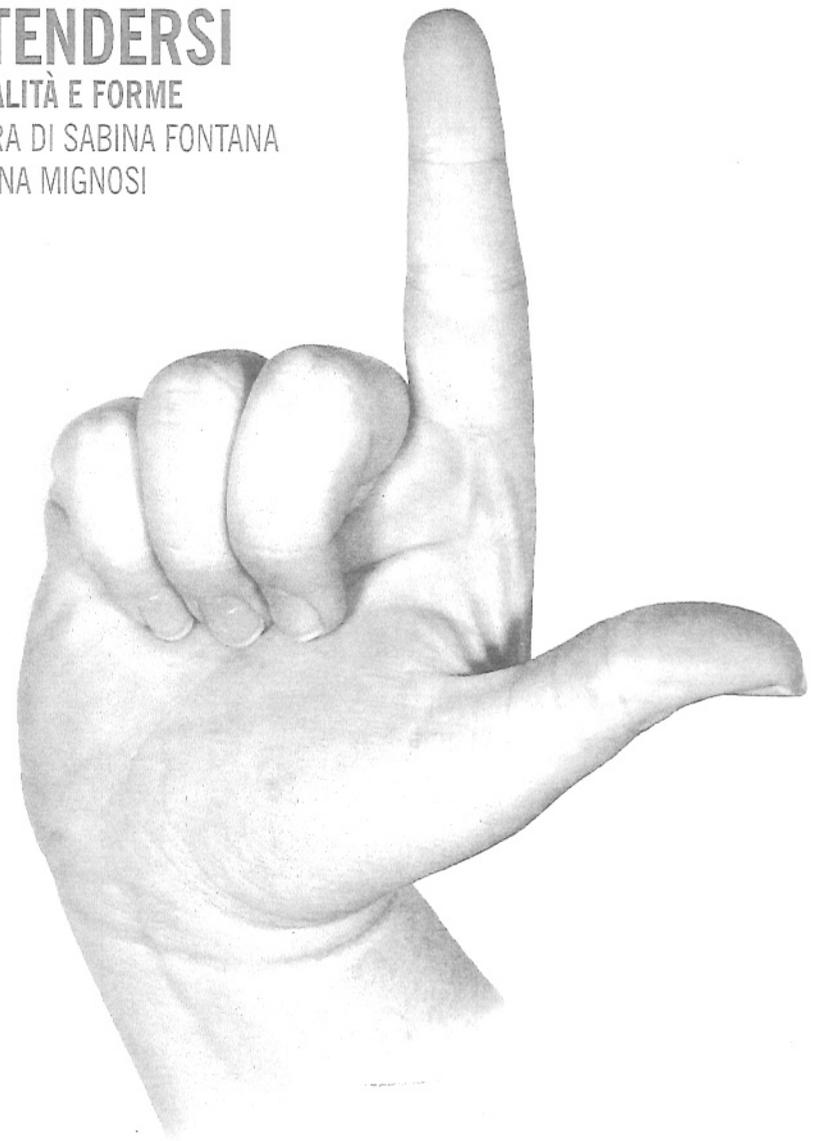


SEGNARE, PARLARE, INTENDERSI

MODALITÀ E FORME
A CURA DI SABINA FONTANA
E ELENA MIGNOSI





**MIMESIS
FILOSOFIE**

N. 203

Collana diretta da *Pierre Dalla Vigna* (Università "Insubria", Varese)
e *Luca Taddio* (Università degli Studi di Udine)

COMITATO SCIENTIFICO

Paolo Bellini (Università "Insubria", Varese)
Claudio Bonvecchio (Università "Insubria", Varese)
Mauro Carbone (Université Jean-Moulin, Lyon 3)
Morris L. Ghezzi (Università degli Studi di Milano)
Antonio Panaino (Università degli Studi di Bologna, sede di Ravenna)
Paolo Peticari (Università degli Studi di Bergamo)
Susan Petrilli (Università degli Studi di Bari)
Augusto Ponzio (Università degli Studi di Bari)

I testi pubblicati sono sottoposti a un processo di *peer-review*

SEGNARE, PARLARE, INTENDERSI: MODALITÀ E FORME

A cura di

S. Fontana, E. Mignosi



MIMESIS
Filosofie

INDICE

INTRODUZIONE <i>di Sabina Fontana, Elena Mignosi</i>	p.	11
SALUTI E RIFLESSIONI <i>di Epifania Giambalvo</i>	p.	19
I PARTE PRIMA		
1. L'INTENZIONALITÀ COMUNICATIVA: UN "COMUNE DENOMINATORE" DEI LINGUAGGI E UN COMPITO PER LA FORMAZIONE <i>di Franco Cambi</i>	p.	25
2. DALLA LINGUA DEI SORDI ALLA LINGUA DEI SEGNI: COME CAMBIA LA COMUNITÀ <i>di Sabina Fontana, Amir Zuccalà</i>	p.	31
3. MINORANZE, MARGINALITÀ, EMANCIPAZIONI: L'INTERCULTURA COME PEDAGOGIA DELLE DIFFERENZE <i>di Giuseppe Burgio</i>	p.	51
4. IL RUOLO DELL'ASSISTENTE ALLA COMUNICAZIONE NELLA SCUOLA IN UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA: RIFLESSIONI E RISULTATI DI UN'INDAGINE NELLA CITTÀ DI PALERMO <i>di Elena Mignosi</i>	p.	73
II PARTE SECONDA		
5. GESTI E SEGNI: UNA ORIGINE COMUNE? <i>di Sabina Fontana, Virginia Volterra</i>	p.	109
6. CAMPO SIMBOLICO E CAMPO INDICALE NELLA SEMIOSI UMANA <i>di Federico Albano Leoni</i>	p.	133
7. MECCANISMI DI COESIONE TESTUALE E STRUTTURE DI GRANDE ICONICITÀ NELLA LINGUA DEI SEGNI ITALIANA (LIS) E ALTRE LINGUE DEI SEGNI <i>di Elena Antinoro Pizzuto</i>	p.	151

8. I SEGNI IN INTERAZIONE <i>di Gabriele Gianfreda</i>	p.	175
9. RIFLESSIONI SU LINGUAGGIO E COGNIZIONE SPAZIALE: UN CONFRONTO TRA LINGUE VOCALI E LINGUE DEI SEGNI <i>di Valentina Cuccio</i>	p.	193
10. QUANDO IL GESTO SI FA LINGUA. NOTE SU "LINGUAGGIO E MULTIMODALITÀ" DI SABINA FONTANA <i>di Francesco La Mantia</i>	p.	211
POSTFAZIONE		
IL MASTER PER GLI ASSISTENTI ALLA COMUNICAZIONE NEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMATIVI: QUALE PERCORSO PER QUALI BISOGNI? <i>di Elena Mignosi</i>	p.	217

INTRODUZIONE

È ormai un fatto ampiamente riconosciuto e condiviso che le lingue dei segni usate dalle comunità dei sordi sono delle vere e proprie lingue, sistemi autonomi dotati di una loro struttura e di una loro morfologia di natura visivo-spaziale¹. Quale impatto le caratteristiche di queste lingue che hanno una storia tribolata di veti e di ghetti, abbiano avuto sullo studio del linguaggio umano è però ancora da stabilire. Sicuramente, la "scoperta" delle lingue dei segni ha ampliato il confine del concetto di "linguistico", dapprima associato alle sole lingue vocali ed alla fonicità come tratto distintivo. Essa rimette in gioco, inevitabilmente, idee consolidate sulla "natura della lingua" e, soprattutto, apre prospettive nuove rispetto a concetti ormai così automaticamente associati alla lingua da essere intesi come 'intrinseci' e impliciti. Sebbene diversi indirizzi di ricerca si sforzino di evidenziare le somiglianze delle lingue dei segni con le lingue vocali a discapito delle differenze, in realtà è solo guardando alle peculiarità e alle implicazioni della modalità visivo-gestuale che si comprende la necessità e l'urgenza di elaborare nuove categorie di analisi che riguardano la linguistica *tout court*. Ciò che colpisce nella storia della ricerca sulle lingue dei segni è che i primi a capire veramente la portata e le implicazioni della loro linguisticità furono, nella seconda metà del secolo scorso, gli studiosi dei primati, proprio perché liberi dalla tradizionale visione della lingua e avvezzi a considerare la comunicazione come multiforme.

1 Non esiste una lingua dei segni universale, come comunemente si pensa, ma esistono tante lingue dei segni quante sono le comunità dei sordi. Inoltre, due lingue dei segni possono presentare somiglianze, anche se lingue vocali in uso nella comunità udente di maggioranza sono molto lontane: ad esempio la lingua dei segni francese presenta molte somiglianze con l'ASL per ragioni storiche (perché Laurent Clerc, un insegnante sordo francese andò nel XIX sec. ad insegnare in una prestigiosa scuola americana utilizzando la propria lingua dei segni).

Oggi l'indagine sulle lingue dei segni è diventata essenziale per comprendere quali sono gli aspetti linguistici legati alla modalità e quali sono quelli universali, legati alla particolare natura del linguaggio come mezzo di comunicazione e di espressione di una comune condizione umana. Parallelamente il fatto di considerare chi conosce ed usa la lingua dei segni (prevalentemente persone sorde²), nei termini di "comunità linguistico-culturale di minoranza" all'interno di una comunità di maggioranza, pone una serie di interrogativi che possono indurre riflessioni comparative e rielaborazioni critiche sui concetti stessi di comunità e di cultura e sul fenomeno delle "lingue in contatto".³ Infine, si deve anche alle ricerche sulle lingue dei segni la rivalutazione del ruolo della gestualità nell'acquisizione del linguaggio e nello sviluppo della competenza linguistica, con un conseguente graduale ripensamento sulla natura del sistema comunicativo del bambino (sia sordo che udente).

Recenti ricerche sia in ambito neurolinguistico che in quello psicolinguistico hanno posto l'accento sull'importanza della acquisizione di una lingua nei primi anni di vita affinché le connessioni neurali della corteccia si configurino "linguisticamente" (Danesi, 1988; 1989) e in relazione al fatto che è necessaria una elevata plasticità cerebrale (Lenneberg, 1967; Singleton, 1989). D'altro canto la prospettiva psicolinguistica e la prospettiva psicoanalitica hanno da tempo rilevato l'importanza della relazione comunicativa tra il bambino piccolo e chi si prende cura di lui ai fini sia dello sviluppo cognitivo (Piaget, 1926, 1945; Bruner, 1975, 1981; Vygotskij, 1930, 1934), sia della motivazione all'apprendimento della lingua (Stern, 1985, 1995), nonché degli aspetti emotivi e relazionali che entrano in gioco nella strutturazione dell'identità e dello sviluppo della personalità (Winnicott, 1965; Bion, 1962; Bowlby, 1980; 1988).

Ciò comporta, inevitabilmente, una ricaduta sul piano pedagogico e sui percorsi educativi e formativi più idonei ai bisogni delle persone sorde. Le competenze e i ruoli delle nuove figure professionali previste dalle Legge 104/92 per favorire i processi di integrazione dei soggetti

2 La normativa (L.381/70) considera sordi coloro che sono nati tali o lo sono diventati in età dello sviluppo, poiché la sordità compromette in questi casi la normale acquisizione del linguaggio.

3 Secondo Weinreich (1974) due lingue sono in contatto se usate alternativamente dalle stesse persone e il luogo di contatto è dato dallo stesso individuo.

in situazione di handicap nella scuola italiana vanno, in questo senso, ancora definiti e specificati per quanto riguarda gli alunni sordi.

Nello stesso tempo vanno ripensati anche in termini epistemologici i concetti stessi di relazione comunicativa, di corporeità e linguaggio, di diversità e differenza, di "integrazione".

In occasione dell'inizio di un nuovo biennio del Master in "Assistenti alla comunicazione nei servizi educativi e formativi" (promosso dal Dipartimento FIERI-AGLAIA dell'Università di Palermo e dalla Fondazione Nazionale "Vito-Fazio Allmayer"), con il Convegno su "Segnare, parlare, intendersi: modalità e forme", si è inteso condurre un approfondimento su alcuni dei principali ambiti in cui si articola la riflessione sulle lingue dei segni e sulle nuove sfide che essa apre in ambito linguistico, antropologico-culturale, pedagogico e, in senso più lato, politico e sociale.

È stata pertanto operata, anche all'interno del presente volume, una suddivisione in due parti principali che, naturalmente, hanno molti punti di confluenza ed intersezione.

Gli interventi della prima parte vertono sugli aspetti pedagogici ed antropologici e si dispiegano secondo un filo rosso che tocca, sia in termini generali che specifici, temi di importanza fondamentale per comprendere la condizione esistenziale, sociale e culturale delle persone sorde e per individuare modalità e percorsi da seguire sul piano sia teorico che applicativo. Proveremo quindi ad individuare e a "dispiegare" tale filo, consapevoli di operare delle riduzioni e rimandando alla lettura degli interi articoli per coglierne le sfaccettature, la ricchezza e la complessità.

Il contributo di Franco Cambi si sofferma sulla comunicazione e, in particolare, sulla valenza della "comunicazione formativa", centrata sulla relazione, che si articola nel rapporto circolare tra teoria e prassi e che è caratterizzata dalla *dimensione intenzionale* e da una finalità emancipativa in termini comunitari e democratici.

Proprio i concetti di comunità e di confini linguistici e comunitari vengono approfonditi da Sabina Fontana e Amir Zuccalà, i quali operano, anche attraverso un *excursus* storico, una riflessione sulle comunità dei sordi, sulle loro peculiarità e sulla problematicità sia della loro "definizione", sia dei loro rapporti con la comunità degli udenti. Sottolineano inoltre la necessità di interrelare l'identità linguistica col concetto stesso di comunità sorda e l'importanza di passare da una prospettiva medico-riabilitativa ad una antropologico-culturale, ripensando anche ai significati di "normalità", "diversità" e "differenza".

In questa prospettiva si pone anche l'intervento di Giuseppe Burgio, che sostiene come e perché la pedagogia interculturale vada ripensata nei termini di una "pedagogia delle differenze", conducendo anche una riflessione critica sui rapporti tra gruppi maggioritari dominanti e gruppi minoritari oppressi e su come si costruisce sia la percezione sociale sia quella identitaria di "gruppo sociale". Riferendosi ai sordi, Burgio auspica il passaggio da *comunità a gruppo sociale riconoscibile*, collegato ad una dimensione non più di diversità e patologia ma di differenza. Propone inoltre che venga rivisto il concetto di "integrazione" che presuppone un'idea di "soglia" (un prima e un dopo, o si è integrati o non lo si è) ed un processo di "normalizzazione delle minoranze".

Il concetto di integrazione in Italia richiama comunque la normativa sui diritti dei soggetti in situazioni di handicap all'interno dei contesti educativi. A partire dalla necessità di considerare le specificità del contesto scolastico e delle sue dinamiche organizzative, Elena Mignosi conduce una riflessione sul ruolo dell'assistente alla comunicazione per gli alunni sordi, sui suoi bisogni formativi e sulle sue interconnessioni con le altre figure professionali presenti nella scuola. Alla luce di una indagine condotta sulla realtà degli assistenti alla comunicazione nella città di Palermo e provincia nell'A.S. 2006-2007, evidenzia, inoltre, punti forti e punti deboli della situazione esistente ed ipotizza possibili percorsi e possibili soluzioni organizzative per far fronte in modo più efficace ai bisogni non soltanto degli alunni sordi ma anche di tutti coloro che del sistema scolastico fanno parte, in una prospettiva di "reciproca integrazione".

Nella seconda parte, alcune antiche certezze della linguistica vengono discusse criticamente facendo riferimento ad un rinnovato concetto di *linguisticità* che emerge non soltanto dalle ricerche sulle lingue dei segni ma anche dai *gesture studies* (Kendon, 2004; McNeill, 2005) e dalla consapevolezza che la comunicazione umana è multimodale sin dalle primissime fasi ontogenetiche (Volterra, 1981; Volterra e Caselli, 1985; Volterra e Erting 1990; Bates *et al.*, 1975). Fontana e Volterra sostengono che il gesto è un'invariante bio-sociale della comunicazione umana che può subire dei processi di linguisticizzazione poiché assume un carico comunicativo, maggiore dal momento che il parlato è indisponibile. Questo è successo e succede nelle lingue dei segni istituzionali e nelle lingue dei segni emergenti (Fusellier-Souza, 2001) sviluppate dai sordi che vivono fuori dalla loro comunità. Quindi, a differenza delle prime ricerche sulle lingue dei segni (Klima e Bellugi, 1979) che si preoccupavano di erigere

confini tra segnico e gestuale, tra linguistico e non linguistico, Fontana e Volterra utilizzano diversi studi sull'acquisizione della lingua dei segni per sottolineare l'evidente continuità tra gesto azione e segno che presumibilmente potrebbe riscontrarsi anche nello sviluppo del gesto dei bambini non segnanti. D'altra parte studi condotti sui gesti co-verbali usati dagli adulti (Kendon, 2004; McNeill, 2000, 2005) dimostrano che la comunicazione è il risultato di una combinazione di materiali semiotici diversi. Se la comunicazione è multimodale e il gesto entra nella lingua, viene messo in crisi il concetto di "doppia articolazione", una delle caratteristiche che sono state associate al linguaggio umano in modo talmente dogmatico da diventare principi discriminanti di ciò che è linguistico. La stessa nozione di fonema è fallace, sostiene Albano Leoni, poiché è troppo condizionata dalla scrittura alfabetica mentre nasconde in realtà meccanismi di percezione dei tratti distintivi che ci consentono di comprendere le parole. Sin dai tempi della fonologia praghese uno studioso come Büelher aveva rilevato come fosse necessario recuperare la dimensione olistica della comunicazione poiché non è soltanto guardando le parti che si riesce a comprendere la natura del tutto. La sua teoria fondata sulla fisiognomica, sulla fisionomia acustica delle parole e sulla psicologia gestaltica, ribalta la prospettiva dominante, affermando che occorre partire dalle relazioni del tutto per ricostruire la natura delle sue parti. La proposta era seducente ma nell'epoca della fonologia strutturale passò inosservata e soltanto oggi è oggetto di nuovi studi. La questione che Albano Leoni lascia aperta è come questa nuova visione del suono possa contribuire alla comprensione delle lingue dei segni. Ma forse la domanda potrebbe essere posta anche in termini diametralmente opposti soffermandosi sul contributo che lo studio delle specificità delle lingue dei segni al livello sub-lessicale (cioè del cherema) può fornire alla comprensione della natura delle unità minime prive di significato nelle lingue parlate. E' anche attraverso l'analisi delle peculiarità delle lingue dei segni che si possono scorgere nuovi orizzonti del linguaggio come facoltà specie-specifica. Nel suo capitolo sulle strutture di grande iconicità, Pizzuto, utilizzando il modello semiogenetico di Cuxac (2001), svela come l'iconicità sia la chiave di volta per comprendere il funzionamento delle lingue dei segni senza essere accecati da un fonocentrismo dissimulato che ci ricondurrebbe a costruire modelli di analisi assimilazionisti. In realtà, una reale comprensione dei meccanismi della comunicazione parlata o in segni nasce soltanto quando ci si libera da griglie e categorie

precostituite ed elevate a dogma. Per questo motivo occorre recuperare la dimensione del discorso, collocarsi nell'evento comunicativo secondo la tradizione di Etnografia della Comunicazione (Hymes, 1974; Duranti, 1992) per conoscere la natura del sistema.

