



**Patrizia Gaspari**

Full professor | University of Urbino | patrizia.gaspari@uniurb.it

## Aver cura dell'inclusione dell'alunno sordo nel contesto scuola: alcune riflessioni critiche Taking care of the inclusion of deaf students in the school context: some critical reflections

Call

Taking care of the scholastic inclusion of deaf people means welcoming and recognizing their identity-history from a human, re-educational-rehabilitative, pedagogical-didactic and relational communicative point of view, overcoming the diatribes relating to the methodological choice to be made (oral, gestural, bimodal, etc.) with the aim of adopting a multi-perspective and global communicative approach, in which the recent contribution provided by the cochlear implant should not be forgotten. The accessibility represents the sine-qua-non requirement to ensure that deaf students overcome obstacles and barriers and gain authentic rights of full participation, citizenship and belonging within the school context, overcoming objective difficulties easily found in socialization and learning processes in the classroom, especially, in the case of profound deafness. The coherence of the interventions, the presence of figures also specialized in LIS and the renewal of the traditional teaching-curricular approach, combined with the support provided by technologies constitute a secure basis on which to build quality inclusion, not without critical elements.

**Keywords:** education | deafness | inclusion | school context

Occuparsi dell'inclusione scolastica delle persone sorde significa accogliere e riconoscere la loro identità-storia da un punto di vista comunicativo umano, rieducativo-riabilitativo, pedagogico-didattico e relazionale, superando le diatribe relative alla scelta metodologica da compiere (orale, gestuale, bimodale, ecc.) con l'obiettivo di adottare un approccio comunicativo multiprospettico e globale, in cui non va dimenticato il recente contributo fornito dall'impianto cocleare. L'accessibilità rappresenta il requisito sine-qua-non per far sì che gli studenti sordi superino ostacoli e barriere e conquistino autentici diritti di piena partecipazione, cittadinanza e appartenenza all'interno del contesto scolastico, superando le difficoltà oggettive facilmente riscontrabili nei processi di socializzazione e di apprendimento in classe, soprattutto, nel caso di sordità profonda. La coerenza degli interventi, la presenza di figure specializzate anche in LIS e il rinnovamento del tradizionale approccio didattico-curricolare, uniti al supporto fornito dalle tecnologie costituiscono una base sicura su cui costruire un'inclusione di qualità, non priva di elementi di criticità.

**Parole chiave:** educazione | sordità | inclusione | contesto scolastico

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Gasperi, P. (2024). Taking care of the inclusion of deaf students in the school context: some critical reflections. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 275-283. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-26>

