

Il progetto di didattica inclusiva bilingue per alunni sordi dell'Istituto Barozzi di Milano: esiti di ricerca sulla condizione socio-emotiva degli allievi sordi segnanti

Bilingual inclusive education program for deaf students at the Barozzi Institute of Milan: findings of the research on socio-emotional condition for native signer students

Antonella Conti

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, antonella.conti@unicatt.it

Silvia Maggiolini

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, silvia.maggiolini@unicatt.it

Stefania Pollice

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, stefania.pollice@gmail.com

Luigi d'Alonzo

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, luigi.dalonzo@unicatt.it

It is known the construction of quality, especially when considered within the teaching-learning process, encompasses multiple aspects, including undoubtedly the achievement of educational objectives, but also, and above all, the well-being perceived by all those who, with different roles, share the same reality. Understanding the conditions that can contribute to the construction of a positive educational context is therefore essential to the feasibility of the underlying principles of a fully inclusive approach. The contribution, analyzing the data emerged from the Quality of Inclusion and Deafness research conducted by the Center for Studies and Research on Disability and Marginality (CeDisMa) of the Catholic University of Milan, pays specific attention to the interpersonal dynamics and the socio-emotional experiences matured by the deaf students attending the comprehensive institute Barozzi of Milan, for years engaged in the realization of didactic and educational lines in favor of deaf students. The presented thoughts are intended, on the one hand, to foster the knowledge of projects aimed at experimenting with educational models and programs based on bilingual paths, and on the other, to support the scientific debate on the evidence reached in support of an increasingly fair and inclusive educational culture.

Keywords: inclusive teaching; bilingualism; students with deafness; emotional well-being

abstract

Esiti di ricerca 294

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

Il presente contributo è frutto delle riflessioni condivise dalle autrici. Tuttavia sono attribuibili a Silvia Maggiolini i paragrafi 1. 2.; a Antonella Conti i paragrafi 4 e 5; a Stefania Pollice i paragrafi 3 e 6.

1. Premessa

Il costrutto del benessere, ampiamente indagato in ambito scientifico nelle sue differenti articolazioni disciplinari (Warr, 2018; Maccagnan, Wren-Lewis, Brown, & Taylor, 2019; Tobia, Greco, Steca, & Marzocchi, 2019), ha conosciuto negli ultimi anni una significativa attenzione in campo pedagogico per le ricadute che ne derivano sia sul piano formativo sia, più in generale, in relazione alla gestione della classe. Il vissuto di tutti gli attori coinvolti in tale processo, esito di un complesso intreccio di pensieri, sentimenti ed azioni, rappresenta infatti un elemento fondamentale per la comprensione dei fattori funzionali e disfunzionali ad un clima di lavoro efficace. L'aula, superando di gran lunga i suoi confini fisici e strutturali, diviene così il contesto in cui prendono corpo relazioni, dinamiche ed equilibri in grado di trasformare esperienze emotive in significati e conoscenze, ed il gruppo classe in una comunità di apprendimento. I legami che gli alunni sperimentano quotidianamente in classe, sia nel rapporto con le figure educative che con i pari, la dimensione affettiva sulla quale si innestano i processi cognitivi, e, non ultimo, il senso di appartenenza ad una collettività, che si sviluppa a partire da una storia comune e da valori condivisi, si riflettono inevitabilmente anche sulla motivazione e sull'impegno destinati al proprio lavoro.

Assunti questi, che seppur da lungo tempo noti alla riflessione pedagogica, hanno acquisito ulteriore spessore in relazione ai contributi offerti dal sapere neuroscientifico, e a quel prezioso sodalizio – intensificatosi negli ultimi decenni – tra questo campo di studi e l'ambito delle scienze dell'educazione. Basti in tal senso considerare anche gli apporti derivanti da quell'ampio filone di ricerche riconducibili all'approccio della *Embodied Cognition* secondo cui ogni forma di apprendimento non può che essere *"incarnata in un contesto corporeo, interno, e al tempo stesso costitutivamente inserita in un contesto relazionale, esterno"* (Morabito, 2015). Se, dunque, la conoscenza, sia essa di natura puramente contenutistica o concretizzata in competenze di natura trasversale, non possa avvenire secondo una modalità trasmissiva, bensì attraverso percorsi dinamici e costruiti attraverso una continua interazione con l'ambiente, pensato nel suo significato più esteso, la comprensione e la successiva organizzazione di quest'ultimo, alla luce delle differenti esigenze presenti in aula, costituiscono condizioni indispensabili per rendere concretamente attuabili molte affermazioni di principio. Diviene ora opportuno considerare tutto ciò all'interno di quell'orizzonte inclusivo verso il quale gli scenari educativi attuali, formali ed informali, si stanno orientando.

Il contributo in oggetto si propone di alimentare la riflessione inerente ad un ambito poco conosciuto ed esplorato -almeno nel contesto italiano- anche in ragione della specificità della disabilità considerata, la sordità, realtà complessa ed eterogenea sia per la molteplicità dei fattori che ne determinano la manifestazione, sia perché da sempre oggetto di dibattiti circa l'opportunità del metodo educativo ritenuto più efficace non solo per lo sviluppo linguistico e comunicativo del bambino, ma anche per la sua reale e piena inclusione nel tessuto sociale. Più precisamente, e a completamento dei contenuti presentati in un precedente articolo (Conti, & Pollice, 2018), si intende ora focalizzare l'attenzione attorno ad un'ulteriore fondamentale dimensione nel processo di crescita e di apprendimento dell'alunno con sordità, ossia la condizione di benessere socio-emotivo speri-



mentato in classe, analizzata nel corso della ricerca *Qualità dell'inclusione e sordità* (Cfr §2). Al riguardo, pare opportuno evidenziare come i progetti di bilinguismo per studenti sordi partano dal presupposto che sia necessario incrementare competenze linguistiche lingua segnata da trasferire poi in quello orale, creando al contempo un contesto sociale inclusivo verso la Comunità Sorda, concetto questo che si fa strada partire dagli anni '70 in riferimento al gruppo di minoranza linguistica. La storia ha conosciuto un alternarsi di proposte inerenti a tali progetti, alcuni dei quali sospesi e anche per la grande diffusione dell'impianto cocleare, che consente a studenti sordi trattati precocemente di accedere all'oralità. La possibilità di incrementare la dimensione del benessere socio-emotivo rimane comunque un obiettivo significativo per tutti questi progetti, in cui la lingua segnata viene incorporata nelle classi comuni e l'identità dei piccoli in condizione di sordità diventa più fluida e sfumata.

