottare e a ricercare mezzi e tecnologie che possano agire sul deficit, protesizzazioni, interventi di rieducazione alla lingua fonico acustica, impianti cocleari, poco o quasi nulla viene fatto per cercare di abbattere le barriere comunicative che incidono pesantemente sull'handicap; e anche quando i sordi, pagandone un prezzo estremamente elevato tanto in termini umani quanto economici, riescono ad imparare a parlare, lo scambio comunicativo non è certo più semplice.

Come se tutto questo non fosse di per sé sufficiente, a complicare ulteriormente la situazione delle persone sorde e a rendere la loro vita ancora più difficile, vi è la particolare importanza che la nostra società attribuisce ad uno specifico aspetto del linguaggio: parliamo di quella particolare facoltà che prende il nome di *know-that*, ossia la descrizione verbale dell'insieme dei procedimenti adottati per l'esecuzione di un particolare compito, che si contrappone al più semplice *know-how*, ossia il saper fare, la conoscenza cioè di come eseguire un particolare compito. La drammaticità di tale situazione sta soprattutto nel fatto che quasi tutta l'impalcatura su cui sono costruiti i nostri processi di insegnamento ed apprendimento si regge proprio sul *Know-that*, anche nel caso di quelle discipline, come le scienze, in cui l'indiscusso predominio del ragionamento logico deduttivo ben si presterebbe a modalità di insegnamento di tipo laboratoriale.

Affinché la minorazione uditiva, quindi, cessi di creare altri svantaggi, bisognerebbe impegnarsi soprattutto nell'abbattimento delle barriere comunicative, compito questo, tuttavia, affidato da sempre esclusivamente ai sordi in maniera unilaterale. Sono loro, infatti, quelli a cui viene chiesto di adattarsi al nostro mondo di udenti attraverso l'acquisizione di espedienti e modalità, come per esempio la lettura labiale, che ne consentano una loro integrazione. Quando cerchiamo di fare un bilancio su quale sia la situazione che i sordi vivono nella nostra società, ma soprattutto a scuola, il quadro che ne scaturisce non è certo uno dei più confortanti. Nonostante il loro diritto di accesso nelle scuole normali sia stato sancito dalla Legge 517 del 1977 e perfezionato attraverso l'approvazione della Legge 104 del 1992, in moltissimi casi, l'ingresso dei sordi nella scuola degli udenti si è trasformata in una sorta di loro ghettizzazione, nel loro isolamento insieme all'insegnante di sostegno rispetto al gruppo classe. Un gruppo, che in realtà, soprattutto nel caso dei bambini sordi figli di famiglie udenti, rappresenta spesso il solo gruppo di riferimento, vista la tendenza da parte delle famiglie, o per scelta o su consiglio degli specialisti, a proibire i contatti con altri ragazzi sordi che sperimentano le medesime difficoltà. Per altro, quand'anche si cerchi di non isolare il bambino, sul piano dei rapporti interpersonali, la lentezza e le difficoltà connesse alla comunicazione verbale si traducono in un ostacolo insormontabile.

Per non parlare poi del fatto che, una volta ultimato il percorso della scuola dell'obbligo anche con risultati spesso descritti sui documenti ufficiali come “adeguati alle potenzialità”, comunque negli insegnanti resta sempre il dubbio di non essere stati veramente capaci di

valutare a pieno le reali potenzialità del bambino e che queste siano rimaste per lo più totalmente inesprese. Insomma, il bilancio dell'integrazione degli alunni sordi nella scuola di tutti a quasi vent'anni dall'approvazione della legge 104 appare essere ancora tutto in perdita, sia per quel che concerne lo sviluppo cognitivo che per quel che riguarda la dimensione socio affettiva.

In realtà, per tutto questo tempo, la scelta educativa dei bambini sordi è stata totalmente delegata agli udenti che, a partire dal congresso di Milano attraverso una impostazione prevalentemente oralista, hanno demonizzato i segni nella convinzione che la LIS impedisse l'apprendimento della parola. Ma le persone sorde che cosa vogliono, come pensano debba essere la scuola per essere a misura di sordo, che cosa serve secondo loro affinché l'integrazione sia reale? L'idea che debbano essere i sordi a parlare delle loro esigenze è il punto di partenza da cui muoversi se vogliamo veramente sforzarci di mostrare una maggiore attenzione e sensibilità per il problema. Perché il discorso sulla disabilità non può essere un discorso delegato soltanto ad altri, che esclude sistematicamente la voce di chi poi la disabilità vive quotidianamente. In altre parole si tratta di affrontare il problema in un'ottica antropologico-culturale, la sola che ci permette di andare oltre un'interpretazione dell'integrazione di tipo esclusivamente compensativa. Perché per essere inclusiva la scuola non può puntare all'omologazione, ma deve riconoscere il valore della piena espressione personale della propria diversità, della propria identità culturale. L'inclusione, per essere reale, deve, quindi, favorire quelle pratiche virtuose che trovano nell'idea dell'abbattimento delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento i suoi presupposti fondamentali.

Per realizzare tutto questo, tuttavia, dobbiamo prima di tutto chiederci come formulare finalità chiare e utili in base alle quali sviluppare i nostri programmi educativi? Si perché in campo educativo forse più che in qualsiasi altro aspetto dello scibile umano, sono proprio i fini che contribuiscono a determinare i metodi. Eppure sembra che oggi porsi tale problema sia non solo difficile, ma addirittura scientificamente rischioso, vista la tendenza a parlare sempre più frequentemente di *“morte della pedagogia e di società disorientate incapaci di offrire orientamenti per una qualsiasi paideia”* (Butturini 1993: 15).

Da un punto di vista storico, nell'evoluzione della Filosofia dell'Educazione, possiamo identificare due diverse tendenze:

- a) una prima che, partendo dal presupposto secondo cui gli esseri umani devono essere in grado di adattarsi al loro ambiente naturale e sociale, ha dato luogo a due diversi periodi storici:
  1. l'epoca dell'educazione specializzata: una sorta d'interpretazione decisamente di stampo aristocratico che aveva individuato nello sviluppo delle capacità consone alla classe sociale di appartenenza, il fine ultimo dell'educazione;
  2. e l'epoca dell'educazione generale di massa: un'interpretazione più democratica che aveva individuato nell'educazione lo strumento attraverso cui concorrere all'arricchimento personale degli individui. Fine ultimo appariva essere il pieno sviluppo della personalità individuale, un obiettivo condivisibile, ma che rimaneva pur sempre eccessivamente vago ed astratto.
- b) ed una seconda, che guardando all'individuo nella sua totalità si esprime attraverso un approccio di tipo olistico, basata sulla sostanziale convinzione dell'esistenza di un legame degli individui al tutto. Diretta conseguenza l'idea che poi dovesse essere la creazione di una coesistenza creativa, uno dei concetti fondamentali dell'educazione.

La cultura empatica e partecipativa, che da questo approccio è scaturita, ha posto quindi, l'accento sul fatto che *“obiettivo primario dell'educazione”* non doveva esser più quello di preparare i giovani alla vita adulta, quanto piuttosto quello di aiutare ad aiutarsi, l'auto sviluppo, l'autogestione, lo sviluppo delle proprie abilità umane, della propria creatività. D'altra parte, l'idea dell'educazione come processo che aveva il compito di trasformare il

bambino nel futuro individuo sociale, non solo aveva finito con il ridurre l'educazione al semplice imparare a “leggere, scrivere e far di conto”, ma aveva anche enfatizzato esclusivamente ciò che sarebbe risultato “*utile «dopo» lo sviluppo dei ragazzi (...) trascurando completamente tutto ciò che era importante, comprensibile e stimolante per i ragazzi «durante» gli anni della loro formazione*” (Makiguchi 2000: 7). Un sistema scolastico, che sacrifica la presente felicità dei ragazzi in vista di una felicità ed una realizzazione futura, non solo finisce con il danneggiare lo sviluppo della loro personalità, ma lo stesso processo di apprendimento. Proprio per questo, oggi più che mai, siamo chiamati a realizzare quella rivoluzione copernicana tanto cara a Dewey, il quale si auspicava il ritorno della centralità del bambino all'interno del processo educativo. Sia Makiguchi<sup>1</sup> che Dewey erano fortemente convinti della necessità di andare alla ricerca di nuovi metodi educativi, che ponessero al centro la persona. Una ricerca che aveva condotto il pedagogista giapponese ad individuare, quale asse portante della sua filosofia, il concetto secondo cui, fine ultimo dell'educazione sarebbe la felicità degli studenti, ma non quella futura, quanto piuttosto quella vissuta proprio durante il processo formativo. Chiaramente prioritario diviene comprendere cosa Makiguchi intendesse per “felicità”; tendenzialmente noi siamo soliti identificare con il termine felicità il piacere prolungato derivante dall'appagamento di un desiderio. Un'idea questa definita da Makiguchi illusoria in quanto “*coloro che decidono di dare alla loro vita un significato a senso unico – raggiungere un'alta posizione sociale, accumulare denaro, ecc. - finiscono con il confondere la parte con il tutto e con l'accontentarsi di qualcosa di inferiore al totale benessere; (...) è come se l'individuo, fissatosi su di un particolare aspetto della vita, si precludesse altre possibilità altrettanto importanti.*” (Makiguchi 2000: 9). Quella prospettata da Makiguchi è una felicità intesa come processo in divenire e non come una meta da raggiungere, una sorta di ricompensa soggettiva che deriva dal vivere bene. Ciò che l'autore intende sottolineare, ma che dovrebbe per altro essere abbastanza evidente, è che noi conduciamo vite tese alla ricerca della felicità, dell'appagamento e della realizzazione personale, aspirazioni queste che per poter essere realizzate necessitano che vi sia un pieno sviluppo del proprio potenziale. Per un essere umano vivere bene significa sviluppare il proprio carattere, trasformarsi, ma non in modo casuale, ma attraverso un cambiamento guidato, perché le persone che non hanno coscienza di sé possono finire con il desiderare cose che possono nuocere loro. Detto in altre parole l'autore sostiene che la felicità è la capacità innata dell'uomo di produrre valore, in termini più antichi essa coincide con la piena realizzazione di sé: quindi la felicità è la realizzazione del sé. Dando priorità allo sviluppo del proprio carattere, quindi, l'autore giapponese, non fa altro che far riferimento alla concezione dell'essenza dell'essere umano formulata da Platone ed Aristotele. “*Ogni persona è potenzialmente perfetta: tale potenziale richiede di essere espresso e manifestato. Alla base della vita umana risiede la responsabilità di questa realizzazione. «Qualcosa di innato (...) guida la vita di ogni individuo», dunque la felicità è «un senso del divenire». Da ciò consegue che «gli educatori devono impegnarsi per mostrare a ogni bambino o bambina il suo potenziale, ciò che lo (la) renderà capace di realizzare una vita ideale.*” (Makiguchi

