

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE, FILOSOFICHE E DELLA FORMAZIONE



XII CICLO DOTTORATO DI RICERCA IN  
“METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA E DELLA RICERCA  
FORMATIVA”  
TESI DI DOTTORATO  
IN  
“CORPOREITÀ, DIDATTICA E DISABILITÀ.  
*PROSPETTIVE DI RICERCA SULL’USO DELLA LINGUA ITALIANA DEI  
SEGNI*”

**COORDINATORE**

Prof. *Maurizio Sibilio*

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. Sibilio', with a long horizontal flourish extending to the right.

**TUTOR**

Prof. *Maurizio Sibilio*

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. Sibilio', with a long horizontal flourish extending to the right.

**DOTTORANDA**

*Gilda Cecoro*

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Gilda Cecoro', written in a cursive style.

**MATRICOLA**

8886700001

**ANNO ACCADEMICO 2012 – 2013**

## INDICE

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>p.6</b>
<b>ABSTRACT (ENGLISH)</b> .....	<b>p.8</b>
<b>INTRODUZIONE</b> .....	<b>p.10</b>
<b>Tansu ... Uno dei figli di un “<i>dio minore</i>”</b> .....	<b>p.13</b>
<b>CAPITOLO I L’HANDICAP “<i>ETEREO</i>” DELLA SORDITA’</b>	
I.1 La dimensione corporea nella disabilità.....	p.15
I.2 La Disabilità negli assetti normativi internazionali.....	p.26
I.3 Il deficit uditivo.....	p.33
I.4 Fattori eziologici alla base delle gravi lesioni uditive.....	p.38
I.5 Sordità e legislazione.....	p.43
I.5.1 Il <i>Servizio Ponte</i> per superare le barriere comunicative.....	p.47
<b>CAPITOLO II LIS: LA LINGUA DEI SEGNI ITALIANA</b>	
II.1 Un’introduzione alla lingua dei segni italiana .....	p.50
II.2 I Segni: parametri formazionali e componenti non manuali.....	p.57
II.3 I Gesti: funzione e classificazione.....	p.69
II.4 Il riconoscimento ed il diritto all’uso della LIS: proposte di Legge e Leggi Regionali.....	p.79
II.5 LIS e nuove prospettive di ricerca: l’interprete tascabile in lingua dei segni.....	p.109

### **CAPITOLO III CORPOREITA' E DIDATTICA IN LIS: DAI PRIMI METODI EDUCATIVI ALLE NUOVE PROSPETTIVE DI RICERCA**

III.1 L'educazione dei sordi in Europa.....	p.113
III.2 L'educazione dei sordi in Italia.....	p.121
III.3 Le scuole private dei sordi in Europa ed in Italia.....	p.130
III.4 Il difficile percorso dei <i>non udenti</i> nella normativa scolastica italiana .....	p. 138
III.5 Le potenzialità dell'esperienza corporea come possibile strumento di facilitazione dei processi formativi a supporto della didattica per i bambini non udenti.....	p.158
III.6 Strategie innovative e inclusive in ambito didattico: il Software Multimodale DFB.....	p.162

### **CAPITOLO IV LA FIGURA E LA FORMAZIONE DELL'INTERPRETE DI LINGUA DEI SEGNI ITALIANA**

IV.1 Interprete e/o Traduttore: analogie e difformità.....	p.173
IV.2 L'interprete di lingua dei segni italiana.....	p.176
IV.3 L'interprete: tecniche di comunicazione e registri linguistici.....	p.181
IV.4 La formazione professionale dell'interprete di lingua dei segni italiana.....	p.185
IV.5 La formazione universitaria delle figure che operano con le disabilità sensoriali.....	p.199

**CONCLUSIONI.....p.218**

**BIBLIOGRAFIA.....p.220**

**RIFERIMENTI NORMATIVI.....p.234**

**LEGGI REGIONALI.....p.242**

**SITOGRAFIA.....p.252**

*Alla memoria di Silvana Cecoro ...  
grazie per avermi  
guidato lungo la strada della vita!*

## ABSTRACT

Il presente lavoro di ricerca dal titolo *“Corporeità, didattica e disabilità. Prospettive di ricerca sull’uso della Lingua Italiana dei Segni”* analizza l’excursus storico, educativo e normativo della lingua dei segni attraverso una metodologia teorica – argomentativa a carattere descrittivo – comparativo, fino a giungere alle attuali prospettive di ricerca che confermano le potenzialità dell’esperienza corporea come possibile strumento di facilitazione dei processi formativi a supporto della didattica grazie anche all’uso di innovativi software didattici, come il *“Software di Dattilologia Fonologica Bimanuale”* approvato dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca.

In sintesi il lavoro analizza, dopo un breve excursus storico sull’educazione dei sordi sia all’estero che nel nostro paese, la lingua dei segni con i suoi parametri formazionali (luogo, orientamento, configurazione, movimento) e componenti non manuali (la postura del corpo, gli spostamenti degli occhi, del capo, delle spalle e dell’espressione del viso), permettendo di evidenziare la loro multi planarità ovvero l’impiego dello spazio segnico (che si amplia dalla parte estrema del capo alla vita e da una spalla all’altra) nelle sue 4 dimensioni: le tre dimensioni spaziali accessibili al corpo del segnante (avanti-dietro; sopra-sotto; destra-sinistra) e la dimensione temporale (il tempo di produzione del segnato-enunciato).

L’impiego sincronico delle due mani consente di generare, contestualmente, un segno con la mano destra e un altro segno con la sinistra o, ancora, di lasciare in sospeso nello spazio un segno con una delle due mani nel tempo in cui con l’altra contemporaneamente se ne genera un altro o, ancora, di produrre un segno e di sottolinearlo con un’espressione facciale e/o postura del corpo.

I sordi utilizzano un canale diverso da quello delle lingue vocali, ovvero il canale visivo – gestuale, che consente loro una piena padronanza e indipendenza del messaggio in entrata (gli occhi ascoltano) e in uscita (le mani producono); inoltre, essi si avvalgono, di codificazioni di senso basilari, i *segni*, in quanto parole visivo – gestuali che hanno la medesima potenzialità dei segni di una lingua vocale, ovvero delle parole acustico – vocali.

Il lavoro sottolinea la complessità della lingua dei segni attraverso plurime chiavi interpretative, fra cui quella normativa, prendendo in considerazione lo studio delle norme regionali e delle proposte di legge indirizzate al riconoscimento, nell'ambito dell'ordinamento nazionale, della lingua dei segni italiana come lingua della comunità dei sordi e dirette a conseguire i principi di uguaglianza e pari dignità sociale.

Lo studio al fine di focalizzare l'attenzione ai contesti educativi formali e non formali approfondisce gli strumenti (tecniche di comunicazione e registri linguistici) ed i percorsi di formazione sia professionale che universitaria degli interpreti di lingua dei segni.

## **ABSTRACT (ENGLISH)**

This research work entitled “*Corporeity, education and disability. Research perspectives on the use of the Italian Sign Language*” analyses the historical, educational and normative development of the Sign Language using a theoretical-argumentative methodology with a descriptive-comparative character and then examines the current research perspectives which confirm the potentiality of using body experience as a possible instrument to facilitate the educational process and a valid support for the education thanks to the use of innovative software such as “*The software and phonological bimanual dactylology*” approved by the Ministry of Education, Universities and Research.

In synthesis this research work analyses, after a short historical description of Deaf educational system abroad and in our country, the Sign Language with its formational parameters (place, orientation, configuration, movement) and non-manual components (body position, eyes, head and back movements, facial expressions) allowing to define their multiplanarity or rather the use of the signing area (which expands from the extreme part of the head to the waist and from one shoulder to another) in its 4 dimensions: the three spatial dimensions accessible to the signer’s body (front-back, above-below, right-left) and temporal dimension (the production time of the sign enunciated).

The synchronic use of two hands allows to produce, contemporary, a sign with a right hand and another sign with a left hand, or more, to leave suspended in area the sign made by one of the two hands in the same time when the other hand contemporary is generating another, or to produce a sign and to stress it with the expression of the face or the body position.



Deaf people use a different canal from those of the Spoken Languages that is a visual-gestural canal which permit them the full masterhood and independence of the incoming messages (the eyes are hearing) and the outgoing messages (the hands are producing); moreover they make a profit of the basic codifications, *the signs*, as visual-gestural words that have the same potential of the signs of the Vocal Language or the acoustic-vocal words.

This research work underlines the complexity of the Sign Language through the multiple interpretive keys, including legislation one, considering the study of the regional standards and the legislative proposals aimed to the recognition, with the framework of a national law, of the Italian Sign Language as a language of the deaf community and aimed at achieving the principles of the equality and the equal social status.

The research, with the aim of focusing the attention to the formal and non-formal educational contexts, examines the instruments (techniques of communication and linguistic registers) and training courses (both professional and academical) for the interpreters of the Sign Language.

## INTRODUZIONE

Tra le molte minoranze di cui è piena la nostra penisola, una in particolare è stata trascurata per lungo tempo

“ ... neanche uno si rende conto che sussista ... la sordità è di fatto ... una minoranza eterea<sup>1</sup>”.

Il fenomeno sordità, in passato, è stato totalmente ignorato e questo è ben accentuato dai termini<sup>2</sup> adoperati per indicare i sordi “*afonos*<sup>3</sup>”, “*kofos*<sup>4</sup>”, “*alalus*<sup>5</sup>”. La sordità veniva affiliata alla stupidità, alla stoltezza, all’inabilità intellettuale. I sordi incapaci il più delle volte di comunicare per mezzo delle parole e di adeguarsi a valori e norme adoperate dalla maggior parte degli individui ha spinto in molti casi a pensarli come soggetti indemoniati, posseduti da spiriti maligni e non meritevoli di solidarietà o di considerazione sociale<sup>6</sup>.

Le tematiche e le opinioni che gravitano attorno al mondo dei sordi non sono semplici. La prima di queste è di carattere educativo. Essere sordo non significa assolutamente essere meno elevato dal punto di vista intellettuale. Come afferma il linguista italiano **Simone**<sup>7</sup>, per molto tempo invece la nostra tradizione popolare ha vestito questa disumana ipocrisia<sup>8</sup>.

Un ulteriore tema riguarda più da vicino la *lingua* usata dai sordi, che non è secondaria a quella degli udenti.

---

<sup>1</sup> Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia, p. 9.

<sup>2</sup> Cfr. Attenasio, L. (2000). *Fuori norma. La diversità come valore e sapere*. Roma: Armando Editore.

<sup>3</sup> *Afonos*: dal greco “*αφωνος*” ammutolito.

<sup>4</sup> *Kofos*: dal greco “*Κωφος*” sordo.

<sup>5</sup> *Alalus*: dal greco “*άλαλος*” muto.

<sup>6</sup> Cfr. Tomassini, R. (1999). *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*. Roma: Meltemi Editore.

<sup>7</sup> **Raffaele Simone** [27 maggio 1944]. Linguista italiano ed uno dei più grandi studiosi europei di linguistica e filosofia del linguaggio.

<sup>8</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi*, op. cit.

Come osserva, difatti, lo scrittore inglese **Sacks**<sup>9</sup> nel suo testo “*Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*” ...

“... il parlato ha un'unica dimensione (la sua dilatazione nel tempo); la scrittura ne ha due (spazio e tempo) ... solo le lingue dei segni dispongono di quattro dimensioni (le tre dimensioni spaziali accessibili al corpo del segnante avanti-dietro; sopra-sotto; destra-sinistra e la dimensione temporale, il tempo di produzione del segnato-enunciato)”<sup>10</sup>.