2. La ricerca “Qualità dell'inclusione e sordità”: premesse, finalità e strutturazione progettuale

Nel corso dell'anno scolastico 2016/2017 il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore ha progettato e realizzato, su richiesta di Città Metropolitana di Milano e dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, un percorso di analisi e verifica della sostenibilità, dell'efficacia e dell'eventuale trasferibilità di un modello di didattica inclusiva attivato all'interno dell'Istituto Comprensivo Jacopo Barozzi, da tempo impegnato nella promozione di linee educative inclusive a favore di alunni con disabilità uditiva¹.

Nello specifico, a distanza di nove anni dall'avvio dell'esperienza, concretamente rappresentata dalla proposta di attività di bilinguismo (LIS- italiano) e rivolta ad alcune classi dei tre ordini di scuola afferenti (*Infanzia, Primaria e Secondaria di I grado*), si è avvertita la necessità di intraprendere un progetto di ricerca che consentisse, attraverso l'articolazione di un rigoroso impianto metodologico, un'approfondita analisi qualitativa di tale offerta pedagogica. La complessità del quadro di indagine, articolato attorno a due macro-finalità (verifica degli obiettivi previsti dal progetto per l'a.s. 2016/2017; verifica delle esperienze di inserimento scolastico degli alunni sordi che hanno frequentato, negli anni passati, l'Istituto Barozzi), la molteplicità delle fasi in cui si è sviluppato l'intero percorso e la ricchezza degli strumenti individuati per la raccolta di dati e di materiale (interviste, questionari, *focus group*, sociogrammi, griglie di osservazione, tabelle di analisi) hanno dato vita ad un ampio lavoro che ha consentito non solo di tracciare una fotografia minuziosa della realtà attuale della scuola, con specifica atten-

1 Nella scuola italiana l'esperienza di proposta bilingue di lingua orale e segnata trova la sua prima applicazione nell'istituto comprensivo di Cossato (BL), a partire dall'A.S. 1994/1995, progetto tutt'ora attivo. L'indagine sul benessere emotivo-relazionale degli allievi sordi, rilevata a livello sociometrico, evidenzia una loro buona integrazione sociale (con l'eccezione di due classi), con quadri comunque eterogenei che appaiono legati maggiormente alle caratteristiche e alle peculiarità dei singoli che alla presenza di un deficit uditivo (Ramella, Brenna, Lerda in Teruggi, 2003, pp. 303-318).

zione alla validità del modello inclusivo bilingue, ma anche di favorire un'analisi critica per ampliare lo sguardo ed intravederne possibili sviluppi.

Un'area di indubbio interesse, all'interno di tale disegno progettuale, è rappresentata, come già affermato, dalla rilevazione del benessere percepito dagli alunni sordi frequentanti le sezioni/classi aderenti alla proposta: le osservazioni condotte in aula, le interviste realizzate ai ragazzi stessi e la somministrazione di un sociogramma hanno consentito di indagare le relazioni amicali esistenti tra studenti udenti e sordi, e, con esse, anche l'effettivo grado di inclusione di questi ultimi. In particolare, attraverso lo strumento dell'osservazione strutturata, i ricercatori hanno potuto raccogliere elementi significativi in ordine all'organizzazione di spazi e tempi, alla più ampia strutturazione del contesto, alle modalità comunicative e relazionali adottate da docenti e pari, al livello di coinvolgimento e di partecipazione della persona sorda. Avvalendosi della *Lingua dei Segni Italiana* (Volterra, 2019), sono stati quindi intervistati gli alunni non udenti, al fine di ottenere preziose informazioni in merito al loro vissuto scolastico e di valutarne lo stato di benessere e soddisfazione. Il colloquio, che si è svolto nelle aule a disposizione per una durata massima di 30 minuti, è stato condotto con 18 ragazzi (su un totale di 20 studenti sordi presenti nell'Istituto): due bambini (su 4) della scuola dell'Infanzia non sono stati intervistati per motivi legati all'età, per la comorbilità con altre disabilità e in ragione della relativa difficoltà nella comunicazione con persone estranee. Infine, mediante la rappresentazione grafica scaturita dagli elementi raccolti con il sociogramma, è stato possibile giungere ad una comprensione degli equilibri, delle dinamiche e delle interazioni sociali che si instaurano nel contesto classe rilevando per esempio, sul piano emotivo/affettivo, la posizione di ciascun alunno nei confronti del gruppo al quale appartiene. La quantità e la qualità degli elementi ottenuti lungo il percorso hanno dunque reso possibile l'elaborazione di interessanti spunti di riflessione utili, in ottica di perfezionamento dell'esistente, alla costruzione di un efficace modello inclusivo, mirato ad alunni con disabilità uditiva.

3. Ambiente aula e clima di classe

Un clima scolastico maggiormente inclusivo permette a tutti di sentirsi accettati, capiti, valorizzati; sviluppa il senso di appartenenza, di interdipendenza positiva e di forza (empowerment); contribuisce a creare una solida base socio-affettiva e permette a tutti gli attori coinvolti, docenti e alunni, di vivere bene l'esperienza scolastica. Al fine di rilevare quindi, differenti aspetti della vita scolastica, particolarmente importanti per l'inclusione dell'alunno sordo e del suo benessere sono stati predisposti due momenti di osservazione nelle classi dell'IC Barozzi.