**Corresponding Author:** Patrizia Gaspari | patrizia.gaspari@uniurb.it

**Received:** 12/03/2024 | **Accepted:** 02/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-26



## 1. Introduzione

La sordità nelle molteplici forme ed entità comporta una vasta gamma di difficoltà nelle attività quotidiane, nelle competenze linguistico-espressivo-comunicative, a livello verbale e nella vita di relazione dell'alunno sordo. In base all'efficacia delle risposte ambientali e contestuali (barriere, ostacoli, ausili e agenti facilitatori...), la condizione di disabilità uditiva può trasformarsi in vera e propria emarginazione socio-culturale rispetto ai funzionali livelli di competenza linguistica idonei a favorire pieni processi di partecipazione e di inclusione scolastica. La sordità rappresenta un fenomeno complesso e di difficile definizione, in quanto è necessario indicarne le peculiari caratteristiche: il grado e la tipologia di perdita uditiva, le cause, l'età di insorgenza, l'eventuale presenza di turbe associate. Le tradizionali concezioni diagnostiche di stampo medico-riabilitativo e le più moderne prospettive antropologiche, socio-culturali ed educative vanno *oltre* le difficoltà uditive per riflettere, non tanto sugli elementi patologici riferiti al deficit, ma sulle buone pratiche da adottare per garantire il miglior sviluppo della personalità del sordo e un buon livello di qualità esistenziale nella comunità di appartenenza. Secondo l'OMS, solo il 50% degli alunni sordi possiede competenze linguistiche paragonabili a quelle dei coetanei udenti, in quanto manifesta frequenti disagi nell'uso di articoli, preposizioni, concordanze, comprensione di frasi subordinate, con incertezze nell'uso del lessico e della struttura grammaticale. La gravità del deficit uditivo dipende dall'età di acquisizione del linguaggio, svincolo importante per riconoscere le sordità *pre* e *post* linguali, che richiedono di intraprendere modalità di intervento differenziate. Se il deficit uditivo può essere facilmente quantificato, le condizioni di "handicap comunicativo", legate all'assenza parziale del linguaggio orale, alla qualità delle risposte contestuali, agli interventi, non possono essere generalizzabili, in quanto implicano la progettazione di risposte didattiche personalizzate e contestualizzate, specie per soggetti con sordità preverbale, con seria compromissione della competenza linguistica. Interessanti ricerche (Volterra, 2004; Volterra, Roccaforte, Di Renzo & Fontana, 2019; Maragna, 2008; Sacks, 1991; Favia, 2003; Virole, 2000) elaborate in materia d'inclusione scolastica del sordo invitano ad intervenire in ambito educativo e didattico con approcci *multimodali* e *pluriprospettici* per eliminare le possibili ombre ancora esistenti nella costruzione dell'identità dell'alunno sordo. È necessario, inoltre, ricordare, che il 95% dei sordi profondi appartiene a famiglie udenti che non hanno immediatamente accesso alla lingua dei segni italiana nei primi anni di vita: in tal senso, gli operatori socio-sanitari ed i genitori del bambino sordo profondo, sfruttando la plasticità cerebrale tipica dei primi anni di vita, sono tenuti ad aver cura di far acquisire la lingua dei segni italiana per aiutare lo sviluppo di competenze culturali, relazionali, comunicative del sordo profondo col supporto della LIS. La lingua dei segni italiana è una lingua che si produce e riceve attraverso il canale visivo-gestuale. Non è una cumulativa cozzaglia di gesti usati dagli udenti, perché possiede un'organizzazione interna analoga a quella di qualunque altra lingua orale. Si tratta di un sistema di simboli relativamente arbitrari e di regole grammaticali, che mutano nel tempo e che i membri di una comunità condividono ed usano per diversi scopi: interagire gli uni con gli altri, comunicare idee ed emozioni, elaborare conoscenze e trasmettere la cultura di generazione in generazione. La capacità di associare i significati (i concetti) a determinati significanti (le parole) e di combinarli in strutture più complesse (le frasi), secondo quelle regole precise che variano di lingua in lingua (grammatica e sintassi) è, nel complesso, la facoltà di linguaggio, biologica, che distingue la specie umana e che necessita di un contesto linguistico adeguato entro il periodo di età critica. Anche per le lingue segnate si identificano delle unità minime (come i fonemi) che costituiscono le parole (i segni), i quali sono organizzati secondo regole sintattiche seguendo una grammatica precisa. Tuttavia, se il soggetto non viene esposto ad un codice linguistico, neppure la comunicazione visivo-gestuale può nascere spontaneamente. La lingua dei segni non è una magia per sordi, è la lingua dei sordi. La concreta possibilità del sordo di essere *incluso* nell'attuale sistema scolastico dipende dall'entità del deficit uditivo e dalle specifiche modalità di apprendimento adottate: se non si considera solo la limitata *competenza linguistica*, ma si fa leva sulla più vasta *competenza comunicativa*, il sordo rappresenta, come afferma Vygotskij (1983) una "speciale" diversità, caratterizzata da un deficit oggettivo, *invisibile*, che va *accettato* per non trasformarsi in *handicap comunicativo*. L'alunno sordo è *sempre* e *comunque* capace di comunicare, anche se, nei casi di sordità profonda, costruisce il suo linguaggio utilizzando *un'altra modalità*, quella gestuale. La



mente dell'alunno sordo percepisce il mondo ed organizza i suoi schemi cognitivi ed affettivi in modo *differente*, sfruttando le risorse visivo-spaziali dell'emisfero sinistro rispondendo al *deficit* con l'uso dei segni. Secondo Furth (1997) esiste un *pensiero senza linguaggio*: il sordo possiede le facoltà cognitive ed emotive integre, che vanno esercitate e sviluppate predisponendo relazioni contestuali significative, eliminando tutti gli ostacoli-barriere all'apprendimento ed alla partecipazione alla vita comunitaria e ricercando tutti i possibili adattamenti. Alcuni studiosi (Bosco, 2013; Rinaldi, Tomasuolo & Resca, 2018) analizzano i vantaggi connessi alla scelta dell'implementazione cocleare: l'"orecchio bionico" permette all'alunno sordo profondo di percepire gli stimoli sonori, anche se la comprensione dei significati non è legata alla sola capacità di decodificare il significante, in quanto è frutto dell'integrazione della pluralità di input di natura sensoriale, neurologica e cognitiva: con l'impianto cocleare l'orecchio inizia a udire ma, senza un adeguato percorso di rieducazione logoterapica, il sordo non riesce ad accedere alle comuni attività, relazioni, comunicazioni esistenti nei micro e macro contesti sociali di appartenenza, raggiungendo difficilmente un buon livello di inclusione scolastica e sociale. Le ricerche di neuroimmagini funzionali mostrano in maniera chiara che i correlati neurali di una prima lingua (L1) trasmessa in modalità uditivo-verbale o di una L1 veicolata in modalità visivo gestuale sono del tutto comparabili. In entrambi i casi si attivano i circuiti di aree cerebrali dedicate al linguaggio, segno forte del fatto che le lingue dei segni sono trattate dal cervello come vere e proprie lingue, in maniera del tutto indipendente dal loro formato superficiale. In questo senso, si rafforza la consapevolezza che un bilinguismo bimodale (ovvero la coesistenza di una o più lingue orali, con una o più lingue dei segni) sia auspicabile tanto quanto lo è il bilinguismo fra lingue orali dei normoudenti (Pavani, 2021). Nel 2006 la Convenzione internazionale delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità ha rivoluzionato il concetto di comunicazione valorizzando l'insieme delle lingue parlate dei segni e delle altre forme di espressione non verbali. Nel 2017, con l'apposito disegno di legge (ddl n. 302) sul riconoscimento della lingua dei segni italiana (LIS), si legittima il fondamentale ruolo esercitato dalla LIS in ambito scolastico e sociale, oltre a prevedere la presenza dell'insegnante specializzato, dell'assistente alla comunicazione e di specifici ausili tecnologici in grado di assicurare funzionali condizioni di sostegno nei processi di comunicazione e di apprendimento.