1 T. Makiguchi nasce nel 1871 e muore nel 1944 in carcere, dove viene condotto dopo essere stato arrestato a causa della sua tenace e strenua lotta contro il militarismo giapponese, responsabile di avere, durante la seconda guerra mondiale, portato avanti una politica di repressione della libertà di coscienza e di religione. Pedagogista, insegnante, filosofo dell'educazione e riformatore religioso si fece promotore di una dottrina educativa maturata proprio grazie alla sua esperienza di educatore e di direttore di scuola elementare i cui due punti di forza sono il riconoscimento della centralità del bambino all'interno dei processi formativi e l'enfasi da lui posta sulla necessità di uno sviluppo autonomo delle potenzialità individuali. La sua ricerca filosofica lo condusse ad abbracciare la fede nel Buddismo di Nichiren Daishonin e a fondare, nel 1930, la Soka Kyoiku Gakkai (Società educativa per la creazione di valore). Vissuto in un'epoca carica di tensioni e di accesi conflitti sociali e politici la sua opera, quasi completamente ignorata in Italia, trae proprio da questo clima la forza innovativa che ancora oggi conserva e che la rende attuale.

2000: 196-197). Quando parla di felicità Makiguchi fa riferimento a quel senso di appagamento che sperimentiamo quando siamo immersi in quel processo definito creazione di valore, quel processo cioè che ci consente, partendo dal frugare in ciò che è già presente in natura, di far emergere tutto ciò che attiene alle nostre vite umane. Detto in altre parole quel processo attraverso cui possiamo *“rielaborare l’ordine già esistente in natura per produrne un altro particolarmente vantaggioso per l’umanità”* (Duemilauno: 1991: 23). Il continuo tendere verso il miglioramento, il desiderio di dischiudere le proprie potenzialità latenti è la caratteristica dell’essere umano che va alimentata ed accresciuta, proprio attraverso l’educazione. L’educazione non va intesa come il processo teso a guidare il bambino verso l’età adulta persino contro la sua volontà. Il termine pedagogia contiene la radice *«ped»*, che deriva dal greco *«pais»*-bambino, parlare di attività pedagogicamente stimolanti, vuol dire attuare quei percorsi educativi che ci consentono di sostenere gli alunni in una crescita autonoma che porta all’auto-educazione o alla co-evoluzione. Quello dell’educazione deve essere un processo volto ad evocare le potenzialità latenti pur nel rispetto della personalità individuale del bambino e delle sue infinite possibilità. Si tratta di intraprendere quella strada che porta al passaggio, da un’educazione di tipo trasmissivo a quella di tipo relazionale, il cui compito è proprio quello di esaltare e portare a maturazione l’identità specifica dell’allievo. La vita degli studenti non cambia grazie a lezioni erudite, ma grazie all’umanità delle persone: è per questo che le interazioni tra studenti ed insegnanti sono importantissime. *“I bambini imparano osservando gli altri: i genitori e le persone vicine a loro – spiega il pedagogista Urie Bronfenbrenner – sono coloro che più di chiunque altro determinano non solo ciò che egli apprende, ma anche ciò che manca di apprendere”*.

In questa prospettiva chiaramente il sistema educativo deve essere in grado di accettare, arricchire ed esaltare le diverse identità, abbandonando la pretesa di schiacciarle attraverso l’adozione di un unico modello. A questo proposito afferma Daisaku Ikeda: *“La base dell’educazione sta nello scoprire dove si trova il più prezioso tesoro della vita, quello che può fare scaturire grandi cose dall’illimitato potenziale della vita del bambino. La vera educazione nasce dallo sforzo e dalla dedizione per realizzare questo potenziale illimitato. (...) Gli adulti devono avere fiducia nelle potenzialità dei bambini e sforzarsi sempre di trovare il mezzo migliore per farla emergere.”* (Daisaku Ikeda 2000: 8) Si tratta di una idea di educazione, in base al senso etimologico non dell’edere, ossia di allevare, nutrire, ma piuttosto dell’educere, cioè di tirar fuori e sviluppare. L’educazione deve sviluppare nei ragazzi, ma in generale in coloro che educa, la dimensione creativa, cosa ancor più vera se si parla di educazione speciale. Al centro di questo processo va posto cioè l’educando che non è chiamato ad apprendere qualcosa, ma a creare, in questo senso non deve essere riempito ma sollecitato, deve essere reso protagonista. La vera educazione non deve puntare ad insegnare ad apprendere qualcosa, ma ad apprendere. Come ancora sostiene Daisaku Ikeda: *“la creatività è il grembo da cui sboccia l’individualità. Tutti gli esseri umani sono diversi. Ognuno ha una personalità unica. Ma spesso l’individualità si inaridisce quando è ancora in germoglio, senza avere la possibilità di diventare un vero fiore. In altri termini, prima di raggiungere lo splendore individuale, la personalità spesso si congela. La creatività è uno stimolo interno che opera per scongelare questa staticità e permettere alla personalità di crescere e di fiorire. In altre parole la creatività è una forza che proviene dall’interno. Per chi si occupa di educazione è di primaria importanza credere nella creatività di ogni giovane con cui viene a contatto, e coltivarla con calore e sforzi persistenti per portarla ad un rigogliosa fioritura.”* (Duemilauno 1989: 8) In campo educativo occorre avere fiducia nelle illimitate potenzialità di ogni bambino. *“Credere è una virtù – spiegava Daisaku Ikeda ad una riunione di educatori della Soka Gakkai Internazionale – è questa virtù è il legame più forte fra due persone. Una persona che ama e crede nei suoi studenti potrà abbracciare con calore qualunque bambino. Il vero valore dell’educazione risiede nel suo potere di sviluppare*

*meravigliose relazioni umane.*” (Il nuovo rinascimento 1986: 8) “*Secondo Maslow, la considerazione primaria dell’educazione è «aiutare (lo studente) a tirar fuori il meglio di sé, realizzando le proprie potenzialità profonde».*” (Daisaku Ikeda 2003: 35). Come ci ricorda Montaigne noi siamo “*doppi*”, vale a dire che accanto all’uomo “*edito*”, quello cioè plasmato all’interno dell’utero sociale ai valori e ai principi della cultura di appartenenza, esiste anche l’uomo “*inedito*”, l’uomo possibile che ci dobbiamo impegnare a far emergere.

A questo punto riferendoci a Meirieu abbiamo un’altra importante considerazione da fare che ci può aiutare a comprendere cosa significa costruire percorsi che consentano veramente ai bambini di far emergere a pieno il loro potenziale: il rapporto educando-educatore. Meirieu suggerisce l’esistenza di due diverse modalità interpretative della relazione educativa:

1. quella che considera l’educando un soggetto da trattare. In questo caso l’educatore si rapporta al bambino come ad un soggetto già costituito sia nella sua identità che nella sua libertà. Siamo evidentemente di fronte ad un pessimismo statico che non lascia alcuno spazio alla possibilità di un cambiamento;
2. e quella che lo considera come una persona da interpellare ed incontrare. In questo caso l’educatore vede nel bambino un soggetto che deve essere ancora condotto lungo il cammino della sua formazione. Evidentemente in questo caso il nostro approccio si muoverà nell’ottica di un ottimismo pedagogico educativo, perché riconosce l’esistenza di larghi margini di cambiamento. Ci permette di riconoscere, cioè, che in ogni individuo esiste come sogno, come urgenza, come aspirazione, un grande potenziale che come educatori abbiamo il compito di trasformare in realtà.

In altre parole, si tratta di credere che, anche di fronte al caso apparentemente più compromesso se adeguatamente sostenuto, esiste una possibilità di trasformazione e di sviluppo; concretamente questo si traduce nell’essere attenti alle potenzialità anche minime di cui il soggetto dispone, per poi partire da queste allo scopo di costruire i percorsi successivi; quello che dobbiamo sforzarci di evitare è di mettere in prima battuta il deficit e le conseguenti compromissioni, limitandoci a fare ricorso unicamente alle capacità residue.