Nella *Scuola dell'Infanzia* sono presenti, in due differenti sezioni (su un totale di cinque), quattro bambini con sordità. Le sezioni sono eterogenee, pertanto accolgono, in ragione di una precisa scelta didattica, bambini di fasce di età differenti. La scuola è ubicata all'interno del Parco della resistenza, un'ampia area verde, particolarmente tranquilla e adeguata per l'accoglienza di bambini in tenera età.

Le sezioni osservate sono ampie, luminose e strutturate con angoli organizzati:



angolo costruzioni, della pittura e della manipolazione, angolo dell'attenzione o dell'ascolto. Le pareti sono ricche di materiali realizzati dai bambini (disegni, cartelloni, fotografie, ecc.), ma anche di una significativa quantità di rimandi all'attività didattica e alle *routines* giornaliere, strutturati anche in LIS (alfabeto, stagioni, calendari, festività). Viene rilevata la presenza di giochi autoprodotti, nel corso degli anni, da docenti ed assistenti, che si avvalgono di figure con parola-segno (tombola, domino).

Complessivamente le sezioni appaiono essere ordinate, anche nella scelta della strutturazione dei banchi (tre gruppi di isole) funzionali alla realizzazione delle differenti proposte educative e didattiche e adeguati ai bisogni degli alunni sordi.

Le maestre hanno mostrato azioni didattiche e scelte metodologiche attente ai singoli alunni e a favorire un ambiente d'apprendimento e di relazione positivo. Si rileva un clima sereno e allegro; il team mostra un profondo impegno per rispondere ai bisogni di tutti.

Nella *Scuola Primaria Giulio Romano* sono presenti nove alunni con sordità suddivisi in cinque classi. L'ambiente è piuttosto silente e riparato dal traffico, solo in alcuni momenti, come l'intervallo di altre sezioni o le attività in palestra, si registra qualche rumore di fondo.

Tutte le aule sono dotate di pannelli fonoassorbenti e sono inoltre predisposte per l'utilizzo del cavo ad induzione magnetica, una tecnologia efficace nel ridurre i rumori di fondo e agevolare la discriminazione uditiva degli alunni sordi (Rinaldi, Tomasuolo, & Resca, 2018). Il sistema non viene attivato, perché alcuni alunni non portano le protesi, per difficoltà tecniche e per mancate competenze tecniche delle docenti. Rimane quindi solo il beneficio dei pannelli assorbirumore.

La disposizione dei banchi è per lo più tradizionale, a file. Le pareti delle aule sono ricche di supporti alle attività didattiche, come cartine e schemi, comprese attività rivolte ad alunni con sordità (es. segni delle routines e l'alfabeto manuale), inoltre sono presenti tabelle di compleanni, foto degli alunni, motto di classe.

Gli alunni con sordità sono solitamente due per aula e sono posizionati differenzialmente in base alle classi, generalmente distanti tra loro. Solo in V sono vicini, in prima fila, con i banchi perpendicolari rispetto alla classe e ai compagni, agevolati quindi nella lettura del labiale dei docenti ma anche dei pari.

L'ambiente fisico, l'aula, la sistemazione dei banchi, la posizione della cattedra assumono enorme valore nella gestione della classe e nel favorire gli apprendimenti. Pertanto è fondamentale che l'insegnante non sottovaluti tali aspetti. Per gli alunni sordi è importante riuscire ad avere una buona visione dei pari e dei docenti per facilitare la lettura labiale, favorire le relazioni tra i compagni e stimolare l'attenzione e l'apprendimento. La sistemazione classe di tipo tradizionale limita quindi le potenzialità inclusive che si possono mettere in atto.

Il benessere in classe è definito come il risultato della creazione di una rete relazionale, all'interno della quale ritroviamo aspetti affettivi, motivazionali e di co-costruzione di obiettivi cognitivi; esso dipende quindi dalla rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo e del singolo (d'Alonzo, 2016).

Si è osservato un clima sostanzialmente sereno, con alunni attenti e partecipi, tuttavia le docenti e le assistenti devono continuamente promuovere la realizza-

zione di un ambiente positivo attento a tutti i fattori che influenzano l'apprendimento, la partecipazione e il benessere degli alunni sordi e udenti.

Nella scuola *Secondaria T. Confalonieri* sono presenti sette alunni sordi, suddivisi in quattro classi. Tutte le aule che ospitano alunni con sordità risultano silenziose e ben illuminate. Il grande edificio è collocato all'interno di un'area verde recintata, che garantisce a tutto l'ambiente una certa tranquillità. Sulle pareti delle aule sono esposte carte geografiche, lavori didattici e artistici dei ragazzi, compreso qualche rimando al progetto di inclusione per i compagni sordi (la dattilologia e i segni nome). Come nella scuola *Primaria*, i banchi sono posizionati a file parallele, tuttavia vengono frequentemente uniti a gruppi di 3 o 4. Sono presenti in tutte le aule le LIM, posizionate in fondo all'aula dietro le file dei banchi (solo in un'aula è ubicata dietro la cattedra); vengono utilizzate saltuariamente.

I ragazzi sordi si trovano perlopiù nelle prime file, non affiancati tra loro; per visionare la LIM devono girarsi, risultando così in ultima fila e non agevolati alla visione della stessa e dei contenuti didattici proposti. Benché, alla secondaria, ci si aspetti che gli studenti abbiano superato le difficoltà linguistiche spesso permangono grosse problematiche non solo di accesso ai contenuti, quando la lezione è di tipo frontale, ma anche nella comprensione di testi (Conti, & Pollice, 2018; Rinaldi, Tomasuolo, & Resca, 2018). Pertanto è importante che tutti gli strumenti sia a bassa che ad alta tecnologia siano intesi e utilizzati dai docenti e percepiti dagli alunni come opportunità didattiche utili al loro apprendimento (AA.VV. 2015).