I sordi utilizzano un canale diverso da quello delle lingue vocali, ovvero il canale visivo – gestuale, che consente loro una piena padronanza e indipendenza del messaggio in entrata (gli occhi ascoltano) e in uscita (le mani producono). I sordi si avvalgono, infatti, di codificazioni di senso basilari, i *segni*<sup>11</sup>, in quanto parole visivo – gestuali che hanno la medesima potenzialità dei segni di una lingua vocale, ovvero delle parole acustico – vocali<sup>12</sup>.

Inoltre, il fatto che i sordi impieghino le mani, il corpo e la mimica facciale per comunicare non significa che non siano capaci di produrre suoni vocali, in quanto il loro apparato fono articolatorio è intatto<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> **Oliver Wolf Sacks** [9 luglio 1933]. Neurologo e scrittore inglese.

<sup>10</sup> Sacks, O. (1990). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi, p. 121.

<sup>11</sup> “... Il segno è un'unità intrinsecamente duplice fatta di **significante** (segno percepibile da uno dei cinque sensi: l'udito per gli udenti e gli occhi per i sordi) e **significato** (l'unità concettuale che è condivisa da chi scrive/legge e chi parla/ascolta una data lingua)”. [Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi e formazione professionale*. Milano: HOEPLY, p. 3].

<sup>12</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda: Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi e formazione professionale*. Milano: HOEPLY; Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia; Cfr. (a cura di). Volterra, V. (2004). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo – gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino; Cfr. Pigliacampo, R. (1991). *Socio psicopedagogia del bambino sordo. Una risposta protagonista sull'educazione e riabilitazione sino a sei anni*. Urbino: Quattro Venti.

<sup>13</sup> Nell'affrontare le questioni congiunte al deficit uditivo, si fruisce spesso il termine sordomuto, pensando a persone che costituzionalmente non possono udire, né accedere al linguaggio, confondendo la conseguenza con la causa. La parola sordo, al contrario, fa attinenza all'unico deficit uditivo, sottendendo di conseguenza l'idea che chi non ascolta non ha per questo perso la capacità di acquisire la lingua. Il deficit uditivo è eccezionalmente un deficit totale; più assiduamente si parla di audiolesi o ipoacusici, ovvero individui che, pur avendo invalidate le capacità di entrata al mondo dei suoni, custodiscono anche

Il presente lavoro di ricerca dal titolo “*Corporeità, didattica e disabilità. Prospettive di ricerca sull’uso della Lingua Italiana dei Segni*”, strutturato in quattro capitoli, analizza a partire da uno studio del deficit uditivo, da un punto di vista medico, l’excursus storico, educativo e normativo sulla lingua dei segni, con i suoi parametri formazionali e componenti non manuali, attraverso una metodologia teorica – argomentativa a carattere descrittivo – comparativo. Si riportano poi le attuali prospettive di ricerca che confermano le potenzialità dell’esperienza corporea come possibile strumento di facilitazione dei processi formativi a supporto della didattica grazie anche all’uso di innovativi software didattici, come il *Software di Dattilologia Fonologica Bimanuale*<sup>14</sup> approvato dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. L’ultima parte è dedicata alla figura e alla formazione, sia professionale che universitaria, dell’interprete di lingua dei segni italiana nei contesti formali e non formali.

---

in quest’ambito possibilità e mezzi. [Cfr. Roncallo, C., Sbolci, M. (2011). *Disability manager. Gestire la disabilità sul luogo di lavoro*. Edizioni Ferrari Sinibaldi, p. 105]. Di conseguenza anche la norma si riveste odiernamente di un nuovo spirito con la legge del 2006, con la quale il legislatore ha disposto lo scambio del termine sordo al previgente sordomuto. [Cfr. *Legge 20 febbraio 2006, n. 95 – Nuova disciplina in favore dei minorati auditivi* (Gazzetta Ufficiale n. 63 del 16 marzo 2006). Entrata in vigore del provvedimento 31 marzo 2006].

<sup>14</sup> Cfr. *Azione 6 – Progetti di ricerca per l’innovazione* – MonVal (Monitoraggio e Valutazione Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità).

## **Tansu ... Uno dei figli di un “dio minore”**

*Bastiano Tansu era figlio di umili pastori di Aggius. Aveva molti fratelli, alcuni maggiori d'età, altri minori di lui. La sua infanzia era stata burrascosa; fin dai primi anni ebbe a soffrire molte mortificazioni per la sua deficienza fisica. I suoi compagni lo picchiavano, o lo schernivano. Nei divertimenti infantili era sempre scartato, nei litigi sempre picchiato.*

*Qualche volta coi gesti e gli stridi cercava di ammonire i compagni della loro iniquità: ma chi capiva gli urli e le smorfie di quel disgraziato? ... Nessuno!*

*Egli gemeva e si avvilitava, e quelli erano convinti che scherzasse ... implorava invocando un po' di commiserazione, e quelli erano convinti che offendesse.*

*Infelice!*

*Altro mezzo non gli era dato per svelare i suoi concetti, all'infuori di quegli strilli e di quei gemiti, i quali non facevano che provocare il divertimento, o la beffa.*

*Bastiano si raccoglieva in se stesso. Tra lui e il mondo non c'era alcuna relazione. Egli non poteva rivelare agli altri i suoi pensieri, né gli altri a lui. Era dunque centro d'un mondo tutto suo, e conversava soltanto con la propria coscienza.*

*Crescendo però, il suo carattere e le sue consuetudini si erano trasformati. Alle facili condiscendenze aveva preso posto un orgoglio prepotente. Bastiano entrava nel periodo della reazione. La sordità lo aveva reso furioso. Veduto che i suoi stridi muovevano al riso; veduto che la sua mortificazione gli provocava insulti; veduto che i suoi gesti non venivano compresi e che egli non riusciva a capire il gesto degli altri aveva adoperato un mezzo che rispose all'intento prefisso. Non riuscendo a farsi amare, tentò di farsi temere; alla sua lingua, che non sapeva spiegarsi, oppose i suoi pugni che venivano capiti.*

*I saggi del paese dicevano che Bastiano aveva conseguito dalla nascita istinti feroci. Tutti avevano identificato in lui una natura malvagia; e il parroco aveva presagito e predicato*

*in piazza, che quel muto doveva finire all'ergastolo o sul patibolo.*

*Bastiano era per tutti un cattivo ... tranne che per i suoi fratelli e per sua madre la quale aveva un attaccamento per il povero disgraziato: forse perché sapeva che i disgraziati hanno, più degli altri, bisogno dell'affetto e di attenzioni. E Bastiano, dal suo canto, non amava che sua madre e i suoi fratelli. Essi solo al mondo capivano i suoi gesti e i suoi stridi<sup>15</sup>.*

Si riportano alcune righe inerenti la storia de “*Il muto di Gallura*”, per sottolineare la solitudine, l'esclusione, l'isolamento sociale, che sono stati per secoli la condizione esistenziale dei sordi. Come i malati di mente, sono stati ritenuti inetti di ereditare, sposarsi, studiare, svolgere un lavoro. Il loro mondo, come quello dei folli, era serrato, inesplorabile, inconoscibile.

---

<sup>15</sup> Cfr. Costa, E. (2007). *Il muto di Gallura*. Cagliari: Davide Zedda Editore, pp. 15 – 16.

# I

## CAPITOLO

### L'HANDICAP "ETEREO" DELLA SORDITA'

*"Noi normali sviluppiamo certe concezioni, non sappiamo se oggettivamente fondate o no, riguardo alla sfera di vita in cui un particolare stigma squalifica subito una persona"<sup>16</sup>.*  
[Goffman, E, 2003].

#### I.1 La dimensione corporea nella disabilità

Il corpo non è esclusivamente una entità biologica e materiale, è altresì il prodotto di sviluppi sociali, storici e culturali. La cultura modella i corpi, ne marca la superficie esterna, li trasforma interiormente, definisce gesti, posture, movimenti<sup>17</sup>.

Il corpo è il *primo biglietto di ingresso* nella relazione con il mondo limitrofo, potremmo dire che la difformità dei corpi è una delle prerogative dell'essere umano, ciò nonostante l'uomo nel percorso della propria storia ha azzardato di conformare l'immagine di sé secondo delle norme, includendola in un *cliché*, in cui tutto ciò che è all'esterno della norma viene bollato, marchiato come inopportuno, negativo.

Il sociologo canadese **Goffman**<sup>18</sup> investigando la nascita del termine *stigma* la rinviene tra i Greci, per i quali lo *stigma* denotava segni fisici, marchi, che contraddistinguevano

---

<sup>16</sup> Goffman, E. (2003). (trad. Giammarco, R.). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte Edizioni, p. 66.

<sup>17</sup> Cfr. Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo. i gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi Editore, p.46.

<sup>18</sup> **Erving Goffman** [1922 – 1982], sociologo canadese e scrittore, considerato il più autorevole sociologo americano del XX secolo. Ci consiglia di osservare la vita sociale e i rapporti tra le persone, come se fossimo a teatro, uditori e nello stesso tempo attori della scena che si sta narrando. Il sociologo americano smembra la rappresentazione della vita umana in tutte le sue prospettive, la parte anteriore, l'ambientazione, l'esteriorità, l'atteggiamento, e avvalendosi di esse chiarisce in modo minuzioso il comportamento umano e il rapporto con l'altro, "spazio e luogo" al di fuori del quale la rappresentazione

la condizione morale di chi li aveva. L'unione dello *stigma* alla disabilità manifesta proprio l'esigenza dell'uomo di *bollare* i già segnati, poiché sono altro da sé e perché in essi è *complesso* identificarsi. Asserisce Goffman,

“ ... noi normali collochiamo in piedi una dottrina dello stigma, una ideologia confacente a spiegare la sua inettitudine<sup>19</sup> ...”,

per questo lo *stigma* della disabilità, nella rappresentazione quotidiana, viene prima della persona<sup>20</sup>.

Le rappresentazioni sociali, infatti, si imputano ad un composito di idee, pensieri e dottrine pianificate e proporzionate sulla base di specifiche dinamiche sociali come, ad esempio, la rappresentazione della disabilità come castigo divino negli antichi<sup>21</sup>.

Per il sociologo rumeno **Moscovici**<sup>22</sup>, le rappresentazioni divengono mezzo per decentrare ciò che ci importuna, ciò che sfida il nostro spazio, dall'estrinseco al profondo e attraverso esse noi signoreggiamo questo qualcosa e lo perfezioniamo nel nostro universo mentale<sup>23</sup>.

---

non avrebbe ragione di sussistere poiché è nel rapporto con l'altro che si struttura l'identità dell'uomo. La facciata che egli stesso circoscrive come l'occorrente espressivo di tipo standardizzato che il soggetto usufruisce consapevolmente o inconsapevolmente nel corso della propria rappresentazione, è il nostro collegamento con il mondo, è il vestito con il quale ci mostriamo al mondo esterno. In ogni situazione della vita ciascuno di noi veste un abito, predilige più o meno consapevolmente una facciata adeguata a quel momento che sta vivendo e alle persone con cui si sta relazionando. La facciata con la quale ogni soggetto preferisce entrare in scena è prodotto di una edificazione scrupolosa di immagine. Un sacrificio incessante e illimitato per la realizzazione di qualcosa che favorisce il come di una azione, anziché il cosa, per cui è rilevante la forma più che il contenuto. La facciata diviene rappresentazione sociale. Il sacrificio della persona con disabilità è proprio la demolizione di quella facciata sociale che delimita la sua espressione e riconsegna un'immagine ipocrita di sé e lo sforzo di riedificazione delle proprie facciate personali, che può prediligere di infilare a seconda delle circostanze. Deve riedificare, di conseguenza, l'identità sociale corrente, poiché quella virtuale è un vestito che altri le hanno rammendato addosso. [Cfr. Goffman, E. (1997). (trad. Ciacci, M.). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino, p. 39].