Come si traduce nella prassi didattica pedagogica quotidiana tutto questo quando di fronte abbiamo un ragazzo sordo? Fondamentalmente si tratta di avere ben chiaro quanto sia importante:

1. capire meglio per operare meglio. A scuola, nella prassi quotidiana, spesso ci lasciamo prendere dal contingente e finiamo con il lavorare sempre e solo sull’emergenza. Disporre di tale capacità è sicuramente importante, ma i progetti costruiti solo su questo non portano lontano. Per tutte le figure che operano accanto al ragazzo sordo (insegnanti curricolari, di sostegno, l’assistente alla comunicazione, i genitori...) fermarsi a riflettere insieme per capire come fare a lavorare meglio è sicuramente fondamentale.
2. definire, per ogni azione educativa, obiettivi che favoriscano l’acquisizione dell’autonomia e l’ampliamento delle competenze;
3. rileggere gli obiettivi anche in relazione al caso.

Inoltre, a proposito degli obiettivi è importante non dimenticare che quelli dell’azione didattica devono essere definiti anche quotidianamente, ponendosi sempre l’interrogativo: “Dove vado a parare, in termini di attività, con questa proposta? Lo aiuto ad assumere un ruolo via via crescente, superiore, oppure lo mortifico e gli faccio fare un passo indietro?” Si tratta di avere sempre ben chiare le potenzialità inesprese del bambino onde evitare di cedere alla tentazione di cadere in un eccesso di cure, che di fatto finiscono con il tradursi in un’assenza di cure: l’eccesso, infatti, impedisce al soggetto di diventare protagonista ed interprete del proprio percorso formativo. Credere nell’esistenza di potenzialità latenti significa, infatti, sollecitare il ragazzo a mettersi in gioco, a rischiare, spingerlo ad andare al di là del proprio limite. Troppo spesso finiamo con l’assumere nei confronti dei bambini handicappati, il ruolo

del salvatore tanto da arrivare a pensare per loro, a decidere per loro. Di fronte alle possibili ed inevitabili resistenze messe in atto dal ragazzo in risposta alle nostre sollecitazioni finiremo, quindi, con il cedere alla tentazione di cadere in uno dei due possibili atteggiamenti prospettati da Meirieu:

- a. quello lassista: se l'educando resiste e non capisce "allora vada per la sua strada"
- b. quello autoritario: "noi sappiamo che questo è per il suo bene" e quindi per questo obblighiamo l'educando a fare quello che deve anche se resiste e se non capisce.

In entrambi i casi finiremo con l'imporci all'altro piuttosto che incontrarlo, diventeremo interpreti di un monologo e non certo di un dialogo. Ma saper costruire una regia educativa efficace significa costruire con gli allievi un progetto di valorizzazione delle differenze, significa costruire una convivenza intesa come reciprocità. Soltanto in quest'ottica saremo capaci, di fronte alle resistenze, di intraprendere quella terza via definita da Meirieu, creativa, certo più complessa, ma educativamente più significativa, perché ci impone di fronte al volto incerto, distante, vuoto o ribelle dell'educando, di non lasciarci facilmente trascinare né nel lassismo, né nell'autoritarismo, ma piuttosto di ritornare su noi stessi, sui nostri obiettivi, allo scopo di capire l'origine di tale resistenza, per rielaborare i nostri schemi d'azione, per ricercare nuovi metodi.

Questo è ancor più vero quando poi di fronte abbiamo un alunno sordo la cui urgenza educativa è soprattutto quella di evitare che permanga in una condizione di latenza capace di trasformare quello che è un semplice deficit sensoriale, la sordità, in un ritardo cognitivo vero e proprio. Con i ragazzi non si può dare per scontato, per assodato, quello che dobbiamo ancora sperimentare, quello che abbiamo il dovere di offrire come stimoli e occasione di crescita mettendoci noi per primi alla prova con il problema. Perché si scoprono grandi cose quando ci consentiamo di stare con i ragazzi in modo tranquillo, quando cerchiamo, mettendoci noi per primi alla prova, di vivere con loro, non con l'ansia di fargli imparare qualcosa, ma con il desiderio di vederli sperimentarsi in qualcosa.

Si tratta di attuare una ricerca costante delle metodologie e degli strumenti più adeguati ai bisogni educativi e cognitivi specifici del bambino: il piccolo gruppo, l'aiuto reciproco, supporti audiovisivi, l'elaboratore, la lavagna luminosa, schemi e mappe concettuali, il teatro e altri metodi espressivi che tengano soprattutto conto di quello che è il canale ancora integro, quello visivo. E' utilissimo, per esempio, nel momento in cui l'insegnante propone le informazioni alla classe, utilizzare non solo la voce, la spiegazione verbale, perché la lezione frontale tradizionale, favorisce in partenza gli alunni con un tipo di evocazione uditiva mentre fa partire in svantaggio gli altri. Allora si dovrebbe alternare la spiegazione verbale con immagini che possono essere, ad esempio, scenari, cartine, figure, lucidi (...) capaci di far leva sulla concretezza delle immagini come sostegno per chi usa un altro tipo di evocazione, quella visiva, appunto. Perché porre il ragazzo sordo di fronte a una intera giornata scolastica di lezioni frontali significa condannarlo ad un silenzio che può diventare assordante, in quando lo condanna ad un inevitabile problema di attenzione. La Percezione è il risultato della registrazione, da parte di un soggetto, di una modificazione dell'ambiente basata sui cinque sensi. Per questo sono necessarie buone funzionalità soprattutto uditive e visive, quindi se l'alunno non ha una buona vista o ha una cattiva percezione uditiva, la sua capacità di attenzione è immediatamente diminuita. Ma le anomalie della vista sono più facilmente individuabili e correggibili rispetto a quelle dell'udito per varie ragioni. Una prima ragione è da ricercarsi nella differente natura del messaggio scritto rispetto a quello parlato. Una parola scritta resta e permette all'alunno di accorgersi delle sue eventuali difficoltà di percezione. Una parola detta non resta e, se non è stata percepita, lascia il ragazzo sordo di fronte ad un vuoto frustrante. Per far leva sul canale integro del bambino sordo, quello visivo, bisogna disporre, necessariamente, di una chiara conoscenza di cosa è la sordità, di quali sono le risorse mentali dell'allievo, perché soltanto queste ci consentiranno di "valutare

pedagogicamente” quali procedure, quali modalità evocative l’alunno non padroneggia. Questa consapevolezza, ci serve anche ad adattare le metodologie di presentazione delle informazioni alle diverse abitudini evocative dei bambini. Infatti, informare ogni alunno secondo la modalità consona alla sua possibilità evocativa, rispettando i tempi necessari affinché pratici l’evocazione, ci consente di accrescere la possibilità che egli tenga conto dell’informazione. E’ evidente, infatti, che i “VISIVI”, coloro che per comprendere costruiscono nella mente immagini visive, hanno bisogno di ri-vedere nella loro testa, come in un campo visivo immaginario, le immagini delle situazioni, degli avvenimenti, dei luoghi; gli “UDITIVI”, invece, hanno bisogno che le informazioni vengano presentate loro sotto forma di discorso. I “CINESTESICI”, di contro, necessitano del contatto fisico, della manipolazione, di mobilitare tutto il corpo, solo così potranno comprendere realmente. A scuola, dunque, nella presentazioni dei contenuti di apprendimento, è necessario tenere presente tutto questo, ossia non perdere mai di vista che un visivo evoca uditiveamente solo a partire dalle evocazioni visive, mentre un “uditivo” evoca visivamente solo a partire dalle evocazioni uditive presenti nella sua coscienza; il bambino che ha bisogno del movimento per comprendere, dovrà, prima di tutto, essere aiutato ad acquisire consapevolezza dei propri evocati cinestesici, quindi sostenuto nel suo slancio cinestesico. In definitiva, indipendentemente dalla disciplina che si insegna, ciò che è essenziale a scuola è:

1. prima di tutto rispettare le abitudini e i tempi di evocazione di ogni singolo bambino;
2. quindi, impegnarsi affinché ogni bambino apprenda come fare a gestire efficacemente le proprie immagini mentali visive, uditive o cinestesiche, cioè le proprie evocazioni;
3. ed in fine insegnare a ciascun allievo come compiere le “traduzioni” da una modalità evocativa all’altra, concedendo, ad ognuno di loro, tutto il tempo necessario a operare tali “traduzioni”.

Ciò che riteniamo fondamentale sottolineare è che, nel caso dei bambini sordi, è indispensabile avere sempre ben presente che la didattica, per dirsi veramente efficace, *“implica l’adozione di modelli organizzativi dell’apprendimento di natura cooperativo-metacognitiva”* (P. Gaspari 2005: 19)

Lo sviluppo culturale dell’uomo dipende dalle occasioni che ha di imparare. Fondamentale è garantire a tutti i bambini la possibilità *“di sviluppare liberamente il loro potenziale e di vivere vite realizzate, senza scoraggiarsi per via delle influenze distruttive della società.”*(Daisaku Ikeda 2003: 28) Come sosteneva Eccles questa è l’eccitante alea dell’esistenza umana: noi veniamo generati con delle meravigliose capacità potenziali di crescita e di sviluppo.