Gli alunni risultano generalmente coinvolti e interessati alle proposte, con un alto livello di partecipazione. La condivisione della LIS da parte dei pari e l'attivazione di strategie inclusive da parte dei docenti permettono di creare un'atmosfera accogliente e serena.

4. La didattica inclusiva

Particolare attenzione durante le osservazioni nelle classi è rivolta alla didattica inclusiva: dal riconoscimento dei bisogni degli alunni, alle diverse modalità di rappresentazione degli apprendimenti da parte dei docenti, di coinvolgimento attivo e di espressione di tutti gli allievi (d'Alonzo, 2016). Per gli studenti sordi nello specifico si vanno a verificare: il superamento delle barriere alla comunicazione (Conti, 2008), le modalità comunicative e di partecipazione degli stessi nella didattica e nelle dinamiche di gruppo (Rinaldi, Di Mascio, Knoors, & Marschark, 2015), la tipologia di raccordo tra le varie figure docenti e di assistenza alla comunicazione (Bosi, Maragna, & Tommasini, 2007); infine la ricaduta sul gruppo classe del progetto di bilinguismo (Teruggi, 2003).

Nella *Scuola dell'infanzia* le proposte educative e didattiche osservate appaiono ricche di sollecitazioni coinvolgenti per i piccoli con sordità entro la sezione (per es. la riproduzione di quadri d'autore). Le docenti di sostegno e le assistenti alla comunicazione promuovono costantemente la partecipazione dei bambini sordi e di tutto il gruppo, incoraggiando, in pari tempo la relazione con i pari, mentre per le maestre curricolari si rileva un caso di scarsa propositività. I bambini udenti mostrano curiosità ed interesse per le attività svolte in LIS (appello, racconto di storie), a volte intervenendo spontaneamente come mediatori della co-



municazione con i pari sordi (si è assistito, durante il gioco libero, ad un litigio in LIS tra bambini sordi ed udenti).

In *Primaria* prevale la lezione frontale, partecipata, spesso con supporti visivi; gli allievi con ipoacusia sono coinvolti con frequenti attività alla lavagna. Le esercitazioni sono per lo più individuali, comuni nei contenuti e tempi per tutti gli alunni. Solo saltuarie le didattiche attive: qualche lavoro a coppie, simulazioni con protagonisti gli alunni sordi, alcune sollecitazioni alla riflessione metacognitiva; uso ludico-didattico di *flashcards* in inglese.

Attenzione è invece posta al superamento delle barriere comunicative con modalità comuni alla classe, come la scrittura alla lavagna senza dettatura, o diversificate, come esercizi scritti per gli allievi sordi mentre i compagni ascoltano una registrazione in lingua straniera. In qualche caso l'assistente o il docente di sostegno mediano però eccessivamente la comunicazione di alunni sordi con eloquio poco fluido, con il rischio di sostituzione.

Le assistenti alla comunicazione quasi sempre verificano l'attenzione dello studente sordo prima di tradurre; raramente riportano però le dinamiche di classe e i commenti dei compagni, che spesso non vengono colti. La partecipazione alle attività didattiche degli allievi con sordità è discreta, avviene prevalentemente in lingua segnata, tranne il caso di un'alunna che utilizza l'oralità con i compagni udenti. Gli alunni della classe, curiosi rispetto alla traduzione in LIS, dividono la loro attenzione tra le due figure poste di fronte, l'insegnante e l'assistente.

Due laboratori arricchiscono l'offerta formativa delle classi coinvolte nel progetto: l'insegnamento della LIS tenuto dall'educatore sordo a cadenza settimanale e danzaterapia che consta di 10 incontri per gruppo mirati alla stimolazione dell'espressività, della consapevolezza emotiva e della comunicazione cinestetica. Vi è inoltre il supporto della logogenia (Franchi, & Musola, 2011) riservato ai soli alunni sordi in rapporto 1:1 con logogeniste tirocinanti, svolto fuori dalla classe (200 ore complessive suddivise per 6 alunni)².

Nel plesso di *Secondaria* si riscontra un maggior uso di didattiche attive: attività a piccoli gruppi, uso di supporti visivi, un compito di realtà (organizzazione di un viaggio) e una lezione rovesciata. Presenti, soprattutto per le materie scientifiche e le lingue, lezioni frontali tradizionali; costanti gli stimoli alla riflessione metacognitiva.

La dimensione dell'inclusività emerge chiaramente in diverse situazioni: consegna preliminare dei contenuti ai ragazzi sordi (*slide*); traduzione in LIS, lavoro svolto entro la classe. Il raccordo tra le diverse figure non sempre è funzionale: a volte il rapporto tra i docenti curricolari con i propri alunni sordi viene mediato dagli assistenti o dall'insegnante di sostegno.

Le assistenti alla comunicazione generalmente anticipano i contenuti didattici

2 La logogenia è una disciplina di linguistica, di stampo innatista, il cui presupposto è che solo l'immersione nella lingua consenta un pieno sviluppo linguistico del bambino soprattutto per gli aspetti sintattici; per i nati sordi tale immersione può essere costituita dal testo scritto. L'allattamento alla comprensione avviene attraverso una stimolazione condotta attraverso dialoghi, sempre scritti, centrati perlopiù sulla proposta di coppie minime, le quali differiscono per un unico aspetto che però cambia il significato della frase: es. "Sei sicuro?"; "Sei al sicuro?" (Franchi Musola, 2011; Conti, Cappellini, 2016).

in lingua segnata per gli allievi seguiti, costruiscono con loro mappe e schemi utili all'organizzazione degli apprendimenti, si accordano con i docenti sulle modalità di svolgimento delle interrogazioni. Vi sono, però, anche zone d'ombra quali la codifica imprecisa e approssimativa di alcuni segni ed episodi di eccessiva mediazione comunicativa che rischiano anche qui la sostituzione (es. riportare in testo scritto quanto comunicato dall'alunno in LIS).