Attraverso il contesto e il co-testo narrativo di un *corpus* di conversazioni tra sordi segnanti, Gianfreda mostra alterazioni fonologiche e sintattiche sistematiche, mettendo in discussione implicitamente, sulla stessa scia di Albano Leoni, il concetto rigido di cherema come parente stretto di fonema e riportando alla ribalta la dinamica degli eventi comunicativi con i suoi partecipanti, e con le situazioni come variabili concomitanti che agiscono sulla forma finale del messaggio. Gianfreda usa il *signwriting* mostrando come sia centrale una forma di scrittura non solo per rappresentare le peculiarità della lingua dei segni, ma anche perchè, come amava ripetere Elena Pizzuto, soltanto attraverso la scrittura i sordi segnanti possono avviare un percorso di riflessione metalinguistica sulla loro lingua.

Anche nella comprensione della codifica delle informazioni spaziali nelle varie lingue, secondo Cuccio, è importante guardare alle lingue dei segni per rispondere alle domande centrali che caratterizzano quest'ambito di ricerca e che riguardano il ruolo del linguaggio e della cognizione. Citando i dati più recenti sull'acquisizione della lingua dei segni, Cuccio ci mostra come l'uso della modalità linguistica visivo-gestuale rappresenti un vantaggio cognitivo per i piccoli segnanti e conclude rilevando che nella codifica dello spazio non esiste un primato cognitivo o linguistico, ma piuttosto una correlazione dinamica tra i due livelli che agiscono in interfaccia, ristrutturandosi reciprocamente.

Nel quadro delle riflessioni linguistiche delle relazioni raccolte in questo libro, si colloca la monografia di Fontana sulla multimodalità di cui La Mantia ci presenta alcuni percorsi di lettura. Se guardiamo la materia della lingua, essa ci appare come "un sistema operativo [che] è - parafrasando Antoine Culioli - un *luogo ibrido*, un dispositivo che mescola abilità senso-motorie ed effettive abilità verbali". È un sistema che si colloca, però, in uno sfondo sociale, comunitario dove avvengono sempre i fatti di linguaggio, e nell'ambito del quale devono essere studiati.

È compito della postfazione di Mignosi ricondurre i fili di questa matassa al tema della formazione degli assistenti alla comunicazione. Occorre ripensare i modelli di glottodidattica in relazione alle nuove prospettive che emergono sia dalle riflessioni linguistiche, sia dalle

riflessioni relative ai processi formativi, per non costruire enormi distanze tra la linguistica e la pedagogia che finirebbero con lo snaturare gli obbiettivi dell'uno e dell'altro ambito disciplinare, come sostiene fortemente Fanny Giambalvo nelle riflessioni di apertura.

In conclusione, questo libro costituisce un esempio di come dal dialogo tra Pedagogia, Filosofia e Linguistica possano emergere problematiche complesse con un impatto rilevante sul piano teorico ed epistemologico sia per lo studio delle diverse modalità comunicative attraverso cui si attualizza la facoltà di linguaggio umana, sia per l'analisi dei processi formativi alla luce di una rinnovata prospettiva sulla conoscenza, sulla comunicazione e sullo sviluppo degli esseri umani.

Bibliografia

- Bates E., Camaioni L., Volterra V., (1975) "The acquisition of performatives prior to speech", in *Merrill Palmer Quarterly*, 21, pp. 205-226.
- Bion W. (1962) *Apprendere dall'esperienza*, trad.it. 1972, Armando, Roma.
- Bowlby J., (1980) *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, trad.it. 1982, Cortina, Milano.
- Bowlby J. (1988) *Una base sicura*, trad.it.1989, Cortina, Milano.
- Bruner J.S. (1975) "Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica", in Camaioni L. (a cura di) *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1978, pp.211-225.
- Bruner J.S., Sherwood V. (1981) "Pensiero, linguaggio e interazione nell'infanzia" in V. Ugazio (a cura di) *La costruzione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 1988, pp. 72-100.
- Cuxac C., 2001, *Les Langues des Signes: Une Perspective Sémiogenetique*, Aile, n.15.
- Danesi M., (1988), *Cervello, linguaggio ed educazione*, Bulzoni, Roma.
- Danesi M., (1989), *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- Duranti A., (1992), *Etnografia del Parlare Quotidiano*, Carocci, Roma.
- Fusellier-Souza., (2001), « La création gestuelle des individus sourd isolés » in "Aile", 15, pp 61-96.
- Hymes, D., (1974), *Etnografia della comunicazione* trad.it. Zanichelli, 1980
- Kendon A., (2004) *Gesture: Visible action as Utterance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Klima E. Bellugi U., (1979), *The signs of language*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Lenneberg E.H., (1967), *Fondamenti biologici del linguaggio*, trad.it, Boringhieri, Torino, 1982.
- McNeill D., (2000), *Language and Gesture*, Cambridge, Cambridge University Press.

- McNeill D., (2005) *Gesture and Thought*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Piaget J. (1926) *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1966.
- Piaget J. (1945) *La formazione del simbolo nel bambino*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- Singleton D., (1989), *Language Acquisition. The Age Factor*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Stern D. (1985) *Il mondo interpersonale del bambino*, trad.it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Stern D. (1995) *La costellazione materna*, trad.it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Volterra V. (1981) "Gestures, signs and words at two years: When does communication become language?" in *Sign Language Studies*, 33, pp. 351-362.
- Volterra V., Caselli C., (1985), "From gestures & vocalizations to signs & words" in Stokoe W., Volterra V., (a cura di) *SLR '83, Sign Language Research*, Silver Spring, Linstok Press, Roma, Istituto Psicologia CNR.
- Volterra V., Erting C., (1990) *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Springer Verlag, Berlin.
- Weinreich U., (1953), *Lingue in contatto*, trad.it. Boringhieri, Torino, 1974
- Winnicott D.W. (1965) *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad.it. Armando, Roma, 1974.
- Vygotskij L.S. (1930) *Il processo cognitivo*, trad.it. Boringhieri, Torino, 1987.
- Vygotskij L.S. (1934) *Pensiero e linguaggio*, trad.it. Laterza, Bari, 1990.

IV.
IL RUOLO DELL'ASSISTENTE
ALLA COMUNICAZIONE NELLA SCUOLA
IN UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA
Riflessioni e risultati di un'indagine
nella città di Palermo

di Elena Mignosi

Per affrontare il tema del ruolo dell'assistente alla comunicazione nella scuola, è necessario considerare la sordità e le sue implicazioni adottando una prospettiva pedagogica e connettendola alle prospettive socio-antropologica e psico-dinamica.

Dopo aver delineato una breve cornice sulla comunità dei sordi e sulle diverse concezioni relative alla sordità, condurrò quindi una riflessione sul contesto scolastico e su cosa comporta l'inserimento al suo interno di una nuova figura professionale che attualmente non ha, sul territorio nazionale, compiti e funzioni definiti. L'assistente alla comunicazione può costituire una risorsa importante per rendere più efficaci i percorsi di apprendimento e per contribuire al benessere psicoemotivo degli alunni sordi, ma anche per arricchire l'offerta formativa per tutti, solo a patto che abbia una professionalità adeguata con precise caratteristiche, e che si realizzino alcune condizioni sul piano istituzionale. Proverò pertanto a formulare ipotesi organizzative e proposte relative al percorso formativo dell'assistente alla comunicazione e supporterò la mia argomentazione presentando i dati raccolti attraverso un questionario proposto a tutti gli assistenti alla comunicazione in servizio nella città di Palermo e provincia nell'a.s. 2007-2008.

1. *La comunità dei sordi in Italia*

I sordi in Italia sono circa 1 x 1000 della popolazione; utilizzano una lingua, la LIS (Lingua dei Segni Italiana), che si esplica attraverso il canale integro (quello visivo-gestuale) e che ha tutte le caratteristiche in termini di sistema e di capacità espressive e comunicative delle

lingue vocali¹, e conseguentemente una cultura che permette una loro identificazione come “gruppo” o “comunità”. Come rileva Zuccalà: “la sordità non riguarda soltanto un deficit fisico, ma realizza un essere al mondo all’interno di una complessa rete di relazioni, un’immersione in una trama di significati in movimento e in comunicazione tra loro: esistono diverse sordità, non relative a più o meno accentuate menomazioni uditive, ma che si riferiscono a differenti *rappresentazioni sociali* della sordità”².

Sono infatti compresenti nel nostro Paese principalmente due diverse concezioni: una medico-riabilitativa che rimanda ad una visione “biologica” e individuale della sordità (tale per cui l’accento viene posto sul deficit e sulla necessità di un suo recupero ai fini di una “normalizzazione”); l’altra antropologico-culturale, che rimanda ad una visione collettiva e sociale della sordità (tale per cui vengono messi in luce gli aspetti identitari di una comunità riconosciuta e valorizzata sulla base di specifici tratti distintivi)³.

Se dunque la spinta costitutiva delle comunità dei sordi è la man-

1 Le lingue dei segni utilizzate dai sordi nel mondo sono tante quante sono le comunità di segnanti; come ci ricorda T. Russo (in Russo Cardona, Volterra, 2007) sono state individuate sinora 114 lingue dei segni: dalla Lingua dei Segni Americana, utilizzata da almeno 500.000 segnanti, alla Lingua dei Segni Adamorobe, utilizzata da circa 300 segnanti nativi in un villaggio del Gana. Esse sono la dimostrazione che la facoltà di linguaggio umana, come diceva Saussure, non è connessa alla “natura del segno” e prescinde quindi dal canale utilizzato (Saussure, F. De, 1922). Non è questa la sede per un approfondimento sulla LIS, per il quale si rimanda alle numerose pubblicazioni esistenti; tra queste, oltre al già citato libro di Russo Cardona e Volterra, ricordiamo anche: Volterra V., a cura di 2004 (2° ed.).

2 Zuccalà A., 2000, pp.405-412.

3 Come sottolinea Young: “I gruppi sono espressione delle relazioni sociali; un gruppo esiste solo in relazione ad almeno un altro gruppo: l’identificazione di gruppo, cioè, nasce nell’incontro e nell’interazione tra collettività sociali che esperiscono qualche differenza nei rispettivi modi di vivere e forme di associazione, anche quando per altri versi si sentono appartenenti alla medesima società” (Young I.M. 1990, p.56). In questo senso è molto importante la differenza tra “aggregato” e “gruppo sociale”: il primo è “qualsiasi classificazione delle persone in base a qualche attributo (il colore degli occhi, la marca della loro macchina, la via in cui abitano, etc.)” mentre “un gruppo sociale è definito in primo luogo non da un insieme di attributi comuni, bensì dal senso di identità. E (...) la nostra identità si definisce in relazione al modo in cui gli altri ci identificano e gli altri ci identificano in riferimento ad alcuni gruppi, sempre già associati a specifici attributi, stereotipi e norme” (*id.*, pp.57-59).

canza dell’udito, l’appartenenza viene, invece, determinata non dalla sordità audiologica ma dalla condivisione di una prospettiva della sordità diversa e positiva come appartenenza ad una minoranza linguistica. In ogni caso, il limite della comunità sorda è determinato dall’esistenza di una comunità udente, che, in linea di massima, si fa portavoce di oppressione attraverso il pietismo o il tentativo di normalizzazione e cancellazione delle differenze.

Ma quali tratti delimitano la comunità dei sordi? Per capire le difficoltà che pone una domanda di questo genere è necessario focalizzare l’attenzione su alcuni fattori fondamentali.

- Nel 95% circa dei casi, i sordi nascono in famiglie di udenti e questo ha come conseguenza che: molti sordi non conoscono una lingua dei segni; la grande maggioranza di chi la conosce, non la acquisisce nei primi anni di vita, ma in periodi successivi (a volte anche in età adulta), in concomitanza con il momento in cui comincia ad interagire con altri sordi segnanti⁴ (ha quindi anche competenze linguistiche di livello diverso); molto raramente le lingue dei segni vengono trasmesse di generazione in generazione.
- Esistono diversi gradi di sordità e periodi diversi di insorgenza (prima di acquisire una lingua verbale o dopo che la si è acquisita...) con conseguenze diverse non solo sul grado di competenza linguistico-comunicativa, ma anche sulla percezione dell’identità, sulla percezione sociale e sul livello di integrazione nella comunità degli udenti.⁵
- Le comunità dei sordi non hanno alcuna collocazione geografica e, in più, le lingue dei segni non possiedono una forma scritta e sono quasi totalmente assenti dai *mass media* e questo determina una loro scarsa standardizzazione e una proliferazione di varietà e dialetti, anche molto diversi tra loro all’interno di uno stesso paese

4 Questa situazione di variabilità è tanto più accentuata quanto più è forte, come in Italia, la prospettiva medico-riabilitativa e la “tradizione oralista”, per cui la gran parte dei genitori udenti, supportati da audiologi e logopedisti, tengono lontani il più possibile i loro figli sordi dalla esposizione alla lingua dei segni sperando in una “normalizzazione”.

5 Ci sono pertanto diverse concezioni su quali debbano essere i criteri di appartenenza alla comunità dei sordi, più o meno restrittive e spesso in contrasto tra loro, ad esempio, rispetto all’inclusione o meno di udenti figli di sordi segnanti, o udenti che conoscono la lingua dei segni e/o che frequentano i sordi, o viceversa, sordi che non segnano e, per lo più, isolati dagli altri sordi. Si vedano in proposito S. Fontana, 2006 e 2009; T. Russo Cardona, 2007.

senza la parallela affermazione di una varietà riconosciuta da tutti come lingua corretta o “di norma”.⁶

- La stretta interazione tra sordi ed udenti e le specificità relativamente ai tempi e ai modi di acquisizione o di apprendimento delle lingue dei segni, di cui si è parlato, hanno anche una notevole ripercussione sul piano strettamente linguistico, determinando fenomeni tipici da “contatto”.⁷

Si tratta quindi di un insieme identificabile ma complesso e multifaccettato, dai confini sfumati e mobili che possono cambiare nel tempo e nello spazio anche in relazione alla percezione identitaria di chi ne fa parte (o se ne sente parte) e alla qualità dei rapporti tra minoranza sorda e maggioranza udente.

La questione della comunità chiama direttamente in causa il tema della cultura dei sordi e delle sue peculiarità⁸.

Con il termine “cultura”, nell’attuale accezione psicodinamica e antropologica, si intende quel patrimonio sociale di gruppi umani che comprende conoscenze, credenze, fantasie, ideologie, simboli, norme, valori, nonché le disposizioni all’azione che da tutti questi derivano e che si concretizzano in schemi e tecniche di attività.⁹ In questo senso, sulla base di quanto detto finora, è possibile affermare che udenti e sordi condividono in gran parte la stessa cultura: nascono e crescono nella quasi totalità dei

6 Cfr. T. Russo Cardona, 2007 – È necessario comunque rilevare che la diffusione del personal computer e l’uso capillare di internet, stanno cambiando radicalmente, negli ultimi anni, le possibilità di interazione e di accesso alle informazioni dei sordi.

7 Il termine di “lingue in contatto” è stato formulato per la prima volta da Weinreich (1953). Si tratta, come rileva Berruto (1995, p. 34), di un concetto molto operativo, perché: “consente di prendere parallelamente in considerazione il contatto di lingue ed il relativo contatto di culture e, reciprocamente, di vedere il contatto di culture *sub specie* del contatto di lingue; il contatto tra sistemi linguistici diversi dà luogo ad *interferenze*, la cui considerazione è indispensabile per spiegare il comportamento linguistico dei parlanti e i rapporti tra i sistemi linguistici interessati”. Per un approfondimento sui fenomeni di contatto tra lingue dei segni e lingue vocali, si veda Fontana, 2006 e 2009.

8 A proposito della problematicità della definizione della cultura sorda in relazione alla “costruzione sociale della sordità”, si veda Zuccalà, 1996, pp.39-51 e Fontana, Zuccalà, 2009.

9 Cfr. M. Callari Galli (2005), la quale puntualizza che, quando si parla di cultura, “le unità d’analisi non sono “delimitate” e identificate automaticamente nei gruppi locali o negli stati nazionali del passato, ma divengono configurazioni emergenti di pratiche sociali, di simboli, di stili di vita stabili nel tempo se non nello spazio” (*id.*, p.105).

casi entrambi all’interno di famiglie di udenti, in cui assimilano norme, comportamenti e regole sociali e crescono e conducono la loro vita da adulti all’interno di un contesto territoriale e sociale comune agli udenti. In altri termini, i sordi italiani, ad esempio, non cucinano piatti tradizionali diversi da quelli degli udenti e mai nessun sordo si presenterebbe in costume da bagno ad una funzione religiosa, né metterebbe in atto un comportamento che potrebbe essere giudicato sconveniente.¹⁰

Inoltre, come sottolinea Fontana (2009) facendo riferimento alle ricerche sui sistemi comunicativi dei sordi isolati, la comunità dei sordi e la maggioranza udente possiedono un comune substrato gestuale che è legato anche alla loro base percettivo-pratica. Un ulteriore elemento di continuità è costituito dal fatto che in Italia nell’intero iter scolastico la quasi totalità degli insegnamenti viene veicolata attraverso l’Italiano anche per gli alunni sordi.

D’altro canto possedere e condividere una lingua e l’essere accomunati da una “differenza” che deriva dal deficit sensoriale, ma che è anche all’origine di una notevole gamma di pratiche sociali e di modalità di interazione col mondo, determina parallelamente delle peculiarità culturali.

Focalizzando l’attenzione sulla dimensione linguistica, ad esempio Mottinelli (2009) rileva come sia importante per un interprete di LIS essere un esperto della cultura sorda per potere tradurre forme idiomatiche, modi di dire, proverbi, “giochi di segni”, etc. In questi casi, per veicolare un significato correttamente, non è infatti possibile ricorrere alla traduzione letterale, ma bisogna conoscere le convenzioni linguistiche e culturali di entrambe le comunità¹¹

10 Tutto questo determina una differenza fondamentale rispetto a minoranze etniche e linguistiche provenienti da paesi stranieri ed anche a minoranze linguistiche facenti parte dello stesso stato nazionale. Non bisogna inoltre dimenticare che la maggioranza degli udenti (in special modo in Italia) percepisce i sordi non come minoranza linguistica e culturale, ma come “disabili”, caratterizzati dalla mancanza dell’udito. Tale “identità” viene fatta propria (così come accade in altri fenomeni di marginalizzazione) anche da molti tra gli stessi sordi che manifestano una percezione ambivalente di se stessi e, talvolta, un atteggiamento autosvalutativo, dovuto alla convinzione di utilizzare una lingua inferiore e con minori possibilità rispetto alla lingua vocale.

11 Si tratta, in un certo senso, di un processo di *negoiazione*, poiché come nota Umberto Eco a proposito della traduzione di testi scritti: “tradurre vuol dire capire il sistema interno di una lingua e la struttura di un testo dato in quella lingua, e costruire un doppio del sistema testuale che, sotto una certa descrizione, possa produrre effetti analoghi nel lettore, sia sul piano semantico” (Eco, 1984, p. 105).

2. *L'assistente alla comunicazione per l'integrazione degli alunni sordi nella scuola*

Da una decina d'anni, in seguito all'applicazione della Legge-quadro 104/92 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti dei soggetti in situazione di handicap, sono presenti nelle scuole italiane gli "assistenti alla comunicazione" per gli alunni sordi: si tratta di una nuova figura professionale che si propone di far da ponte tra sordi e udenti e da interprete per la LIS all'interno dei servizi educativi.

Il problema principale è che in Italia non vi è un accordo e non esiste al momento una omogeneità di prospettive sull'identità dell'assistente alla comunicazione per una serie di ragioni che proverò ad approfondire, conducendo parallelamente una riflessione sul piano pedagogico rispetto al ruolo ed alle funzioni che, a mio avviso, una tale figura dovrebbe avere.