## 2. Il processo di inclusione scolastica: problemi e prospettive

Il processo inclusivo è percorso da continui momenti critici, ma il diritto all'istruzione di qualità, realmente *accessibile* per il bambino sordo è imprescindibile, nonostante esistano ancora alcune problematiche irrisolte in ambito educativo-didattico, specie nella scuola secondaria di I e II grado (Gaspari, 2016; Rinaldi, Tomasuolo & Resca, 2018). "...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, Maggiolini, Pollice & d'Alonzo, 2019, p. 299), con insufficiente raggiungimento degli obiettivi curricolari e disagi ancora evidenti nelle dinamiche relazionali extrascolastiche. Di fatto, *non esiste alcun processo d'inclusione senza autentica comunicazione*: si tratta di realizzare un dialogo costruttivo e costante tra bambino normoudente e sordo, tra figure professionali scolastiche, extrascolastiche e genitori, tra risorse tecnico-professionali, progettuali, metodologico-didattiche, informatico-telematiche, per migliorare l'efficacia dei processi comunicativi *del e per* il soggetto sordo. *Aver cura* dell'inclusione scolastica del bambino sordo implica una "diversa" attenzione nei confronti della progettazione di buone pratiche inclusive, promuovendo l'adozione di più *lingue* col supporto della visualizzazione dei testi in Braille, della comunicazione tattile, della stampa a grandi caratteri e delle risorse multimediali accessibili. Inoltre, è consigliabile l'utilizzo di strumenti e formati di comunicazione migliorativa ed alternativa scritta, sonora, semplificata, con l'ausilio di lettori umani, comprese le tecnologie dell'informazione e della comunicazione facilitanti l'accessibilità. L'intero team docente deve essere qualificato nella conoscenza basilare della lingua dei segni italiana, per garantire alle persone sorde gravi un'istruzione impartita nei linguaggi, nelle modalità e con i mezzi di comunicazione più naturali, in contesti riorganizzati in ottica inclusiva. Si tratta di elaborare *Piani educativi individualizzati e per-*



*sonalizzati integrati* onde evitare logiche di separazione, sulla base di traguardi formativi comuni (*competenze e apprendimenti fondamentali*), al cui raggiungimento l'alunno sordo partecipi in modo personalizzato, utilizzando strategie didattiche *differenziate* (d'Alonzo & Monauni, 2021). È necessario ridefinire la gestione del gruppo-classe, rivedere la progettazione delle discipline curriculari integrative; utilizzare la globalità dei linguaggi verbali, iconici, gestuali, audiovisivi, rielaborando le procedure di valutazione nei tempi, nelle modalità comunicative e nella scelta di prove equipollenti.