I pari udenti appaiono partecipi e coinvolti; diffusa la conoscenza della lingua segnata. Due i laboratori inclusivi: la *Geolis*, in cui la materia di geografia viene insegnata in lingua dei segni, e il laboratorio LIS per la classe che però, per problemi di fondi, è condotto in maniera solo saltuaria dalle assistenti alla comunicazione e non più dall'educatore sordo. Gli studenti sordi, inoltre, possono usufruire dell'attività di logogenia con le medesime modalità dei loro compagni della primaria.

5. Le relazioni tra alunni sordi e udenti

Le relazioni e le modalità comunicative usate tra gli alunni sordi (tra essi stessi) e con i compagni udenti sono state oggetto di osservazioni per 4 ore in ciascuna classe/sezione, in due giornate distinte, nei momenti didattici, nell'intervallo e nel dopo-mensa.

Nei plessi di *Primaria* e *Secondaria* tali rapporti sono stati inoltre rilevati anche attraverso l'analisi sociometrica (Moreno, 1951), nel periodo compreso tra febbraio e aprile 2017. Previo consenso ottenuto dalla scuola e dalle famiglie sono state poste 4 domande a ciascun allievo con richiesta di indicare fino ad un massimo di tre compagni per ciascuna categoria: *a. Con chi vorresti lavorare in gruppo? b. Con chi vorresti andare in gita/giocare? c. Con chi non vorresti lavorare in gruppo? d. Con chi non vorresti andare in gita/giocare?* Le risposte sono state codificate e comparate con le osservazioni svolte.

Tali osservazioni consentono di evidenziare i seguenti risultati:

- nella *scuola dell'Infanzia* situazioni eterogenee: in una sezione i due bambini sordi mostrano un elevato livello di competenze sul piano sociale e relazionale, tanto da assumere un ruolo aggregante all'interno del gruppo; nell'altra si palesano minori scambi relazionali tra i due piccoli con disabilità uditiva, mentre risulta assente la ricerca dei pari udenti;
- nella *Primaria* gli alunni sordi utilizzano, nei momenti informali, quasi esclusivamente la LIS; solo un'alunna usa bene la lingua orale con i pari normudenti. Durante la pausa mensa e in giardino, i bambini sordi si cercano prevalentemente tra loro. Le interazioni tra alunni con disabilità uditiva nelle singole classi appaiono eterogenee, da chi si ricerca a chi si evita: un alunno sordo piuttosto impulsivo viene allontanato dai compagni sia sordi, sia udenti; una compagna udente media la comunicazione segnando per il compagno ipoacusico;
- nella *scuola Secondaria* si rileva un alto livello di relazioni spontanee tra gli studenti sordi che, tendenzialmente, si cercano durante l'attività didattica, condividendo commenti ed aiutandosi nelle spiegazioni.

I dati raccolti dal sociogramma sono così sintetizzabili:



- alla scuola *Primaria*, tutti i 192 alunni, di cui 181 udenti e 9 sordi, delle 5 classi coinvolte compilano il sociogramma proposto (100% del sotto campione);
- alla *Secondaria*, su 91 alunni suddivisi in 4 classi, 82 le risposte al questionario; di questi 76 sono normudenti, mentre 6 ipoacusici. Complessivamente, quindi, i dati rilevati si riferiscono al 90,1% del campione indagato. Per il gruppo degli allievi sordi, la percentuale è dell' 85,6% (6 su 7).

Le analisi delle risposte fornite si sono concentrate principalmente attorno alla verifica dei seguenti punti:

- se gli alunni sordi vengano nominati dai pari della classe, ovvero riconosciuti e inseriti nel gruppo;
- se ricevano preferenze positive, o al contrario rifiuti, dai compagni di classe udenti;
- quali relazioni emergano tra alunni con disabilità uditiva frequentanti la stessa classe ed in particolare se si evidenzino preferenze positive tra loro. Come ipotizzato dal progetto dell'istituto, infatti, l'inserimento di più alunni sordi per classe, qui realizzato in 7 delle 9 coinvolte, persegue l'obiettivo dichiarato della costruzione di una loro "*solida identità*" entro la Comunità Sorda³.

I risultati evidenziano un quadro eterogeneo e composito. Nello specifico, per la scuola *Primaria* (Fig. 1):

- nessun allievo sordo risulta chiaramente ignorato dai compagni, ovvero tutti ricevono qualche preferenza, positiva o negativa che sia;
- le preferenze positive rispetto alla condivisione di attività ludiche superano quelle didattiche (rispettivamente 11 verso 5 allievi e 6 assegnate a 4 alunni). Quelle negative (*Con chi non vorresti lavorare in gruppo?*) coinvolgono 5 alunni sordi con 19 scelte, ma ben 10 sono destinate ad un solo alunno; il rifiuto della vicinanza nel gioco vede 16 scelte verso 5 alunni, di cui 11 rivolte ad uno solo. Se si esclude, quindi, il caso singolo di quest'ultimo, rimangono 9 scelte negative del primo tipo (lavoro di gruppo) e 5 del secondo (giocare insieme). In sintesi più facilmente i pari udenti scelgono compagni sordi per il gioco, meno per le attività didattiche.