Partiamo proprio dalla L.104/92 e vediamo alla lettera cosa dice in proposito enucleando articoli e commi di interesse per la nostra argomentazione.

Articolo 3. Soggetti aventi diritto

2. *La persona handicappata ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva residua e alla efficienza delle terapie riabilitative.*

3. *Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale, permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici*

Articolo 8. Inserimento ed integrazione sociale

1. *L'inserimento e l'integrazione sociale della persona handicappata si realizzano mediante:*

a) *interventi di carattere socio-psico-pedagogico, di assistenza sociale e sanitaria a domicilio, di aiuto domestico e di tipo economico ai sensi della normativa vigente, a sostegno della persona handicappata e del nucleo familiare in cui è inserita;*

tico e sintattico che su quello stilistico, metrico, fonosimbolico, e quanto agli effetti passionali a cui il testo fonte tendeva" (Eco, 2003, p.16).

b) *servizi di aiuto personale alla persona handicappata in temporanea o permanente grave limitazione dell'autonomia personale;*

d) *provvedimenti che rendano effettivi il diritto all'informazione e il diritto allo studio della persona handicappata, con particolare riferimento alle dotazioni didattiche e tecniche, ai programmi, a linguaggi specializzati, alle prove di valutazione ed alla disponibilità di personale appositamente qualificato;*

Articolo 13. Integrazione scolastica

1. *L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza fermo restando quanto previsto dalle leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977, n. 517, e successive modificazioni, anche attraverso:*

a) *la programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socioassistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati. A tale scopo gli enti locali, gli organi scolastici e le unità sanitarie locali, nell'ambito delle rispettive competenze, stipulano gli accordi di programma di cui all'articolo 27 della legge 8 giugno 1990, n.142. (...)*

2. *Per le finalità di cui al comma 1, gli enti locali e le unità sanitarie locali possono altresì prevedere l'adeguamento dell'organizzazione e del funzionamento degli asili nido alle esigenze dei bambini con handicap, al fine di avviarne precocemente il recupero, la socializzazione e l'integrazione, nonché l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori ed assistenti specializzati*

3. *Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del DPR 24 luglio 1977, n.616, e successive modificazioni, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati.*

6 bis. *Agli studenti handicappati iscritti all'università sono garantiti sussidi tecnici e didattici specifici, realizzati anche attraverso le convenzioni di cui alla lettera b) del comma 1, nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle università nei limiti del proprio bilancio e delle risorse destinate alla copertura degli oneri di cui al presente comma, nonché ai commi 5 e 5 bis dell'articolo 16.*

Per quanto riguarda il curriculum educativo dei soggetti sordi la legge sancisce dunque il diritto all'assistenza (con tutto quello che comporta

in termini di ausili, adeguamento delle strutture, personale specializzato, accordi di programma e coordinamento tra le diverse agenzie) dall'asilo nido all'università (articolo 13, commi 1; 2; 6 bis).

Ma risultano evidenti una serie di problemi rispetto alla figura specifica dell'assistente alla comunicazione ed alle sue funzioni.

Mettendo insieme diversi tipi di disabilità (ciechi, autistici, soggetti con plurideficit che hanno bisogno di assistenti all'autonomia personale, etc.) che rivendicano bisogni e specializzazioni specifiche, la Legge (articolo 3, commi 2 e 3; articolo 8, comma 1b) dà adito a confusioni rispetto al tipo di "assistenza" cui si ha diritto (una cosa è, ad esempio, l'assistenza all'autonomia personale, altro l'assistenza alla comunicazione), contribuendo a determinare tensioni tra le diverse categorie di soggetti con bisogni speciali, soprattutto in caso di carenza di risorse economiche.¹²

Non viene data alcuna indicazione né rispetto alle competenze, né rispetto alle funzioni dell'assistente per gli alunni sordi nella scuola, ma si parla genericamente di "assistenza all'autonomia ed alla comunicazione personale" (articolo 13, comma 3), e di "diritto a programmi e a linguaggi specializzati" (articolo 8, comma 1d).¹³ Questo ha aperto la strada alle più variegate "interpretazioni" e a notevoli differenze sul territorio nazionale.

Lasciando la gestione dell'assistenza agli enti locali, tranne che nel caso delle università, (articolo 13 comma 3 e 6bis) la legge rende dipendente il servizio dalle risorse economiche e dalle scelte politiche, contribuendo alla eterogeneità dei percorsi formativi e dei requisiti richiesti.

In mancanza di indicazioni chiare su ruoli e funzioni, si corre il rischio di un "conflitto di competenze" tra assistenti ed insegnanti specializzati per il sostegno (articolo 13, comma 3).

Non bisogna poi dimenticare che quella dell'assistente alla comunicazione è una figura prevista espressamente dall'articolo 13 per l'integrazione scolastica. Il suo ruolo principale dovrebbe essere quindi quello di supportare i processi di apprendimento e di facilitare l'inserimento nella classe da un punto di vista socio-relazionale.

12 A Palermo ad esempio, le famiglie dei soggetti autistici rivendicano da tempo un'assistenza specialistica nella scuola sulla base della L.104, denunciando il fatto che negli anni si sia provveduto soltanto all'assistente alla comunicazione per gli alunni sordi.

13 In alcuni Comuni l'assistente alla comunicazione nella scuola effettua anche l'assistenza domiciliare prevista dall'articolo 8, comma 1a

Nelle diverse realtà esistenti in alcuni casi sembra esserci invece una confusione di piani, quasi come se l'assistente potesse sopperire alle carenze della società ed ai bisogni degli studenti sordi *tout court*.

Accade spesso, ad esempio, che l'assistente alla comunicazione udente sia considerato un esperto che, per la sua conoscenza della LIS, ha anche il compito di insegnare la lingua dei segni italiana agli alunni sordi, o si dà ingenuamente per scontato che il solo fatto di avere un deficit uditivo comporti la conoscenza di una Lingua dei Segni e che quindi assistenti e studenti si possano intendere immediatamente e con facilità attraverso una lingua visivo gestuale. È evidente che non è così: le lingue umane si acquisiscono attraverso l'uso all'interno di un contesto comunicativo e relazionale e, come è stato detto, la quasi totalità dei sordi nasce e cresce in famiglie di persone udenti. Non è oggetto di questo articolo, ma mi sembra importante a questo proposito rilevare che si discute ancora troppo poco della necessità di prevedere, all'interno dei percorsi formativi degli alunni sordi figure quali quella dell'educatore sordo: è infatti l'unico che può fornire un modello linguistico per la LIS e, in quanto adulto di riferimento, ha un ruolo fondamentale nella costruzione in termini positivi dell'identità e dell'immagine di sé per i soggetti sordi in età dello sviluppo. In Italia, vi sono pochissimi esempi in questo senso (quali quello della scuola di Cossato, cfr. Teruggi, 2003), per ragioni economiche, culturali ed anche perché sono pochissimi i corsi proposti specificamente per formare educatori sordi.¹⁴

L'educatore sordo può anche proporre attività sulla LIS come L2 per gli alunni udenti e contribuire ad arricchire l'offerta formativa della scuola: apprendere una lingua visivo-gestuale accresce, infatti, oltre che le competenze metalinguistiche, anche la memoria visiva, le capacità visuospatiali e di coordinazione motoria in tutti i soggetti in età dello sviluppo. (Cfr. Capirci et al, 1997; Mignosi, Fontana, in stampa). La sua presenza, inoltre, determina un cambiamento culturale rispetto alla sordità, nella direzione della prospettiva socio-antropologica di cui si è parlato, consentendo a tutti di fare esperienza della condizione di

14 La comunità dei sordi, con buone ragioni, denuncia il rischio che i sordi possano costituire un'opportunità economica e lavorativa per la maggioranza udente e che il fine di molte iniziative si sposti più su un piano di "sbocchi occupazionali" o di "reperimento di finanziamenti", che sul raggiungimento di pari opportunità per i sordi stessi. Ancora oggi i sordi spesso "non hanno voce" in prima persona: si fanno convegni per loro, si parla di loro o su di loro, ma non li si coinvolge attivamente a livello ideativo, riflessivo, propositivo. Non li si considera, insomma, soggetti a pieno titolo.

sordità in termini di “specificità positiva” e dando luogo ad un processo di integrazione in termini bi-direzionali (sordi e udenti “si integrano reciprocamente”). In questo senso è possibile rivedere anche il concetto di *integrazione* adottando una visione più ampia e più profonda rispetto a quella comunemente diffusa. Come ricorda Canevaro (1996) il valore, la qualità maggiore dell’integrazione, possono essere messi in luce, paradossalmente, in relazione alla diversità di ogni singolo alunno (a prescindere dalla presenza o meno di un soggetto in situazione di handicap). “Etimologicamente, il termine integrazione richiama la necessità di completare, di rendere integro, completo, qualcosa che in precedenza non era tale. Lo specifico compito della scuola è l’apprendimento: allora proprio l’apprendimento ha bisogno di integrazione. I modi dell’apprendimento devono integrarsi tra loro” (id. p. 40).

3. La scuola come sistema complesso e l’assistente come “mediatore”

In molte realtà europee e in numerosi stati nordamericani in cui la comunità dei sordi è riconosciuta come “minoranza linguistica”,¹⁵ la funzione di “assistenza alla comunicazione” o di interpretariato è garantita a tutti i soggetti sordi attraverso la presenza di figure con competenze specifiche in possesso di un lessico settoriale per i diversi contesti (tribunale, ospedale, uffici postali, etc.)¹⁶. È evidente, infatti, che i bisogni psico-emotivi, linguistici e comunicativi cambiano in relazione alla peculiarità dei contesti

Proviamo dunque a delinearne le caratteristiche della scuola adottando una *prospettiva ecologica* e facendo riferimento alla nozione di *contesto*.

15 Si ricorda in proposito che la risoluzione sulle Lingue dei Segni del Parlamento europeo del 1988, poi ripresa nel 1998, esorta gli Stati membri a riconoscere le Lingue dei Segni dei rispettivi paesi e a migliorare i livelli di accessibilità sociale per le persone sorde. Nella stessa prospettiva si pone la dichiarazione dei diritti delle persone con minorazioni uditive dell’UNESCO nel 1997.

16 In Italia poiché la LIS non è ancora stata riconosciuta come lingua minoritaria e non vi è quindi una regolamentazione sul piano legislativo né una presa in carico a livello istituzionale, attualmente i sordi segnanti pagano personalmente il proprio interprete quando ne hanno bisogno, ma si tratta di scelte legate a ragioni svariate di tipo personale e non è prevista alcuna preparazione o competenza particolare.

I concetti-chiave su cui ruota l’approccio ecologico sono quelli di *Sviluppo* e *Ambiente*, considerati nella loro stretta interrelazione.

- *Lo Sviluppo* è inteso come “una modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente” (Bronfenbrenner, 1986, pg. 31); ciò implica una visione interattiva, trasformativa e socio-percettiva dello sviluppo: l’ambiente influisce sull’individuo, ma questi, a sua volta, interagisce con esso, lo percepisce attraverso i suoi schemi cognitivi, percettivi e culturali e lo trasforma mentre trasforma se stesso in relazione.
- *L’Ambiente*, d’altro canto, è concepito come “un insieme di strutture incluse l’una nell’altra, simili ad una serie di bambole russe” (id.). È da rilevare che tali strutture non sono distinte in base a variabili di tipo lineare, ma analizzate in quanto sistemi.

Bronfenbrenner pone l’accento sul fatto che di solito lo studio delle relazioni interpersonali e dei piccoli gruppi si basa su teorie che prendono in considerazione soprattutto il *modo* in cui i fattori ambientali determinano il comportamento e lo sviluppo, trascurando in primo luogo l’impatto degli aspetti non sociali dell’ambiente (compresa la natura sostanziale delle attività esibite dai soggetti), ed in secondo luogo, limitando il concetto di ambiente alla singola situazione immediata di cui il soggetto fa parte. “Si presta attenzione di rado al comportamento dell’individuo in più di un contesto, oppure al modo in cui le relazioni tra situazioni ambientali diverse determinano ciò che accade all’interno di ciascuna di esse” (id., pp.48-50) In una tale prospettiva l’ambiente viene invece definito in termini di “*sistemi autocontenutisi*” ed *interagenti*, e la relazione organismo-ambiente, viene considerata come totalità unitaria ed irriducibile agli elementi singoli. Nota Bronfenbrenner (id., p.81): “Nella ricerca ecologica, le proprietà della persona e dell’ambiente, la struttura delle situazioni ambientali e i processi che hanno luogo all’interno e tra essi vanno considerati come interdipendenti e analizzati in termini di sistemi”. È da notare che, secondo una tale accezione, il contesto ambientale non si configura come una realtà esterna, bensì come *una realtà psicologica*, quindi costituisce un contesto in quanto entra a far parte del processo psicologico e non perché “contiene il processo” (Aureli, 1992).

Imprescindibile in questa prospettiva risulta il concetto di “contesto”, secondo l’accezione di Bateson (1972), sia come *luogo sociale* in cui si verifica una certa relazione, sia come *contesto di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si sviluppa o si è sviluppato. Bateson sottolinea, inoltre, che il contesto è legato alla

nozione di *significato*: prive di contesto le parole e le azioni non hanno alcun significato. Ogni azione va dunque *situata* in un contesto.

Alla luce di quanto detto, *che tipo di contesto è la scuola?*

La scuola è un sistema complesso in cui, oltre a strutture, norme e pratiche, sono presenti dinamiche comunicative e relazionali che determinano il "clima organizzativo"¹⁷ e che sono fondamentali per il "benessere" o il "malessere" di tutti coloro che ne fanno parte (primariamente gli alunni che sono i destinatari principali dell'azione educativa e formativa). *Clima psicologico e clima organizzativo* sono infatti correlati: proprie del clima psicologico sono la descrizione e la percezione soggettive di pratiche e procedure organizzative, mentre caratteristiche del clima organizzativo sono le descrizioni collettive dell'ambiente: nel primo caso la dimensione è individuale, nell'altro di gruppo (cfr. Spaltro, De Vito Piscicelli, 1990)

Fondamentale è proprio la *dimensione di gruppo*, dal punto di vista dinamico (in cui entrano in gioco emozioni, affetti e dimensioni personali inconscie) e, parallelamente, in quanto "assetto di lavoro" a vari livelli sia relativamente ai docenti, sia relativamente agli alunni. Il *gruppo di lavoro* è, infatti, un gruppo centrato su un compito, in cui i membri condividono obiettivi comuni (di tipo istituzionale e personale). Può essere definito come una pluralità di soggetti in *integrazione*, in cui vi è un rapporto di interdipendenza tra coloro che ne fanno parte. Tale interdipendenza è connessa alla consapevolezza di dipendere gli uni dagli altri e dal relativo sviluppo della rappresentazione della rete di relazione con gli altri (cfr. Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992).

Nella scuola interagiscono diverse componenti: dirigente, docenti, alunni, famiglie, personale non docente e, nel caso dei soggetti in situazione di handicap, anche la AUSL e le figure professionali di ambito socio-sanitario: la qualità complessiva del servizio erogato si traduce in un'azione collettiva e deriva "dall'*integrazione coordinata* delle singole qualità" (Romei, 1991). Tale prospettiva è adottata esplicitamente dalla L.104/92 nell'Articolo 13, comma 1.a, che prevede testualmente "*la programmazione coordinata dei servizi scolastici*

17 Da un punto di vista meteorologico il *clima* è costituito da un insieme di caratteristiche perduranti circoscritte in un'area geografica definita. Questo concetto, una volta trasferito metaforicamente in campo psicosociale, sta ad indicare un fenomeno che si manifesta in modo relativamente stabile, all'interno di un determinato gruppo di individui, attraverso condizioni socio-psicologiche che caratterizzano il gruppo stesso.

con quelli sanitari, socioassistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati".

Come si inserisce allora l'assistente alla comunicazione nel sistema scolastico? Come si rapporta all'alunno sordo ed agli altri alunni? Come si raccorda con gli altri docenti sia a livello didattico che a livello metodologico? Qual è il suo ruolo esattamente?

È possibile affermare che, per la sua conoscenza del mondo della sordità, l'assistente alla comunicazione è portavoce dei bisogni dell'alunno sordo all'interno del sistema scolastico ed è un importante riferimento nel rapporto con le famiglie. Egli inoltre supporta e facilita i processi di apprendimento dell'alunno sordo svolgendo una funzione di "mediatore" rispetto agli insegnamenti proposti dalla scuola; tale funzione viene svolta anche sul piano comunicativo e relazionale, primariamente nelle interazioni con i compagni di classe, ma anche nello scambio con gli insegnanti e con le altre figure presenti nel contesto.

Al fine di comprendere meglio di che tipo di mediazione si tratti, è però necessario riflettere sul fatto che l'assistente alla comunicazione:

- a) Non è del tutto un mediatore linguistico e culturale, in quanto la LIS è per lui sempre una L2 e non si possono equiparare le differenze culturali tra sordi e udenti semplicisticamente alle differenze culturali tra comunità di udenti (cfr. Zuccalà, 1996); inoltre non vive in prima persona la condizione di "sordità" (dal punto di vista dell'identità, della qualità della relazione col mondo etc.)
- b) Non è un semplice "interprete" perché agisce *all'interno di un contesto* in cui, come è stato detto: gli alunni sordi hanno livelli diversi di conoscenza della LIS e di "conoscenze sul mondo"; le famiglie, in larga maggioranza udenti, hanno diverse visioni della sordità; vi è l'implicazione della dimensione emotiva, affettiva e relazionale; è inevitabile il coinvolgimento nella didattica, nelle scelte metodologiche e nelle dinamiche organizzative del sistema scolastico.

Per approfondire il ruolo dell'assistente alla comunicazione in relazione alla specificità dei contesti educativi e formativi ritengo importante sviluppare il punto "b" e analizzare le sue possibili implicazioni.

Iniziamo col focalizzare l'attenzione sulla relazione con l'alunno sordo e sulla dimensione della singola classe scolastica.

Il rapporto che un adulto instaura con un soggetto in età dello sviluppo in un contesto come quello scolastico, soprattutto se intrattiene istituzionalmente con lui una "relazione privilegiata", è carat-

terizzato dal coinvolgimento della dimensione emotiva ed affettiva e da meccanismi di identificazione e proiezione (cfr. Disanto, 1990; Salzberger-Wittenberg, Henry-Polacco, Osborne, 1987). Per quanto riguarda gli alunni sordi, la situazione è resa ancora più complessa dalla minorazione dell'udito e dalle difficoltà sul piano comunicativo, socio-relazionale e psicologico che ciò comporta.

Quali capacità e competenze possiede un assistente alla comunicazione rispetto ad un ambito così delicato?

Quanto e come è in grado di gestire consapevolmente la relazione in cui viene coinvolto e della quale ha la responsabilità sia in quanto adulto, sia in quanto professionista con compiti istituzionali?