<sup>19</sup> Goffman, E. (2003). (trad. Giammarco, R.). *Stigma. L'identità negata*, op. cit., p. 15.

<sup>20</sup> Cfr. Ciccani, P. (2008). *Pregiudizi e disabilità: individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*. Roma: Armando Editore, p. 61.

<sup>21</sup> Cfr. Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità?: culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli, p. 57.

<sup>22</sup> **Serge Moscovici** [1925], psicologo e sociologo rumeno naturalizzato francese. Nel 2003 ha ricevuto il Premio Balzan per la psicologia sociale.

<sup>23</sup> Cfr. Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.



Sin dall'antichità, pertanto, la menomazione fisica è stata motivo di riconoscimento negativo dell'individuo<sup>24</sup>, motivo discriminante nell'integrazione sociale e causa di ghettizzazione. Il momento più raccapricciante è stato quello della soppressione fisica, descritto in modo evidente sia dall'usanza del popolo romano<sup>25</sup> di *lanciare* dalla Rupe Tarpea tutti i bambini appena nati che esibivano imperfezioni e deformità cospicue, che da quello spartano<sup>26</sup> dove i bambini stimati smilzi o deformati venivano scaraventati dal monte Taigeto.

---

<sup>24</sup> Nell'immaginario comune, la persona portatrice di handicap, è stata per molto tempo associata essenzialmente ad una mancanza che, proprio perché ingrandita e divulgata a svantaggio degli altri aspetti della personalità, finiva necessariamente per essere assimilata come un torto, un peccato dalle persone che erano impediti a conseguire prestazioni nel settore della presunta consuetudine. I grandi raggruppamenti nosografici (i sordi, i ciechi, i subnormali, gli schizofrenici, ecc.), a cui la scienza medica fa copiosamente appello per rilevare segni e disfunzioni comuni, finivano per svolgere la funzione di "*una camicia di forza*" all'interno della quale veniva a scarseggiare l'opportunità di reclamare una qualche forma valida di identità al di là di quella, totalmente ignota e massificante, intimamente incatenata alla propria menomazione. [Cfr. (a cura di) Ulivieri, S. (2001). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia, p. 120].

<sup>25</sup> Cicerone riteneva legittimo l'infanticidio annunciato nella quarta delle **Dodici Tavole** della legge romana. "*... Il bambino che abbia una considerevole malformazione è giusto che sia ucciso presto*" (De Legibus). **Le XII Tavole** risalgono al 451 a.C. quando, sotto la pressione dei difensori della plebe, che desideravano togliere ai patrizi il privilegio della funzione giudiziale, vennero menzionati i decemviri per la redazione delle leggi scritte. In un anno furono preparate dieci tavole; a cagione di alcune incompletezze vennero menzionati altri nove decemviri che nel 450 a.C., insieme ad Appio Claudio, precedente decemviro, ultimarono l'opera con altre due tavole. Il contenuto venne stilato su piastre di bronzo appese poi nel Foro. Lo stesso Seneca (De Ira, I, 15) elogiava l'usanza dell'infanticidio dei bambini deformati, con parole terrificanti "*... sopprimiamo i cani imbestialiti con un colpo sulla testa, atterriamo il bue furibondo e barbaro; pugniamo la pecora inferma per scongiurare che contagi il gregge; annientiamo la stirpe mostruosa; anneghiamo anche i bambini che al momento della nascita siano debilitati e handicappati. Non è la collera, ma l'intelletto che divide il dannoso dal forte*". (5 – 65).

<sup>26</sup> Le donne della polis spartana per verificare la robustezza dei loro figli, avevano l'abitudine di immergerli nel vino e non nell'acqua, dato che chi non avrebbe avuto spasmi a contatto con il forte odore dell'alcool sarebbe stato di conformazione vigorosa. Lo stesso Platone scriveva nella Repubblica che in forza dei principi convenuti gli eccellenti devono congiungersi agli eccellenti e gli scadenti con gli scadenti. Ugualmente Aristotele; per impedire classi sociali composte da miserabili, suggeriva alle autorità pubbliche di *mettere fuori* i bambini generati con imperfezioni, in modo da lasciarli alla sorte. Nella cultura ebraica il sordo, lo storpio e il cieco, erano associati al peccato e al comando di forze diaboliche. Le leggende popolari accostavano la presenza di un difetto al prodotto di una colpa. Non unicamente il singolo, ma tutti i membri della famiglia precipitavano in sciagura; i genitori venivano imputati e bollati da un senso di colpa, tanto che spesso vivevano in luoghi velati e ai lati degli spazi in cui si svolgeva la vita pubblica. Per buona sorte per i sordi e per i ciechi c'era sia nella società greca che romana una certa identificazione riguardo alle altre classificazioni di menomazioni. La polis ateniese riconosceva ai sordi una indubbia capacità giuridica e quella romana riconosceva il muto con il furios (il pazzo) e lo accomunava al neonato (colui che non sa parlare).[Cfr. Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*. Santarcangelodi Romagna (RN): Maggioli Editore, pp. 13 – 15].

Al *pater familias* era dichiarata, nella cornice delle norme dell'antica Roma, l'arbitrio di deliberare la pena di morte per un familiare che esibisse menomazioni o imperfezioni. Di fatto, pertanto, egli aveva diritto di morte e i bambini dichiarati *mostruosi* venivano lanciati dalla Rupe<sup>27</sup>. Nel 753 a.C. **Romolo**<sup>28</sup> aveva legiferato che nessun bambino venisse soppresso prima di aver compiuto tre anni a meno che non palesasse gravi malformazioni già dalla nascita. Siccome a tre anni la sordità è palese, è possibile che i bambini sordi fossero uccisi<sup>29</sup>.

Nel *Corpus juris civilis*, l'Imperatore d'Oriente<sup>30</sup> trascrivendo in modo dettagliato il diritto romano, distribuisce cinque classi di menomati dell'udito e della parola, attribuendo per ciascuna classe ordinamenti specifici:

1. *il sordomuto dalla nascita (neque testamentum facere, neque codicillos, neque fideicommissum delinquere, neque mortis causa donationem celebrare concedatur, nec libertatem sive vindicta, sive alio modo imponere);*
2. *il sordomuto diventato tale dopo la nascita;*
3. *il sordo non muto la cui sordità è naturale;*
4. *il sordo non muto, la cui sordità è postnatale;*
5. *il muto non sordo.*

Mentre la normativa romana non impediva al privo di udito e parola dalla nascita di contrarre il matrimonio<sup>31</sup>, nel Codice di Giustiniano non si fa ragguglio al diritto del

---

<sup>27</sup> Cfr. Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*. Santarcangelodi Romagna (RN): Maggioli Editore, p. 14.

<sup>28</sup> **Romolo** [771 a.C. – 716 a.C.]. Figura mitica a cui la leggenda conferiva la creazione di Roma e delle sue essenziali istituzioni politiche, non in ultimo la funzione di primo re della città.

<sup>29</sup> Cfr. Pesci, G., Pesci, S. (2005). *Le radici della pedagogia speciale*. Roma: Armando Editore, p. 21.

<sup>30</sup> **Giustiniano** [482 – 565]. Imperatore d'Oriente.

<sup>31</sup> Nel 1198 **Innocenzo III** [1161 – 1216], che fu il 176° papa della Chiesa cattolica dal 1198 alla morte, acconsentì al primo matrimonio di un sordo, deliberando che i gesti con il quale egli si pronunciava comprovavano la capacità di deciso consenso. L'arcivescovo Imberto di Arles si rivolgeva a papa Innocenzo III per sapere se i sordo – muti erano in grado di contrarre il matrimonio, poiché diffidava del levarsi del segno sacramentale nei casi in cui le parole di consenso non fossero possibili. Il papa ribatteva che trattandosi di sordomuti, i segni erano bastanti “ ... *ad quod fraternitati tuae taliter respondemus, quod, cum prohibitorium sit edictum de matrimonio contraendo, ut quicumque non prohibetur, per consequentiam admittatur, et sufficiat ad matrimonium solus consensus illorum, de quorum quarumque coniunctionibus agitur: videtur, quod si talis velit contrahere, sibi non possit vel debeat denegari, cum quod verbis non potest, signis valeat declarare*” [Kadzioch, G. (1997). *Il ministro del sacramento del*

sordomuto di mettere su famiglia. Questo silenzio, congiunto al fatto che il Codice sottraeva dei diritti civili sostanziali il sordomuto dalla nascita, avrà riverberi ed echi negativi non solo nei riguardi della tutela giuridica dei sordomuti ma anche sulla loro eventualità e probabilità di istruzione<sup>32</sup>.

A Sparta i disabili venivano uccisi perché non confacenti ai canoni<sup>33</sup> di vigoria fisica e mentale prevalenti nella società, ma non trascuriamo lo spessore che avevano le asserzioni del filosofo greco *Aristotele*<sup>34</sup>, secondo cui coloro che sono sordi sono nella maggior parte dei casi anche muti, possono effondere suoni, ma non proferire e siccome i termini “*Kophoi*” (sordo) ed “*eneos*” (muto) significano anche sciocco, stupido, per molti secoli, i sordi furono ritenuti stolti ed incapaci di riflettere, di conseguenza non educabili. Tale pregiudizio fu così forte da far sì che il sordomuto si estromettesse da qualsiasi partecipazione. Lo stesso filosofo ateniese *Platone*<sup>35</sup> aveva, addirittura, progettato una soluzione depurativa alquanto efficace. Autorità giudiziaria e medicina saneranno i cittadini in buona salute sia nel corpo che nell’anima, quanto a quelli che non lo siano, i medici li lasceranno perire. Da siffatte documentazioni, si arguisce pertanto che la società ateniese non aveva per niente a cuore l’integrazione del bambino disabile, anche perché la famiglia aveva una responsabilità unicamente politica, qualunque vita che non potesse retribuire il suo tributo di utilità alla Repubblica era come inesistente, sia per il padre che per lo Stato, pertanto, i bambini erano ripudiati o

---

*matrimonio nella tradizione e nel diritto canonico latino e orientale*. Roma: Gregorian University Press, p. 54].

<sup>32</sup> Cfr. Di Blasio, V. (1972). *Il sordomuto nell’antichità, nella letteratura greca, nel Corano, in Roma antica. Volume I*. Roma: Urbaniana University Press, pp. 42 – 45.

<sup>33</sup> L’uomo è competente ed eminente non unicamente per le qualità spirituali, ma anche per quelle fisiche. L’ideale aristocratico della *Kalokagathia* (la bellezza e la bontà) implicava infatti che l’essere buono (audace, ben nato, ben garbato) non poteva essere distaccato dall’essere bello (proporzionato, decoroso, sfavillante di gloria).

<sup>34</sup> *Aristotele* [384 a.C. – 322 a.C.] filosofo, scienziato e logico greco antico. Allievo del filosofo ateniese Platone.