## **2. La sordità: un’educazione speciale per un problema speciale?**

La possibilità come sosteneva Hursserl di “essere nel mondo” come soggetti attivi, capaci di esprimere il proprio potenziale, nel caso dei ragazzi sordi, è il fine ultimo dell’educazione. Un obiettivo la cui realizzazione passa attraverso un importante cambiamento: quello dall’idea dell’integrazione all’idea dell’inclusione. Ma in che cosa consistono i due diversi approcci?

### *2.1 L’integrazione.*

Probabilmente la prospettiva dell’integrazione portata avanti della Legge quadro n. 104 del 5 febbraio 1992, è nata da una forte spinta egualitaria, premessa che, sebbene positiva, ci ha posti immediatamente di fronte alla possibilità di sfociare nel suo contrario: ossia in una sorta di “egualitarismo forzato”. Quell’idea cioè che in fondo, tutti abbiamo gli stessi bisogni e che tutti, quindi, abbiamo bisogno di una educazione generalizzata. Nel campo educativo, invece, è indispensabile riconoscere che devono esserci risposte adeguate alle differenze. Il primo problema che la pedagogia si è trovata ad affrontare è stato riconoscere che l’integrazione non *“esclude la necessità dello specifico,”* (Canevaro 1999: 3) e che le risposte speciali non



devono essere necessariamente segreganti. *“Forse ci siamo fatti l'idea che le cure «speciali», debbano avvenire in luoghi separati, e abbiamo pensato (o pensiamo) sbagliando, che eliminare la separazione significa eliminare le attenzioni «speciali» e le figure professionali capaci di rispondere ai bisogni «speciali». (...) In realtà, la prospettiva dell'integrazione da un lato può chiarire come le risposte «speciali» ai bisogni «speciali» non coincidano con la segregazione, dall'altro può valorizzare le professioni «speciali»* (Canevaro 1999: 4-5) Significativo, in questo senso, proprio il percorso di integrazione delle persone sorde: la risposta della scuola alle loro specifiche richieste formative ha imposto in questi anni, un impegno volto ad integrare una pluralità di linguaggi, mezzi e strategie didattiche in grado di attivare il più precocemente possibile, le modalità espressivo-comunicative più funzionali allo sviluppo ed alla maturazione delle facoltà intellettive e cognitive del bambino sordo, ma in realtà queste si sono rivelate immediatamente utili a tutti gli alunni. D'altronde l'art. 8 della Legge 104, impone che si prendano quei *“provvedimenti che rendano effettivi il diritto all'informazione e il diritto allo studio della persona handicappata, con particolare riferimento ai linguaggi specializzati.”*

Per favorire il processo di integrazione, quindi, la scuola ha dovuto cercare di *«attrezzarsi»*, ha dovuto cercare le condizioni più adatte a *“ridurre l'handicap comunicativo”*. Ancora la Legge 104 all'art. 13, cita al comma:

- uno che l'integrazione *“si realizza ... anche attraverso l'attribuzione, con Decreto del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica ... di incarichi professionali ad interpreti da destinarsi all'università per facilitare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti”*;
- e al tre che nelle scuole di ogni ordine e grado ci sia un servizio di *“assistenza per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con handicap fisici e sensoriali”*, stabilendo per altro che tale servizio debba essere a carico degli enti locali.

D'altra parte già *“Vygotsky aveva intuito che la sordità costituisce una diversità non un «handicap», in quanto implica l'adozione di un linguaggio comunicativo «diverso».”* (Gaspari 2005: 14) La presenza dell'assistente alla comunicazione nella scuola rappresenta, quindi, una risorsa indispensabile, al fine di garantire una reale integrazione del bambino sordo. La sua funzione di *“ponte comunicativo”*, la rende, infatti, quella figura indispensabile a garantire:

1. la comunicazione tra il bambino sordo e i docenti, i compagni di classe e le diverse figure professionali presenti a scuola;
2. il passaggio delle informazioni e dei contenuti didattici.

Il primo impegno della scuola è stato proprio quello di rimuovere *“le barriere di comunicazione che, gravando l'handicap, impediscono la valorizzazione delle risorse delle persone sorde.”* (Favia 2003: 13) Per parlare di integrazione di qualità è necessario che la scuola si faccia garante della costruzione di un ambiente in cui il bambino sordo possa realmente essere presente attivamente, un ambiente, cioè, dove le distanze comunicativo-relazionali siano annullate. Questo anche perché la relazione educativa non può essere considerata un rapporto a due, ma va interpretata come un processo che si sviluppa all'interno di un contesto, dove subisce l'influenza anche da parte di una serie di fattori ambientali. L'ambiente in questo senso non può essere considerato un fattore neutro, ma va interpretato come una variabile che può influenzare il processo di sviluppo del bambino facilitando o ostacolandone gli apprendimenti. Tuttavia, come sosteneva Gorge Brown a proposito del sistema educativo americano, il vero problema della scuola sembra risiedere nel fatto che essa appare essere maggiormente concentrata sugli elementi cognitivi dell'apprendimento, ossia sullo sviluppo della capacità di immagazzinare informazioni e analizzarle, piuttosto che sulla dimensione affettiva. L'attenzione alla dimensione umana ed affettiva, invece, è fondamentale perché il processo teso alla creazione di valore e quindi, al pieno sviluppo di sé, non può

essere un processo individuale avulso dal contesto. Scrive Makiguchi: “*Dove si trova la nostra felicità? Essa proviene unicamente dalla condivisione di gioie e dolori con gli altri e la collettività*” (Makiguchi: 2000). Ogni vera felicità implica l’esistenza di un impegno a partecipare alla vita sociale, una partecipazione che la scuola si deve prodigare a realizzare e rendere, anche per i bambini sordi, reale e possibile. In altre parole bisognerebbe avere il coraggio di spingersi al di là delle limitate e limitanti gabbie degli obiettivi educativi e didattici, che per loro natura finiscono con l’enfatizzare esclusivamente l’aspetto cognitivo, per aprire nuovi orizzonti e possibilità che, pur mantenendo il medesimo rigore progettuale, tuttavia, vanno alla ricerca del senso dell’apprendimento/insegnamento misurandolo anche sul piano esistenziale, sulla capacità di produrre valore per sé e per la comunità. Perché è soltanto attraverso la realizzazione di questo obiettivo che abbiamo la possibilità di creare realmente quelle condizioni che permetteranno al bambino sordo di acquisire quelle competenze cognitive e psicologiche indispensabili per la crescita dell’autostima e della autonomia gestionale.

Inoltre, garantire la partecipazione del bambino sordo alla vita del gruppo classe, significa anche garantirne la sua “*partecipazione attiva alle lezioni*” intesa come possibilità:

- di condividere l’atmosfera culturale della classe,
- di raggiungere risultati soddisfacenti in termini di obiettivi disciplinari in tutte le specifiche materie, nelle sperimentazioni di laboratorio, nelle comuni attività curriculari al pari dei suoi compagni udenti.

A questo scopo necessario è valutare il punto di partenza dell’allievo sordo, al fine di tarare in modo adeguato i giusti obiettivi e le giuste metodologie. È questa la funzione del PEP (Profilo educativo personalizzato) che la scuola ha l’obbligo di redigere. Ancora la Legge 104, infatti, oltre ad affidare alle ASL il compito di elaborare la Diagnosi funzionale con cui si indicano la tipologia del handicap e la sua gravità, le “*abilità, le capacità e le competenze del soggetto, le protesizzazione e gli interventi riabilitativi e/o farmacologici,*” nonché i suggerimenti per il potenziamento delle capacità già presenti, stabilisce anche “*che per ogni alunno handicappato venga istituito un gruppo di lavoro per l’handicap (GLH)*”. Compito del gruppo è di elaborare, a partire dalla Diagnosi funzionale:

1. il profilo dinamico funzionale: il suo scopo è di descrivere le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali del bambino, evidenziando, in particolare, le difficoltà di apprendimento e le possibilità di recupero;
2. quindi, il PEI (Piano Educativo Individualizzato): il documento con cui si individuano le strategie necessarie alla realizzazione degli obiettivi individuali;
3. per poi giungere, in ultimo, alla stesura del PEP (Profilo Educativo Personalizzato): in cui descriveremo in maniera particolareggiata gli aspetti prettamente metodologici.

Per la scuola l’integrazione del bambino sordo, in particolar modo quello grave, rappresenta dal punto di vista didattico-metodologico una vera e propria sfida, in quanto impone un cambiamento negli atteggiamenti, negli stili educativi, nelle strategie didattiche, nei percorsi di insegnamento-apprendimento, nei sistemi valutativi e di gestione delle attività curriculari. I bambini sordi, infatti, non hanno bisogno di programmi speciali, ma di una metodologia adeguata che consenta loro di svolgere lo stesso programma dei loro compagni. A questo proposito ancora Canevaro parla della necessità da parte degli insegnanti, di disporre di una pluralità differenziata di metodi e strategie educative in modo da rispondere alle diverse esigenze espresse dai soggetti handicappati in maniera adeguata. Aspetto questo ancor più vero nel caso della sordità dove ogni bambino rappresenta un caso a sé. A secondo dell’età di insorgenza e del tipo di deficit, della causa, dell’entità, della possibilità di intervenire più o meno precocemente, ma anche delle esperienze più o meno deprivanti vissute in famiglia o a scuola, è necessario assumere diversificate risposte educativo-didattiche. L’assunzione della metodologia, suggerisce l’autore, è necessaria ed implica anche la capacità da parte

dell'insegnante di combinare insieme elementi che appartengono a metodi differenti. In questo senso, forse *“la rete di sostegni ed aiuti capace di promuovere l'integrazione dell'alunno minorato dell'udito non è da intendersi come insieme di interventi «speciali», eccezionali, ma come «normale» processo di «individualizzazione» educativo-didattica, nel senso che ciascun alunno, indipendentemente dalle situazioni di deficit o di svantaggio possedute deve poter richiedere e ricevere risposte formative congruenti e funzionali alle sue individuali e specifiche esigenze.”* (Gaspari 2005: 17-18)

Insieme agli apprendimenti anche l'organizzazione dell'aula va curata con molta attenzione e competenza: le moderne tecnologie, per esempio la lavagna interattiva, sono in grado di fornire un fondamentale apporto per rafforzare la comunicazione linguistica e sono indispensabili al fine di garantire un'integrazione reale.