Le condizioni più favorevoli per la realizzazione dell'inclusione scolastica si riscontrano fino alla scuola primaria, dove il primato delle attività ludico-manuali ed esplorative permette una vasta gamma di scambi comunicativi, verbali e non, grazie all'impostazione meno rigida della didattica e delle strutture morfosintattiche e lessicali: il contributo individuale fornito dalla persona con minorazione uditiva viene ricordato col lavoro comune degli alunni normoudenti. Nei gradini più elevati di scolarizzazione, "a mano a mano che le attività didattiche richiedono scambi comunicativi più strutturati, il sordo, svantaggiato dalla comprensione "differita" del messaggio e dall'emissione di risposte stentate e povere, viene sempre più estromesso dalle occasioni di interazione spontanea" (Favia, 2003, p. 50). Il contesto inclusivo richiede che i programmi più tradizionali vengano riprogettati in modo alternativo e funzionale, non solo per l'alunno sordo, ma per *tutta* la classe. La qualità dell'inclusione si gioca nella capacità della scuola di diventare una *comunità di sostegno*, ove è possibile reperire aiuti ed adeguate risposte per soddisfare le esigenze comunicativo-apprenditive del sordo, che va mantenuto in un proficuo clima relazionale coi normoudenti, nell'ottica del *reciproco scambio*. Alla fine del percorso scolastico l'alunno sordo non riesce ad esprimere tutte le sue potenzialità, non a causa delle difficoltà intellettive, ma per le barriere espressivo-comunicative incontrate dal punto di vista fonologico, semantico, morfosintattico e pragmatico di fronte alla comprensione di un testo, alla padronanza della lingua italiana e della maggior parte delle discipline, mostrando disagio durante le interrogazioni, gli esami orali, senza la presenza dell'interprete. La didattica inclusiva deve garantire reale partecipazione del soggetto con deficit uditivo alle attività svolte nel gruppo-classe, individuando i necessari *punti di contatto*, i possibili *raccordi* curriculari e didattico-organizzativi tra *Piano educativo personalizzato* e *progetto curricolare di tutti*, grazie all'adozione di sistematici *adattamenti* didattico-curriculari, formulati dall'intero team docente in modo sinergico, armonizzando obiettivi, attività, metodi, ecc. Diviene, quindi, necessario *cambiare* il modo di "fare scuola", valorizzando un contesto inclusivo flessibile, in *continuo movimento*, capace di superare l'idea che il *gesto uccide la parola* (Cavaliere, 2022) per riconoscere il *potere amplificatore* delle competenze linguistiche non verbali, anche per i bambini udenti. Le significative esperienze di sperimentazione della scuola di Cossato (Teruggi, 2003) dimostrano la valenza formativa del *bilinguismo*, degli approcci multimodali e della *total communication*, (educazione bimodale e bilingue, metodo verbo-tonale, oralismo, Lingua Italiana dei Segni, metodo verbo-tonale, logogenia, percorso logoterapico post impianto cocleare, etc.) nelle *scuole di tutti, non solo per i sordi*, ma per *sordi e udenti insieme*. Le modalità didattico-organizzative che vedono lavorare insieme bambini sordi gravi con i normoudenti, utilizzano sin dal nido appositi laboratori di LIS (Russo, Cardona & Volterra, 2007) insieme ad altre modalità espressivo-comunicative. La scelta metodologica da adottare risponde alla logica del *pluralismo*, ancora poco praticato a scuola "...si viaggia ancora in gran parte con la lezione frontale, mentre sarebbe opportuno cercare in tutti i modi di visualizzare gli argomenti con schemi alla lavagna, supporto di immagini, video con sottotitoli, programmi al computer. La presenza dell'assistente alla comunicazione che fa da ponte comunicativo tra l'alunno e il docente, facilitando la comprensione della lezione con la trasposizione in segni o con la ripetizione labiale, può essere di valido aiuto. [...] È una scuola possibile, dove l'istituzione scolastica intesa come ambiente, docenti, compagni di scuola, si adatta e si struttura secondo le esigenze degli alunni sordi" (Maragna & Marziale, 2008, p. 50). È di primaria importanza offrire al bambino sordo *pari opportunità nella comunicazione* assicurandogli la presenza di figure professionali (insegnanti specializzate e non; interprete ed insegnante della lingua dei segni italiana; assistente alla comunicazione) capaci di metterlo nelle migliori condizioni comunicative. L'inclusione è un traguardo da raggiungere che si realizza nella possibilità di creare *alleanze* scolastiche ed extrascolastiche, a testimonianza della reciproca produttività dell'incontro tra alunni audiolesi e normoudenti: i percorsi curriculari, anche quelli più differenziati ed alternativi, vanno progettati e resi fun-



zionali non solo per l'alunno con deficit uditivo, ma per *tutta* la classe. "Gli alunni sordi non devono avere un "programma speciale", ma semplicemente una metodologia particolare che consenta loro di svolgere lo stesso programma degli altri con modi e linguaggi per loro più adeguati" (Volterra, 2003, p. 10). La *diversificazione* della proposta didattica e delle consuete modalità organizzative, secondo la prospettiva dell'Universal Design for Learning (Savia, 2015; Cottini, 2019), facilita la partecipazione attiva del sordo alle attività formative, permettendogli di raggiungere gli obiettivi previsti, percorrendo itinerari didattici *diversi*, ma fra loro *integrati*. In tal senso, è opportuno calibrare gli itinerari didattici sulle "evidenze" formative degli allievi sordi, utilizzando il feedback come strumento di valutazione ed autovalutazione formativa delle esperienze didattiche, per riadattare sistematicamente il PEI al *Progetto di vita*. La cura del contesto inclusivo per l'alunno sordo implica l'adozione di alcuni accorgimenti, quali:

- "usare rappresentazioni testuali equivalenti in forma didascalica o di scrittura automatica (riconoscimento vocale) per la lingua parlata;
- fornire diagrammi, grafici, simboli di musica o suono; fornire trascrizioni scritte di video o filmati audio;
- fornire la lingua dei Segni per la lingua parlata; usare simboli visivi per rappresentare l'enfasi e la prosodia (ad esempio, faccine, simboli o immagini); fornire equivalenti visivi o tattili (ad esempio vibrazioni) per effetti sonori o allarmi; fornire descrizioni visive o emotive per l'interpretazione musicale" (Linee guida CAST, 2011, p. 16).