<sup>35</sup> *Platone* [428 a.C. – 348 a.C.] filosofo ateniese. Congiuntamente al suo precettore Socrate ed al suo discepolo Aristotele ha posto le basi del pensiero filosofico occidentale.

soppressi a causa di alterazioni fisiche o psichiche di cui veniva attribuita loro una colpa<sup>36</sup>.

A tal proposito, scrive il filosofo greco **Plutarco**<sup>37</sup>, nella pòlis spartana ...<sup>38</sup>

*“... i figli disabili non erano utili allo Stato, quindi, non si prendeva cura di loro, preferendo abolirli. I Padri non avevano il diritto di crescere la prole, ma dovevano accompagnare i figli in un luogo denominato “Lesche”, dove accomodavano i capi delle tribù, i più anziani, per età espertissimi, che esaminavano il neonato, il quale se era ben fatto e di corpo robusto stabilivano che fosse allevato, attribuendogli una delle novemila famiglie; se, invece, era malato o deforme lo spedivano alla apotema, una rupe presso il Taigeto; come se né per lui stesso né per la città risultasse utile tenere in vita un essere cui sin dall’inizio la natura aveva negato saldezza di corpo e salute”<sup>39</sup>.*

Nel Medioevo<sup>40</sup> il corpo era prigione dell’anima. Il concetto di malattia come danno del corpo, sia biologico che psicologico, fu esteso anche ai piani morale e sociale. Secondo lo storico francese **Le Goff**<sup>41</sup> ...

---

<sup>36</sup> Cfr. Pesci, G., Pesci, S. (2005). *Le radici della pedagogia speciale*, op. cit., pp. 15 – 16.

<sup>37</sup> **Plutarco** [46 d. C. – 125 d. C.], filosofo greco antico, biografo e scrittore.

<sup>38</sup> Il fine educativo basilare degli spartani era quello di modellare un combattente, predisposto al sacrificio e a perire per il bene della patria. Tale scopo doveva essere raggiunto non solo con gli allenamenti ginnici e con la forza della consuetudine, ma anche tramite l’allenamento alla sofferenza e ad una vigorosa disciplina alimentare. Anche la cultura per lo spartano era misurata, senza eccessi, oltre a saper leggere, scrivere e compiere le basilari operazioni del numerare, i cittadini di Sparta dovevano offrirsi allo sviluppo mnemonico, al canto e alla danza militare. L’educazione morale, poi, doveva incrementare, in tutti, non solo il senso del dovere ed una inflessibile disciplina, ma anche ferezza per la patria ed emulazione. L’educazione e la formazione si protraevano quasi tutta la vita: **dalla nascita fino al 7° anno**, l’educazione detta *materna* aveva luogo all’interno della famiglia (le madri spartane hanno cresciuto ed educato con la massima rigidità i loro figli); **dal 7° al 17° anno**, l’educazione era attuata nei ginnasi (lo Stato, sotto la guida del pedonomo, si preoccupava di educare e formare i giovani alla moderazione, al senso della collettività, alla concisione e alla disciplina morale. Il pedonomo era assistito dal mastigoforo, preposto ai castighi anche con la fustigazione); **dal 18° al 29° anno**, i giovani erano subordinati ad attività ginnico – militari. In questo lasso di tempo l’istruzione doveva consistere nella preparazione militare e nella realizzazione di un’assoluta disciplina; **dal 30° al 60° anno**, lo spartano, divenendo cittadino e soldato a tutti gli effetti, acquistava infine i diritti necessari. [Cfr. Boccia, P. (2001). *Sociologia. Teoria, storia, metodi e campi di esperienza sociale*. Bologna: Zanichelli Editore, p. 116].

<sup>39</sup> Plutarco. (1974). *Vite parallele*. Milano: Sansoni, pp. 61 – 62.

<sup>40</sup> Il portatore di handicap non era più rimosso fisicamente ma, schernito, usufruito come strumento ludico. Passatempi di tipo carnevalesco e i rituali ad essi congiunti erano molto estesi in epoca medioevale e svelavano un’immagine del tutto differente del mondo, dell’uomo e delle relazioni umane, non formale, al di fuori della Chiesa e dello Stato. Si era eretto a fianco al mondo formale un secondo mondo e un’altra vita di cui erano partecipi, in misura differente, tutti gli uomini. Il carnevale dell’epoca

*“ ... la disabilità, vista come malattia, trova una sua delucidazione come effetto del peccato, che si esplicita nell'imperfezione fisica o nella malattia. La salvezza del cristiano, dunque, passa attraverso la salvezza sia del corpo che dell'anima ”<sup>42</sup>.*

Il ruolo sociale affidato al soggetto disabile era coeso con una visione religiosa della vita: questi duole per liberarsi dal peccato di cui è figlio dando simultaneamente l'opportunità agli altri di recuperare se stessi ...

*“ ... l'anima ha il suo medico apposito: il prete, sempre presente. Insomma, la malattia, sciagura o anomalia nella vita dell'uomo, è l'effetto di un caos del corpo o dell'anima. Nessuna salute può essere custodita o riconquistata senza contrappeso sia spirituale che materiale. Sul piano spirituale conviene mettere la propria anima in norma con Dio e conquistare così l'indulgenza dei peccati, pegno di una pace atta a favorire il ristabilimento ”<sup>43</sup>.*

Nel Medioevo l'*infirmis* è considerata anche leader di *caritas*. Gli handicappati rammentavano ai fedeli e alla comunità l'onere morale della fratellanza, erano l'allegoria vivente dell'uomo dopo la caduta dal paradiso terrestre a causa del peccato

---

medioevale è la forma che più si accosta e riconsegna questa parte primitiva dell'uomo, parte non rimossa perché non eliminabile, ma celata nel corso dei secoli fino a divenire la sua parte scura, che spesso riaffiora in forme che impauriscono e che nel carnevale possono essere riconquistate, ma che nella vita vera sono buie e inspiegabili e come tali fanno spavento. Ciò che nel nostro tempo definiamo difformità non è niente altro che quella parte che è divenuta zona buia, tenebre, negatività, e che in tempi passati era solamente l'altra espressione dell'umanità. Nel carnevale la zona buia cessa di essere zona buia e riacquista la sua rilevanza. Le forme carnevalesche non sono forme esibizionistiche, teatrali poiché il carnevale non è uno show, il carnevale si vive, non ha limiti spaziali, è una figura momentanea del modo di vivere formale; è una forma concreta della vita, è la medesima vita che descrive un'altra forma di sé, una nuova nascita e una rigenerazione. Stupidi e deformi non interpretavano il personaggio dello stupido o del deforme, ma erano se medesimi, rimanevano stupidi e saltimbanchi in tutte le situazioni della vita, ed erano di conseguenza portatori di una forma peculiare di vita, effettiva ed irreali nello stesso momento, erano accolti così come erano ed erano proprio loro a raffigurare la zona buia dell'uomo nella vita concreta. Di fatto nel carnevale sono graditi a tal punto che si può anche sorridere di loro, mentre nella vita concreta divengono la parte dell'uomo che l'uomo stesso non vuole guardare. Di conseguenza durante il carnevale è la vita stessa che recita e quest'ultima si tramuta in vita effettiva. [Cfr. Ciccani, P. (2008). *Pregiudizi e disabilità. Individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*. Roma: Armando Editore, pp. 45 – 46].

<sup>41</sup> Jacques Le Goff [1924], storico francese.

<sup>42</sup> Le Goff, J. (1983). *La civiltà dell'occidente medievale*. Torino: Einaudi, pp. 47 – 48.

<sup>43</sup> Le Goff, J., Sournia, J. (1986). *Per una storia delle malattie*. Bari: Dedalo, p. 238.

originale, quando Adamo perse la similarità con Dio, la pienezza del corpo e l'immortalità<sup>44</sup>.

Tra le classi meno elevate l'infermità definiva la ghettizzazione. I malati divenivano oggetto di pietà: erano questuanti, dovevano vivere di carità e cercarsi un tetto. Agli storpi e ai malati, incapaci al lavoro, la dottrina cristiana sulla carità accordava il diritto di vivere di elemosina<sup>45</sup>.

L'epoca medioevale, inoltre, non genera molti scritti né nuovi statuti sui sordomuti, alcuni scritti vengono raccolti dai monaci nelle biblioteche dei monasteri per motivi di studio e di salvaguardia dagli invasori. Anche se persistono però i tabù contro i sordi, cominciano dei primi esperimenti di istruzione nei monasteri; diviene palese la relazione causa – effetto tra sordità e mutismo e nel diritto cominciano a comparire dei mutamenti nei confronti di queste persone<sup>46</sup>.

La cultura occidentale ha *seminato e coltivato* per secoli la categoria della salute nelle varie trasposizioni, seducente, perbene, vigoroso, possente, chi veniva alla luce *incompleto* era destinato, invece, all'eliminazione. Una vera e propria rivoluzione copernicana giunge col secolo dei Lumi<sup>47</sup> che considera l'anomalia come un requisito

---

<sup>44</sup> Cfr. Canevaro, A., Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci Editore, p. 202.

<sup>45</sup> Cfr. Le Goff, J. (1987). *L'uomo medievale*. Roma – Bari: Laterza, p. 417.

<sup>46</sup> Cfr. Rossi, M. (2001). *Dal canto alla parola. La musica pedagogia di Antonio Provolo*. Milano: Franco Angeli, p. 75.

<sup>47</sup> Le idee guida in cui gli illuministi si identificavano possono essere concentrate nei seguenti principi:

- ❖ *distacco dai dilemmi teologici e assoluti per appuntare le attenzioni sull'uomo, sulla sua essenza, sulla sua natura;*
- ❖ *celebrazione della forza dell'intelletto e della scienza con derivante atteggiamento di tipo sensista;*
- ❖ *avvio di una concezione umanistica e consequenziale rifiuto della brutalità e di qualsiasi forma di tirannia;*
- ❖ *desiderio di sapere nei confronti dell'anomalo, della originaria istintività dell'uomo. Su questo aspetto si pone pure l'interesse per i sauvages.*

[Cfr. Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*. Santarcangelodi Romagna (RN): Maggioli Editore, p. 20].

umano che non compromette il decoro dell'individuo<sup>48</sup>. Il medico francese *Itard*<sup>49</sup> è stato uno dei precursori dell'educazione dei disabili e induce il mondo di allora a caldeggiare la conoscenza in una persona nella quale ogni opportunità sembra ostruita. Ci rammenta con il suo insegnamento di individuarla dentro ad identità differenti. L'identità è la capacità di identificare il deficit come un presupposto di partenza e non di rinuncia. La conoscenza per concretizzarsi ha bisogno di desiderio, di interesse, di voglia di esplorare<sup>50</sup>.

Conoscere un soggetto ci obbliga ad uscire da se stessi, accogliere l'altro vuol dire astenersi ad una parte della propria personalità e ai propri modelli. Chiunque è chiamato

---

<sup>48</sup> Cfr. *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* – Approvata dall'assemblea delle Nazioni Unite il 10 dicembre del 1948, **art. 1** “... tutti gli esseri umani vengono al mondo liberi e identici in rispettabilità e diritti. Sono provvisti di intelletto e di consapevolezza e devono muoversi in uno spirito di fratellanza reciproca”; **art. 2** “... chiunque può servirsi di tutti i diritti e di tutte le libertà divulgate nella presente dichiarazione, senza nessuna discriminazione di etnia, di colore, di sesso, di lingua, di religione, d'opinione politica e di qualunque altra opinione, d'origine nazionale o sociale, che derivi da sorte, nascita o da qualunque altra condizione”.