3 Progetto di didattica inclusiva per l'inserimento scolastico di allievi con sordità, p.3, <https://www.icsbarozzi.gov.it> Sito della scuola (10/7/2017)

| Alunno sordo | scelta a | scelta b | scelta c | scelta d |
|--------------|---|---|--|--|
| CL II | 1 | | 1 | |
| CL III sez X | | 3 di cui 2 corrisposte da pari udenti | | 1 |
| CL III sez X | | 2 | 10 di cui 1 corrisposta da pari sordo | 11 i cui 1 corrisposta da pari sordo |
| CL III sez Y | 2 di cui 1 corrisposta da pari udente | 2 di cui 1 corrisposta da pari sordo | | |
| CL III sez Y | 2 di cui 1 corrisposta da pari udente | 2 di cui 1 corrisposta da pari sordo | | 2 |
| CL IV | | | 2 | 1 |
| CL IV | | 2 | | |
| CL V | 1 corrisposta da pari udente | | 2 di cui 1 corrisposta da compagno sordo | |
| CL V | | | 3 di cui 1 corrisposta da compagno sordo | 1 |

Fig. 1 Risultati dei sociogrammi somministrati nelle classi di scuola primaria relativamente alle scelte ricevute dagli alunni con disabilità uditiva

Per la *Secondaria* i risultati evidenziano che (Fig. 2):

1. anche in questo ordine scolastico tutti gli allievi sordi vengono citati dai compagni di classe e nessuno di loro registra solo rifiuti;
2. tre studenti ricevono scelte solo positive ed in particolare uno (in classe I) ben 9 (scolastica e ludica). Le preferenze ricadono più facilmente nella condivisione di un lavoro scolastico (5 alunni nominati per un totale di 15) rispetto all'attività ludica o sociale (sempre 5 studenti con 9 scelte). I rifiuti riguardano tutti i medesimi 4 studenti. In sintesi per la parte didattica il quadro appare variegato, suddiviso tra alunni che sono ricercati ed altri rifiutati; per il tempo extrascolastico appare più ridotta la volontà di trascorrerlo con il compagno sordo.

Per le 7 classi in cui sono presenti 2 alunni ipoacusici (III x e III y, IV e V *Primaria*; I, II x, II y *Secondaria*, Fig.1) si evince dal sociogramma una relazione positiva solo in 2 casi (III y *Primaria* e II x *Secondaria*); in altre 2 il rapporto risulta al contrario conflittuale (III x e V *Primaria*) e nelle rimanenti 3 classi, infine, i 2 compagni sordi non si citano a vicenda⁴.

4 Per l'alunna sorda che non ha compilato il sociogramma, si precisa che il compagno non udente non l'ha citata nelle sue scelte.



| Alunno sordo | scelta a | scelta b | scelta c | scelta d |
|--|---|---|---|---|
| CL I | 6 di cui 1 corrisposta da pari udente | 3 di cui 2 corrisposte da pari udenti | | |
| CL I | 2 di cui 1 corrisposta da pari udente | 1 | | |
| CL II sez X | | 2 | 2 | 1 |
| CL II* sez X | 1 | 1 | 1 | |
| CL II sez Y | 3 di cui 1 corrisposta da pari sordo | 1 | 2 | 1 |
| CL II sez. Y | 2 di cui 1 corrisposta da pari sordo | 1 | 4 di cui 2 corrisposte da pari udenti | 4 di cui 2 corrisposte da pari udenti |
| CL III | 1 | | | |
| * Alunna che non ha compilato il sociogramma | | | | |
| | | | | |

Fig. 2 Risultati dei sociogrammi somministrati nelle classi di scuola secondaria relativamente alle scelte ricevute dagli alunni con disabilità uditiva

Dalle osservazioni e dall'analisi dei sociogrammi è possibile desumere le seguenti considerazioni:

- i dati raccolti attraverso i sociogrammi rilevano che gli alunni sordi hanno mediamente creato dei legami amicali nella classe. Chiara la sensibilizzazione dei pari verso i loro bisogni soprattutto nella scuola *Secondaria*. Il clima positivo e accogliente rilevato anche nelle osservazioni in classe indica molto basso il rischio di vittimizzazione (Lund, & Ross, 2016);
- le relazioni degli alunni sordi appaiono più facilmente legate a caratteristiche personali, come le differenti competenze sociali o la presenza di altre disabilità, che ad aspetti derivanti dalla sola condizione di disabilità uditiva, come le modalità comunicative;
- in *Primaria* quando la preferenza sociale cade su un pari sordo più frequentemente riguarda attività ludiche; in *Secondaria*, invece, si riduce leggermente la scelta di un compagno ipoacusico per la condivisione del tempo libero;
- solo in una minoranza di situazioni i 2 alunni sordi inseriti nella medesima classe dichiarano legami sociali positivi tra loro.

6. Gli studenti licenziati dall'istituto e la loro percezione dell'esperienza

Dall'avvio del progetto nel 2008/09, al 2016/17 l'Istituto Barozzi ha registrato una presenza media di alunni sordi, per anno scolastico, superiore ai 15 (il dato risulta parziale a causa delle difficoltà incontrate nel reperimento delle informazioni).

In questo arco temporale 11 allievi sordi sono stati licenziati dalla scuola *Secondaria* di primo grado. Di essi è stato possibile raggiungerne solo 5, al fine di verificare le competenze linguistiche maturate, conoscere la loro percezione dell'esperienza vissuta all'interno del Progetto e la loro esperienza scolastica attuale.

Dalla ricostruzione storica si evince che 8 ex alunni sono attualmente inseriti nelle scuole Secondarie di II grado del territorio milanese; i restanti hanno optato per la scuola *Magarotto*, Istituto d'Istruzione statale specializzato per sordi, nelle sedi di Padova e di Roma.

Per raccogliere e registrare l'esperienza degli ex allievi è stata svolta un'intervista videoregistrata in LIS tale modalità ha permesso una comunicazione più lineare e attenta dell'intervistato e la successiva analisi dei risultati. Il tempo previsto per ogni intervista è stato di 30 minuti. In questo arco temporale si è potuto intendere il vissuto socio-emotivo relativo all'esperienza all'interno dell'IC Barozzi, rilevando, inoltre, le differenze con l'attuale realtà scolastica; verificare l'eventuale continuità di amicizie o di contatti con i pari sordi ed udenti dell'Istituto; conoscere le modalità comunicative preferenziali, le competenze linguistiche ed i progetti futuri.