Tuttavia, il bilancio sui risultati ottenuti attraverso l'applicazione della Legge, evidenzia che l'inserimento del bambino sordo a scuola presenta ancora molti aspetti problematici e i punti di criticità riguardano, sia l'aspetto scolastico didattico metodologico legato all'apprendimento, sia quello sociale legato alla dimensione socio affettiva.

Per quel che riguarda l'apprendimento, l'inserimento a scuola del bambino sordo, non di rado è accompagnato da una scarsa informazione e da veri e propri pregiudizi sulla sordità da parte degli insegnanti: sottovalutato perché ritenuto psichicamente immaturo, intellettivamente sottosviluppato, incapace di astrarre, di ragionare e perfino di conquistarsi un equilibrio tra istinto e razionalità, il nuovo allievo, perduta la sua integrità di persona, finisce con l'essere totalmente identificato con gli inevitabili problemi che la sua presenza determinerà. Tutto questo perché gli oggettivi limiti che il bambino sordo presenta per quel che riguarda le competenze linguistiche, vengono estesi, dagli insegnanti anche alle sue capacità cognitive. E noi sappiamo che il solo fatto di nutrire aspettative negative nei confronti dei propri alunni porta inevitabilmente a quel particolare fenomeno definito Effetto Pigmalione studiato ad Jacobson e Rosenthal. Essi sostenevano che *“la predizione di un insegnante sui risultati scolastici di un allievo finisce, comunque, per realizzarsi: l'insegnante finisce per influenzare inconsapevolmente il comportamento di quell'allievo”* (Gaspari 2005: 46)

La frequente mancanza di informazioni e di competenze sulla sordità, inoltre, si trasforma, anche, nella mancata consapevolezza delle potenzialità cognitive del bambino sordo e questo finisce con il tradursi nella scelta di dare luogo ad una didattica povera nel contenuto ed elementare nella metodologia: conseguenza diretta di questa scelta è perseguire *“obiettivi decisamente inadeguati al livello di maturazione personale e all'accresciuto bagaglio esperienziale di questi allievi.”*(Gaspari 2005: 47) Volendo fare un esempio concreto, non di rado, gli insegnanti per poter consolidare le competenze linguistiche del bambino sordo ricorrono alla strategia di imporgli il compito di riempire intere pagine di quaderno con la declinazione in tutti i modi e i tempi dei verbi, indipendentemente dal fatto che poi in molti casi si tratta di verbi dall'uso improbabile. Un tale esercizio in quanto meccanico, a poco servirà perché non produrrà né un accrescimento lessicale né faciliterà la strutturazione della frase. Per altro queste attività oltre a testimoniare il sostanziale immobilismo in cui versa la scuola e l'insufficiente preparazione culturale del corpo docente non di rado si trasformano in importanti esperienze di frustrazione e svalorizzazione di sé.

Per non parlare poi del fatto che non solo la scuola di tutti sembra essere incapace di fornire interventi funzionali ai bisogni specifici del sordo, ma soprattutto sembra essere incapace di farlo in modo continuativo. La scuola non riesce a garantire *“la continuità didattica, a causa del continuo cambiamento del personale docente, ed in primis, dell'insegnante specializzato; non dispone a sufficienza di insegnanti specializzati preparati alla pluralità dei linguaggi, di strumenti e metodi rieducativi per il sordo;”* (Gaspari 2005: 175) inoltre, non dispone delle risorse finanziarie necessarie a dotarsi di un pacchetto di risorse umane, tecnico professionali, materiali, tecnologiche e didattiche idonee a garantire una reale integrazione del bambino.

Per quel che concerne invece la dimensione socio affettiva, la semplice presenza di un alunno sordo all'interno della classe di udenti, non ne testimonia l'integrazione; una persona può dirsi integrata non certo quando appartiene "soltanto nominalmente" al gruppo che la accoglie, ma quanto riesce a dividerne obiettivi e attività. La sordità non si vede: è riconoscibile solo al momento di comunicare, per tanto le persone sorde non sempre ricevono da parte degli udenti quelle attenzioni e quella disponibilità necessarie alla costruzione di reali rapporti affettivi. A scuola i coetanei udenti del ragazzo sordo frequentemente giudicano alcuni suoi atteggiamenti negativamente; il pregiudizio più diffuso che fa da sfondo all'interazione tra udenti e sordi è che i ragazzi sordi sono aggressivi e violenti, un'idea che non tiene conto del fatto che non è la sordità di per sé a rendere i sordi tali, ammesso che lo siano, quanto lo scontro quotidiano con le barriere che impediscono la comunicazione. L'impossibilità di instaurare una relazione significativa espone, dunque, la persona sorda a una serie di frustrazioni. Integrare non significa immettere "un diverso" in un insieme di uguali, né "attivare una dinamica di generica socializzazione", o ancora compiere un'operazione di semplice inserimento, ma impegnarsi per garantire lo sviluppo di contatti personali con i coetanei quantitativamente e qualitativamente significativi ed importanti. Vale a dire che l'integrazione può dirsi riuscita quanto è capace di creare "intrecci, strade comuni", quando è l'intera classe a diventare una "comunità di sostegno". Saper integrare a volte richiede anche la capacità di indurre nell'organizzazione della classe alcuni significativi cambiamenti; è risaputo, infatti, che la sistemazione ottimale è quella a semicerchio perché consente al bambino sordo di seguire tanto gli insegnati quanto i propri compagni nei loro interventi.

Tuttavia, ancora oggi sembra che la scuola continui ad avere quale principale preoccupazione quella di attuare processi mirati più che altro alla "normalizzazione", ossia al tentativo di rendere il ragazzo sordo più conforme a qualche criterio di regolarità. Alla base di tale approccio vi è il "principio di omogeneità, cioè quel principio che sposta l'analisi dalla relazione e dalle specificità individuali alle opposizioni concettuali (ad esempio normalità/devianza, normale/patologico, abile/disabile) che garantiscono classificazioni e generalizzazioni." (Meneghini, Valtellina: 2006: 92) Al fine di definire e mantenere tali dicotomie si è finiti con il dare vita ad una sorta di modello ideale che tende in maniera determinante verso il primo elemento, che assume in questo modo una posizione privilegiata, sicché poi il secondo elemento, ad esempio devianza, patologico, disabile, possono essere definiti soltanto negativamente rispetto al primo. In questa direzione non esistono spazi per un'integrazione effettiva.

## 2.2 L'inclusione.

Per rimuovere gli ostacoli che impediscono la realizzazione di una forma d'integrazione che possa definirsi reale, è, invece, importante assumere l'idea di "abilità differenti" quale presupposto di partenza; tale prospettiva ci consentirebbe, infatti, di abbandonare l'approccio formativo di tipo omologante e di riconoscere che i sostegni e gli aiuti capaci di promuovere l'integrazione del bambino sordo, non sono interventi "speciali", ma il normale processo di "individualizzazione educativo-didattica." In altre parole si tratta di riconoscere che ogni alunno ha il diritto di ricevere quelle risposte formative funzionali alle sue individuali e specifiche esigenze che gli consentiranno di esprimere "al massimo le proprie potenzialità". In quest'ottica avremo la possibilità di concentrare la nostra attenzione non tanto sui bisogni speciali, quanto sulle barriere che impediscono la partecipazione e l'apprendimento.