<sup>49</sup> *Jean Marc Gaspard Itard* [1775 – 1838]. Medico, pedagogista ed educatore francese. Nel 1796 vinse briosamente il concorso per un posto di chirurgo all'ospedale Val de Grâce di Parigi. Quattro anni più tardi, accettò un incarico presso l'Istituto per sordomuti della rue Saint – Jacques e ben presto vi pervenne alla carica di primario nel dicembre del 1800. Proprio all'inizio di quell'anno la stampa diffondeva nella nazione un incredibile fatto di cronaca, nell'Aveyron, distretto della Francia meridionale, era stato scoperto un fanciullo, dell'età probabile di 12 anni, che pareva essere cresciuto come un animale selvaggio nella solitudine delle boscaglie. Il fanciullo vi figurava come un eccentrico essere subumano incapace nell'articolare parole e intendere il linguaggio degli uomini, all'oscuro di ogni consuetudine sociale. Aveva risposte uditive stranissime, uno sguardo impaziente, pareva essere disinteressato a ogni cosa. Il medico francese deliberò per la sua riabilitazione cinque principi: fargli desiderare la vita in società; stimolare la sua sensibilità nervosa; sviluppare la sfera dei suoi pensieri dando vita in lui a nuove necessità; accompagnarlo all'utilizzo della parola con l'allenamento dell'imitazione; sfruttare le sue necessità fisiche. Passati ben cinque anni di terapia pedagogica, il fanciullo, imparò a leggere e scrivere e fissò legami affettuosi con le persone che si prendevano cura di lui. Sebbene non guadagnò l'utilizzo della parola ed i suoi interessi rimasero sempre ristretti, Itard si mostrò appagato degli esiti conseguiti. [Cfr. Itard, J. (1970). (trad. Massini P.). *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron ... cresciuto nei boschi come un animale selvatico*. Roma: Armando Editore, pp. 8 – 9].

<sup>50</sup> Notevole è il ragionamento di *Etienne Bonnot de Condillac* [1715 – 1780], filosofo sensista nel secolo dei Lumi. Questi riteneva che qualsiasi apprendimento non poteva che scaturire dalla percezione, cioè riteneva che l'apprendimento non potesse scaturire da qualche idea insita, cioè antecedente alla nascita. Riportava nel suo testo del 1754 “*Traité des sensations*” di rappresentarsi una statua predisposta internamente come un essere umano e animata da un alito sprovvisto di qualsiasi genere di pensieri. In altre parole una tabula rasa: qualsiasi percezione diviene una parte della conoscenza. Odore, sapore, percezione tattile, visiva, uditiva, divengono tessere di quel grande collage che è la completa conoscenza del mondo reale. Riteneva, partendo dall'idea della statua, che alla nascita ci fossero unicamente delle sensazioni caotiche del mondo reale; un disordine che veniva gradualmente diminuito tramite un sequenziale incremento e scelta degli stimoli sensoriali. [Cfr. Trisciuzzi, L., Fratini, C., Galanti, M. A. (1996). *Manuale di pedagogia speciale*. Roma – Bari: Editori Laterza, p. 4].

a edificare questa inedita cultura, stimando la propria condizione: i disabili, prendendo consapevolezza del proprio deficit, devono imparare a convincerci delle loro potenzialità; i normodotati, non scappando dall'handicappato, devono imparare a scrutare non il limite ma le opportunità che custodisce. Itard, infatti, nel testare il *sauvage*, stima le risposte concrete del ragazzo e non si delimita ad appurare il non funzionamento<sup>51</sup>.

L'insegnamento di Itard fa strada grazie al suo allievo<sup>52</sup>, e come il suo precettore, azzarda sulla loro educabilità. Nella sua opera "L'Idiota" consiglia prima di mettere in guardia la percezione sensoriale e il movimento, poi l'intelligenza e in ultimo la volontà. I principi educativi sui quali edifica il suo metodo sono:

- ❖ *la fissazione, ripetizione, memorizzazione, manipolazione della realtà (associazione percezione – nome);*
- ❖ *il riconoscimento, discriminazione, decodificazione, acquisizione di nozioni (riconoscimento dell'oggetto associato al nome);*
- ❖ *l'evocazione, rappresentazione, evocazione di parole, frasi (ricordo del nome corrispondente all'oggetto).*

Del suo illustre precettore fa proprie: il valore dell'educazione dei sensi e della progressività dello sviluppo infantile; il coinvolgimento del maestro nei processi educativi tra il docente e il discente. Sei sono i punti di sommo interesse indicate dal medico francese:

- a. gli apprendimenti del bambino con handicap vanno completati nel gruppo;*
- b. la reiterazione arida non ha senso; essa deve servire per essere accostata ad una reale situazione conoscitiva;*
- c. la diversificazione tra il piano percettivo e cognitivo è basilare e la tattica dei tre tempi permette l'accesso da un piano all'altro;*
- d. la spinta dei poteri volitivi nel bambino mentalmente handicappato è essenziale;*

---

<sup>51</sup> Cfr. Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*, op. cit., pp. 19, 21.

<sup>52</sup> *Édouard Séguin* [1812 – 1880]. Medico francese. Ha il pregio, come riporta la Montessori, di aver perfezionato un effettivo sistema educativo per bambini disabili mentali e può essere pensato come il vero promotore della pedagogia scientifica speciale.



- e. *l'educazione va relazionata ad un contesto ordinato nel quale il soggetto handicappato si possa rinvenire;*
- f. *l'educatore asseconda il bambino, non lo rimpiazza*<sup>53</sup>.

Sarà uno dei primissimi medici donna in Italia<sup>54</sup> a raccogliere il passaggio di testimone dei grandi precettori francesi basando la propria concentrazione su ogni alunno edificando l'immagine di un soggetto dinamico e smanioso di apprendere. Dal libro di Séguin "*Trattamento morale, igiene e educazione degli idioti*" di oltre seicento pagine, che lei stessa trascrisse a mano in italiano, segue il principio di fondo: guidare i bambini dall'educazione del sistema muscolare a quello del sistema nervoso e dei sensi<sup>55</sup>. Si concentrò sull'educazione sensoriale poiché ritenuta in grado di operare sulla coscienza per ravvivarla.

L'apporto che donò al progresso della pedagogia speciale è sintetizzabile nel seguente passo ...

*" ... l'iter educativo può essere pensato come l'attitudine a riportare entro i confini di normalità qualsiasi forma di biforcazione che non risparmia neppure i fanciulli più fortunati e più abili"*<sup>56</sup>.

Si rese conto della necessità di realizzare un ambiente a *misura* di bambino sicura che l'iter educativo è esclusivamente del bambino che si trasforma e migliora in un ambiente, non solo sprovvisto di impedimenti, ma anche ricco di motivi di attività. L'inedita pedagogia obbligava l'osservazione imparziale del soggetto da educare: per scoprire il bambino era necessario dare vita a inedite condizioni di vita scolastica, ove

---

<sup>53</sup> Cfr. Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*, op. cit., pp. 22 – 23.

<sup>54</sup> **Maria Montessori** [1870 – 1952]. Figura eccezionale, seppe esercitare una potente influenza pedagogica che ancora adesso viene avvertita. Si dedicò all'educazione dei bambini disabili mentali. Nel 1899 accettò la direzione della scuola magistrale ortofrenica e nel 1907 aprì la prima Casa dei Bambini.

<sup>55</sup> Cfr. Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*, op. cit., p. 33.

<sup>56</sup> Piazza, V. (1998). *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*. Trento: Erickson, p. 11.

osservare il soggetto in libertà. L'osservazione<sup>57</sup> venne intesa come concentrazione persistente allo sviluppo libero del soggetto. La scuola doveva diventare una comunità duttile ed essenziale per tutti i bambini: l'obiettivo primario constava nell'abolire tutto ciò che intralciava e sbarrava il normale sviluppo della personalità del bambino. Non era quest'ultimo che doveva adattarsi al contesto educativo, ma l'ambiente che doveva facilitarne l'autosufficienza: se posto in tali condizioni, il bambino poteva orientarsi nel processo di edificazione *free lance* della propria personalità<sup>58</sup>.

## I.2 La Disabilità negli assetti normativi internazionali

Il tema della disabilità è stato oggetto di attenzione di documenti internazionali volti alla difesa dei diritti umani, sociali e civili degli individui già a partire dal 1959 con la “*Dichiarazione dei Diritti del bambino*”<sup>59</sup>, che recita ...

“ ... il bambino che si trova in una situazione di minorazione fisica, mentale o sociale, ha diritto ... di ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui abbisogna per il suo stato o la sua condizione ... ha diritto ... a un'educazione che, almeno a livello elementare, deve essere gratuita e obbligatoria ”<sup>60</sup>.

Dodici anni più tardi, nel 1971, viene divulgata la “*Dichiarazione dei diritti della persona con ritardo mentale*”<sup>61</sup>, che reca scritto ...

---

<sup>57</sup> *Sante de Sanctis* [1862 – 1935], medico, ottenne nel 1896 la libera docenza in psichiatria, e fondò nel 1899 il primo asilo – scuola per la cura dei bambini disabili mentali, al fine di facilitarne un reinserimento dinamico nella società tramite l'educazione. Questi evidenziava che per l'educatore era basilare esercitare la capacità di osservare, dal momento che consentiva di cogliere le differenti occasioni ed identificarne le risposte più adatte. [Cfr. Lascioli, A. (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. Milano: Franco: Angeli].

<sup>58</sup> Cfr. Lascioli, A. (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, op. cit., p. 548.

<sup>59</sup> Cfr. *Dichiarazione dei diritti del bambino* – Assemblea generale delle Nazioni Unite, 20 Novembre 1959.

<sup>60</sup> *Ibidem*.

<sup>61</sup> Cfr. *Dichiarazione dei diritti della persona con ritardo mentale* – Assemblea generale delle Nazioni Unite, 1971.

“ ... il subnormale mentale deve, nella maggiore misura possibile, godere dei diritti fondamentali dell'uomo nella stessa misura degli altri esseri umani ... ha diritto alla cure mediche e alle terapie più appropriate al suo stato, come pure all'educazione, all'istruzione, alla formazione, alla riabilitazione, alla consulenza che lo agevoleranno a incrementare al massimo le sue capacità e abilità”<sup>62</sup>.

Nove anni dopo, nel 1980, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha pubblicato una “**Classificazione Internazionale delle Menomazioni, Disabilità ed Handicap**”<sup>63</sup> - ICIDH, *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap*, che discerneva rigorosamente i sopraindicati termini e testava a sua volta di circoscrivere le disabilità<sup>64</sup>. L'incarico si è mostrato, sin dall'inizio, ostico ma si rendeva in ogni caso doverosa una delucidazione anche allo scopo di filtrare nel modo più conveniente quali possibili patologie e/o situazioni individuali rientrassero innanzitutto nella complessiva accezione di disabilità.

I concetti chiave che compongono l'insieme dei tratti e delle aspettative che la società conferisce al ruolo del disabile sono menomazione, disabilità ed handicap. L'individuo può riconoscersi in possesso di una certa particolarità che se pende tra i segni stigmatizzati, lo inquadra nello status di disabile, il cui peso ricasca sull'individuo

---

<sup>62</sup> Cfr. *Dichiarazione dei diritti della persona con ritardo mentale*, 1971.