Le limitazioni derivanti dall'uso di un *solo* canale percettivo rallentano il processo di comprensione del linguaggio e degli apprendimenti: è opportuno impostare i percorsi didattici partendo dalle esperienze *concrete*, agendo sul quoziente di motivazione personale, sugli interessi e sulle caratteristiche di apprendimento visive della persona sorda. In presenza di soggetti con sordità profonda, la realizzazione del PEI, secondo le più recenti ricerche (Rinaldi, Di Mascio, Knoors, & Marschark, 2015, Cavalieri, 2022) non può prescindere da: 1- l'adozione del bilinguismo con bambini sordi ed udenti a partire dalla scuola dell'infanzia e per l'intero arco della scuola dell'obbligo; 2- l'utilizzo sistematico della figura dell'interprete per mediare correttamente le comunicazioni; 3- l'allestimento del laboratorio di LIS all'interno del contesto scolastico. L'uso combinato di parole, gesti, segni e linguaggi alternativi favorisce in *tutti gli alunni* uno sviluppo linguistico-verbale ed espressivo-comunicativo superiore rispetto a quello raggiungibile con il solo ausilio del metodo orale o della LIS (Malerba, 2020). L'educazione bilingue poggia su alcuni punti essenziali: sulla diagnosi precoce e sull'esatta valutazione del deficit uditivo, sull'immediata protesizzazione e sulla relativa possibilità di implementazione cocleare, oppure sulla scelta educativa o rieducativa precoce effettuata dalla famiglia che decide se orientarsi sull'uso della Lingua dei segni o sull'intervento logopedico-riabilitativo, nel caso in cui il bambino sordo possieda un residuo uditivo che permetta ai genitori di optare per il metodo orale o bimodale. Di fondamentale importanza risulta, infine, la collaborazione attiva della famiglia nel percorso rieducativo-riabilitativo riferito, soprattutto, allo strategico momento della scelta metodologica. La comunità segnante lotta per l'autodeterminazione del sordo con il nuovo slogan, condiviso dalla più ampia comunità che sottolinea: niente su di noi, senza di noi; mentre, medici, famiglie e sordi oralisti sostengono la potenza della tecnologia, la centralità della parola con l'inutilità anacronistica della lingua dei segni (Fontana, 2022).

### 3. Un necessario bilancio critico

L'inclusione non adeguatamente organizzata del bambino sordo profondo nella scuola comune testimonia elementi di problematicità da non sottovalutare, in quanto non dispone a sufficienza di docenti specializzati preparati alla pluralità dei linguaggi e dei metodi rieducativi; non investe in risorse umane, tecnico-professionali, tecnologico-informatiche adeguate; non prevede l'utilizzazione sistematica della LIS (Gitti, 2008) o di figure professionali, come l'assistente alla comunicazione. Per favorire il processo di inclusione del bambino con deficit uditivo nella scuola di tutti è necessario partire dall'idea che *l'educazione è comunicazione*: la qualità dell'inclusione dipende dalla capacità della scuola di diventare autentica comunità



inclusiva di sostegno, ove sia possibile reperire adeguate risposte per soddisfare le esigenze comunicativo-apprenditive dell'alunno sordo. Si tratta di rivedere l'assetto didattico-organizzativo delle attività scolastiche, partendo dall'idea che il contesto inclusivo sia caratterizzato da flessibilità, coralità e significatività delle relazioni comunicative, adottando una didattica inclusiva che potenzi la vasta gamma di modalità espressivo-comunicative del sordo, facendo leva sul fondamentale ruolo svolto dalla percezione visiva. Nella maggior parte dei casi, la qualità dell'inclusione scolastica del sordo non raggiunge ottimali risultati, perché l'alunno si trova "collocato" in un contesto comunicativo inadeguato, caratterizzato da schemi culturali e da specifiche categorie morfosintattiche e grammaticali che lo fanno sentire isolato emotivamente e cognitivamente rispetto al gruppo di appartenenza, mettendolo nella difficile condizione di non riuscire a comprendere le richieste verbali e scritte dei docenti curricolari e specializzati.