Continuando a considerare in particolare gli alunni sordi e allargando l'orizzonte al contesto familiare e a quello didattico, ci troviamo di fronte a diversi ordini di problemi:

- 1 Come si è detto, la tipologia degli alunni sordi nella scuola è molto variegata (diversi gradi di sordità, diversi iter riabilitativi, etc.); in più la maggior parte di loro, appartenente a famiglie udenti, ha avuto molto raramente contatti assai raramente con la LIS e/o con una "comunità di segnanti". Spesso vi è da parte dei genitori (per ragioni complesse che non è il caso di affrontare in questa sede) un'esplicita richiesta che non vengano utilizzati i segni all'interno della classe.
- 2 In presenza di alunni che conoscono la LIS, come si comporta l'assistente alla comunicazione quando, per determinate discipline, gli "mancano" i segni? Secondo quali modalità li "crea" e li utilizza¹⁸? Che tipo di competenze linguistiche nella LIS, ma anche che tipo di rapporti dovrebbe intrattenere con la comunità dei sordi segnanti e con la cultura sorda?
- 3 Nella prospettiva sull'integrazione degli alunni in situazione di handicap adottata negli ultimi 15 anni, gli insegnanti specializzati per il sostegno ricevono una "formazione polivalente" e costituiscono un

18 La LIS per ragioni che sono principalmente di tipo sociale, culturale e politico (dato che per i sordi in Italia non sussistono ancora le condizioni per un inserimento "alla pari" nei diversi settori della società e vi è, di conseguenza, un accesso molto scarso alla produzione scientifica e culturale) non possiede una grande ricchezza di linguaggi settoriali. Non esiste ancora, quindi, un lessico in segni adeguato a molte delle discipline insegnate nella scuola (basta pensare ad esempio a Fisica, Biologia, Psicologia, Diritto, etc.). È anche per queste ragioni che diventa indispensabile la presenza di operatori esperti sordi nei contesti formativi, così come l'intensificazione degli scambi e delle interrelazioni tra la comunità sorda e la comunità degli udenti.

supporto per tutta la classe in cui è inserito un alunno con particolari bisogni. Pochi di loro hanno una conoscenza della sordità e, di fronte ad un alunno sordo, spesso hanno difficoltà ad individuare percorsi educativi e di apprendimento adeguati. Anche gli insegnanti curricolari si trovano il più delle volte impreparati ad affrontare le problematiche degli alunni sordi: le difficoltà comunicative e linguistiche connesse al deficit sensoriale rappresentano, infatti, un ostacolo reale in mancanza di specifiche conoscenze e competenze. In questo quadro, l'assistente alla comunicazione viene molto spesso investito di attese sul piano relazionale e di richieste sul piano metodologico alle quali deve trovare il modo di fare fronte senza accogliere indiscriminatamente la delega che gli viene data.

In generale è necessario, quindi, porsi il problema di quali strumenti teorici, metodologici, relazionali, l'assistente alla comunicazione dovrebbe possedere, oltre alla conoscenza della LIS e della cultura sorda, per venire incontro ai diversi bisogni (di apprendimento, comunicativi, psicoemotivi) degli alunni con i quali interagisce e per rispondere alle richieste sia delle loro famiglie, sia della scuola, facendosi anche promotore, eventualmente, di un cambiamento culturale e di prospettiva.

Se ci spostiamo dal piano "microsystemico" e focalizziamo l'attenzione sulla dimensione organizzativa possiamo rilevare che:

L'inserimento nel sistema scolastico di una nuova figura senza compiti chiari e senza una professionalità "alta" sul piano educativo, deve fare i conti con i seguenti rischi:

- a) misconoscimento del ruolo e delle competenze da parte delle altre componenti della scuola;
- b) complessità del rapporto con l'insegnante di sostegno e con gli insegnanti curricolari: rischio di conflittualità;
- c) attivazione di processi di deresponsabilizzazione in presenza di due figure professionali per un soggetto in situazione di handicap: rischio di delega da parte dei docenti curricolari e di sostegno;
- d) ulteriore "marcatura" della differenza: rischio di un ulteriore isolamento dell'alunno sordo rispetto alla classe; rischi relativi all'identità e all'immagine di sé.

Tali rischi sono tanto maggiori quanto più l'assistente alla comunicazione non ha maturato in prima persona una chiarezza sul proprio ruolo (sia a causa della sua formazione di partenza, sia per ragioni legate alle modalità in cui viene utilizzato ed alla conseguente "confusione" che ne deriva) e quindi non ha strumenti adeguati a farvi

fronte, né tantomeno è in grado di promuovere un “cambiamento organizzativo” e culturale rispetto alla sua figura professionale.

Vorrei concludere con una riflessione sul *nome*: poiché, sulla base delle argomentazioni condotte, la figura professionale finora delineata non svolge nella scuola soltanto un compito di “assistenza” sul piano linguistico-comunicativo, né un mero lavoro di “interpretariato”, a mio avviso non andrebbe denominata né “assistente alla comunicazione”, né “interprete scolastico”, bensì “educatore esperto per la sordità”. Si metterebbe così l’accento sulle conoscenze e competenze necessarie all’interno del sistema scolastico, e si otterrebbe maggiore chiarezza e forza in termini di riconoscimento professionale e sociale. Non sarà facile, comunque, adottare una proposta simile: uno dei principali problemi, accanto ad altri di tipo economico e legislativo, è che tale chiarezza rischierebbe di mettere in discussione la necessità dell’insegnate di sostegno per l’alunno sordo; torneremo sull’argomento nelle pagine seguenti.

4. L’indagine sulla realtà degli assistenti alla comunicazione nella città Palermo e provincia

Alla luce di queste considerazioni e sulla base della conoscenza di quanto accade nelle scuole palermitane ed in altre realtà italiane, nel 2007, insieme ad Armando Giuranna, allora Presidente della sezione provinciale dell’ENS (Ente Nazionale Sordi), abbiamo pensato che sarebbe stato interessante raccogliere un insieme di dati sugli assistenti alla comunicazione che lavorano nelle scuole della città e della Provincia di Palermo (dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di 2° grado). Ho quindi messo a punto un questionario partendo dai pormi una serie di domande:

Chi sono gli assistenti alla comunicazione nella nostra città?

Cosa li ha spinti a fare questo lavoro?

Che percezione hanno del proprio ruolo?

Quali sono i loro principali problemi e quali i loro bisogni?

Le finalità dell’indagine erano pertanto le seguenti:

- conoscere l’esistente per poter ipotizzare e programmare modalità di coordinamento e percorsi di qualificazione professionale adatti ai bisogni degli assistenti alla comunicazione in relazione ai bisogni degli alunni sordi e a quelli del sistema scolastico;
- individuare punti di forza e punti critici per ipotizzare soluzioni che, rispetto alla figura professionale, potrebbero essere generalizzate;

- individuare modalità e proposte per poter far conoscere, valorizzare e promuovere a livello sociale e politico il ruolo di questa nuova figura professionale, al fine di garantire un migliore servizio per gli alunni sordi.

Il questionario è stato somministrato nel mese di maggio 2008 agli assistenti alla comunicazione della città di Palermo e provincia convocati in riunione plenaria, dopo che sono state spiegate loro le sue finalità e le sue modalità di compilazione. Sono stata presente durante la compilazione ed ho ritirato personalmente tutti i questionari.

I partecipanti sono stati 72 su 101 assistenti alla comunicazione (nell’A.S. 2007-2008), cioè il 71,2% del totale

Hanno partecipato insieme a me alla trascrizione dei dati dei 72 questionari: Rosaria Giuranna, Marzia Musso (esperte sorde) e Marisa Scafidi (insegnante specializzata per il sostegno e assistente alla comunicazione). È stato un lavoro lungo e faticoso per il quale è stato necessario condividere criteri, negoziare, trovare soluzioni, in definitiva, “essere un gruppo di lavoro”.

Infine ritengo di dover sottolineare che, a 5 anni di distanza dall’indagine, la situazione attuale, non è sostanzialmente cambiata, si può dire, anzi, che sia peggiorata per il progressivo ridursi delle risorse erogate dagli Enti locali ed in particolare dal Comune di Palermo (basti pensare che, a partire dal 2008 nelle scuole primarie l’assistente alla comunicazione non è più stato reintrodotta perché il Comune non ha più stanziato i fondi necessari). Non è stata fatta, inoltre, alcuna chiarezza in termini legislativi sulle funzioni e sul ruolo dell’assistente alla comunicazione né sulla sua formazione di base, sia a livello locale (ad esempio della Regione Siciliana), sia a livello nazionale. A Palermo (ma anche in moltissime altre realtà italiane) è ancora quasi del tutto assente, inoltre, la figura dell’educatore sordo. Persiste pertanto un’assoluta eterogeneità di situazioni ed una carenza diffusa di servizi rispetto all’ambito educativo e formativo, e questo è molto grave, sia rispetto ai bisogni dei soggetti sordi in età dello sviluppo¹⁹, sia, più in generale,

¹⁹ È ormai assodato da tempo che, in funzione della plasticità cerebrale, è indispensabile acquisire o apprendere una L1 nei primi anni di vita per essere in grado di conoscerla e di usarla in tutta la sua ricchezza. (cf. Lenneberg 1967). Risulta quindi davvero paradossale che a Palermo, attualmente non vi siano educatori sordi né assistenti alla comunicazione nei primi livelli di istruzione (poiché i fondi dipendono dal Comune) e che questi ultimi siano presenti soltanto nelle scuole secondarie superiori (a carico della Provincia). La cosa è ancora più grave

rispetto ad una promozione della lingua e della cultura della comunità dei sordi e al superamento del loro attuale stato di marginalità sociale.

Il questionario è composto da 36 item a risposta aperta o chiusa ed è anonimo.

È suddiviso in 4 parti principali:

- la prima riguarda informazioni personali e percorso formativo iniziale;
- la seconda raccoglie notizie sulle modalità di lavoro;
- la terza riguarda i rapporti con le diverse componenti della scuola (comprese le famiglie);
- la quarta i bisogni relativi agli aspetti lavorativi, alla valutazione ed alla formazione.

Alla fine è stato lasciato uno spazio per proposte e suggerimenti.

Questionario per gli assistenti alla comunicazione nella scuola

Vogliamo raccogliere informazioni sul tuo lavoro per conoscere i tuoi bisogni, le tue aspettative, i tuoi problemi; potremo così attivare iniziative per migliorare la tua condizione professionale e per rendere più efficace il servizio nei confronti degli studenti sordi. Ti chiediamo quindi di rispondere attentamente alle domande, cercando di essere il più sincero possibile, ricordandoti che il questionario è anonimo

Sesso M F Et  _____ Titolo di studio _____

1- Perch  hai scelto di fare l'assistente alla comunicazione? (Se individui pi  motivazioni indica l'ordine di preferenza accanto alla casella)

Per potere lavorare

Perch  sono affascinato/a dal mondo dei sordi

Perch  voglio aiutare gli alunni sordi nella scuola

Altro

2- Che corsi hai seguito per diventare assistente alla comunicazione?

3- Puoi indicare il monte ore del corso o dei corsi da te seguiti?

4- Puoi indicare il numero di ore di teoria?

5- Ricordi quali erano le discipline teoriche del corso?

6- Pensi che il tuo percorso formativo sia stato sufficiente?

Si No In parte

7- Se no o "in parte", di cosa senti pi  il bisogno?

8- Da quanto tempo lavori come assistente alla comunicazione?

9- In quali ordini di scuola hai lavorato e/o lavori?

10- Pensi che sarebbe opportuno per te lavorare principalmente in un solo ordine di scuola?

Si No Non so

11- Perch ?

12- Quanti alunni sordi segui?

13- Per quante ore la settimana?

14- In quali discipline?

15- Quando hai iniziato a lavorare nella scuola quest'anno?

16- Negli anni passati, in media, hai iniziato:

ad apertura dell'anno scolastico prima delle vacanze di Natale

nei mesi di gennaio-febbraio dopo...

se si pensa che il Comune ha finanziato tale servizio dal 2000 al 2008 nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole elementari e che poi lo ha decurtato. Il problema, comunque, non sussiste solo a Palermo, ma anche in molti altri comuni italiani.

17- Mantieni una continuit  negli anni scolastici con gli stessi alunni sordi?

Si No Altro _____

18- Partecipi alle riunioni di programmazione?

Mai Raramente Spesso Sempre

19- Partecipi ai consigli di classe (o di sezione)?

Mai Raramente Spesso Sempre

20- Partecipi alla valutazione degli alunni?

Mai Raramente Spesso Sempre

21- Se s , in che modo? _____

22 - Partecipi alle riunioni di "gruppo misto" con la ASL?

Mai Raramente Spesso Sempre

23- In che cosa consiste esattamente il tuo lavoro con l'alunno, o con gli alunni sordi? _____

24- In che cosa dovrebbe consistere secondo te? _____

25- I tuoi rapporti con il dirigente scolastico sono:

Ottimi buoni discreti di "indifferenza" cattivi

26- I tuoi rapporti con gli insegnanti curricolari sono in media

Ottimi buoni discreti di "indifferenza" cattivi

specificare eventuali situazioni singole _____

27- I tuoi rapporti con l'insegnante, o gli insegnanti, di sostegno sono:

Ottimi buoni discreti di "indifferenza" cattivi

specificare eventuali situazioni singole _____

28- I tuoi rapporti con le famiglie degli alunni sordi sono:

Ottimi buoni discreti di "indifferenza" cattivi

specificare eventuali situazioni singole _____

29- In che consistono esattamente?

30- Rispetto al tuo lavoro come assistente alla comunicazione ti ritieni:

Molto soddisfatto soddisfatto n  soddisfatto n  insoddisfatto

insoddisfatto molto insoddisfatto

31- Se hai risposto che non sei soddisfatto, ci  dovuto secondo te (barrare il grado di accordo con le seguenti affermazioni come da indicazione):

molto d'accordo (a) d'accordo (b) d'accordo in parte (c) non d'accordo (d) assolutamente non d'accordo (e)

Alla retribuzione	a - b - c - d - e
Alla tua formazione di partenza	a - b - c - d - e
Al non far parte degli organi della scuola	a - b - c - d - e
Al non partecipare alla programmazione e valutazione	a - b - c - d - e
Al non avere un ruolo definito	a - b - c - d - e
Al fatto che ti vengono delegati compiti non tuoi	a - b - c - d - e
Alle difficolt� di rapporto con gli insegnanti curricolari	a - b - c - d - e
Alle difficolt� di rapporto con gli insegnanti di sostegno	a - b - c - d - e
Al tempi del tuo inserimento nella scuola	a - b - c - d - e
Alla mancanza di continuit� nel lavoro	a - b - c - d - e

Ad altro: _____

32- Ci sono sistemi di valutazione del tuo lavoro? Si No Non so

33- Se s , in cosa consistono?

34- Senti il bisogno di occasioni di aggiornamento?

moltissimo molto abbastanza poco per niente

35- Senti il bisogno del supporto di una supervisione durante il lavoro?

moltissimo molto abbastanza poco per niente

36- Senti il bisogno di un coordinamento con gli altri assistenti alla comunicazione?

moltissimo molto abbastanza poco per niente

Proposte e suggerimenti

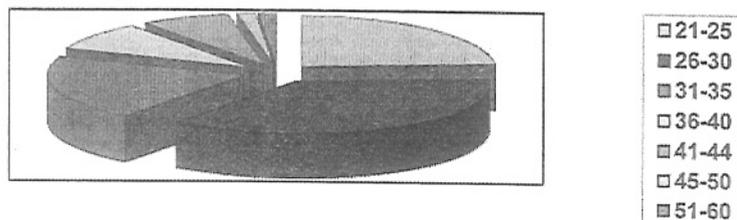
.....

*Risultati dell'indagine ed elaborazione grafica
(Totale partecipanti 72)*

Rispetto alla distribuzione per sesso, è da rilevare che, come in quasi tutte le professioni centrate nel nostro Paese sulla "relazione d'aiuto", la percentuale delle donne è in netta maggioranza (68 su 72, pari al 94,4%).

Distribuzione degli assistenti alla comunicazione per età
Si tratta di una categoria di soggetti giovani: l'81% ha tra i 21 e i 35 anni, fra questi la maggioranza (il 37%) ha tra i 26 e i 30 anni. Ciò è a mio avviso collegabile sia alla recente introduzione della figura professionale nelle scuole, sia al fatto che tale introduzione ha costituito un nuovo sbocco occupazionale per molti soggetti in cerca di lavoro.

Riguardo al titolo di studio...



La maggioranza degli assistenti alla comunicazione (il 66%) ha un diploma di scuola superiore. Questo comporta un *problema di riconoscimento professionale all'interno della scuola da parte dei docenti* (che oramai possiedono tutti una laurea), e testimonia anche una *generalizzata carenza di conoscenze e di competenze specifiche rispetto agli ambiti pedagogico, relazionale, comunicativo, e rispetto al contesto scolastico*.

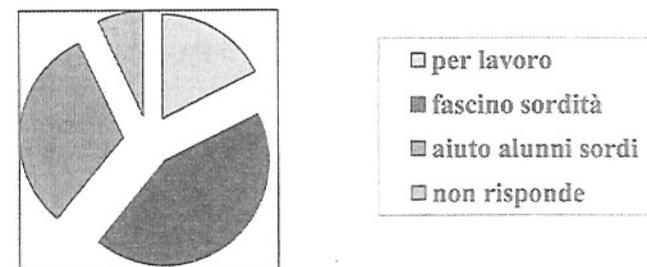
Il 26,7% ha la laurea (in ambiti diversi: scienze dell'educazione, giurisprudenza, matematica....).

Anche in questo caso vi è un *problema di conoscenze e di competenze specifiche rispetto all'ambito pedagogico, relazionale, comunicativo, e rispetto al contesto scolastico* (solo due soggetti possiedono una laurea in scienze dell'educazione).

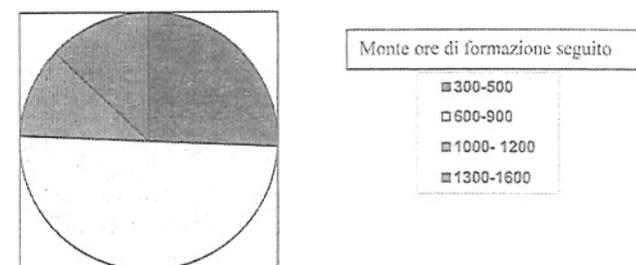
Cinque persone (pari al 7% del totale) hanno conseguito un Master biennale di primo livello per assistenti alla comunicazione proposto dall'Università (*si veda in proposito infra la postfazione*).

Le differenze nella formazione di base creano, comunque, notevoli discrepanze all'interno della "categoria", con il rischio di possibili tensioni, conflittualità e divisioni tra gli assistenti alla comunicazione.

Le motivazioni rispetto alla scelta del tipo di lavoro risultano così distribuite



La formazione degli assistenti alla comunicazione di Palermo e provincia nella maggioranza dei casi (96%) è avvenuta attraverso più tipologie di corsi combinati tra loro, tra questi il 74% riguardava l'ENS più altri enti (AES, CEFOP, Formazione professionale regionale/fondi europei, Università).



All'interno del monte ore per la formazione le *ore di teoria/metodologia* proposte oltre all'insegnamento della LIS, variano da un minimo di 150 (per chi ha seguito i 3 livelli di corso organizzato

dall'ENS) a 200 (per i corsi di 900 ore regionali) a 500 (per il Master universitario).