Molti espongono le difficoltà riscontrate nel corso della scuola Primaria (continui cambi dei docenti di sostegno e poche ore di assistenza alla comunicazione): criticità queste che hanno condotto la scelta genitoriale verso la scuola secondaria dell'IC Barozzi, un Istituto che potesse garantire loro un miglior supporto scolastico, una maggiore presenza dell'assistente alla comunicazione, nonché l'opportunità di avere in classe altri compagni sordi con cui comunicare in LIS.

La presenza di più alunni sordi, come indagato in diversi studi (Dolza, & Rizzo, 2000; Teruggi, 2003; Caselli, Maragna, & Volterra, 2006; Pigliacampo, 2007; Marschark, Tang, & Knoors, 2014), favorisce la nascita di dinamiche interpersonali profonde, offre maggiore sicurezza emotiva e favorisce la costruzione della propria identità, soprattutto in un momento così delicato come l'adolescenza. Inoltre la presenza di diversi alunni sordi in classe porta i compagni udenti a considerare la diversità dei loro amici una componente culturale, linguistica e sociale e quindi, difficilmente paragonabile a quella della disabilità.

Tutti ritengono l'esperienza presso l'IC Barozzi positiva, evidenziando l'accoglienza ricevuta, l'attenzione alle loro esigenze e l'aver instaurato buone relazioni con i pari udenti. Ricordano inoltre come i compagni, grazie al laboratorio condotto dall'educatore sordo, potessero apprendere la LIS: ciò ha incrementato, con grande soddisfazione, le opportunità relazionali e comunicative tra loro. Riconoscono come significativa quest'esperienza scolastica in un ambiente attento ad abbattere le barriere comunicative.

Dichiarano, inoltre, che anche dal punto di vista della didattica hanno trovato docenti accorti a rispondere ai loro bisogni e a sostenerli nelle difficoltà legate alla comprensione del testo. 3 studenti su 5 dichiarano di aver seguito un pro-



gramma individualizzato, e in alcune materie semplificato, rispetto ai compagni udenti, perché incontravano molte difficoltà nella comprensione del testo scolastico e nello studio dello stesso. Le loro difficoltà linguistiche permangono anche attualmente infatti solo 2 degli intervistati dichiarano di leggere regolarmente libri di narrativa e di riuscire a seguire il programma della classe nella realtà scolastica attuale.

Tre alunni frequentano l'Istituto Magarotto, che prevede una presenza di soli alunni sordi. Gli studenti hanno precisato le ragioni alla base di tale scelta: l'opportunità di vivere un'esperienza scolastica con pari che vivono la stessa condizione di disabilità e poter disporre, per l'intera durata delle lezioni, di un assistente alla comunicazione, beneficiando pertanto di una piena accessibilità. Hanno dichiarato che in questa realtà scolastica condividono con altri allievi sordi le difficoltà linguistiche e, con il supporto costante della LIS, riescono meglio ad affrontare le diverse materie scolastiche.

Un ragazzo, dopo aver inizialmente optato per l'Istituto Magarotto di Padova, risulta ora iscritto al secondo anno dell'Istituto Cattaneo di Milano. L'esperienza in una scuola frequentata solo da alunni sordi – come dichiarato – *“Non era adatta a me”*. L'alunno ha affermato che per lui è stato difficile scegliere il percorso scolastico superiore. Ora si manifesta molto contento di aver rivalutato la sua scelta e della realtà scolastica attuale. In essa ha instaurato relazioni positive con i compagni di classe ed i docenti stanno imparando a relazionarsi con lui.

Un alunno ha frequentato il Liceo artistico Caravaggio di Milano; ha dichiarato di essere soddisfatto della scelta perché corrispondente ai suoi interessi e atteggiamenti professionali. Attualmente, infatti, lavora come grafico. È evidente come la scuola sia responsabile della realizzazione di un percorso che contribuisce a far emergere una scelta consapevole, tale da indurre l'alunno sordo ad effettuare una corretta autovalutazione delle proprie conoscenze e competenze (Dolza, 2009).

Indotti a proiettarsi nel futuro ambiente lavorativo, dalle interviste sono emerse aspirazioni differenti (dal lavoro impiegatizio all'estetista). Le prospettive professionali future degli alunni non hanno una relazione con la scuola superiore frequentata. Forse le scelte intraprese hanno tenuto poco conto delle attitudini e dei desideri degli alunni, orientando la scelta verso una scuola capace solo di rispondere ai bisogni specifici degli allievi sordi (3 su 5 frequentano l'istituto Magarotto).

Solo un ragazzo esprime la volontà di iscriversi all'università e, successivamente, di poter lavorare nel mondo cinematografico/teatrale, in qualità di regista o attore, e diffondere la Lingua dei Segni, elemento costitutivo della propria identità culturale e linguistica.

L'indagine ha prodotto dati parziali rispetto allo scopo iniziale, inoltre la dilatazione dei tempi di risposta ha reso vana l'ipotesi progettuale iniziale di un confronto anche con i referenti delle scuole secondarie di II grado. Nonostante queste criticità l'analisi ha permesso di mettere in luce aspetti positivi dell'esperienza bilingue vissuta dagli alunni presso l'IC Barozzi mentre si evidenziano difficoltà che i giovani sordi hanno nel riflettere sulla posizione professionale futura.

7. Conclusioni

La ricerca “Qualità dell’inclusione e sordità” relativa al progetto di didattica inclusiva attivato presso l’Istituto Barozzi di Milano ha consentito di rilevare dati significativi rispetto all’ambiente, alla didattica inclusiva e al benessere socio-emotivo degli alunni sordi segnanti coinvolti.