<sup>63</sup> Cfr. *ICIDH (1980)*, secondo la classificazione dell'OMS: **Menomazioni** (della capacità intellettiva. Ulteriori menomazioni psicologiche; del linguaggio e della parola; auricolari; oculari; viscerali; scheletriche; deturpanti; generalizzate, sensoriali e di altro tipo); **Disabilità** (nel comportamento; nella comunicazione; nella cura della propria persona; locomotorie; dovute all'assetto corporeo; circostanziali; in peculiari attività; altre limitazioni all'attività); **Handicap** (nell'orientamento; nell'indipendenza fisica; nella mobilità; occupazionali; nell'integrazione sociale; nell'autonomia economica; altri handicap). Sebbene la presenza della classificazione adoperata dall'OMS, il Legislatore italiano, nella dichiarazione data dall'**art.3, comma 1 della Legge n. 104/92**, ha deliberato che “ ... è persona portatrice di handicap chi mostra una menomazione fisica, psichica o sensoriale, stabile o graduale, che è motivo di problematicità di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di scapito sociale o di ghettizzazione”. Come si evince, la legislazione italiana non ha tenuto conto della ripartizione tra menomazione, disabilità e handicap, ma ha evidenziato il discapito che sopporta il disabile rispetto all'ambiente socioculturale nel quale vive.

<sup>64</sup> Cfr. *World Health Organization, The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, 1980.

proprio perché è la menomazione/stigma che questi ha e che è dichiarata come tale dalla società che lo pone in condizioni oggettive di sfavore, di minorità, necessitante cioè di misure che gli consentono di oltrepassare quello che è diventato oggettivamente un handicap, cioè la socializzazione di quegli scostamenti, per eccedenza o per carenza, nell'attuazione dei compiti e nella manifestazione dei comportamenti rispetto a ciò che sarebbe solitamente previsto<sup>65</sup>.

L'anno seguente, 1981, viene dichiarato dalle Nazioni Unite "**Anno Internazionale delle Persone Disabili**" e il 1982 l'anno del "**Programma di Azione Mondiale per Persone Disabili**"<sup>66</sup> dove, per la prima volta, si evidenzia che l'handicap discende dal rapporto della persona disabile con l'ambiente circostante.

L'Assemblea Generale delle Nazioni Unite adotta, undici anni dopo, nel 1993 "**Le Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili**"<sup>67</sup>, che rammentano come l'incompetenza, l'ignavia, la superstizione e l'angoscia sono prodotti sociali che nel corso di tutta la storia della disabilità hanno portato all'isolamento le persone con disabilità e rallentato la loro crescita. Si va oltre un criterio centrato unicamente sul deficit della persona con disabilità, acconsentendo il modello sociale della disabilità e inserendo i principi di non diversificazione, equa possibilità, autosufficienza, autonomia con lo scopo di raggiungere la totale inclusione sociale, tramite il coinvolgimento delle medesime persone con disabilità e delle loro famiglie. Tali *Regole* intendono un'idea della disabilità che, al di là di riaffermare il principio della rispettabilità delle persone con disabilità, riconosce nel contesto culturale e sociale un fattore decisivo, che è risorsa potenziale che, semmai sia cospicua di possibilità,

---

<sup>65</sup> Cfr. D'Alessandro, L., Sibilio, M. (2009). *Beni confiscati ed inclusione sociale. Gli strumenti territoriali tra comunicazione non verbale e contesti motorio – sportivi*. Napoli: CUEN, p. 43.

<sup>66</sup> *World Programme of Action concerning Disabled Person*, risoluzione del 3 dicembre 1982.

<sup>67</sup> *Le Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili*, adottate dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 20 dicembre 1993.

permette di raggiungere livelli di attuazione ed indipendenza delle persone con disabilità che, in presupposti contestuali meno favoriti, sono bensì faticosamente raggiungibili<sup>68</sup>.

Nella “*Carta di Lussemburgo*” del 1996 sono stati compendiate i valori e la cultura del processo di integrazione conseguito dai Paesi della Comunità Europea. Si basa sui principi delle eque possibilità e sul diritto alla partecipazione sociale della persona con disabilità; pone la persona nell’epicentro del processo educativo identificando le possibilità e le necessità specifiche di ognuno; richiede che i provvedimenti siano inquadrati sui bisogni globali dell’ambiente familiare; incoraggia un metodo di lavoro armonizzato e collegiale per tutti i garanti del processo di integrazione<sup>69</sup>.

Il “*Trattato di Amsterdam*” legifera l’obbligo dell’Unione a combattere la discriminazione in materia di disabilità ...

*“ ... senza preconcetto rispetto ad altre costituenti di questo trattato ed entro i confini dei poteri concessi dalla Comunità, il Consiglio, all’uniformità su proposta della Commissione e dopo aver interpellato il Parlamento Europeo, può prendere appropriate azioni per combattere la discriminazione fondata sul sesso, sulla razza, sulle origini etniche, religione o credenze, disabilità, età oppure orientamento sessuale ”<sup>70</sup>.*

Il mutamento di rotta viene supportato dall’appianamento della inflessibile classificazione ICIDH, infatti, non si deve più ripartire le persone in base all’*Impairment*, *Disability* e *Handicap*, ma descrivere il *Functioning*. Si è insomma capito che il soggetto, a seconda del tipo di azione e delle circostanze ambientali e sociali, può operare molto meglio della somma del funzionamento delle uniche parti.

---

<sup>68</sup> Cfr. *MIUR - Linee Guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto, 2009, pp. 7 – 8.

<sup>69</sup> UE, *Carta di Lussemburgo*, Lussemburgo, 1996.

<sup>70</sup> Cfr. *Trattato di Amsterdam* del 2 ottobre 1997.

Dopo oltre venti anni, dalla prima classificazione, l'OMS<sup>71</sup> nel maggio 2001 ha stimato una nuova “*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*” denominata ICF<sup>72</sup> - *International Classification of Functioning, Disability and Health*. La modalità classica di guardare alla disabilità prima dell'ICF faceva attinenza a una pianificazione del problema proposta a un modello interpretativo di tipo medico – sanitario, per il quale la disabilità, secondo una logica causativa di tipo lineare, derivava da condizioni di salute; per cui, a cascata, a seguito di una specificata malattia e/o

---

<sup>71</sup> Per l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) è necessario procedere da un modello medico a un modello sociale. Il primo, difatti, guarda la disabilità come una difficoltà del soggetto, prodotto senza terzi da patologie, lesioni o ulteriori condizioni di salute che postulano di assistenza medica sottoforma di trattamento individuale da parte degli esperti. [Cfr. OMS (2002). *ICF Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*. Trento: Erckson, p. 23]. Il modello sociale, al contrario, concepisce la questione all'interno del più esteso quadro ambientale e collettivo in cui si trova a vivere il soggetto con deficit. La disabilità, appunto, è vista come derivante da una successione multiforme di reciprocità ambientali, sociali e culturali che incoraggiano il manifestarsi del contenimento funzionale; nel modello sociale essa non appartiene come peculiarità al singolo soggetto, ma questi ne può patire gli effetti sul piano della salute semmai il quadro ambientale in cui vive intralci o ostacoli la messa in atto delle possibilità non concedendo i presupposti adeguati per potenziare le abilità rimanenti. Questo indica che il problema non si dissolve con il provvedimento clinico, ma deve essere chiarito con la compartecipazione dell'ambiente sociale e culturale in cui il soggetto vive. [Cfr. D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: Editrice La Scuola, pp. 41 – 42].

<sup>72</sup> È individuata da 191 Paesi come l'inedita disposizione per ripartire salute e disabilità. L'ICF consente di fare risaltare le *facciate* propositive che potenziano il soggetto: il termine disabilità, adoperato nella versione del 1980, è stato surrogato da attività mentre il termine handicap, è stato surrogato da partecipazione. Si edifica in conseguenza di ciò un modello che vede all'epicentro l'attività, che può essere più o meno evoluta a seconda dei presupposti personali e sociali di un soggetto. Nelle classificazioni internazionali dell'OMS le condizioni di salute vengono ripartite specialmente nell'ICD-10 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, Tenth Revision*), che assegna un modello di attinenza eziologico, cioè congiunto allo studio dei motivi delle malattie. Nell'ICF vengono ripartiti il funzionamento e la disabilità aderenti alle condizioni di salute: dunque, l'ICD-10 e l'ICF sono integrativi, il loro impiego congiunto amplia la peculiarità dei dati in quanto include le informazioni sulla diagnosi a quelle sul funzionamento del soggetto, assegnando un quadro più vasto e sostanzioso della salute dei soggetti o dei cittadini. [Cfr. Lo Sapia, G. (2011). *Manuale sulla disabilità. Dai bisogni educativi speciali ai programmi di integrazione scolastica*. Roma: Armando Editore, p. 223]. L'ICF surroga ai termini *impairment*, *disability* e *handicap*, che designano una cosa che manca, per giungere al pieno funzionamento ulteriori termini: **Funzioni corporee** (mentali; sensoriali e dolore; della voce e dell'eloquio; del sistema cardiovascolare, ematologico, immunologico e respiratorio; del sistema digestivo, metabolico e endocrino; genitourinarie e riproduttive. Funzioni neuro muscolo scheletriche e collegate al movimento; cute e strutture associate); **Strutture corporee** (del sistema nervoso; occhio, orecchio e strutture collegate; collegate alla voce e all'eloquio; dei sistemi cardiovascolare, immunologico e respiratorio; collegate al sistema digestivo, metabolico e endocrino; collegate al sistema genitourinario e riproduttivo; collegate al movimento; cute e strutture collegate); **Attività e partecipazione** (apprendimento e applicazione della conoscenza; compiti e richieste di carattere generale; comunicazione; mobilità; cura della propria persona; vita domestica; interazioni e rapporti interpersonali; basilari aree della vita; vita di comunità, sociale e civica); **Fattori ambientali** (prodotti e tecnologia; ambiente naturale e cambiamenti apportati dall'uomo all'ambiente; supporto e relazioni; atteggiamenti; servizi, sistemi e politiche). [Cfr. ICF, OMS 2001].

menomazione, seguiva un certo grado di disabilità, per cui, la disabilità era pensata come una necessaria conseguenza di uno stato di salute deficitario. Nell'ICF, la modalità di guardare alla disabilità e alle sue cause risulta totalmente mutata. Si incornicia, infatti, il problema della disabilità entro una logica che fa attinenza a un nuovo paradigma, quello *bio psicosociale*, il cui riferimento concettuale non è più la malattia ma il funzionamento umano. I presupposti da cui dipende una condizione di disabilità, da questo punto di vista, vanno investigate entro le problematiche con cui, in un definito ambiente, entrano in relazione condizioni di salute<sup>73</sup> e persona<sup>74</sup>.