Si ripresenta pertanto il problema sia dell'eterogeneità dei percorsi formativi, sia, in termini quantitativi e qualitativi, della carenza di formazione rispetto alle conoscenze ed alle competenze necessarie in un contesto scolastico

Entrando in merito a quali discipline si insegnano nei corsi ENS oltre la LIS si ritrovano:

- Storia e cultura dei sordi
- Linguistica della LIS
- Pedagogia
- Psicologia dell'handicap
- Audiologia
- Legislazione sull'handicap

Entrando in merito a quali discipline si insegnano nei corsi di formazione regionali/europei (POR) oltre la LIS si ritrovano:

- Psicologia
- Pedagogia
- Diritto
- Informatica
- Storia dei sordi
- Igiene e sicurezza sul lavoro
- Inglese
- Medicina
- Logopedia
- Sociologia

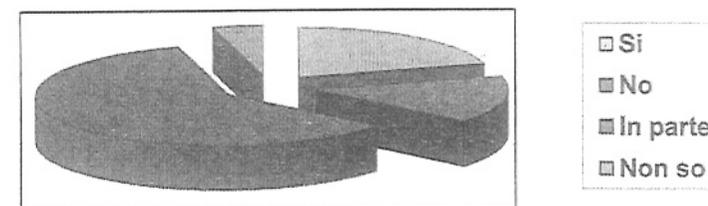
Entrando in merito a quali discipline si insegnano nel Master di Palermo per assistenti alla comunicazione nei servizi educativi e formativi oltre la LIS si ritrovano:

- Linguistica della Lingua dei Segni
- Filosofia del Linguaggio: mente corpo e linguaggio nello sviluppo umano
- Storia e cultura dei sordi
- Psicologia dello sviluppo
- Psicologia dell'handicap in relazione alle problematiche della sordità
- Sordità e pluridisabilità
- Psicolinguistica e sue implicazioni in relazione alla sordità

Strategie e tecniche di mediazione familiare
 Sociolinguistica della LIS
 Pedagogia speciale in relazione alla sordità
 Didattica speciale per la sordità
 Legislazione su sordità e disabilità
 Legislazione scolastica e normativa sui diversi ordini di scuola
 Audiologia
 Teoria, metodologie e tecniche della traduzione
 Strategie e tecniche di trasferimento dei contenuti Italiano/LIS/
 Italiano + strategie e tecniche di labiolettura
 Laboratorio di espressione corporea e Danza movimento terapia
 Tirocinio in servizi educativi in cui sono inseriti soggetti sordi
(Per un ulteriore approfondimento riguardo al percorso del Master si rimanda infra alla postfazione)

Gli assistenti alla comunicazione ritengono sufficiente il proprio percorso formativo?

Il 78% risponde no o in parte



Di cosa questo 78% (56 assistenti) ritiene di avere più bisogno?

Il 45% di maggiore professionalità e di corsi di aggiornamento periodici.

Il 14% di corsi di aggiornamento e di un'ulteriore specializzazione in psicologia, pedagogia, didattica.

Il 30,3% di maggiore competenza linguistica in LIS in funzione dei diversi ambiti scolastici e delle diverse discipline.

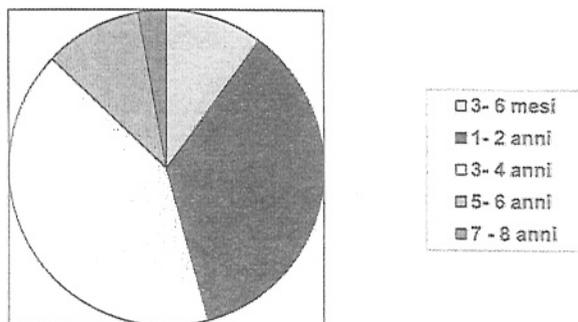
Il 9% di maggiore competenza pratica (apprendimento dall'esperienza attraverso un percorso di tirocinio).

Il 3,5% di maggiore contatto con la cultura dei sordi.

Il 68%, dunque, avverte la necessità di una formazione mirata su quelle che sono le specifiche conoscenze e competenze professionali di chi è coinvolto nella relazione educativa e sente il bisogno di corsi di aggiornamento periodici (è interessante, poiché si tratta di una "relazione di aiuto", il fatto che venga posto l'accento sull'apprendimento dall'esperienza e sulla riflessione in seguito alla prassi).

Da quanto tempo lavorano come assistenti alla comunicazione? (Sulla base di quanta esperienza esprimono tali bisogni?)

Il 36% da 1 o 2 anni, il 41% da 3- 4 anni, e solo due persone, pari al 3%, dichiarano di lavorare da 7-8 anni. Si tratta quindi di una professione "giovane" e anche questo dato, probabilmente, contribuisce alla scarsa conoscenza della figura e del suo ruolo da parte delle istituzioni scolastiche e delle famiglie.



Riguardo all'ordine di scuola in cui si lavora emerge una grande varietà di esperienze, anche se una percentuale significativa degli assistenti (il 44%) lavora soltanto nelle scuole superiori (secondarie di 2° grado) dove, nel complesso, l'88,5% ha comunque avuto esperienze lavorative (questo dato può dar conto del bisogno di una maggiore competenza in LIS in relazione alle diverse discipline espresso da oltre il 30% del totale).

Il 14% riferisce di esperienze lavorative sia nella scuola media che nella scuola superiore, il 7% nella scuola superiore e nell'Accademia di Belle Arti mentre il 4% sia nella scuola elementare che nella scuola media.

Il resto degli assistenti ha esperienze molto varie, dalla scuola dell'infanzia all'Accademia di belle Arti (qualcuno in tutti gli ordini di scuola qualcun altro in ordini molto distanti tra loro).

Riguardo alla domanda sull'opportunità o meno di specializzarsi nel lavoro in un solo ordine di scuola, gli intervistati si dividono esattamente a metà:

- il 50% di loro ritiene che sarebbe preferibile lavorare principalmente in un solo ordine di scuola per una migliore specializzazione e per una formazione specifica (dal punto di vista sia didattico che linguistico);

- l'altro 50% ritiene invece che variare gli ordini di scuola possa servire a fare esperienze diverse e ad imparare di più sui sordi e sulla sordità.

Rispetto al numero di alunni sordi seguiti ed al tempo-scuola loro dedicato:

l'85% degli assistenti alla comunicazione segue un solo alunno sordo, (di questi il 18,5% dichiara di svolgere anche attività di doposcuola); l'11,4% segue due alunni, il 2,8% tre alunni.

È da rilevare inoltre che:

l'85% segue l'alunno in tutte le discipline: il 70% per tutto il tempo scuola (24 ore) ed il 15% per 13 ore.

Questi dati indicano un rapporto molto stretto tra alunno sordo e assistente alla comunicazione e segnalano il fatto che questi svolge una funzione importante sul piano della mediazione didattica ed educativa all'interno della scuola.

Tale funzione risulta con evidenza anche quando viene approfondito in che consiste concretamente il ruolo dell'assistente nella scuola

Il 18% dichiara di fare da mediatore tra l'alunno e la classe e/o tra l'alunno e gli insegnanti; tra questi c'è chi, esplicitamente, rivendica il proprio contributo in termini di supporto psico-pedagogico.

Il 20% di chiara di cercare di far comprendere le materie, di far recepire i contenuti delle lezioni (anche attraverso semplificazioni o ricorrendo a svariate strategie quali costruzioni di schemi, riassunti, materiali visivi, etc.).

Il 24% sembra ricoprire *in toto* il ruolo docente, in quanto dichiara di supplire gli insegnanti curricolari e di sostegno spiegando le lezioni, verificandone la comprensione, etc.

Il restante 38% si colloca su un piano intermedio rispetto ai prece-

denti, svolgendo molteplici funzioni rispetto alla dimensione relazionale, all'integrazione, alle proposte didattiche insieme all'insegnante di sostegno e/o agli insegnanti curricolari.

Soltanto il 5,5% riporta di svolgere la funzione di interprete sia per la LIS che per il vocale nelle ore di lezione frontale e durante le interrogazioni.

Sembra dunque non esserci una chiarezza sul ruolo dell'assistente nella scuola sia per le diverse componenti del sistema scolastico (dirigenti, docenti curricolari e di sostegno...) sia per gli stessi assistenti alla comunicazione.

Alla domanda "In che cosa dovrebbe consistere il tuo lavoro secondo te?", infatti, soltanto il 22% risponde: "in quello che già faccio", tutti gli altri forniscono risposte tra le più varie: c'è chi vorrebbe "fare il professore", chi vorrebbe fare solo l'interprete, chi vorrebbe essere il principale punto di riferimento per l'alunno sordo e chi lo vorrebbe aiutare in relazione ai suoi bisogni (anche sul piano psicologico), chi pensa, invece, di dover aver il compito di rendere più accessibili i materiali didattici. Il 18% esplicita comunque in maniera chiara che non vorrebbe (così come invece fa) supplire l'insegnante di sostegno o gli insegnanti curricolari.

La confusione emerge anche nei rapporti con la famiglia, che in linea di massima vengono dichiarati buoni dal 68% degli assistenti (o al massimo di "indifferenza" in quanto assenti); quando però si approfondisce in che cosa consistono, risulta che nel 38% dei casi si tratta di "richieste sull'andamento scolastico del figlio". Tali richieste, che andrebbero rivolte ai docenti della classe, denotano ancora una volta poca chiarezza sul ruolo dell'assistente da parte delle famiglie, ma testimoniano anche una "delega delle funzioni didattiche" da parte della scuola.

Le difficoltà e le ambiguità del ruolo dell'assistente alla comunicazione nel sistema scolastico si evincono anche dalle sue modalità di partecipazione alla vita scolastica:

Il 37,5% nell'a.s. 2007-2008 ha cominciato a lavorare nel mese di settembre, ma ben il 40% solo a partire dal mese di febbraio.

Il 58% mantiene una continuità nel tempo con gli alunni sordi, il 19,4% no, e il resto non risponde.

Il 66% non partecipa mai alle riunioni di programmazione il 14% raramente, il 19% spesso o sempre.

Il 74,6% non partecipa mai ai consigli di classe o di sezione, il 18% raramente, il 6% spesso.

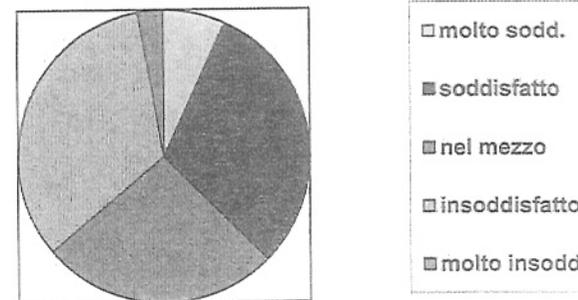
Il 58,3% non partecipa mai alla valutazione degli alunni sordi, il 19,4% raramente, il 13,8% spesso e l'8,3% sempre, ma in questi ultimi casi la modalità seguita è che l'insegnante di sostegno e/o i docenti curricolari consultano l'assistente alla comunicazione.

I rapporti con le diverse componenti della scuola vengono comunque dichiarati buoni:

- con i dirigenti scolastici nel 58,7% dei casi;
- con gli insegnanti di sostegno nel 58% dei casi;
- con gli insegnanti curricolari nel 69% dei casi.

Accanto ad alcune testimonianze di "buone prassi" (nel 4% dei casi), nelle "specificazioni" però riemergono i problemi di delega, di incomprensione, di conflittualità di ruolo, in alcuni casi di totale assenza di rapporto.

Un tale stato di cose incide, naturalmente anche sul grado di soddisfazione rispetto al proprio lavoro: solo il 7% si dichiara molto soddisfatto ed il 31% soddisfatto.



Le principali ragioni di insoddisfazione sono dovute nell'ordine (erano possibili più risposte):

Alla retribuzione (95%).

Al non avere un ruolo definito (69,6%).

Alla mancanza di continuità nel lavoro (66%).

Al fatto che "ti vengono delegati compiti non tuoi" (61%).

Al non far parte degli organi della scuola (59,3%).

Al non partecipare alla programmazione e alla valutazione (56%).

Grafico 1: senti il bisogno di occasioni di aggiornamento?

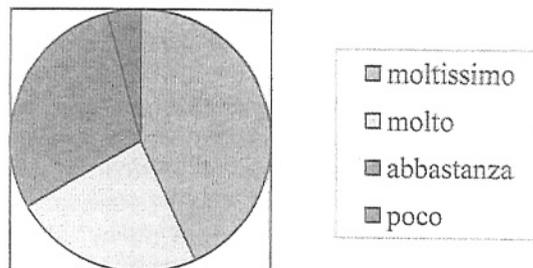
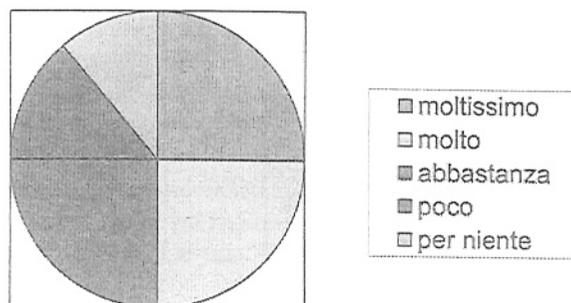


Grafico 2: senti il bisogno di un coordinamento con gli altri assistenti alla comunicazione?



Analizzando gli ultimi due grafici si nota che la quasi totalità degli intervistati (96%) sente il bisogno di corsi di aggiornamento, manifestando un disagio rispetto alla propria formazione di base in relazione ai compiti ed alle funzioni richieste dal contesto scolastico.

I tre quarti di loro sentono, inoltre, il bisogno di uscire da una situazione di isolamento rispetto al proprio ruolo ed alle proprie pratiche e di confrontarsi e condividere le esperienze lavorative con altri colle-

ghi, probabilmente per ragioni sia di tipo psicologico ed emozionale che di tipo professionale.

5. Conclusioni

Da quanto emerso complessivamente dai questionari si evince innanzitutto la necessità di una maggiore chiarezza rispetto a compiti e funzioni dell'assistente alla comunicazione nella scuola e di uno statuto professionale forte e unitario sul piano nazionale.

Per permettere di attuare interventi adeguati ai bisogni e, conseguentemente, nell'interesse degli alunni sordi, bisognerebbe promuovere scelte organizzative a livello politico e istituzionale tali da garantire:

- Il reclutamento sulla base di un'adeguata formazione iniziale (specificata per il sistema scolastico) e di una formazione permanente
- la presenza dell'assistente alla comunicazione nella scuola fin dall'apertura dell'anno scolastico, per consentire la partecipazione alle attività collegiali dei docenti;
- l'inserimento a tutti gli effetti dell'assistente alla comunicazione negli organi collegiali;
- la stabilità e la continuità temporale del rapporto con uno stesso alunno all'interno di un determinato livello scolastico;
- la valutazione sistematica dell'efficacia degli interventi nella scuola in una prospettiva di ricerca e di miglioramento continuo;
- Un'adeguata retribuzione (in funzione anche dell'alta professionalità richiesta).

Tutto questo comporta però l'attenzione ad una professionalità *specificata* per gli assistenti alla comunicazione *nella scuola* (e, più in generale, nei servizi educativi e formativi), ed una chiara differenziazione da altri tipi di "assistenza alla comunicazione" per le persone sorde in contesti diversi. In questa prospettiva non è sufficiente una formazione centrata prevalentemente sull'acquisizione della LIS, né il possesso di un titolo di studio di scuola secondaria superiore (ormai tutte le figure professionali che lavorano all'interno della scuola, a partire dalla scuola dell'infanzia, devono per legge essere in possesso della Laurea).

Oltre a prevedere una ottima conoscenza della LIS, una frequentazione della comunità dei sordi segnanti ed un aggiornamento continuo, tale professionalità dovrebbe essere caratterizzata da una preparazione universitaria di base in cui sia prevista una formazione nell'ambito psicopedagogico e sociorelazionale (con riferimento anche alle dinamiche di gruppo), nella psicologia dello sviluppo, nella programmazione e nella valutazione, nella normativa scolastica.²⁰ In una prospettiva "ecosistemica", ciò significa anche attuare un'adeguata formazione degli insegnanti curricolari in merito alle problematiche della sordità e ripensare alla figura dell'insegnante di sostegno. Ritengo, infatti, che, se venisse garantita nei servizi educativi e formativi una professionalità degli assistenti alla comunicazione quale quella sinora delineata, non sarebbe necessario prevedere per gli alunni sordi la presenza di docenti specializzati in aggiunta ai docenti curricolari.

Adottando una logica che coniuga efficacia ed efficienza, sarebbe poi auspicabile l'istituzione di "scuole polo", al fine di:

- minimizzare i costi per la formazione e l'aggiornamento continuo di tutte le componenti del sistema scolastico riguardo alla sordità;
- fornire punti di riferimento per genitori sordi e udenti e per gli alunni sordi;
- evitare i rischi di isolamento legati all'inserimento individuale nelle classi comuni e per ricreare ambienti comunitari (in cui è possibile vivificare e rinnovare lingua e cultura) che, per quanto riguarda i sordi, sono andati in parte perduti con la chiusura degli istituti speciali;
- consentire di sperimentare e di monitorare e valutare pratiche didattiche e assetti organizzativi innovativi per la formazione sia degli alunni sordi, sia degli alunni udenti.

20 Per un approfondimento di tale tematica si rimanda *infra* alla postfazione relativa al percorso formativo del Master per assistenti alla comunicazione nei contesti educativi e formativi

Bibliografia

- Aureli T. (1992) "Il comportamento nel contesto", *Età Evolutiva*, 45, 47-55.
- Bagnara C., Fontana S., Tomasuolo E., Zuccalà A., a cura di, (2009) *I segni raccontano, La lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*, Franco Angeli, Milano.
- Bagnara, Chiappini *et.al*, a cura di, (2000) *Viaggio nella città invisibile*, Atti del 2° Convegno nazionale sulla Lingua Italiana dei Segni, Del Cerro, Pisa, 2000.
- Bateson G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*, trad.it. Adelphi, Milano, 1976.
- Berruto G. (1995) *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Bari.
- Bosi R., Maragna, S., Tomassini R. (2007) *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*, Franco Angeli, Milano.
- Bronfenbrenner V. (1979) *Ecologia dello sviluppo umano*, trad.it. Il Mulino, Bologna, 1986.
- Callari Galli M. (2005) *Antropologia senza confini*, Sellerio, Palermo.
- Canevaro A. (1996) *Quel bambino là ..Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Capirci O., Cattani A., Rossini P., Volterra V. (1997) "La lingua dei segni come seconda lingua nella scuola Elementare, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", anno I, n.2, pp.301-312.
- Demetrio D., cura di, (1994) *Apprendere nelle organizzazioni*, NIS, Roma.
- Disanto A.M. (1990) *Il conflitto educativo*, Borla, Roma.
- Eco U. (2003) *Dire quasi la stessa cosa*, Bompiani, Milano.
- Fontana S. (2006) *Gesto, Segno e Parola: Multimodalità nelle Lingue Verbali*. Tesi di Dottorato in Filosofia del Linguaggio e della Mente, Università degli Studi di Palermo.
- Fontana S. (2009) *Linguaggio e Multimodalità. Gestualità e oralità nelle lingue vocali e nelle lingue dei segni*, ETS, Firenze.
- Fontana S., Zuccalà A. (2009) "Lo spazio sociale della sordità. Da individuo a comunità", in Bagnara C., Fontana S., Tomasuolo E., Zuccalà A., a cura di, (2009), op. cit., pp. 35-44.
- Geertz C. (1973) *Interpretazione di culture*, trad.it. Il Mulino, Bologna, 1988.
- Hymes, D., (1974), *Emografia della comunicazione* trad.it. Zanichelli, Bologna, 1980.
- Johnson P., Nigris E., (1996) "Le figure della mediazione culturale in contesti educativi", in Nigris E, a cura di, op.cit., pp.369-414.
- Lenneberg E.H. (1967) *Fondamenti biologici del linguaggio*, trad. it., Boringhieri, Torino, 1982.
- Lucisano P., Salerni A. (2002) *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- McNeill, D., (2005) *Gesture and Thought*, Chicago, The University of Chicago Press.