Una serie di attenzioni ambientali contribuiscono a creare buone condizioni di apprendimento degli alunni, anche con sordità: i contesti luminosi e silenti, le pareti delle aule con ampi supporti visivi e richiami alla LIS e, nel caso della scuola *Primaria*, anche la presenza di pannelli fonoassorbenti. A questi si aggiunge la cura dei docenti al superamento delle barriere alla comunicazione e lo stimolo alla partecipazione degli alunni con disabilità uditiva favorito dalla conoscenza diffusa, anche se non sempre approfondita, della Lingua dei Segni Italiana.

Accanto a questi punti di forza si evidenziano aspetti da migliorare sul piano pedagogico-didattico: la disposizione dei banchi e il posizionamento non sempre funzionali, lo scarso utilizzo delle nuove tecnologie e le didattiche attive ancora poco diffuse soprattutto nella scuola *Primaria*. A ciò si aggiunge la mancanza di segni uniformemente condivisi o la loro codifica imprecisa; la sovrapposizione tra figure inoltre rischia di inficiare il rapporto insegnante-allievo e la traduzione italiano-LIS spesso non contempla le dinamiche della classe, impoverendo le percezioni sociali del soggetto con problemi di udito.

Punto di forza è il clima accogliente e sensibile delle sezioni/classi verso gli alunni sordi che costituiscono una piccola Comunità Sorda, riconosciuta e riconoscibile, benessere complessivo testimoniato anche dai ragazzi licenziati dall’istituto. L’inclusione sociale appare più evidente nei primi anni scolastici, mentre nel segmento di scuola *Secondaria*, periodo in cui si fanno presenti i cambiamenti propri dell’età preadolescenziale, emerge più frequentemente il rischio di fratture tra il gruppo dei ragazzi udenti e sordi.

Il quadro che emerge è un dipinto in chiaro-scuro, in equilibrio tra le potenzialità inclusive date dalla valorizzazione della comunità sorda, gruppo comunque eterogeneo al suo interno con individualità anche contrastanti tra loro, e il rischio per alcuni di chiusura entro i suoi confini, soprattutto rispetto al progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2015). *Disabilità sensoriale a scuola: strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Bakker, A.B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective Wellbeing in organizations. In Cameron K.S., & Spreitzer, G.M., *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. New York: Oxford University Press.
- Bosi, R., Maragna, S., & Tommasini, R. (2007). *L’assistente alla comunicazione per l’alunno sordo*. Milano: Franco Angeli.
- Caselli, M. C., Maragna, S., & Volterra, V. (2006), *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell’educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Conti, A. (2008). La comunicazione orale dell’alunno audileso. *Scuola e Didattica*, 9.
- Conti, A., & Cappellini, V. (2016). Dalla logogenia all’ extensive reading: riflessioni e pro-



- poste per l'alunno sordo e per tutta la classe. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 1, 137-151.
- Conti, A., Pollice, S. (2018). *Il progetto di didattica inclusiva bilingue per alunni sordi dell'Istituto Barozzi di Milano: esiti di ricerca sulle competenze linguistiche degli allievi nativi segnanti*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6, 2, 65-8.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- De Carlo, N.A., Falco, A., & Capozza, D. (2016). *Stress, benessere organizzativo e performance. Valutazione e intervento per l'azienda positiva*. Milano: Franco Angeli.
- Dolza, E. (2009). *Orientamento scolastico e professionale: una scelta di parte*. Bologna: Effeta, 1.
- Dolza, E., & Rizzo, R. (eds.) (2000). *Percorsi dal silenzio: esperienze e interventi nell'educazione dei sordi*. Torino: Cisa 12.
- Franchi, E., & Musola, D.A. (eds.) (2011). *Acquisizione dell'italiano e sordità. In onore di Bruna Radelli*. Venezia: Cafoscarina.
- Gaspari, P., & Sandri, P. (2015). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2016). *Pedagogia speciale e deficit uditivo. Dall'esclusione all'inclusione della persona sorda: una ricostruzione storica*. In P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- Lund, E. M., & Ross, S. W. (2016). *Peer Victimization in Students who are Deaf and Hard of Hearing: Exploring Educational Placement*. *JADARA*, 50(2), 20-44.
- Maccagnan, A., Wren-Lewis, S., Brown, H., & Taylor, T. (2019). *Wellbeing and society: Towards quantification of the co-benefits of wellbeing*. *Social Indicators Research*, 141(1), 217-243.
- Marschark, M., Tang, G., & Knoors, H. (2014). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press Inc
- Morabito, C. (2015). *Neuroscienze cognitive: plasticità, variabilità, dimensione storica*. In P. Greco (ed.), *Scienza & Società. Mente e corpo: il cervello non è una macchina*. Milano: Egea.
- Moreno, J.L. (1951). *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation*. New York: Beacon House.
- Pigliacampo, R. (2007). *Parole nel movimento. Psicolinguistica del sordo*. Roma: Armando.
- Rinaldi, P., Tomasuolo, E., & Resca, A. (eds.) (2018). *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*. Trento: Erickson.
- Rinaldi, P., Di Mascio, T., Knoors, H., & Marschark, M. (2015). *Insegnare agli studenti sordi*. Bologna: Il Mulino.
- Teruggi, L.A. (ed.) (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza del bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cossato*. Milano: Franco Angeli.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). *Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach*. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861.
- Warr, P. (2018). *Wellbeing and work performance*. (Diener E, Oishi S. Tay L, editors). Handbook of well-being, Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Velasco, V., Miglioretti, M., Celata, C., & Vecchio, L. (2013). *Il benessere degli insegnanti: il ruolo del supporto sociale e delle dimensioni organizzative*. *Psicologia della salute*, 2.
- Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A., & Fontana, S. (2019). *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Bologna: Il Mulino.
- <https://www.icsbarozzi.gov.it> Sito della scuola (10/7/2017).