È questo il presupposto di partenza del processo di inclusione, che si fa carico di una visione ampia di sostegno, "interpretandola come ogni attività che accresce la capacità del contesto di rispondere alle varie differenze." (Meneghini, Valtellina: 2006: 99) Questo significa che la scuola deve partire dal riconoscere ed assumere le differenze, per poi andare alla ricerca delle condizioni ed degli adattamenti che permetteranno a tali differenze, comprese quelle di

apprendimento, di trovare accoglienza e di esprimersi. Significa, cioè, riconoscere che l'azione didattica sarà tanto più efficace quanto più sarà capace di passare dal sistema dell'uniformità a quello della pluralità e della diversità. Il punto di partenza risiede nel riconoscere il carattere di unicità e di irripetibilità di ogni singolo alunno, perché solo così avremo la possibilità di evitare l'uso di strategie metodologico-didattiche che siano spersonalizzanti. L'inclusione va intesa come apertura a quella pluralità di possibilità diversificate, veramente capaci di consentire a ciascun alunno di realizzare pienamente sé stesso; è promotrice di una cultura della partecipazione che riconosce nella "diversità" una autentica ricchezza per tutti e per ciascuno. In altre parole, l'inclusione non riguarda soltanto la persona handicappata, ma è un processo globale che coinvolge tutti; ed è proprio la nozione di globalità che ci consente di distinguerla dalla semplice assimilazione, da quel processo in cui è il singolo soggetto costretto ad adeguarsi ad un gruppo che si sforza di renderlo il più possibile simile a sé, su cui poi sembra fondarsi l'integrazione. Volendo schematizzare, possiamo riconoscere che la differenza tra integrazione ed inclusione sta nel fatto che:

**1. rispetto alle finalità:**

**A.** l'integrazione: punta ad ottenere risultati nell'ambito dell'autonomia, della comunicazione, della socializzazione, dello scambio relazionale attraverso la ricerca di spazi e sostegni;

**B.** l'inclusione: persegue i medesimi obiettivi, ma attraverso il superamento delle barriere che impediscono la partecipazione e l'apprendimento;

**2. rispetto ai modelli teorici che le ispirano**

**A.** l'integrazione: fa riferimento all'approccio compensativo. Sforzo principale è di attuare gli interventi educativi e formativi che permettono l'adattamento della persona disabile alla situazione sociale;

**B.** l'inclusione: utilizza un modello sociale, ossia parte dal riconoscimento dell'uguaglianza e dal rispetto dei diritti e punta alla promozione del concetto di giustizia sociale. Come sosteneva Barman, le domande e le istanze di riconoscimento non solo sono un fertile terreno di coinvolgimento reciproco e di dialogo, ma l'unica strategia in grado di consentire la rimozione degli ostacoli che impediscono la costruzione di una società giusta.

**3. In fine per quel che concerne l'azione:**

**A.** l'integrazione: rivolge la sua attenzione esclusivamente agli alunni disabili;

**B.** l'inclusione: si sforza di coinvolgere l'insieme degli alunni

Nel caso degli alunni sordi l'inclusione si traduce nel superamento dell'ottica medico-riabilitativa a favore di una prospettiva "culturale", che passa cioè, attraverso il riconoscimento dell'identità linguistico culturale delle persone sorde. In quest'ottica, la sordità può divenire risorsa generatrice di cultura e foriera di nuovi apprendimenti per tutti gli alunni. La prospettiva dell'inclusione finisce con il ribaltare l'approccio tradizionale alla sordità, poiché non è più soltanto il sordo che *"deve imparare a comunicare con gli altri in un percorso di integrazione unilaterale, e quindi, privo dei necessari, reciproci adattamenti, ma è la società che deve abbattere le barriere comunicative, adottando linguaggi alternativi che consentono di apprendere e comunicare col sordo."* (Gaspari 2005: 8)

### **3. Dalla Teoria alla Prassi: Il Bilinguismo.**

In quanto educatori, prodigarsi per realizzare percorsi educativi che siano veramente inclusivi, significa fare nostri tre presupposti fondamentali:

1. non ci si può porre nei confronti del bambino con handicap in modo impersonale e neutrale, dal momento che, sia pure inconsapevolmente, finiremo con l'essere influenzati dai nostri stessi pregiudizi;

2. non si può valorizzare la diversità dell'altro se non si è capaci di riconoscere quali

sono le risorse che controbilanciano sempre le mancanze;

3. in fine, non si può accettare la diversità dell'altro se non la si conosce.

Nell'ottica dell'educazione in favore dei sordi, significa avere una chiara conoscenza della loro storia, perché attraverso di essa abbiamo modo di comprendere il ruolo fondamentale che riveste la LIS nella loro formazione.

Storicamente un primo riferimento alla sordità lo possiamo ritrovare già a partire dal Codex Iustinianus del 531 d.C., dove per la prima volta si opererà una distinzione tra sordità prelinguistica o infantile e sordità postlinguistica. L'elemento più interessante, tuttavia, sta nel fatto che, contemporaneamente, il Codex, diviene anche il primo strumento responsabile della condizione di discriminazione vissuta dai sordi proprio a causa del loro grado di istruzione e delle loro scarse competenze culturali; l'assenza di un sia pure elementare grado di istruzione, infatti, impediva loro di accedere ad alcuni diritti civili fondamentali come fare testamento, stipulare contratti o rendere testimonianza. Contemporaneamente, però, non mancano le notizie sull'uso, da parte dei sordi, di forme di comunicazione segnico-gestuale. Nel Cratilo per esempio, Platone fa riferimento all'utilizzo da parte loro della mimica facciale e corporale come mezzo di comunicazione. Tale condizione rimarrà invariata sino ai primi anni del rinascimento, quando il monaco benedettino Ponce de Leòn, affronterà per la prima volta il problema dell'istruzione delle persone sorde, anche se limitatamente a quelle appartenenti a famiglie ricche, al solo scopo di rendere loro accessibile il diritto alla acquisizione dell'eredità familiare.

La vera e propria svolta si avrà, invece, durante la seconda metà del settecento, quanto a Parigi, grazie all'abate de l'Epèe, nascerà il primo istituto per sordomuti. Il metodo educativo da lui proposto nasceva dalla consapevolezza tipica dell'epoca illuminista che voleva l'accesso da parte delle persone sorde alla lingua scritta, facilitato proprio dall'ausilio dei gesti, il naturale mezzo che i sordi adoperavano per esprimere sentimenti, idee o emozioni. La sua felice intuizione fu quella di elaborare una lingua dei segni convenzionali dove, accanto ai gesti che i sordi utilizzavano per colloquiare tra loro, venivano integrati altri segni corrispondenti alle categorie grammaticali come il tempo e la persona del verbo, l'articolo, il genere, il nome. Il successo che riuscì a conseguire nell'insegnamento ai sordi dell'uso della parola fu tale che nel giro di poco tempo, in tutta Europa, sorsero numerosi istituti per sordi che preferivano usare il metodo manualista, piuttosto che quello oralista proposto nello stesso periodo da Jacob Rodrigues Perire. Tutto questo sino alla clamorosa svolta segnata dal congresso di Milano nel 1880, quando, unilateralmente gli udenti stabilirono che veniva riconosciuto come unico e solo metodo di istruzione dei sordi quello oralista. Le esigenze, molteplici e varie di una tale scelta, vanno ricercate in parte in quel bisogno di riuscire a realizzare una unità della neonata nazione italiana anche da un punto di vista linguistico culturale. Sta di fatto che quello che seguì fu un vero e proprio periodo di repressione della lingua dei segni che si protrarrà fino al 1977, anno in cui sarà promulgata la legge n. 517 che riconoscerà a tutti gli individui portatori di handicap, compresi i sordi, il diritto ad essere inseriti nel contesto della scuola normale insieme agli altri studenti. La Legge, tuttavia, sebbene apprezzabile, lasciava un vuoto circa le modalità attraverso cui doveva avvenire l'integrazione degli alunni disabili, ma ebbe comunque un grande merito: quello di favorire un intenso e significativo dibattito sull'opportunità o meno di adoperare a scuola, in presenza di alunni udenti, la LIS, una discussione che favorì lo sviluppo di punti di vista e opinioni diversificate.

È evidente, tuttavia, che il problema dell'istruzione dei sordi porta in auge un altro problema, quello relativo all'educazione degli udenti, all'impatto che la sordità ha su di loro. Perché come giustamente fa notare Daniel Marcelli, ma come lui anche moltissimi manuali di psicopatologia, la sordità è un "*handicap condiviso*", vale a dire che nei processi di comunicazione non mette solo in crisi il sordo, ma anche chi si pone in relazione con lui. Da

questo punto di vista inevitabilmente l'attenzione non può che essere spostata sulla necessità di andare a rimuovere le barriere che impediscono il fluire della comunicazione e quindi sull'importanza che la LIS ha come forma di comunicazione e di espressione personale, come risorsa attraverso cui andare a costruire forme di socialità. Lingue dei segni, che già nel 1960 in un'opera dal titolo *"Language in Hand"*, venivano definite dallo studioso americano William Stokoe *"truly and equally languages but different constructed"*. Ma non solo, egli si spinse sino a sostenere che esse *"have much to teach us about language that spoken form cannot"*. Inoltre, attraverso il confronto tra la LS e le lingue fonico vocali egli ebbe modo anche di evidenziare che la lingua verbale segue un andamento sequenziale, mentre quella segnica è simultanea, nel senso che ogni segno rappresenta un insieme di configurazioni e movimenti portatori di senso. La lingua dei segni, sebbene riconosciuta come lingua vera e propria, tuttavia, ancora oggi raramente viene utilizzata nell'istruzione dei bambini sordi, questo nonostante illustri studiosi abbiano più volte sottolineato come la capacità dei bambini di apprendere una lingua vocale-acustica venga facilitata se intervengono due fattori:

1. l'uso da parte del bambino della LIS come strumento di potenziamento delle capacità di apprendimento delle categorie grammaticali fondamentali;
2. il contatto quotidiano con la lingua vocale da apprendere nel contesto o familiare o scolastico.