- Mignosi E. (2001) "La valutazione di contesto come intervento formativo", in *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*, Anno XXX, NN. 1-2, pp.1-39, Gennaio -Giugno, Palermo, pp.1-39.
- Mignosi E, a cura di,(2007) *Formare in laboratorio*, Franco Angeli, Milano.
- Mignosi E. (2008) "La mediazione tra culture diverse: riflessioni sul caso dei sordi segnanti", in Cambi F., De Domenico N., Manca R, Marino M. , a cura di, *Percorsi verso la singolarità*, ETS, Firenze, 2008, pp.353-366.
- Mignosi E. (2009) "L'assistente alla comunicazione nella scuola è solo un mediatore linguistico? Problemi, specificità formazione di una nuova figura professionale", in Bagnara C., Fontana S., Tomasuolo E., Zuccalà A., a cura di, (2009),op. cit., pp.59-64.
- Mignosi E, Fontana S. *Conoscersi, riconoscersi, comunicare con segni e parole: un'esperienza di bilinguismo per bambini sordi e udenti nella scuola dell'infanzia*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo (in corso di stampa).
- Mottinelli M. (2009) "L'interprete LIS sa essere un mediatore linguistico-culturale?" in Bagnara C., Fontana S., Tomasuolo E., Zuccalà A., a cura di, (2009),op. cit., pp.88-93.
- Nigris E., a cura di, (1996) *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Porcari Li Destri G., Volterra V., (1995) *Passato e Presente: Uno Sguardo sull'educazione dei Sordi in Italia*, Guido Gnocchi Editore, Napoli.
- Quaderni di Animazione e Formazione (QAF) , 1996, *L'educazione all'interculturalità. Premesse e sperimentazioni*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Quaglino G.P. (1996) *Psicodinamica della vita organizzativa*, Raffaello Cortina, Milano.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992) *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Romei P. (1991) *La qualità nella scuola*, McGraw-Hill, Milano.
- Russo Cardona T., Volterra V. (2007) *Le lingue dei Segni. Storia e semiotica*, Carocci, Roma.
- Salzberger-Wittenberg I., Henry-Polacco G., Osborne E., (1987) *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, trad. it. Liguori, Napoli, 1989.
- Spaltro E. , De Vito Piscicelli P. (1990) , *Psicologia per le organizzazioni*, NIS, Roma.
- Terrugi L.A.(2003) *Una scuola due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cossato*, Franco Angeli, Milano.
- Weinreich U. (1953) *Lingue in contatto*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1974.
- Young I.M. (1990) *Le politiche della differenza*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1996.
- Zuccalà A., a cura di, (1996) *Cultura del gesto, cultura della parola*, Meltemi, Roma.

- Zuccalà A. (1996), *La cultura dei sordi e il dibattito contemporaneo in antropologia*, in Zuccalà A., op.cit. pp. 39-51.
- Zuccalà A. (2000) "L'invenzione della sordità. Riflessioni sulla rappresentazione sociale", in Bagnara, Chiappini et.al, op.cit., pp.405-412.

POSTFAZIONE

IL MASTER PER GLI ASSISTENTI ALLA
COMUNICAZIONE NEI SERVIZI EDUCATIVI
E FORMATIVI: QUALE PERCORSO PER
QUALI BISOGNI?

di Elena Mignosi

Il presente Convegno costituisce non solo il tentativo di far incontrare e connettere tra loro ambiti disciplinari tra loro affini, ma anche l'inizio del Master biennale di primo livello per "Assistenti alla comunicazione nei servizi educativi e formativi", promosso dalla Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer e dal Dipartimento FIERI, con il patrocinio delle Facoltà di Scienze della Formazione e di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo.

Si tratta della seconda edizione di un Master che era già stato attuato nel biennio 2005-2006 dalla Fondazione Fazio-Allmayer e dalla Facoltà di Scienze della Formazione con una diversa dicitura: "Master in Assistenti alla comunicazione e interpreti della Lingua Italiana dei Segni (LIS)". Già in quell'occasione eravamo convinti del fatto che l'assistente alla comunicazione dovesse possedere conoscenze e competenze specifiche e di alto livello e che fosse quindi necessaria una specializzazione *post-lauream*.¹ Benchè pensassimo ai servizi educativi e formativi quale principale sbocco lavorativo, non avevamo chiara come adesso la peculiarità del ruolo e le differenze rispetto ad un lavoro di interpretariato (si veda in proposito *infra*, parte prima, cap.5).

Nei prossimi paragrafi presenterò, pertanto, le motivazioni, le finalità, il percorso e i risultati della valutazione complessiva del primo Master. Analizzerò poi, alla luce dei dati raccolti e delle riflessioni condotte, i punti di contatto e le differenze tra la vecchia e la nuova edizione del Master che si è conclusa a novembre del 2011.

1 Si è trattato della prima esperienza formativa di questo tipo in Italia.

1. La prima edizione del Master per Assistenti alla comunicazione

L'idea di proporre un Master per assistenti alla comunicazione è nata dall'aver constatato, dopo oltre venti anni di esperienze nelle scuole che, in linea di massima, i percorsi educativi e didattici per gli alunni sordi continuano ad essere inadeguati e insufficienti in relazione ai bisogni e ciò compromette sia un adeguato sviluppo linguistico-cognitivo e culturale, sia la possibilità di realizzazione di se stessi e di un pieno inserimento nella società in cui si vive (Ardito, Mignosi 1995; Mignosi, 2002).

I problemi legati allo scambio comunicativo ed alle possibilità di accesso alle informazioni, rendono infatti la sordità uno dei principali fattori di esclusione, in senso lato, all'interno delle istituzioni formative. Il malessere psicologico che tale esclusione comporta in termini di difficoltà di elaborazione, di espressione e di ricezione, influisce sulla costruzione dell'immagine di sé e spesso si manifesta anche attraverso comportamenti sociali "sconvenienti" che circolarmente contribuiscono ad alimentare il pregiudizio nei confronti degli alunni sordi. Non si tratta quindi soltanto di un progressivo accumulo di "svantaggio culturale", ma di qualcosa di molto più costitutivo e profondo che ha risvolti sul piano soggettivo (dal punto di vista cognitivo e psicoemotivo) e sul piano sociale.

Il contributo di figure professionali, quali quelle dell'educatore sordo e dell'assistente alla comunicazione udente² all'interno della scuola o di altre agenzie educative, può rappresentare una valida opportunità per un significativo cambiamento di prospettive e di percorsi (sia rispetto ai contenuti che alle metodologie), a patto che tali figure vengano adeguatamente formate e che abbiano una collocazione chiara dal punto di vista sistemico-organizzativo (cfr. cap.5, *infra*).

Nella istituzione del primo percorso di Master avevamo pensato di mirare oltre che allo sviluppo di competenze psicopedagogiche, metodologico-didattiche, linguistiche e alla conoscenza della LIS e della cultura dei sordi, all'acquisizione di competenze di interpretariato (LIS/Italiano vocale/LIS), non solo per ampliare le opportunità occupazionali, ma anche nella convinzione che parte del lavoro

2 Tengo a ribadire, come già affermato *infra* nel cap. 4, che l'assistente alla comunicazione nei servizi educativi e formativi andrebbe chiamato, più adeguatamente in relazione alle sue funzioni, "educatore esperto per la sordità".

dell'assistente alla comunicazione (soprattutto nelle scuole superiori), consistesse principalmente nel "tradurre" agli studenti sordi quanto veniva detto in classe dagli insegnanti.³

Potrebbe probabilmente essere così (ma, com'è stato già detto nel cap.5, il ruolo non si ridurrebbe comunque a questo) qualora i sordi giungessero alla scuola superiore da un curriculum di studi coerente ed organico fin dall'asilo nido o dalla scuola dell'infanzia, in cui siano state presenti le figure dell'educatore sordo e dell'assistente alla comunicazione ed in cui siano stati proposti percorsi di bilinguismo (cfr. Mignosi 2004, 2009). Purtroppo in Italia ciò avviene solo in casi sporadici e può capitare, come è accaduto a Palermo negli ultimi anni (dato che il finanziamento erogato soltanto dalla Provincia), che gli alunni sordi abbiano un contatto con l'assistente alla comunicazione e con la Lingua dei Segni Italiana per la prima volta solo dopo la scuola dell'obbligo⁴.

D'altro canto, per essere in grado di svolgere il ruolo di "interprete simultaneo", durante convegni, seminari, trasmissioni televisive, manifestazioni culturali o altro, non basta una conoscenza di base della lingua, ma sono necessari percorsi specifici ed un numero molto maggiore di ore dedicate alla LIS ed alle tecniche di interpretariato (come avviene del resto nella formazione professionale di interpreti e traduttori per diverse lingue vocali).

Come si vedrà nel paragrafo dedicato alla valutazione, quello della confusione sulla "doppia professionalità" e della insufficienza del tempo dedicato al lavoro di interpretariato è risultato uno dei pochi

3 Tale prospettiva è molto diffusa ed è tutt'ora alla base di molti dei percorsi formativi per assistenti alla comunicazione esistenti, in cui viene nettamente privilegiato in termini di monte ore complessivo l'insegnamento della LIS. Basti pensare anche alle dizioni di "interprete scolastico" o, in casi peggiori, a quella di "tecnico LIS" o "operatore LIS", spesso utilizzate come titoli da conseguire e spendibili nella scuola in base a quanto indicato dalla L104/92 (che, com'è stato detto *infra* nel cap.5, non specificando ruoli e funzioni, dà adito a confusioni, eterogeneità nel percorso formativo ed anche, purtroppo, a "speculazioni" economiche di vario genere). Si veda in proposito anche Bagnara C. *et alii*, a cura di 2009

4 Per quanto riguarda l'Università, il discorso è diverso, in quanto l'interprete viene richiesto in prima persona dallo studente sordo che conosce la LIS. Gli studenti che hanno ricevuto un'educazione oralista possono chiedere supporti e servizi di altro genere (stenotipia, tutor che prende appunti e aiuta nello studio a casa, etc.); tutto questo è comunque sempre subordinato alle risorse economiche esistenti o messe a disposizione dai singoli Atenei.

aspetti di criticità della prima edizione del Master. Averlo evidenziato ci ha permesso di approfondire la riflessione sul ruolo dell'assistente alla comunicazione nei servizi educativi e formativi e di apportare le modifiche necessarie nel piano di studi del nuovo Master.

Per quanto riguarda il curriculum formativo, sulla base del regolamento dell'Ateneo di Palermo relativo ai Master, abbiamo articolato il percorso in due annualità di 500 ore ciascuna, suddivise in 250 ore di LIS, 200 ore di lezioni teoriche e 50 ore di tirocinio⁵. La prima annualità era finalizzata all'acquisizione di conoscenze culturali, psicopedagogiche e linguistiche di base, la seconda all'approfondimento delle tematiche relative alla traduzione e all'interpretariato ed alla integrazione scolastica dell'alunno sordo (compresi gli aspetti normativi e didattico-metodologici).

L'accesso al Master, date le sue finalità, era consentito in prima istanza a studenti in possesso di una Laurea del vecchio ordinamento o di corsi triennali di Scienze dell'educazione e, in seconda istanza, a quelli in possesso di una Laurea di ambito umanistico. La graduatoria veniva stilata in base ad ulteriori altri criteri che sarà possibile visualizzare nelle pagine seguenti.

Per reperire i docenti abbiamo operato alcune scelte di fondo:

- per le discipline teoriche ci siamo rivolti solo a coloro che, nel nostro Paese, facevano ricerche o avevano esperienze da lungo tempo nel campo della sordità (abbiamo quindi coinvolto ricercatori dell'ISTC del CNR di Roma ed esperti da varie parti d'Italia);
- circa la metà dei docenti di ambito teorico erano esperti sordi segnanti che tenevano la loro lezione in LIS. In questo caso, soprattutto nel primo anno, era presente anche un interprete per aiutare i corsisti nella comprensione di quanto veniva esposto e nella interazione con il docente;
- tutte le lezioni di LIS erano gestite ed effettuate soltanto da sordi segnanti esperti di didattica delle Lingue dei Segni. Si tratta di una scelta obbligata sia dal punto di vista didattico che etico-culturale, date le peculiarità delle lingue visivo-gestuali e la difficoltà per gli udenti sul piano della fluidità e della conoscenza delle sfumature della LIS (anche in termini linguistico-culturali) se non si è

⁵ Sulla base delle conoscenze e delle competenze professionali ritenute essenziali, non sarebbe stato sufficiente, infatti, un solo anno di corso.

appresa la lingua nei primi anni di vita e se non si fa parte di una comunità di segnanti.

Tali scelte non sono state legate soltanto a ragioni didattiche: tra le finalità principali del Master, accanto a quella formativa, ci sono infatti quelle di contribuire ad un cambiamento culturale nei confronti della sordità, di cercare di abbattere i pregiudizi, di dare pari dignità ad una lingua e ad una cultura quasi del tutto misconosciute dalla maggioranza udente. I futuri assistenti alla comunicazione, grazie all'esperienza vissuta in prima persona, possono farsi promotori di una prospettiva nuova sulla sordità e sulla LIS, innescando un "circuito virtuoso" all'interno delle scuole in cui operano. La presenza di docenti esperti sordi sia per le lezioni teoriche che per quelle di LIS all'interno di un Master universitario ha un grande valore anche sul piano simbolico ed è importante, infine, far passare il messaggio che debbano essere i sordi stessi ad "avere voce" rispetto agli ambiti che li riguardano. Utilizzo in questo caso il "tempo presente", perché la stessa organizzazione è stata mantenuta anche per l'attuale edizione del Master, non essendo cambiate le nostre finalità e la nostra prospettiva di fondo.

Per fornire un'idea più precisa del percorso formativo adottato e delle sue ragioni riporto, di seguito, il formulario per la richiesta di istituzione del Master, compilato sulla base del regolamento di Ateneo, ed il piano di studi nel dettaglio.

Motivazione all'istituzione del corso

In Italia i sordi sono circa l'1 per mille della popolazione (è da rilevare che in Sicilia sono oltre 3 per mille, per un totale di 15000 circa). Non si tratta però di una categoria omogenea, anzi dietro la parola "sordo" ci sono realtà molto diverse tra loro:

- bambini nati sordi o divenuti tali entro i 3 anni di vita (cioè prima di aver acquisito completamente il linguaggio), oppure diventati sordi dopo i 3 anni;
- sordi figli di sordi (circa il 5%) e sordi figli di udenti (oltre il 95%);
- sordi che conoscono la LIS (Lingua Italiana dei Segni) e sordi che non la conoscono;
- sordi rieducati al linguaggio con un metodo esclusivamente orale;

- sordi rieducati con il metodo bimodale;
 - sordi esposti ad un'educazione bilingue.
- A tutto questo va aggiunto:
- il grado di sordità (lieve, media, grave, profonda; monolaterale o bilaterale)
 - l'età della diagnosi e della protesizzazione;
 - l'*iter* riabilitativo e scolastico.

Oltre, naturalmente, ai fattori individuali che costituiscono la peculiarità di ciascun soggetto, quali l'intelligenza, la personalità, la qualità delle relazioni nel sistema familiare, l'ambiente socio-culturale, le esperienze vissute, ecc.

L'elemento comune a tutte queste categorie è la necessità di comunicare attraverso una lingua parlata e scritta che si impara solo dopo un lungo e faticoso *iter* logopedico, perché non è possibile per i sordi acquisire il linguaggio verbale in modo naturale, spontaneo e completo.

La storia del nostro Paese, rispetto all'educazione dei sordi, a differenza di quanto è avvenuto in altre nazioni, è caratterizzata da una scelta rigidamente oralista che per quasi un secolo (dal convegno di Milano del 1880 agli anni Ottanta del secolo scorso) ha condizionato le scelte pedagogiche e didattiche. La stessa legislazione scolastica che oltre trent'anni fa, mediante la legge 517/77, ha consentito ai sordi di frequentare le scuole comuni insieme agli udenti, ha pesantemente risentito di questo retaggio storico.

Oggi però è in atto una sorta di "rivoluzione silenziosa", a cui contribuiscono principalmente tre fattori:

- l'autodeterminazione della comunità dei sordi a fare in prima persona le scelte che riguardano l'educazione dei bambini sordi;
- le nuove prospettive aperte dalla ricerca scientifica mediante le tecnologie ipermediali (computer e sottotitoli) e dalla Lingua dei Segni;
- le possibilità offerte dalla L. 104/92 sui diritti dei soggetti in situazione di handicap;
- la normativa europea che obbliga l'Italia a riconoscere la Lingua dei Segni come lingua minoritaria e ad adeguare una serie di servizi ai bisogni dei sordi

Sbocchi occupazionali previsti per coloro che conseguiranno il titolo

Per quanto riguarda l'*assistente alla comunicazione*, sarà possibile trovare un'occupazione presso le scuole di ogni ordine e grado, presso i centri di formazione professionale e presso le Università.

La figura di assistente alla comunicazione è prevista, infatti, dalla legge quadro 104/92 e affianca l'insegnante di sostegno nel percorso educativo e formativo che l'alunno sordo compie all'interno della scuola. L'assistente alla comunicazione ha i seguenti compiti:

- tradurre la lezione dell'insegnante curriculare in lingua dei segni
- elaborare con l'insegnante di sostegno delle strategie didattiche efficaci per promuovere l'apprendimento dell'alunno sordo e nello stesso tempo per agevolare l'integrazione e l'autonomia
- fungere da tutor per gli studenti sordi inseriti nell'Università.

Per quanto riguarda l'*interprete di Lingua Italiana dei Segni*, sarà possibile fornire una prestazione professionale nelle seguenti situazioni formali e nei seguenti ambiti:

- ambito sanitario (settore pubblico e privato)
- ambito giudiziario (presso i Tribunali, i centri per minori, etc.)
- ambito turistico (Aeroporti, Stazioni ferroviarie etc. ma anche come accompagnatore turistico in viaggi organizzati, gite, etc.)
- uffici pubblici (pubbliche amministrazioni, uffici postali, etc.)
- consulto presso professionisti (avvocati, notai, ingegneri, etc)
- riunioni sindacali nel luogo di lavoro
- assemblee di tipo elettorale
- corsi di formazione professionale
- lezioni universitarie
- convegni
- telegiornali locali e nazionali
- manifestazioni pubbliche rilevanti.

Articolazione del corso

Il Master prevede un'alternanza di lezioni teoriche tenute da docenti udenti e sordi e di lezioni pratiche ed esercitazioni linguistiche in LIS, tenute da docenti esperti sordi madrelingua; nel caso di lezioni teoriche in LIS è previsto un servizio di interpretariato. Il percorso si articola in due annualità: la prima finalizzata all'acquisizione delle conoscenze di base, la seconda all'approfondimento delle tematiche

relative alla traduzione e all'interpretariato ed alla integrazione scolastica dell'alunno sordo (compresi gli aspetti normativi, pedagogici e didattico-metodologici). A conclusione di ogni annualità sono inoltre previste 50 ore di tirocinio presso Centri Specializzati, Associazioni di Categoria, Scuole, l'Università; alle ore di tirocinio diretto vanno sommate 30 ore per la supervisione e per la stesura delle relazioni scritte da parte degli allievi.

Modalità di accesso

L'accesso al Master è stabilito per titoli. Il bando prevede la possibilità di partecipazione, nell'ordine di preferenza, ai laureati nelle Facoltà di Scienze della Formazione e ai laureati in discipline umanistiche. Viene inoltre attribuito un punteggio maggiore:

- a chi ha sostenuto nel proprio piano di studi materie relative alle problematiche dell'handicap e dell'integrazione scolastica e sociale e a chi ha sostenuto la tesi di laurea in tale ambito;
- a chi ha già frequentato corsi di LIS (in funzione anche della durata di tali corsi);
- a chi ha pubblicazioni inerenti alle tematiche del Master.