L'eziogenesi della disabilità non va più rapportata alla gravità del deficit, ma alle forme e modalità con cui stabilite condizioni di salute interagiscono con definiti fattori ambientali e personali. Di conseguenza, la comprensione del processo in base al quale una menomazione o un deficit, come pure una patologia grave, si possono tramutare in disabilità, richiede l'analisi approfondita del contesto di vita della persona che si trova nella condizione di disabilità, esaminando nello specifico i problemi di funzionamento ovvero, le problematiche che la persona incontra nell'adempiere ai compiti che la riguardano in attinenza all'età e alle necessità a cui deve far fronte. Il problema della

---

<sup>73</sup> Nei raggruppamenti mondiali dell'OMS le condizioni di salute vengono raggruppate primariamente nell'*ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, Tenth Revision)*. L'ICD-10, per di più, con il *DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)* definiscono i *DSA – Disturbi Specifici dell'Apprendimento* come un'alterazione di una peculiare funzione che interessa uno o più domini particolari, sistemi staccati anche se profondamente interagenti tra loro. Nel dettaglio i DSA includono: *la dislessia* (disturbo specifico di lettura che si qualifica per la problematicità ad eseguire una lettura meticolosa e scorrevole in termini di celerità ed esattezza); *la disortografia* (disturbo specifico che è di pertinenza della componente costruttiva della scrittura, congiunta quindi ad aspetti linguistici, e consta nella problematicità di scrivere senza errori); *la disgrafia* (è di pertinenza della componente esecutiva motoria di scrittura, in altre parole ci si riferisce alla problematicità di scrivere in modo fluente, celere ed efficiente); infine, *la discalculia* (riguarda il disturbo nel manipolare i numeri, nell'effettuare calcoli celeri a mente, nel recuperare i risultati delle tabelline e nei differenti compiti aritmetici). Con la *Legge 170 dell'8 ottobre 2010* si compie una identificazione e una delucidazione di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia e si precisa che i discenti con diagnosi di disturbi specifici dell'apprendimento hanno diritto ad avvalersi di adeguati rimedi dispensativi e compensativi nel corso di tutti i cicli di istruzione, anche durante gli esami di Stato. [Cfr. *Decreto Ministeriale n. 5569 del 12 luglio 2011* vengono allegate le *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento*].

<sup>74</sup> Cfr. Lascioli, A. (2011). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: Franco Angeli, p. 16.

disabilità, nella prospettiva dell'ICF, si presenta come questione che non riguarda solo ed unicamente la persona che ne è affranta, ma la società intera a cui compete il dovere di incrementare soluzioni che riducano al minimo l'impatto di una condizione di salute deficitaria sui livelli di funzionamento delle persone e quindi sulla qualità della loro vita<sup>75</sup>.

Nel 2002 con la Dichiarazione di Madrid "*Non discriminazione più azione positiva uguale integrazione sociale*", scritta in occasione del Congresso europeo sulla disabilità per l'avviamento dell'anno europeo delle persone disabili si allontana l'idea che:

- ❖ le persone disabili vadano trattate con commiserazione, e si prende consapevolezza invece che sono persone aventi dei diritti;
- ❖ le persone disabili sono incapaci di lavorare, e si prende consapevolezza delle loro capacità;
- ❖ le reclusioni siano utili nell'ambito educativo, lavorativo e nelle altre sfere di vita, e si prende consapevolezza dell'integrazione delle persone con disabilità nelle strutture normali;
- ❖ la politica per le persone disabili sia materia di autorità di un solo ministero, ma cooperare per farla divenire responsabilità di tutto il governo<sup>76</sup>.

Infine, la "*Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*"<sup>77</sup> del 2006, che circoscrive una nuova politica per le persone con disabilità fondata sulla tutela dei diritti umani, dandosi da fare in tutti i campi della vita (nascita, salute, famiglia, educazione, lavoro). Sui principi generali pone al centro molti principi rivoluzionari:

- ❖ rispettabilità, indipendenza individuale, libertà di scelta, autonomia delle persone;
- ❖ non discriminazione;
- ❖ piena e reale adesione ed inclusione nella società;
- ❖ attenzione alle differenze ed approvazione della disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità;
- ❖ equa opportunità;

---

<sup>75</sup> *Ivi.*, p. 17.

<sup>76</sup> Cfr. *Dichiarazione di Madrid*, Madrid, marzo 2002.

<sup>77</sup> *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* adottata il 13 dicembre 2006 durante la sessantunesima sessione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con la risoluzione A/RES/61/106.



- ❖ accessibilità;
- ❖ eguaglianza tra uomini e donne;
- ❖ rispetto, nei confronti dei bambini con disabilità, per la crescita delle loro capacità e del diritto a tutelare la loro identità<sup>78</sup>.

Tale documento riconosce che la disabilità è un concetto in crescita e la descrive come una attinenza sociale tra le peculiarità delle persone e la maniera in cui la società ne tiene conto. Per oltrepassare questa situazione la Convenzione agisce per assicurare la graduale inclusione sociale delle persone con disabilità. Scopo della Convenzione è, pertanto, vietare tutte le discriminazioni fondate sulla disabilità e assicurare una equa e reale tutela legale contro le discriminazioni in ogni settore; a tale scopo gli Stati dovranno avviare appropriate azioni per assicurare la disponibilità di adattamenti ragionevoli che oltrepassino trattamenti differenziati e barriere<sup>79</sup>.

### **I.3 Il deficit uditivo**

Per la sua natura di handicap<sup>80</sup> *etero*, la sordità ha sempre infuso confusione in quelli che si avvicinavano ad essa per analizzarla o meramente per desiderio di sapere. L'osservazione di tali persone, a prima vista identiche agli altri, ma inabili il più delle volte di comunicare per mezzo delle parole e di conformarsi a valori e regole adoperate dalla maggior parte degli individui, ha spinto in molti casi a pensare ai sordi, ed in genere i portatori di una qualche disabilità<sup>81</sup>, come soggetti indemoniati, posseduti da

---

<sup>78</sup> Cfr. *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, art. 3 – Principi generali.

<sup>79</sup> Cfr. AA. VV. (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Trento: Erickson, p. 14.

<sup>80</sup> La *Legge 104 del 1992 all'art.3* definisce persona portatrice di handicap “ ... *colui che mostra una menomazione fisica, psichica o sensoriale, stabile o graduale, che è motivo di impedimento di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da stabilire un processo di discapito sociale o di ghettizzazione*”.

<sup>81</sup> Dalla dichiarazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità del 1980 che pubblica un documento dal titolo ICIDH – *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, si

spiriti maligni<sup>82</sup> o in ogni modo rivoluzionari, cattivi, stolti e non meritevoli di solidarietà o di considerazione sociale<sup>83</sup>.

Nell'affrontare le questioni congiunte al deficit uditivo, si fruisce spesso il termine sordomuto, pensando a persone che costituzionalmente non possono udire, né accedere al linguaggio, confondendo la conseguenza con la causa. La parola sordo, al contrario, fa attinenza all'unico deficit uditivo, sottendendo di conseguenza l'idea che chi non ascolta non ha per questo perso la capacità di acquisire la lingua. Il deficit uditivo è eccezionalmente un deficit totale; più assiduamente si parla di audiolesi o ipoacusici, ovvero individui che, pur avendo invalidate le capacità di entrata al mondo dei suoni, custodiscono anche in quest'ambito possibilità e mezzi<sup>84</sup>.

La sordità, in ambito clinico viene definita "*ipoacusia*<sup>85</sup>" (*ipo* = meno; *akousis* = udito), e consta in una privazione o diminuzione di quell'importantissimo strumento di conoscenza che è l'udito<sup>86</sup> (si veda fig.1). Tale sistema sensoriale, difatti, si mostra

---

comprende per **disabilità** qualunque limitazione o insufficienza (derivante ad una minorazione) delle capacità di compiere un'attività nella maniera o nei termini ritenuti normali per un soggetto. [Organizzazione Mondiale della Sanità, 1980].

<sup>82</sup> I disturbi sensoriali attinenti all'udito erano un tempo segnali di possessione diabolica. Il disdegno della Chiesa nei confronti delle deformità corporee affonda lontano le sue radici. Il corpo e l'anima sono in stretta attinenza e comunicano tra loro grazie ad una rete di influenze e di segni. Per similitudine, i moti interni dell'animo coincidono ai moti esterni del corpo. Un'anima in buona salute non dimorerà mai un corpo malato. [Cfr. Tomassini, R. (1999). *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*. Roma: Meltemi Editore, p. 33].

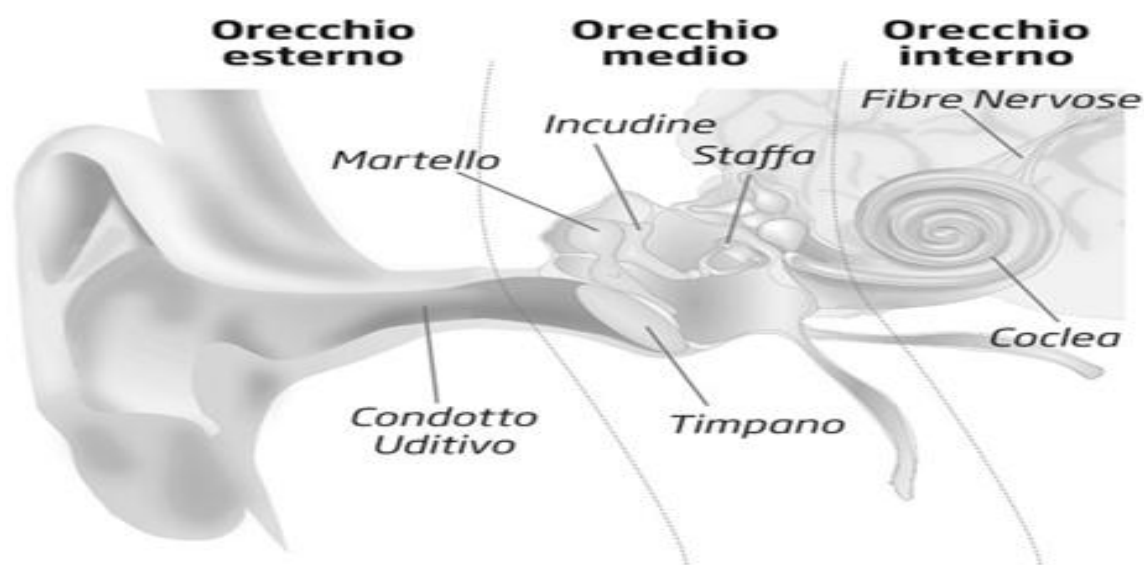
<sup>83</sup> Cfr. Cecoro, G. "*La funzione del corpo e del movimento nella comunicazione del soggetto con deficit uditivo*". *Chinesiologia UNC* anno XXX – n. 1 – 2012, pp. 42 – 44.

<sup>84</sup> Cfr. Roncallo, C., Sbolci, M. (2011). *Disability manager. Gestire la disabilità sul luogo di lavoro*. Edizioni Ferrari Sinibaldi, p. 105.

<sup>85</sup> Nella penisola italiana oscillano tra 1500 – 2000 i bambini che vengono al mondo ogni anno con ipoacusia grave. Le ipoacusie infantili sono nella maggioranza (circa il 90%) dei casi innate, congiunte cioè ad agenti che agiscono nell'epoca pre e peri natale, le cause ereditarie sono le più abituali (50% circa) seguite da quelle infettive, tossiche. Di queste solo una metà vengono individuate prima dell'anno di vita, le altre anche se acerbe vengono individuate in seguito con una enorme conseguenza sull'incremento comunicativo e cognitivo del bambino. In Italia sono all'incirca 25.000 i bambini al di sotto dei 10 anni che presentano disturbi della comunicazione per deficit uditivo di vario grado. [Cfr. Cendon, P. (2011). *Trattato dei nuovi danni*. Volume 1. Padova: CEDAM, p. 352].