LIS che in molti casi si rivela il solo strumento capace di permettere al bambino sordo non solo di comunicare, ma anche di fronteggiare le numerose difficoltà che quotidianamente si trova a sperimentare. Per altro nei casi poi più gravi, quelli in cui dopo anni di rieducazione orale non si sono ottenuti che scarsi risultati, la LS è sicuramente la sola risorsa che consente di sottrarre il bambino da quella condizione di latenza che potrebbe determinare l'insorgere di un vero e proprio ritardo cognitivo. Le motivazioni sul mancato uso della LIS sono sicuramente le più disparate e vanno dalla scarsità di competenze e conoscenze, che spesso gli stessi genitori hanno, sino ad una eccessiva medicalizzazione del problema. Il trauma che i bambini si trovano quindi a sperimentare, proprio in quella fase così delicata dello sviluppo cognitivo, linguistico e sensoriale a causa dell'impossibilità di esprimersi nella forma comunicativa loro più congeniale, è tale da alimentare comportamenti come l'impulsività, la bassa autostima, l'aggressività. Da qui la necessità di mutare l'approccio socio-educativo. Attuare nuove strategie comunicative significa, infatti, impedire il manifestarsi dell'isolamento, e poiché la sordità non è una malattia, ma una diversità, può e deve diventare un'occasione di arricchimento culturale per il sordo stesso e per il contesto sociale in cui interagisce, un'opportunità di crescita e confronto fra esperienze diverse. L'impegno profuso dagli specialisti, interpreti e docenti a diffondere la LIS va, quindi, letto come impegno militante teso a garantire l'integrazione e l'interazione dei sordi nella comunità degli udenti. La LIS può e deve diventare l'anello di congiunzione tra il mondo degli udenti e quello dei sordi, mondi finora molto distanti tra loro. Imparare la LS, significa poter entrare in contatto con la comunità dei sordi e con la loro cultura. E come non riconoscere che deve senz'altro essere la scuola pubblica normale il terreno d'azione più idoneo all'incontro tra le due diverse comunità? Inoltre, l'uso della LIS a scuola permetterebbe anche di far fronte ad un'altra importante esigenza dell'alunno sordo. Se è vero che il bambino sordo ha bisogno di imparare l'italiano al fine di interagire con i suoi coetanei udenti, è altresì vero che ha necessità di superare la barriera del sentirsi lui stesso diverso; ha bisogno cioè, di crescere e confrontarsi con altri coetanei che condividono con lui la sordità, con cui identificarsi e con cui condividere esperienze e cultura. Il bambino sordo, senza ombra di dubbio è destinato a diventare a tutti gli effetti un bambino *"biculturale e bilingue"*. *"Diventerà un «soggetto biculturale» nel senso che apparterrà a due comunità – sorda ed udente – ciascuna con la propria cultura, ossia con modi particolari di vedere le cose e di vivere secondo criteri che obbediscono a valori propri di ciascuna di queste comunità."*(Bouvet 1986: 152) *Bilingue*,

perché chiamato a padroneggiare lingue diverse a secondo dei contesti in cui si troverà inserito. In questo senso se la didattica vuole trovare risposte adeguate alle esigenze dell'alunno sordo, deve fare propria la svolta "*antropologica del problema sordità*," (Gaspari 2005: 79) vale a dire che deve partire dal riconoscere nella "*minorazione uditiva (...) un'autentica «risorsa formativa», generatrice di cultura.*" (Gaspari 2005: 79) In altre parole si tratta di riconoscere l'alunno sordo come "*soggetto di diritti e di cultura*" perché solo in questo modo potremo individuare "*i metodi e le strategie comunicative che lo rendono sempre più capace di integrarsi come parte attiva e produttiva all'interno dei diversi contesti sociali. Mettere il soggetto sordo nelle condizioni di comprendere che cosa succede intorno a lui significa offrirgli la possibilità di partecipare attivamente alle dinamiche dell'intera comunità sociale e culturale, riconoscendo pieno valore alla personale identità.*" (Gaspari 2005: 79). Se l'integrazione è apertura, se è cultura della partecipazione ai processi di socializzazione ed apprendimento, allora il riferimento alla cultura dei sordi si configura come la sola ed unica possibilità concreta di capovolgere la concezione negativa del deficit uditivo e favorire al suo posto una interpretazione che riconoscendo le persone sorde come soggetti detentori di una lingua e di una cultura diversa, le identifica come una vera e propria minoranza linguistica che in ogni caso siamo chiamati ad accogliere e valorizzare tanto nel contesto scolastico, quanto in quello sociale. Per essere efficace la cultura dell'integrazione deve approcciarsi alla sordità considerandola una risorsa generatrice di cultura e foriera di nuovi apprendimenti utili a tutti gli alunni. I metodi didattici elaborati per i sordi si sono, infatti, rivelati strumenti utili a migliorare l'apprendimento di tutti. Inoltre, in quelle esperienze in cui ci si è sforzati di far comprendere come fosse importante comunicare e come fosse possibile farlo nel caso della sordità offrendo agli alunni lo strumento della LIS, la classe si è trasformata in una vera e propria comunità educante, dove:

- gli udenti hanno acquisito quei mezzi e quelle conoscenze che hanno influito sul loro sviluppo psico-affettivo;
- i sordi hanno invece compreso l'importanza culturale e sociale di apprendere un'altra lingua destinata a trasformarsi in un nuovo strumento comunicativo.

Il bilinguismo permette cioè di affrontare il problema dell'integrazione a scuola delle persone sorde non in termini pietistici, ma attraverso un approccio cognitivo, scientifico e culturale. Perché l'inclusione non è un processo che riguarda soltanto gli alunni in situazione di handicap, ma è un processo globale che coinvolge tutti.

E sicuramente una delle esperienze italiane più inclusive è quella della scuola di Cossato (Biella) dove ormai a partire dal 1994 sono state istituite sezioni in cui vi è una presenza di bambini sordi ed udenti che segnano. Il progetto che è partito nella scuola materna, è in questi anni andato crescendo tanto da coinvolgere le scuole di tutti gli ordini e i gradi. Rimandando, per una maggiore comprensione dell'esperienza al testo a cura di L. A. Teruggi "*Una scuola due lingue*", ciò che in questa sede ci preme sottolineare sono alcuni aspetti particolari.

Prima di tutto le premesse teoriche che hanno fatto da sfondo alla realizzazione del progetto. In particolare la sostanziale convinzione degli autori della sperimentazione che per progettare un processo formativo per i sordi sia necessario tenere conto che:

1. i bambini sordi devono poter frequentare la scuola normale evitando l'istituzionalizzazione;
2. che devono poter acquisire presto la LIS in un ambiente scolastico normale in modo da favorirne non solo l'integrazione, ma anche l'apprendimento;
3. che i bambini devono essere affiancate da una persona adulta segnante sin dalla scuola dell'infanzia;
4. ed in ultimo che si deve poter raggiungere questi obiettivi cercando di contenere il più possibile costi.

In secondo luogo, che tutta l'organizzazione degli istituti scolastici è diretta conseguenza della



scelta del bilinguismo. Infatti, oltre a figure professionali competenti in LIS, l'insegnante sordo, l'interprete, l'educatore sordo, gli stessi insegnanti curricolari e di sostegno annualmente frequentano corsi LIS proprio allo scopo di migliorare le proprie competenze linguistiche comunicative.

Ma più di ogni altra cosa la scelta del bilinguismo a Cossato rappresenta la risposta concreta all'esigenza formativa delle persone sorde, proprio perché non solo consente di offrire ai bambini un alto livello di scolarizzazione, ma anche un contesto di reale inclusione. L'esperienza non è soltanto *“la storia di uno straordinario gruppo di operatori che, superando ogni tipo di ostacoli (...) è riuscito a creare un progetto educativo particolare e unico nel suo genere”*, (Teruggi 2003), ma sancisce soprattutto la vittoria non solo dei bambini e delle famiglie sorde, ma anche di quelle udenti che hanno creduto ed accettato il progetto. *“Che hanno creduto, oltre ogni ragionevole dubbio, che l'esposizione alla lingua italiana dei segni e l'utilizzo della modalità visivo gestuale potesse portare un vantaggio anche ai propri figli”*.

L'integrazione diviene inclusione quando è capace di trasformare la scuola in una sorta di *“zona franca”*, un'area transazionale di riferimento in cui tutti possano sperimentare la possibilità di esprimersi e di esprimere a pieno le proprie potenzialità senza essere giudicati e senza dovere rendere necessariamente conto delle proprie capacità, riuscendo liberamente a sviluppare il proprio potenziale inespresso. Cossato è la concretizzazione di tale obiettivo.

#### **4. Per ‘non concludere’: un'ipotesi di lavoro**

Quello che si propone è un progetto che ha quale scopo la realizzazione di un percorso didattico che consenta una reale inclusione del bambino sordo all'interno della classe. Gli obiettivi fondamentali che intende realizzare sono:

Obiettivi Educativi :

1. creare un ambiente comunicativo che permetta al bambino sordo di esprimersi;
2. consentire, attraverso la LIS, al bambino sordo e a quelli udenti di comunicare;
3. permettere ai bambini udenti di conoscere la LIS e di acquisire un vocabolario di termini che permettano e favoriscano forme di comunicazione autonome.

Obiettivi didattici:

1. consentire al bambino sordo di familiarizzare con la struttura della frase in italiano;
2. permettere al bambino udente di conoscere la cultura dei sordi.