Piano di studi

Gli Insegnamenti e i crediti relativi ad ogni annualità sono così distribuiti:

Lezioni Primo Anno	Ore	Cfu
Lingua dei Segni Italiana	250	27
Linguistica della Lingua dei Segni	40	4
Storia e cultura dei sordi	30	3
Psicologia dello sviluppo	30	3
Psicologia dell'handicap con particolare riferimento alla sordità	30	3
Legislazione sull'handicap	10	1

con particolare riferimento alla sordità		
Audiologia	10	1
Psicolinguistica e sue implicazioni in relazione alla sordità	20	2
Counseling familiare	30	3
Tirocinio	50	8
Totale	500	55

Lezioni secondo anno	Ore	Cfu
Lingua dei Segni Italiana	250	27
Linguistica della lingua dei segni	30	3
Tecniche di traduzione	30	3
Interpretazione Italiano/LIS /Italiano	30	3
Deontologia professionale	10	1
Sociolinguistica della LIS	20	2
Pedagogia speciale con particolare riferimento alla sordità	30	3
Legislazione scolastica	20	2
Didattica speciale con particolare riferimento alla sordità	30	3
Tirocinio	50	8
Totale	500	55

A conclusione del 2° anno sono previste, inoltre, 100 ore di elaborazione per la dissertazione finale equivalenti a 10 CFU.

L'esame finale è articolato in tre parti e consiste in una prova di interpretariato Italiano/LIS e LIS/Italiano, in una dissertazione in LIS relativa ad un argomento del corso, nella esposizione di un elaborato scritto o multimediale relativo ad un approfondimento su una "pro-

blematica professionale”, anche in connessione con l’esperienza di tirocinio.

Della commissione di esami fanno parte docenti udenti e sordi (è garantito un servizio di interpretariato). La valutazione finale è espressa in centodecimi e verrà rilasciato il diploma di Master di primo livello in Assistenti alla comunicazione e Interpreti della Lingua Italiana dei Segni.

La frequenza alle lezioni di ogni tipo e al tirocinio è obbligatoria. Le assenze dei corsisti per comprovati motivi devono essere giustificate al coordinatore del corso e non possono superare il 25% del monte ore complessivo.

Di fatto sono stati ammessi al Master 20 corsisti (18 donne e 2 uomini)⁶ con i seguenti titoli: 1 con il diploma di Conservatorio, 2 con la laurea in Psicologia, 3 con la laurea in Lingue, 14 con la laurea in Scienze dell’Educazione vecchio ordinamento.

Per quanto riguarda la conoscenza della LIS la situazione è stata la seguente: 9 conoscenza buona (almeno 3 “livelli” di corsi LIS tenuti dall’Ente Nazionale Sordi); 6 conoscenza discreta o di base (1 o 2 “livelli” di corsi LIS); 5 nessuna conoscenza (frequenza di alcuni seminari, letture personali, etc.). Una tale disomogeneità ha comportato una notevole complessità nell’organizzazione della didattica; dove possibile si è cercato di organizzare attività per piccoli gruppi paralleli e di differenziare i compiti nel caso di lavori in grande gruppo. I nove corsisti con una buona conoscenza della LIS hanno comunque, inevitabilmente, trovato alcune lezioni di lingua non adeguate al loro livello e per i docenti sordi segnanti è stato piuttosto faticoso programmare attività diversificate in funzione dei diversi bisogni.

Per le lezioni teoriche, sia in Italiano vocale che in LIS, non vi sono stati, invece, particolari problemi, data la specificità e la novità degli argomenti per tutti i partecipanti.

Molto importanti sono state le riunioni di programmazione, di raccordo e di valutazione *in itinere*, effettuate sistematicamente nel corso dei due anni del Master dal gruppo dei 4 docenti sordi di LIS

6 Quella della “differenza di genere”, con la presenza di una maggioranza assoluta di donne nei corsi di formazione inerenti le professioni educative o connesse alle “relazioni di aiuto”, non è certamente una condizione casuale e meriterebbe ulteriori approfondimenti (vi sono infatti alla base ragioni culturali, sociali, economiche...)

insieme a me e ad un insegnante specializzato per il sostegno (nonché assistente alla comunicazione con un’esperienza decennale con gli alunni sordi nella scuola), al fine di mettere a punto un modello didattico adeguato ai bisogni formativi di futuri assistenti alla comunicazione. Si è trattato parallelamente, ad un metalivello, di un’esperienza di “formazione in servizio” per i docenti sordi e di crescita per tutti grazie allo scambio reciproco ed alla messa in comune di idee, punti di vista, riflessioni.

Proverò a descrivere più nel dettaglio l’andamento del Master nel prossimo paragrafo relativo alla valutazione.

2. La valutazione del Master

Per quanto riguarda la valutazione del Master, dal punto di vista teorico ho fatto riferimento al paradigma della ricerca qualitativa (Mantovani, 1998; Sorzio, 2005), utilizzando strumenti di verifica e di valutazione rigorosi ma non standardizzati, dando particolare rilievo alla dimensione processuale ed all’attivazione e “implicazione” di tutti i soggetti coinvolti nell’esperienza, in questo caso corsisti e docenti (cfr. Pourtois, 1992).

Per la valutazione conclusiva ho scelto di utilizzare diversi strumenti su differenti aree in modo che fosse possibile ricavare un quadro complessivo dei punti forti e dei punti deboli del percorso formativo integrando i dati tra loro. Tutti gli strumenti utilizzati sono stati da me costruiti in relazione all’articolazione del Master e agli obiettivi che ci eravamo proposti.

Per quanto riguarda la valutazione degli studenti da parte dei *docenti delle materie teoriche*, si è ricorso *in itinere* ad una tradizionale valutazione in trentesimi e ad un giudizio complessivo sul “rendimento” di ogni corsista, mentre per *i docenti sordi che hanno insegnato la LIS*, è stata messa a punto, con il loro contributo, una tabella che permettesse di esprimere un giudizio in dieci decimi relativamente a quelli che si ritenevano gli ambiti più importanti per la Lingua dei Segni: *Espressione Facciale e impersonamento, Comprensione e Produzione in LIS, valutazione complessiva*.

A scopo esemplificativo riporto una parte della tabella:

Parte iniziale della tabella per la valutazione dell'apprendimento della LIS

Nominativi	Espress. Facciale + impersonamento	Comprensione	Produzione	Val. Complessiva
A. E.	5,75	7,5	6,5	7
B. M.	7,25	7,5	7,25	7,5
B. L.	5,25	5,75	5,5	5,5
B. S.	8,75	9	9	9

Per quanto riguarda la valutazione del Master da parte dei *corsisti* sono stati somministrati:

A- Un questionario costituito da 10 domande aperte, 9 relative alle opinioni sull'esperienza fatta, sulla sua rilevanza a livello personale e professionale, sugli specifici apprendimenti conseguiti, etc, ed una relativa ad eventuali proposte e suggerimenti;

B- Un questionario specificatamente centrato sull'insegnamento della LIS costituito da 19 domande aperte che si articolano sul piano dell'apprendimento individuale e della crescita personale, sui contenuti, sulle attività proposte e sulla metodologia adottata.

C- Una *Rating scale* (scala dei giudizi) con 19 affermazioni inerenti ai diversi ambiti toccati dal Master (metodo, gruppo, conduzione, conoscenze e competenze acquisite...) e cinque livelli di apprezzamento (dal totale disaccordo al totale accordo).

D- Una tabella dei giudizi rispetto al piano di studi (ai contenuti ed alla congruità delle materie proposte) ed alla conduzione, disciplina per disciplina.⁷

Ritengo utile per condurre una riflessione critica sul percorso formativo del Master e per potere comprendere le modifiche apportate nel Master attuale, riportare qui di seguito in dettaglio gli strumenti utilizzati e le risposte date dai partecipanti. Hanno risposto a tutti i questionari ed hanno espresso il proprio giudizio 17 corsisti su un totale di 20.

⁷ Dalle risposte espresse in termini numerici attraverso gli strumenti "C" e "D", è stato possibile costruire degli istogrammi che, utilizzando il canale visivo, danno immediatamente un quadro complessivo della distribuzione dei giudizi. (Si vedano in proposito le pagine seguenti)

A- Questionario di valutazione finale del percorso formativo per gli studenti del Master di primo livello per assistenti alla comunicazione e interpreti LIS

1. Quali aspetti ti hanno più interessato del percorso del Master?
2. Perché?
3. In cosa ritieni che il Master ti sia servito di più?
4. Ritieni che il Master ti abbia fornito nuovi punti di vista teorici e culturali? Se sì, quali?
5. Che cosa ti è risultato meno interessante e perché?
6. Ritieni che l'esperienza del Master possa avere per te una ricaduta sul piano professionale e se sì in che termini?
7. Le tue aspettative sono state soddisfatte? Se sì perché? Se no perché?
8. Quali ambiti, alla luce di quanto appreso, ti piacerebbe ancora approfondire?
9. Scrivi quelle che per te costituiscono alcune "parole chiave" del percorso formativo relativo al Master.
10. Hai eventuali suggerimenti e/o proposte?

Sintesi delle risposte relative al questionario "A"

- Gli aspetti più interessanti sono stati, per quasi tutti, quelli legati alla linguistica, ed alla linguistica della LIS che sono stati ritenuti, tra l'altro, ambiti di grande rilevanza culturale. Molti hanno sottolineato l'importanza della psicologia e della pedagogia (in termini anche di approfondimento dei concetti di diversità e differenza), e dell'apprendimento della progettazione e delle metodologie didattiche. Tutti hanno evidenziato un grande interesse per la LIS e per le sue caratteristiche e per la cultura dei sordi (si veda in proposito le risposte al questionario "B"). È stato anche rilevato che il Master è servito a riflettere sul ruolo e sulle funzioni dell'assistente alla comunicazione ed a comprenderle meglio.
- L'opinione prevalente è che il master abbia arricchito a livello personale, che sia stato un momento di crescita globale, che abbia "aperto un mondo". È servito a mettersi in gioco ed a "sciogliersi" di più sul piano della comunicazione. Ha permesso di vedere e di sperimentare come "tutto il corpo comunica".
- Non sembra esservi stato un ambito avvertito come poco interessante, anche se in alcuni casi si ha avuta la sensazione che da alcuni

- docenti non fossero programmate adeguatamente tutte le ore a loro disposizione.
- Le aspettative sono state soddisfatte anche se sono emersi nuovi bisogni di approfondimento ed è stata rilevata la necessità di un aggiornamento continuo e la consapevolezza che si tratti solo dell'inizio di un "importante percorso".
 - In particolare si è avvertita la necessità di approfondire: l'ambito psicologico e le metodologie legate al *counseling* ed al rapporto con le famiglie; la didattica; le tecniche di "interpretariato" sia dalla LIS in Italiano vocale che viceversa; l'apprendimento di termini specialistici in LIS in relazione alle diverse discipline scolastiche
 - *Parole-chiave*: Cultura – sordità – lingua – linguaggio – identità – diversità – diversità come valore- comunicazione – pensiero – interpretazione – memoria visiva.

B – Questionario relativo all'insegnamento della LIS

1. Le ore dedicate all'insegnamento della LIS nel corso dei due anni ti sono sembrate sufficienti per una conoscenza di base della lingua?
2. Se no, quante ore ritieni che sarebbero necessarie?
3. Ritieni che si tratti soltanto di una questione "quantitativa" o anche "qualitativa"?
4. In questo secondo caso, che cosa andrebbe cambiato secondo te?
5. Le ore dedicate all'insegnamento della LIS nel corso dei due anni ti sono sembrate sufficienti rispetto all'ambito lessicale?
6. Che cosa ritieni sia più problematico rispetto a tale ambito e che cosa ti piacerebbe approfondire?
7. Le ore dedicate all'insegnamento della LIS nel corso dei due anni ti sono sembrate sufficienti rispetto all'ambito grammaticale?
8. Che cosa ritieni sia più problematico rispetto a tale ambito e cosa ti piacerebbe approfondire?
9. Le ore dedicate all'insegnamento della LIS nel corso dei due anni ti sono sembrate sufficienti rispetto all'ambito sintattico?
10. Che cosa ritieni sia più problematico rispetto a tale ambito e cosa ti piacerebbe approfondire?
11. Le ore dedicate all'insegnamento della LIS nel corso dei due anni ti sono sembrate sufficienti rispetto all'ambito pragmatico-comunicativo?

12. Che cosa ritieni sia più problematico rispetto a tale ambito e cosa ti piacerebbe approfondire?
13. I contenuti delle attività linguistiche ti sono sembrati adeguati? Se sì, perché? Se no, cosa pensi che si sarebbe dovuto approfondire?
14. Il metodo di lavoro utilizzato ti è sembrato efficace? Se sì perché? Se no che cosa proporresti?
15. L'ordine temporale in cui sono state proposte le diverse attività linguistiche ti sembra adeguato? Se sì perché? Se no, quali cambiamenti apporteresti?
16. Che cosa della LIS ti è risultato più difficile e perché?
17. Che cosa ti è risultato più facile e perché?
18. Pensi che ci sia stato un cambiamento nel tuo modo di apprendere e di utilizzare la LIS nel corso del tempo?
19. Se sì rispetto a che cosa? (maggiore facilità nella memorizzazione visiva, maggiore fluidità nella comprensione e nell'espressione, migliore capacità di coordinazione motoria, etc.).

Sintesi delle risposte relative al questionario "B"

- Numero di ore sufficiente per una conoscenza di base della LIS
- Si tratta di una questione quantitativa ma anche qualitativa; si evidenziano alcuni problemi metodologici connessi a: la necessità di un maggior lavoro in piccoli gruppi, la necessità di "utilizzare in modo più denso" il tempo a disposizione, necessità di un cambiamento nei contenuti (meno metodo VISTA⁸, meno "favole").
- Numero di ore sufficiente rispetto all'ambito lessicale anche se sarebbe necessario ampliare gli ambiti e condurre approfondimenti rispetto al lessico delle principali materie scolastiche.
- Rispetto all'ambito grammaticale, ore sufficienti rispetto alla comprensione delle regole di base della LIS, ma difficoltà nella loro applicazione. Necessità di maggiori approfondimenti (uso dello spazio, componenti non manuali, uso dei classificatori), bisogno di un numero maggiore di esercitazioni. Problema del confronto con le regole dell'Italiano.

8 Il metodo VISTA è la trasposizione e l'adattamento italiano per la LIS di uno dei più diffusi metodi di insegnamento della lingua dei segni americana (ASL) ed è molto utilizzato nei corsi tenuti da docenti sordi in diverse realtà nazionali.

- Rispetto all'ambito sintattico, pareri discordanti, (per circa il 50% ore sufficienti per l'altro 50% no); nell'insieme necessità di un maggiore insegnamento esplicito rispetto alla costruzione di un "testo" e all'ordine degli elementi nella frase.
- Valutazione nell'insieme positiva rispetto all'ambito pragmatico-comunicativo.
- Contenuti delle attività adeguati; necessità per alcuni di maggiori approfondimenti rispetto all'ambito scolastico, all'attualità, alla politica.
- Apprezzamento per i metodi adottati, partecipativi e coinvolgenti, e per la disponibilità dei docenti. Apprezzamento per i lavori in coppie e in piccoli gruppi. Per alcuni bisogno di affrontare questioni sintattiche e grammaticali in modo esplicito fin dal primo anno. Riguardo ai problemi si vedano le risposte al secondo punto.
- È risultato più difficile: l'uso dello spazio, la costruzione delle frasi, l'uso delle espressioni facciali, comunicare attraverso l'impersonamento, l'uso idiomatico di alcune espressioni, "mettersi in gioco".
- È risultato più facile: memorizzare alcuni segni a livello lessicale, l'orientamento nello spazio (perché è stato affrontato molto bene durante le lezioni), alcune esercitazioni sulla memoria visiva.
- Sono stati notati miglioramenti nel tempo rispetto a: maggiore consapevolezza del proprio corpo e delle sue possibilità espressive e comunicative, maggiore attenzione alla dimensione non verbale in generale, maggiore scioltezza (nelle mani ma anche nell'uso del corpo e nella coordinazione motoria), miglioramento della memoria visiva, miglioramento nella comprensione della LIS (un po' meno nella produzione).

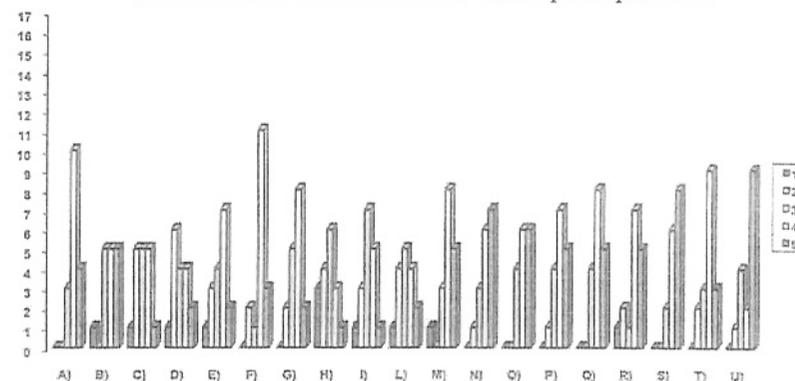
C – Rating scale (Scala dei giudizi)

Per ogni proposizione barrate il numero che esprime il vostro giudizio

1= Non sono affatto d'accordo 2 = non sono d'accordo 3= sono d'accordo solo in parte 4 = sono d'accordo 5 = sono completamente d'accordo.

A) Le discipline del Master mi sono sembrate interessanti per la mia formazione professionale	1	2	3	4	5
B) L'organizzazione del Master mi ha dato la possibilità di fare un'esperienza significativa	1	2	3	4	5
C) La strutturazione del Master mi sembra valida	1	2	3	4	5
D) Le ore dedicate alla LIS mi sono sembrate sufficienti	1	2	3	4	5
E) Le ore destinate all'ambito linguistico mi sono sembrate sufficienti	1	2	3	4	5
F) Le ore destinate all'ambito psicopedagogico mi sono sembrate sufficienti	1	2	3	4	5
G) Le ore destinate all'ambito scolastico (compresa la didattica) mi sono sembrate sufficienti	1	2	3	4	5
H) Il clima durante le varie attività è stato positivo	1	2	3	4	5
I) Le modalità di conduzione delle attività in LIS mi sono sembrate efficaci per l'attivazione del gruppo	1	2	3	4	5
L) Le modalità di conduzione delle attività in LIS mi sono sembrate efficaci ai fini dell'apprendimento	1	2	3	4	5
M) Il Master mi ha stimolato a riflettere sui diversi metodi di lavoro	1	2	3	4	5
N) Il Master mi ha permesso di conoscere e comprendere la cultura delle persone sorde	1	2	3	4	5
O) Il Master mi ha permesso di approfondire le competenze professionali dell'assistente alla comunicazione	1	2	3	4	5
P) Il Master mi ha consentito di sviluppare una maggiore consapevolezza delle diverse componenti che interagiscono all'interno dell'istituzione scolastica	1	2	3	4	5
Q) Il Master ha stimolato una mia maggiore attenzione alla relazione educativa	1	2	3	4	5
R) Il Master ha accresciuto la mia consapevolezza del ruolo della componente affettivo-emotiva nei processi educativi	1	2	3	4	5
S) Il Master mi ha permesso di accrescere le mie conoscenze sulle potenzialità degli alunni sordi e sui loro bisogni	1	2	3	4	5
T) Il Master mi ha fornito nuove prospettive sulla funzione del lavoro di rete	1	2	3	4	5
U) Il Master mi ha fatto comprendere il ruolo e la funzione dell'assistente alla comunicazione nella scuola	1	2	3	4	5

GRAFICO SCALA DEI GIUDIZI – Totale partecipanti n. 17



Dai risultati riportati nel grafico delle risposte si evince in generale un buon livello di accordo su tutte le affermazioni contenute nella *Rating scale*, ma in particolare, come si noterà da quanto riportato in dettaglio, la netta maggioranza ritiene che le discipline proposte siano interessanti per la loro formazione professionale e che siano particolarmente appropriate tutte le affermazioni relative al ruolo dell'assistente alla comunicazione ed alle sue funzioni all'interno del sistema scolastico.