Per facilitare le dinamiche comunicative all'interno della classe, superando i limiti della lezione frontale e della tradizionale collocazione degli alunni, la sistemazione ottimale è quella a semicerchio perché permette all'alunno con deficit uditivo di poter seguire sia l'insegnante, sia i coetanei quando intervengono. Per non perdere "il filo del discorso" il docente dovrà avere l'accortezza di ripetere le parole pronunciate dagli altri alunni, senza dimenticarsi che per il sordo utilizzare la lettura labiale per molte ore è estremamente faticoso. A tale scopo, è utile ricorrere a un linguaggio (Perri, 2022) il più possibile naturale, semplificando le spiegazioni, o le consegne date ai bambini, con l'ausilio di schemi, tabelle e riassunti, utili a limitare le difficoltà linguistico-lessicali. Infine, per raggiungere l'obiettivo di un adeguato processo d'inclusione scolastica dell'alunno sordo diviene di fondamentale importanza integrare gli interventi "speciali" dell'insegnante di sostegno con il lavoro svolto dalle insegnanti curricolari, dall'educatore-interprete della LIS, dall'assistente alla comunicazione, dagli operatori sociosanitari e dai familiari, legittimando la natura corale dell'inclusione stessa. "Compiendo un sintetico bilancio critico sulla qualità del processo d'inclusione scolastica dell'alunno sordo è evidente che le difficoltà maggiori si riscontrano nella scuola secondaria di I e di II grado, a causa della più sistematica e rigida impostazione didattica; è spesso carente la presenza di idonei strumenti tecnologico-informatici, degli interpreti della lingua dei segni italiana, dei tutor prendi-appunti e degli assistenti alla comunicazione che, di fatto, giocano un fondamentale ruolo nel potenziamento dell'autonomia nei processi di apprendimento e di relazione a scuola" (Gaspari, 2019, p. 168). Per supplire alle problematiche che il sordo profondo manifesta nella comprensione e nella produzione della lingua italiana, è necessario utilizzare lavagne e piattaforme multimediali (ad esempio, alcuni specifici software: LODÉ, TERENCE, gli animali della savana, DELE, VOLIS), allo scopo di accompagnare il sordo nell'accesso ai contenuti disciplinari. Diverse tecnologie per alunni audiolesi traducono le informazioni uditive in segnali visivi: si tratta di software e di app utilizzati come strumenti facilitatori, quali il VoiceMeeting (un sistema di sottotitolazione diretta), il VoiceTranscribe (per la trascrizione diretta), il Dragon Naturally Speaking (sistema per registrare e prendere appunti), il microfono wireless e il dizionario multimediale italiano LIS (DIZLIS). Le parole-chiave che orientano la didattica inclusiva e accessibile per l'alunno sordo profondo e i suoi specifici bisogni sono rappresentate dai principi della *vicarianza*, della *multimodalità* e della *multisensorialità*, che permettono di attivare processi di potenziamento e di differenziazione di natura compensativa.

La progettazione didattica inclusiva dell'alunno sordo si fonda su alcuni principi:

- predisposizione di un clima di accoglienza, di "cura educativa" di *tutti* gli insegnanti per rispondere adeguatamente alla "specificità" dei bisogni dell'alunno sordo;
- "interpretazione delle "tracce", dei bisogni, delle *evidenze* e dei messaggi inviati dall'alunno;
- promozione di processi di *facilitazione relazionale* e *cognitiva*, caratterizzati dalla non-direttività degli interventi, al fine di valorizzare la pluralità degli stili e delle modalità comunicative;
- promozione d'una migliore qualità della vita scolastica ed extrascolastica del bambino sordo mediante l'ampliamento e l'apertura del Progetto educativo personalizzato al *Progetto esistenziale*" (Gaspari, 2005, p. 185);
- allestimento di esperienze formative finalizzate a migliorare i processi di decodificazione e di codificazione dei principali alfabeti disciplinari, utilizzando la globalità dei linguaggi.



La *cura* del processo d' inclusione del sordo richiede di:

- “aprire, decentrare il contesto scolastico alla molteplicità delle esperienze formative realizzate nel territorio di appartenenza, per favorire un adeguato livello d'inclusione;
- realizzare produttive connessioni, raccordi didattico-curricolari tra la didattica inclusiva del sordo e la didattica delle singole discipline, valorizzando tematiche di natura interdisciplinare;
- integrare gli interventi *speciali* dell'insegnante specializzata con il lavoro svolto dalle insegnanti curricolari, dall'educatore-interprete della L.I.S., dall'assistente alla comunicazione, dagli operatori socio-sanitari e dai familiari” (Gaspari, 2009, p. 99);
- valorizzare, in classe o in specifici laboratori, l'uso di attrezzature e di strumenti informatici, di tutti i *media* capaci di rappresentare un valido aiuto nei processi di comunicazione e di apprendimento.