La principale difficoltà, che i compagni udenti si trovano a fronteggiare, quando viene integrato nella loro classe un bambino sordo, è l'impossibilità di comprendere che cosa stia comunicando; dal canto suo il bambino sordo è estremamente limitato nella comunicazione spontanea: senza la presenza costante al suo fianco di un insegnante di sostegno segnante, di un assistente alla comunicazione, un interprete o un educatore sordo non è in grado di capire cosa succede intorno a lui. L'idea è di sperimentare una metodologia di trasferimento della LIS che permetta, attraverso lo sviluppo delle capacità creative dei bambini, di costruire un vocabolario, realizzato dagli stessi ragazzi; ma allo stesso tempo permettere anche al bambino sordo di visualizzare la diversa costruzione della frase in italiano.

L'ipotesi è che il progetto possa migliorare la qualità dell'integrazione scolastica anche perché, oltre a fornire un vocabolario minimo di termini da adoperare nella comunicazione, propone una serie di attività in cui ciascun bambino può fornire un contributo in base alle sue capacità. Il risultato finale vuole essere un prodotto collettivo utile, espressione di una comunità scolastica che diviene educante, allargata ed integrante. Questo perché, il prodotto finale, sarà il risultato di una esperienza in cui interagiranno il vissuto quotidiano, la comunicazione e i due codici linguistici, l'italiano e la LIS.

Si può avviare il lavoro partendo dalle esperienze concrete quotidiane mostrando oggetti di uso comune che verranno identificati attraverso il corrispettivo termine in italiano e il

corrispettivo segno in LIS e successivamente riprodotti mediante l'uso delle arti grafiche con accanto anche il disegno del segno in LIS.

In pratica l'idea è quella di mostrare ai bambini l'immagine di un oggetto chiedendo loro di andarlo a cercare. A chi lo avrà individuato verrà chiesto di pronunciarne il nome che verrà segnato attraverso la dattilologia al bambino sordo: a questo punto si chiederà al bambino sordo di produrne invece il segno.

Prima di passare alla seconda fase, con la collaborazione del bambino sordo, si effettuerà una visita in tutta la scuola soffermandosi sugli oggetti appartenenti alla medesima categoria, lavagne, matite gomme, alternando alla produzione fonica del nome dell'oggetto quella del segno. Lo scopo sarà iniziare i bambini all'idea che la LIS è una lingua a tutti gli effetti che utilizza un codice comunicativo che non è quello fonico ma quello segnico, e che per tanto ad ogni segno corrisponde un oggetto e viceversa. Nella seconda fase ad ogni bambino verrà chiesto, quindi, prima di disegnare un oggetto che appartiene alla categoria individuata, poi di riprodurre accanto il segno, che può essere stato, per facilitare la riproduzione, precedentemente fotografato. Per esempio supponiamo che l'oggetto sia una gomma, il risultato può essere:



I diversi oggetti verranno quindi classificati all'interno di macro o micro categorie che potranno, di volta in volta, diventare sempre più allargate o ristrette a secondo dei casi. Ad esempio, chiedendo ai bambini il colore della matita si potrà introdurre la micro categoria dei colori, ma chiedendo ai

bambini dove si trovano le matite si potrà passare dalla cartella, all'aula, alla scuola fino alla parola città e ai conseguenti nomi delle città. Le parole appartenenti alle singole categorie potranno essere nuovamente riprodotte insieme in modo da rendere la loro ricerca più semplice. Soprattutto, la ridondanza dell'operazione di trascrizione delle parole e dei segni, permetterà ai bambini sordi di acquisirne il nome in italiano e ai bambini udenti il segno in LIS: la ridondanza si trasforma cioè in un'azione di rinforzo del contenuto. Le tavole ottenute verranno, quindi, raccolte in un quaderno ad anelli che si trasformerà nel vocabolario della classe.



Partendo dalle azioni della vita quotidiana scolastica si potrà a questo punto passare alla costruzione delle prime frasi. Osservando per esempio la maestra che disegna una tavola si potrà chiedere ai bambini:

dove? A scuola

chi? la maestra

cosa fa? Disegna

come? Con la matita

Questo ci permetterà di giungere alla costruzione in italiano della frase :

A scuola la maestra disegna con la matita,

per poi passare alla realizzazione delle tavole delle singole parole che verranno poste in sequenza secondo la costruzione in LIS della frase minima

Frase in LIS: Scuola maestra matita disegnare



La trascrizione, in fondo al vocabolario, delle frasi di uso comune così costruite, permetterà ai bambini di potere, anche in assenza di adulti segnanti, avviare forme di comunicazione spontanee che possono diventare esse stesse esperienze di crescita e sviluppo; possono diventare, cioè, il presupposto da cui partire per dare luogo alla costruzione di una comunità educante. Di fronte, infatti, all'esposizione a segni che il bambino udente non conosce, si può

sollecitare il bambino sordo a collaborare con quello udente, in maniera del tutto autonoma, nella realizzazione di una nuova scheda visiva che andrà ad integrare il vocabolario stesso. Inoltre, lungi dall'aver quale pretesa quella di insegnare ai bambini udenti la grammatica LIS, la trascrizione della frase minima ha quale obiettivo soprattutto quello di permettere loro di confrontare la costruzione della frase italiana con quella in LIS, permettendo ancora una volta, al bambino udente di comprendere che la LIS è una lingua dotata di una sua sintassi e di una grammatica propria.

Mentre i bambini udenti acquisteranno consapevolezza e dimestichezza con la frase minima in LIS, lo stesso espediente potrà essere utilizzato per potenziare le conoscenze del bambino sordo dell'italiano. L'utilizzo di frasi che forniscono indicazioni spaziali, per esempio, potrà essere un utile espediente attraverso cui insegnare al bambino sordo l'uso e il significato delle preposizioni semplici. Per esempio le frasi :

1. l'apribottiglie è sul tavolo
2. la caramella è nella scatola

ci permetteranno di insegnare al bambino sordo proprio attraverso l'uso del segno sopra e dentro l'uso delle preposizioni semplici SU e IN.



Domande come “il libro come è? grande, piccolo?” ci permetteranno di introdurre l'uso dei classificatori e contemporaneamente permetteranno al bambino sordo di approcciarsi all'uso in italiano degli

accrescitivi o dei diminutivi.

L'obiettivo è quello cioè di costruire una comunità dove attraverso il gioco e l'interazione reciproca i bambini udenti e il bambino sordo possano accrescere ciascuno le proprie abilità e competenze in modo da permettere, ai primi di scoprire la possibilità di comunicare usando un codice linguistico altro diverso dall'italiano, e al bambino sordo di potenziare le proprie competenze grammaticali.

L'acquisizione di un bagaglio sempre maggiore di parole e frasi, che permetterà al vocabolario di crescere insieme ai bambini, consentirà loro anche di raccontare e inventare liberamente storielle, permettendo così ai bambini udenti di comprendere che la LIS è una lingua vera e propria.

In sintesi ciò che ci si propone di realizzare attraverso questa esperienza è di

1. rompere l'isolamento che i bambini sordi sono costretti a vivere a scuola;
2. mettere i bambini a contatto con la lingua dei segni;
3. favorire la comunicazione tra i bambini sordi e quelli udenti;
4. indurre il bambino udente a comprendere che la LIS è una lingua.

Permettere ai bambini di apprendere i segni consente, inoltre, all'assistente alla comunicazione e all'eventuale educatore sordo anche di spiegare giocando, che dietro alla lingua esiste un vero e proprio mondo, una comunità con la sua cultura e i suoi usi. Occasione questa per spiegare loro anche come comportarsi con i sordi.

(Tutte le immagini sono state tratte da *“Immaginario. Immagini per un Abbecedario. Comunicare con i segni”*)

**Bibliografia**

- Bouvet D., 1986, *La parola del bambino sordo*, Milano Masson,
- Butturini E., 1993, *Costruire una cultura di pace*, in Moscia M. (a cura di), *Per una pedagogia della pace*, San Domenico di Fiesole, Edizione Cultura della Pace
- Canevaro A., 1999, *Pedagogia Speciale – La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori
- Chiri D., 1997, *Un esperimento pilota di insegnamento bilingue presso una scuola materna di Cossato*, in Caselli M.C. – Corazza S. (a cura di ), 1997, *LIS. Studi, esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia*, Pisa, Del Cerro
- Daisaku Ikeda, 2003, *L'educazione Soka, creazione di valore e cittadinanza globale*, Milano, Esperia Edizioni
- Dayle M. Betel, 1998, *La creazione di valore*, Milano, Esperia Edizioni
- Epifano M., 2009, *Immaginario. Immagini per un abbecedario. Comunicare on i segni*, Osmannoro (Fi), Casa Editrice PLAN
- Favia M.L., 2003, *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere: famiglia istituzioni di fronte alla sordità.*, Milano Franco Angeli srl
- Gaspari P., 2005, *Il bambino sordo – Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*, Roma, Anicia Srl
- Makiguchi T., 2000, *L'educazione creativa*, Milano, La nuova Italia
- Meneghini R., Valtellina E., 2006, *Quale disabilità – Culture, modelli e processi di inclusione*, Milano, Franco Angeli
- Teruggi M.L. (A cura di), 2003, *Una scuola, due lingue*, Milano, Franco Angeli
- Ikeda D., 1989 in Duemilauno, n. 13 Firenze
- Machiguchi T., 1991 in Duemilauno, n. 28 Firenze
- Ikeda D., 2000 in Duemilauno, n. 81 Firenze
- Ikeda D., 1986 in Il nuovo rinascimento Dicembre