Maggiore accordo: A- Le discipline del Master mi sono sembrate interessanti per la mia formazione professionale. *Dalla affermazione M alla affermazione U:* Il Master mi ha stimolato a riflettere sui diversi metodi di lavoro; mi ha permesso di conoscere e comprendere la cultura delle persone sorde; mi ha permesso di approfondire le competenze professionali dell'assistente alla comunicazione; mi ha consentito di sviluppare una maggiore consapevolezza delle diverse componenti che interagiscono all'interno dell'istituzione scolastica; ha stimolato una mia maggiore attenzione alla relazione educativa; ha accresciuto la mia consapevolezza del ruolo della componente affettivo-emotiva nei processi educativi; mi ha permesso di accrescere le mie conoscenze sulle potenzialità degli alunni sordi e sui loro bisogni; mi ha fornito nuove prospettive sulla funzione del lavoro di rete; mi ha fatto comprendere il ruolo e la funzione dell'assistente alla comunicazione nella scuola.

Volendo approfondire anche i punti di maggiore criticità, si evidenziano le maggiori discordanze nelle affermazioni relative alla struttura del Master e al tempo complessivo dedicato all'insegnamento della LIS. Ciò è da ricondurre, a mio avviso, alla doppia professionalità prevista dal Master come traguardo formativo ed occupazionale: come è stato detto, il percorso è stato effettivamente insufficiente rispetto alle conoscenze e competenze necessarie per un lavoro di interpretariato e quindi inadeguato per le aspettative di chi avrebbe preferito potere svolgere principalmente tale lavoro. Probabilmente andrebbe pensato un corso di perfezionamento specifico in questo senso, rivolto a chi possiede già una buona conoscenza della LIS.

Un discorso a parte va condotto rispetto all'affermazione "H", relativa al clima sociale: le differenze iniziali rispetto alle competenze linguistiche dei partecipanti hanno determinato, a volte, alcuni conflitti all'interno dell'aula ed una occasionale suddivisione in piccoli gruppi in competizione tra loro e questo ha creato alcune difficoltà ai docenti conduttori, anche rispetto alle metodologie da adottare, soprattutto durante le lezioni di LIS. Purtroppo è molto difficile riuscire a creare un

gruppo omogeneo: benchè i criteri di selezione dessero la priorità a chi aveva già delle conoscenze di base sulla sordità e sulle lingue visivo-gestuali, il numero di richieste di partecipazione si è rivelato insufficiente ad operare una scelta in questo senso, pena la non attuazione del Master. Convinti della validità del percorso formativo progettato, si è comunque deciso di accettare corsisti con punti di partenza diversi e di tentare di proporre attività diversificate in parallelo.⁹

Maggiore disaccordo: C- La strutturazione del Master mi sembra valida (5 non d'accordo, 5 d'accordo solo in parte); D- Le ore dedicate alla LIS mi sono sembrate sufficienti (7 non d'accordo, 4 d'accordo solo in parte). H - Il clima durante le varie attività è stato positivo (7 non d'accordo, 6 d'accordo solo in parte).

D - Tabella dei giudizi rispetto al piano di studi ed alla conduzione

Rispetto alle materie del Master elencate qui di seguito, esprimi un tuo parere da 1 a 5 (1 valore minimo, 5 valore massimo) relativamente al grado di congruità con gli obiettivi del corso, ai contenuti trattati e alle modalità di conduzione.

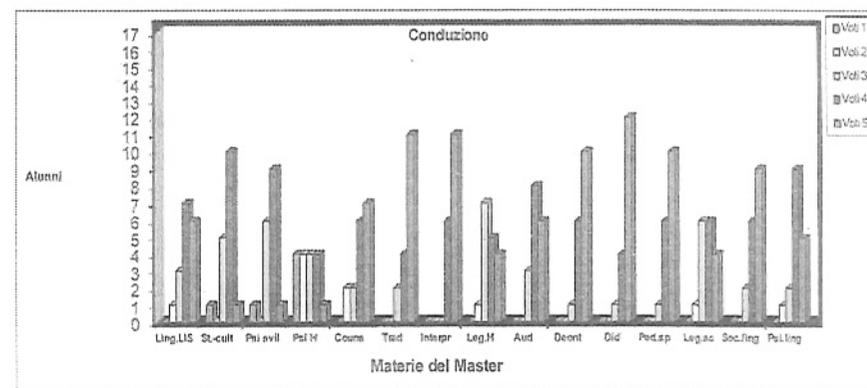
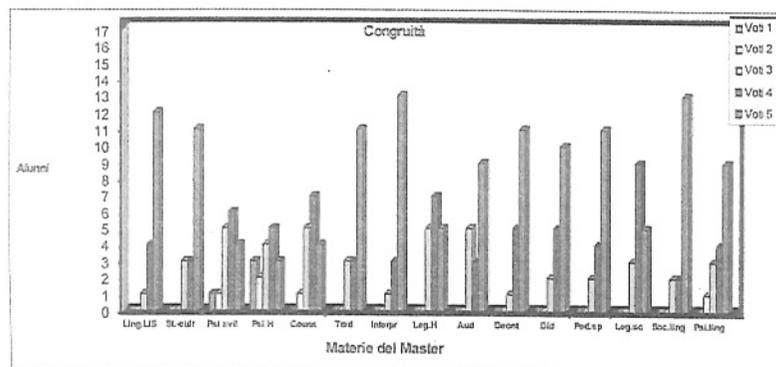
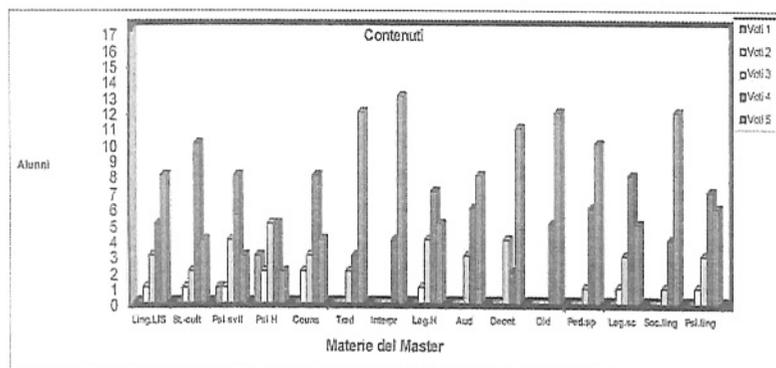
Materie del Master	Congruità	Contenuti	Conduzione
Linguistica della Lingua dei Segni			
Storia e Cultura dei Sordi			
Psicologia dello sviluppo			
Psicologia dell'handicap			
Counseling familiare			
Tecniche di traduzione			
Interpretazione LIS/Italiano e Italiano LIS			
Legislazione sull'handicap			
Audiologia			
Deontologia Professionale			
Didattica speciale			
Pedagogia speciale			

9 Rispetto al problema della scarsa partecipazione al bando di iscrizione per il Master si vedano anche *infra* le riflessioni conclusive.

Legislazione scolastica			
Sociolinguistica			
Psicolinguistica			

È possibile visualizzare i risultati della valutazione da parte degli studenti nei tre grafici che seguono. Nell'insieme si evince un giudizio molto positivo sia rispetto ai contenuti, sia alla congruità delle materie in relazione agli obiettivi del percorso formativo, con un particolare gradimento per le discipline linguistiche, didattiche e psicopedagogiche.

Anche per quanto riguarda la conduzione da parte dei docenti, pur con una maggiore variabilità individuale, si evidenzia nei corsisti un alta percentuale di soddisfazione.



3. Il nuovo Master per Assistenti alla comunicazione tra continuità e discontinuità

Sulla base dell'esperienza della prima edizione del Master abbiamo cambiato il nome alla nuova edizione, passando da "Master per assistenti alla comunicazione ed interpreti LIS" a "Master per assistenti alla comunicazione nei servizi educativi e formativi" ed abbiamo modificato in parte il piano di studi, avvalendoci anche dei suggerimenti e dei consigli del CNR-ISTC di Roma e del direttivo nazionale dell'Ente Nazionale Sordi (entrambi gli enti sono ufficialmente entrati a far parte del "Comitato ordinatore" del Master).

È pertanto stata eliminata la "doppia professionalità" che vedeva uniti insieme un ruolo educativo e di mediazione linguistica con un ruolo di "interprete"; il *focus* è stato centrato sulla specificità del lavoro all'interno dei contesti educativi e formativi così come si evince dalla sezione della proposta di istituzione del Master relativa agli sbocchi occupazionali che riporto integralmente per consentire un confronto con quella precedente (inserita *infra* nel par.1).

Come si vedrà non si fa più menzione del lavoro di interpretariato e vengono articolate maggiormente e nel dettaglio le funzioni dell'assistente alla comunicazione.

Sbocchi occupazionali previsti per coloro che conseguiranno il titolo

Per quanto riguarda l'assistente alla comunicazione, sarà possibile

trovare un'occupazione presso le scuole di ogni ordine e grado (a partire dalla scuola dell'infanzia), presso i centri di formazione professionale e presso le Università.

La figura di assistente alla comunicazione è prevista, infatti, dalla legge quadro 104/92 e affianca l'insegnante di sostegno nel percorso educativo e formativo che l'alunno sordo compie all'interno della scuola. L'assistente alla comunicazione ha i seguenti compiti:

- tradurre la lezione dell'insegnante curricolare in Lingua dei Segni Italiana se gli alunni sordi conoscono la LIS;
- facilitare l'apprendimento di quanto proposto in classe attraverso l'uso della LIS e/o di una modalità comunicativa il più possibile adeguata ai bisogni degli alunni sordi con cui si lavora;
- attivare "strategie di mediazione" in termini comunicativi e relazionali tra gli alunni sordi ed i loro compagni e/o i loro insegnanti
- elaborare con l'insegnante di sostegno e con gli insegnanti curricolari strategie didattiche efficaci per promuovere l'apprendimento degli alunni sordi e, nello stesso tempo, per agevolarne l'integrazione e l'autonomia;
- svolgere un ruolo di *counseling* per le famiglie degli alunni sordi, raccordando il proprio intervento con le altre figure professionali (insegnanti curricolari e di sostegno, operatori della AUSL, audiologi, logopedisti, etc.);
- fungere da tutor per gli studenti sordi inseriti all'Università.

Alcune modifiche sono state apportate, consequenzialmente, nel piano di studi, che è stato arricchito con l'inserimento di: Filosofia del Linguaggio, espressione corporea e danzamento terapia, sordità e pluridisabilità; sono inoltre aumentate le ore dedicate alla didattica e sono state cambiate alcune dizioni: al primo anno "Strategie e tecniche di mediazione familiare" ha preso il posto di "Counseling familiare" ed al secondo anno "Strategie e tecniche di trasferimento dei contenuti Italiano/LIS/Italiano + strategie e tecniche di labiolettura" ha preso il posto di "Interpretazione Italiano/LIS/Italiano". Infine sono state aumentate le ore di tirocinio pratico nei due anni che sono passate da 100 a 150 per consentire ai partecipanti un maggiore contatto con la prassi.

Com'è stato già detto, non vi sono state variazioni, invece, nelle scelte organizzative di fondo e nei criteri per la scelta dei docenti che sono stati individuati tra i maggiori esperti in ambito nazionale nel campo della sordità e che saranno sia udenti che sordi per le materie

teoriche e soltanto sordi segnanti esperti per quanto riguarda l'insegnamento della LIS.

Riporto di seguito integralmente il piano di studi relativo al nuovo master in "Assistenti alla comunicazione nei servizi educativi e formativi" (sono state indicate in corsivo le modifiche effettuate).

Piano di studi

Il corso prevede un'articolazione di lezioni teoriche tenute da docenti udenti e sordi e di lezioni pratiche ed esercitazioni linguistiche in LIS, tenute da docenti esperti sordi madrelingua; nel caso di lezioni teoriche in LIS è previsto un servizio di interpretariato (soprattutto per il primo anno).

Il corso si articola in due annualità: la prima finalizzata all'acquisizione delle conoscenze di base, la seconda all'approfondimento delle tematiche relative alla traduzione linguistica ed alla integrazione scolastica dell'alunno sordo (compresi gli aspetti psico-pedagogici, didattici e metodologici). È inoltre previsto, a conclusione di ciascuna annualità, un percorso di tirocinio presso Centri Specializzati e/o Scuole ed Istituti; alle ore di tirocinio diretto vanno sommate 40 ore per la supervisione e la stesura delle relazioni scritte da parte degli allievi.

Lezioni primo anno	Ore	CFU
Lingua dei Segni Italiana	250	27
Linguistica della Lingua dei Segni	30	3
<i>Filosofia del Linguaggio: mente corpo e linguaggio nello sviluppo umano</i>	10	1
Storia e cultura dei sordi	30	3
Psicologia dello sviluppo	20	2
Psicologia dell'handicap in relazione alle problematiche della sordità	20	2
Audiologia	10	1
<i>Sordità e pluridisabilità</i>	10	1
Psicolinguistica e sue implicazioni in relazione alla sordità	30	3
<i>Strategie e tecniche di mediazione familiare</i>	30	3
<i>Laboratorio di espressione corporea e Danza movimento terapia</i>	20	2
Tirocinio	70	12
Totale	530	60

Lezioni secondo anno	Ore	CFU
Lingua dei Segni Italiana	250	27
Linguistica della Lingua dei Segni	30	3
Teoria, metodologie e tecniche della traduzione	30	3
<i>Strategie e tecniche di trasferimento dei contenuti Italiano/LIS /Italiano + strategie e tecniche di labiolettura</i>	30	3
Sociolinguistica della LIS	20	2
Legislazione su sordità e disabilità	10	1
Pedagogia speciale in relazione alla sordità	30	3
Legislazione scolastica	10	1
Didattica speciale per la sordità	40	4
Tirocinio	80	13
Totale	530	60

Gli insegnamenti e crediti relativi ad ogni annualità sono così distribuiti:

A conclusione del 2° anno sono previste, inoltre, 100 ore di elaborazione per la dissertazione finale equivalenti a 10 CFU.

4. Considerazioni conclusive

Come si sarà potuto notare da quanto detto sinora, l'assistente alla comunicazione per gli alunni sordi nelle scuole e nelle varie istituzioni educative e formative è molto importante sia sul piano individuale, come mediatore dell'apprendimento e come facilitatore della comunicazione e delle relazioni interpersonali, sia sul piano sociale come promotore di una nuova prospettiva sulla sordità e di un cambiamento culturale. Il principale problema è relativo al fatto che non si tratta di una figura con uno statuto professionale chiaro e condiviso ed il suo ruolo e le sue funzioni sono soggette ad interpretazioni quanto mai eterogenee sul territorio nazionale e dipendenti dai criteri di reclutamento e dalle mansioni stabilite dagli Enti locali che, secondo la normativa vigente, sono deputati ad erogare i finanziamenti necessari (cfr. L.104/92, art.13, comma 3). È quindi piuttosto difficile che gli studenti siano disposti a seguire un iter lungo e faticoso ed a pagare in prima persona un Master che, pur qualificante, non fornisce un titolo obbligatorio e a volte nemmeno preferenziale (se l'Ente finanziatore non ha tra le sue priorità i titoli e la qualità del percorso formativo

effettuato). Per svolgere il lavoro di assistente alla comunicazione attualmente non è prevista nemmeno la Laurea ed esistono numerosi corsi privati più semplici e meno articolati (soprattutto dal punto di vista teorico-metodologico) che rilasciano i titoli più svariati, ma spesso riconosciuti dagli Enti locali in funzione degli accordi presi. In Sicilia sono stati avviati numerosi Corsi regionali di 900 ore finanziati con fondi europei (e quindi gratuiti per i corsisti), che seguono gli schemi organizzativi e didattici previsti dall'Europa per la formazione professionale: vi sono ad esempio sempre inserite obbligatoriamente materie quali "igiene e sicurezza sul lavoro", "informatica", "inglese", "diritto" che non costituiscono, a mio avviso, priorità formative per gli assistenti alla comunicazione.

Come Università e come Fondazione culturale ci ritroviamo in una posizione scomoda: adottiamo, forse, una prospettiva impopolare perché miriamo alla qualità del percorso formativo e non soltanto ad uno sbocco occupazionale in uno scenario, quale quello siciliano, in cui la disoccupazione giovanile tocca percentuali del 40% ed in cui il lavoro dell'assistente alla comunicazione sembra giocare anche una funzione di "ammortizzatore sociale". In questo senso è anche da rilevare che la scarsa qualificazione professionale consente parallelamente, in termini istituzionali, di offrire retribuzioni molto basse, di precarizzare il ruolo e di riconoscere pochi diritti, il che rende difficili le rivendicazioni di categoria.

Si tratta quindi di una questione che va affrontata in termini politici e culturali, ma anche, mi si lasci dire, ideali ed etici: sono necessarie scelte di fondo e regole condivise per incidere radicalmente dal punto di vista sociale e per dare ai sordi l'opportunità e il diritto di "avere voce" e di contare nel mondo in cui vivono e di cui fanno parte.

Bibliografia

- Ardito B., Mignosi E. (1995) *Vivo una favola e imparo le lingue. Giocare a parlare con bambini sordi e non*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Bagnara C., Fontana S., Tomasuolo E., Zuccalà A., a cura di, (2009) *I segni raccontano, La lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*. Franco Angeli, Milano.
- Becchi E., Verrecchi B., a cura di, (1992) *Manuale critico della Sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Bondioli A., a cura di, (2006) *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, Junior, Bergamo.

- Gruppo SILIS, Mason Perkins Deafness Fund, a cura di, (2004), *Metodo Vista per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana*, Kappa, Roma.
- Mignosi E., a cura di, (2004) *Dare la Parola*, CD-ROM su una sperimentazione di bilinguismo per bambini sordi e udenti della scuola elementare e della scuola media del C.D. Borgo Nuovo 2 e dell'I.C. Buonarroti di Palermo, pubblicato sul sito web GOLD-INDIRE.
- Mignosi E. (2009), "I bambini sordi nella scuola: una prospettiva bilingue" in *Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer*, Anno XXXVIII, NN. 1-2, pp.1-39, pp.65-81.
- Mantovani S., a cura di, (1998) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Pourtois J.P. (1992) "La ricerca-azione in pedagogia", in Becchi, Vertecchi, a cura di, 1992, op.cit., pp.134-155.
- Sorzio P. (2005) *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma.
- Trovato S. (2009) *Le ragioni del diritto alla lingua dei segni*, in Bagnara C. et alii, (a cura di) 2009, op.cit. Franco Angeli, Milano, pp.21-34.
- Zambelli F. (2006) "Ricerca-Azione in ambito educativo: tra proposizioni, narrazioni, analogie e ossimori", in Bondioli a cura di, 2006, op. cit., pp.72-94.