L'inclusione scolastica necessita di *competenze mirate*, specifiche e speciali, nonché di *professionalità sicure*, tra loro coordinate, altrimenti rimane mera utopia, visti i disagi ancora esistenti in ambito scolastico, ove sono palesi alcune difficoltà sia nel versante *cognitivo*, sia in ambito *affettivo-relazionale*. L'inclusione del bambino sordo nelle scuole comuni ha avuto effetti positivi, offrendo la possibilità di sperimentare nuove strategie organizzative e metodologico-didattiche foriere d'innovazione nella flessibilità. Permangono alcuni elementi di problematicità, perché la scuola non è sempre in grado di garantire interventi funzionali ai “bisogni educativi speciali” del sordo: non è capace di prevedere moduli ed organizzazione scolastica rispettosi dei suoi tempi d'apprendimento; non garantisce la continuità didattica; non dispone a sufficienza di docenti specializzati preparati alla pluralità di linguaggi e metodi rieducativi; non possiede mezzi finanziari per costituire un “pacchetto formativo” di risorse umane, tecnico-professionali, tecnologiche e didattiche; non prevede l'utilizzazione sistematica della lingua dei segni italiana come lingua naturale e complementare per il sordo. La criticità della situazione è resa ancor più evidente dalle progressive difficoltà che gli alunni sordi incontrano nel momento di passaggio dalla scuola di base a quella di secondo grado. Persistono, inoltre, alcune problematicità che gli alunni sordi incontrano nel momento di passaggio dalla scuola di base a quella di secondo grado. Nello specifico, si riscontrano negative condizioni di vita scolastica, perché l'alunno con minorazione uditiva:

- è isolato nel gruppo d'appartenenza;
- non svolge regolarmente le attività;
- si dimentica di portare a scuola il materiale occorrente;
- si distrae facilmente;
- afferma di non riuscire a capire le consegne, anche quando non è vero;
- assume atteggiamenti aggressivi e di rifiuto.

In ambito cognitivo, le difficoltà si riferiscono:

- all'impaccio motorio visibile a livello articolare e fonatorio;
- alla difficoltà di sostenere una conversazione ed un'interrogazione orale;
- alla carente comprensione delle richieste verbali e scritte e dei libri di testo adottati;
- alla produzione linguistico-verbale e scritta non adeguata rispetto ai coetanei;
- alla scarsa padronanza di alcuni elementi morfosintattici e grammaticali;
- a disturbi comportamentali e turbe associate;
- al problematico approccio con i sistemi simbolico-culturali che utilizzano, spesso, un lessico specifico, per non parlare delle difficoltà incontrate nella comprensione e nella pronuncia delle lingue straniere (Maragna, 2008).

Con l'ausilio della LIS, dei progetti di Bilinguismo (Maragna, 2006) ed il costante supporto dell'*educatore interprete* della LIS, o dell'assistente alla comunicazione, predisponendo percorsi d'insegnamento-apprendimento incentrati sul canale visivo, la situazione del sordo migliora notevolmente, dal punto di vista



relazionale ed affettivo, per la *compresenza* di coetanei ed adulti sordi e udenti in classi comuni. *L'inclusione* del bambino sordo necessita della equilibrata ridefinizione delle *possibili alleanze*, delle necessarie collaborazioni educativo-formative da attivare con il territorio, assumendo una visione corale, sinergica di linguaggi, risorse, figure professionali, famiglie, Enti locali, Asur, Associazioni a difesa dei sordi e delle loro famiglie: occorre legare, coordinare le competenze, lavorare in rete, scambiare le esperienze e potenziare l'affermazione di contesti integrati ed inclusivi. L'inclusione di qualità del bambino sordo è articolata secondo linee *trasversali* (col coinvolgimento di tutti i poli referenti, quali la famiglia, i servizi riabilitativi, le strutture del territorio, le iniziative del tempo libero) e *longitudinali* (con lo sguardo rivolto al Progetto di vita e allo sviluppo dei possibili livelli di autonomia). È necessario curare maggiormente l'inclusione del sordo nella scuola superiore, ove la comprensione dei contenuti disciplinari è più difficoltosa e all'Università, che deve attrezzarsi di specifici strumenti tecnologico-informatici, di traduttori simultanei, lavagne interattive, visualizzatori di testi, sottotitolazioni, programmi al computer, per facilitare l'apprendimento di testi tramite video-scrittura e video-lettura, immagini, ipertesti, chat, e-mail, sms, per poter costruire un *Progetto di vita* ove siano meno difficili le relazioni umane e l'uso giornaliero dei servizi, dei luoghi, il godimento delle iniziative culturali e sociali, l'interpretazione visiva di tutte le informazioni, a volte inaccessibili per il sordo. Va legittimata l'opportunità di partecipare alla fruizione di tutte le iniziative formative esistenti nel territorio, vivendo con gli altri le principali attività culturali e sociali, grazie alla predisposizione di funzionali risorse per una qualità della vita raggiungibile nella cultura di appartenenza.

## Riferimenti bibliografici

- Bosco, E. (2013). *Comprendere la sordità: una guida per scuole e famiglie*. Roma: Carocci Faber.
- Caselli, M.C., Maragna, S., Volterra, V. (2007). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalieri, R. (2022). *Il linguaggio, dei sordi e la lingua dei segni. Un'introduzione*. Firenze: Le Monnier Università.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0* Wakefield, MA: Author. Da <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udkguidelines/downloads#translation>.
- Conti, A., Maggiolini, S., Pollice, S., & d'Alonzo, L. (2019). 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, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7, 2, 294-308.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning. Verso il curricolo per l'inclusione*. Milano: Giunti Edu.
- d'Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). *Cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva e innovativa*. Brescia: Scholè.
- Favia, M.L. (2003). *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere: famiglia e istituzioni di fronte alla sordità*. Milano: Franco Angeli.
- Favia, M.L., & Maragna, S. (1995). *Una scuola oltre le parole. Manuale per l'istruzione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fontana S. (2022). Il riconoscimento della LIS tra ideologie linguistiche e diritti umani, *Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer» – Pedagogia delle differenze*, LI, 1, 195-215.
- Furth, H. (1997). Pensiero senza linguaggio: implicazioni della sordità. In V. A. Piccione (ed.), *Difficoltà di apprendimento e analisi delle minorazioni*. Roma: Armando.
- Gaspari, P. (2005). *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2009). Il lavoro educativo con il bambino sordo. In A. Lascioli, R. Saccomani (eds.), *Un'introduzione all'educazione speciale. Manuale per insegnanti di sostegno delle scuole dell'infanzia*. Milano: Raffaello Cortina.
- 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.
- Gaspari, P. (2019). Disabilità uditiva (sordità). In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.
- Gitti, G. (2008). *Sordità e apprendimento della lingua*. Milano: Franco Angeli.
- Malerba, D. (2020). *Sordità. Percezione e realtà nell'approccio pedagogico* (Vol. 98). Roma: Sapienza Università Editrice.





- Maragna, S. (2003). *Una scuola oltre le parole. Educare il bambino sordo alla lingua parlata e scritta*. Milano: Franco Angeli.
- Maragna, S. (2006). Il bambino sordo a scuola. In M.C. Caselli, S. Maragna, V. Volterra (eds.), *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Maragna, S. (2008). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*. Milano: Hoepli.
- Maragna, S., & Marziale B. (2008). *I diritti dei sordi. Uno strumento di orientamento per la famiglia e gli operatori*. Milano: Franco Angeli.
- Pavani F. (2021). Percepire la scena acustica con l'impianto cocleare. *Logopedia e Comunicazione*, 17, 1. Trento: Erickson,
- Perri, A. (2022). Small rights for little homes? Minority languages in Europe between policies and ideologies. In B. Di Sabato, B. Hughes (eds.), *Multilingual perspectives from Europe and beyond on language policy and practice*. London: Routledge.
- Piccione, V.A. (ed.) (1997). *Difficoltà di apprendimento e analisi delle minorazioni*. Roma: Armando.
- Rinaldi, P., Di Mascio, T., Knoors, H. E. T., & Marschark, M. A. R. K. (2015). *Insegnare agli studenti sordi: Aspetti cognitivi, linguistici, socio-emotivi e scolastici*. Bologna: Il Mulino.
- Rinaldi, P., Tomasuolo, E., & Resca, A. (2018). *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*. Trento: Erickson.
- Russo Cardona, T., & Volterra, V. (2007). *Le lingue dei segni*. Roma: Carocci.
- Sacks, O. (1991). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi.
- Savia, G. (2015). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Spencer P., & Koester, L. (Eds.) (2004). *The world of deaf infants*. New York: Oxford University Press.
- Teruggi, L.A. (ed.) (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cossato*. Milano: FrancoAngeli.
- Virole, B. (2000). *Psychologie de la surdit *, Bruxelles: De Boeck Universit .
- Vygotskij, L.S. (1983). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Volterra, V. (2003). Presentazione. In S. Maragna (ed.), *Una scuola oltre le parole. Educare il bambino sordo alla lingua parlata e scritta*. Milano: FrancoAngeli.
- Volterra, V. (ed.) (2004). *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino.
- Volterra V., & Taeschner, T. (2006). *The acquisition and development of language by bilingual children*. Marschark: Spenser.
- Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A., & Fontana, S. (2019). *Descrivere la Lingua dei segni una prospettiva cognitiva e socio-semiotica*. Bologna: Il Mulino.