<sup>86</sup> Le strutture che fanno parte dell'apparato uditivo, in base a dati provenienti dall'anatomia, dalla fisiologia e dall'embriologia, possono essere raggruppate in tre parti: 1) *orecchio esterno*, composto dal padiglione auricolare e dal condotto uditivo esterno, ha la mansione di canalizzare le onde sonore alla membrana timpanica; 2) *orecchio medio*, include una cavità centrale chiamata cassa timpanica, da cui frontalmente origina un condotto, la tuba uditiva, che comunica con la faringe. Posteriormente si continua

come multi direzionale, in quanto consente di accogliere impulsi anche a grande lontananza, derivanti da qualsivoglia prospettiva e non può essere spontaneamente bloccato, permettendo, pertanto, una persistente relazione con il mondo esterno<sup>87</sup>.



**Figura 1** – Rappresentazione schematica del sistema uditivo

La classificazione della sordità può prodursi tenendo conto:

- ❖ della locazione del danno<sup>88</sup>;
- ❖ della serietà della privazione uditiva;
- ❖ delle ragioni della sordità e dell'età della comparsa.

Una prima ripartizione dei tipi di sordità riguarda la circoscrizione del danno che implica la derivante sottrazione uditiva, discernendo:

---

in un insieme di cavità che danno forma all'apparato meatoideo. L'orecchio medio invia le vibrazioni dal mezzo aereo alla perilinfa; 3) **orecchio interno**; è composto dal labirinto osseo, nelle cui cavità è sito il labirinto membranoso tra loro sussiste uno spazio che li divide racchiudente il liquido perilinfatico. A sua volta il labirinto membranoso è ripartito in un settore posteriore, composto dagli organi del vestibolo e includente i recettori sato – cinetici e un settore anteriore includente i recettori dei suoni. [Cfr. De Filippis Cippone, A. (1998). *Nuovo manuale di logopedia*. Trento: Edizioni Erickson, p. 235].

<sup>87</sup> Cfr. Rosati, L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi Editore, p. 95.

<sup>88</sup> Cfr. Lo Sapia, G. (2012). *Manuale sulla disabilità. Dai bisogni educativi speciali ai programmi di integrazione scolastica*. Roma: Armando Editore.

- ❖ *sordità trasmissive*, quando lo stimolo sonoro per ragioni unicamente automatiche non può giungere alle cellule uditive. Il danno è individuato a livello dell'orecchio esterno e/o dell'orecchio medio. L'entità della privazione uditiva per un problema di tipo trasmissivo non può oltrepassare i 60 db<sup>89</sup>;
- ❖ *sordità percettive* in cui la propagazione delle onde sonore ha luogo abitualmente, ma è pregiudicata la conversione di tali vibrazioni in percezioni uditive. Tali sordità sono ripartite in:
  - ✓ *neurosensoriali*<sup>90</sup>, quando la privazione uditiva è dovuta ad un danno alle cellule uditive o alle fibre del nervo acustico per cui viene a mancare il primo recettore dello stimolo uditivo, in grado di processarlo e spedirlo ai centri superiori. La più frequente tra queste ipoacusie neurosensoriali è la presbiacusia dove il deficit uditivo è dovuto alla senilità e successiva riduzione delle cellule uditive<sup>91</sup>;
  - ✓ *centrali*, quando l'eccezione riguarda i centri uditivi del cervello e le connessioni distali del nervo acustico<sup>92</sup>.
- ❖ *Sordità miste* nelle quali si addizionano anomalie nella trasmissione e nella percezione uditiva, in quanto sono interessate zone sia di periferia che del centro nell'apparato del suono<sup>93</sup>.

Ulteriore classificazione è realizzata in base al fattore di serietà della privazione uditiva.

Questa gravità è circoscritta tramite due termini di raffronto quali/quantitativi del deficit:

---

<sup>89</sup> Cfr. Cendon, P. (2011). *Trattato dei nuovi danni*. Volume 1. Padova: CEDAM, p. 351.

<sup>90</sup> 5 – 10 bambini su 100 nati a rischio con varia patologia neonatale presentano sordità neurosensoriale. [Cfr. Cendon, P. (2011). *Trattato dei nuovi danni*, op. cit., p. 352].

<sup>91</sup> *Ivi.*, p. 351.

<sup>92</sup> *Ibidem*.

<sup>93</sup> Cfr. Lo Sapiro, G. (2012). *Manuale sulla disabilità. Dai bisogni educativi speciali ai programmi di integrazione scolastica*, op. cit., p. 48.

❖ l'*intensità*<sup>94</sup> dei suoni percepiti;

❖ l'*altezza* dei suoni percepiti.

La prima è data dalla grandezza di compressione dell'onda sonora e si misura in decibel<sup>95</sup>. L'intensità è in relazione alla percezione individuale di udire un suono più o meno forte; la seconda, invece, è data dalla frequenza<sup>96</sup> di tale compressione e si misura in Hertz.

La sordità tanto è più grave quanto è più alta l'intensità debita perché i suoni vengano ricevuti, e quanto minore è la gradazione di frequenze che l'orecchio percepisce. In base a queste misure l'ipoacusia può essere circoscritta in:

---

<sup>94</sup> Per quanto riguarda l'*intensità* del suono è pensabile suddividere il campo dell'udibile in tre zone:

- ❖ *zona delle sonorità lievi* (dalla soglia di udibilità a 45 db circa), dove il suono non è in grado di inviare informazioni a causa del rumore di fondo vigente nel nostro ambiente (il confine di 45 dB coincide pressappoco alla voce bisbigliata percettibile a due metri di distanza);
- ❖ *zona delle sonorità medie* (inclusa fra 45 e 65 db), dove di solito comincia ad avere luogo il dialogo;
- ❖ *zona delle sonorità forti* (inclusa fra 65 db e la soglia del dolore che coincide abitualmente ai livelli superiori di 100 db), dove, in genere, ha luogo il dialogo; fino a 85 dB è pensata, difatti, la zona di confortevole udibilità. Privazioni uditive, a siffatto livello, ostacolano il conseguimento naturale del linguaggio. [Cfr. Rosati, L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi Editore, p. 97].

<sup>95</sup> A partire dalla *classificazione audiologica del BIAP - Bureau International d'Audiophonologie* si discernono vari gradi in attinenza all'essenza della privazione uditiva riferita in decibel (db), che raffigura un parametro relativo conseguito pensando 0 db la più bassa intensità sonora udibile: *lieve* con soglia tra 20 e 40 decibel; *media* con soglia tra 40 e 70 decibel; *grave* con soglia tra 70 e 90 decibel; *profonda* con soglia identica o superiore ai 90 decibel. All'interno di quest'ultima c'è un'aggiuntiva ripartizione: 1° gruppo (sordità con curva pantonale che circoscrive tutte le frequenze tra i 125 e i 4000 Hertz all'intensità di 90 decibel; 2° gruppo (sordità con curva dai 125 ai 2000 Hertz all'intensità identica o superiore di 90 decibel; 3° gruppo (sordità con curva chiamata a virgola dai 125 ai 1000 Hertz ad intensità superiore ai 90 decibel). [Cfr. Maragna, S. (2008). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*. Milano: Hoepli, p.15].

<sup>96</sup> La *frequenza* delle vibrazioni si misura in Hertz (HZ) e raffigura i cicli al secondo. Per essere percettibile un fenomeno acustico deve altalenare fra una frequenza di 20 e 20.000 Hz; sotto i 20 Hz si hanno gli infrasuoni; sopra i 20000 Hz si hanno gli ultrasuoni.

Per quanto concerne la frequenza è possibile suddividere il campo di udibilità in tre zone:

1. *zona dei gravi* (dai 20 ai 500 Hz circa), che è particolarmente idonea per propagare messaggi emotivamente rilevanti e difatti, per quanto concerne il linguaggio verbale, è la zona della voce, delle vocali, delle strutture soprasegmentarie;
2. *zona delle frequenze medie* (da 500 a 2000 Hz circa), che è particolarmente idonea per propagare messaggi rilevanti e metodici e di conseguenza, nell'ambito del linguaggio verbale, è la zona delle parole, delle consonanti, delle strutture soprasegmentarie;
3. *zona degli acuti* (da 2000 Hz a 20000 Hz circa), che è particolarmente idonea per propagare segnali di pericolo; nell'ambito del linguaggio è la zona di alcune consonanti (fino a 8000 Hz). [Cfr. Rosati, L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi Editore, p. 96].

- ❖ *leggera (con privazione da 20 a 40 db);*
- ❖ *media (con privazione da 40 a 70 db);*
- ❖ *grave (con privazione da 70 a 90 db);*
- ❖ *profonda (con privazione oltre i 90 db)<sup>97</sup>.*

## I.4 Fattori eziologici alla base delle gravi lesioni uditive

Altra modalità di classificazione può essere fatta a partire dalle ragioni della sordità (ereditarie o acquisite) e dall'età della comparsa del deficit (pre/peri/post natale). Riguardo le ragioni<sup>98</sup> che le hanno definite, le ipoacusie possono essere concentrate in due categorie:

- ❖ *le sordità ereditarie<sup>99</sup>;*
- ❖ *le sordità acquisite<sup>100</sup>.*

Quando il deficit uditivo è vigente in più generazioni nel medesimo nucleo familiare, è doveroso un esame medico scrupoloso e metodico per decretare se la sordità possa essere di tipo ereditario. Quest'ultima può essere:

<sup>97</sup> Cfr. *Classificazione audiologica del BIAP* - Bureau International d'Audiophonologie.

<sup>98</sup> I disturbi dell'udito, dal punto di vista epidemiologico, interessano 1/1000 bambini al momento della nascita, nell'insieme interessano il 4% della popolazione e includono un ampio spettro di presupposti clinici. Nei paesi sviluppati, come minimo il 60 – 70 % dei casi è imposto a ragioni genetiche, il restante a ragioni ambientali quali contagi, traumi e medicinali. Siffatte sordità possono mostrarsi nel periodo prenatale, neonatale e postnatale. [Cfr. Plaja, M., Gurnari, A. (2012). *I disturbi del linguaggio di origine genetica*. Padova: Edizioni Libreria Universitaria, p. 85].

<sup>99</sup> La sordità **ereditaria** sembra abbracciare il 50% dei casi, all'interno dei quali vanno ulteriormente differenziati due gruppi: 1° gruppo le **sordità non sindromiche recessive** (dette NRDS), che rappresentano circa il 70% e sono le sordità per così dire pure non affiliate ad ulteriori malattie; le **sordità sindromiche** connesse a una distinta malattia, di cui la privazione dell'udito è uno degli indizi, che rappresentano il rimanente 30%. [Cfr. Plaja, M., Gurnari, A. (2012). *I disturbi del linguaggio di origine genetica*. Padova: Edizioni Libreria Universitaria]. Il 30 – 50% delle sordità congenite sono su base ereditaria. [Cfr. Cendon, P. (2011). *Trattato dei nuovi danni*. Volume 1. Padova: CEDAM, p. 352].

<sup>100</sup> Secondo Pigliacampo gli studiosi Ruben e Rozycki impiegano la definizione **sordità acquisite** per tutte le sordità infantili di derivazione non ereditaria e vengono distinte in: **sordità perinatale** imposta al traumatismo ostetrico o anche l'ittero durante le prime 24 ore di vita; **sordità postnatale** imposta alla meningite cerebrospinale o ad altre cause infettive. [Cfr. Pigliacampo, R. (1991). *Socio psicopedagogia del bambino sordo. Una risposta protagonista sull'educazione e riabilitazione sino a sei anni*. Urbino: Quattro Venti, p. 50].

- ❖ **recessiva**, se mai la sordità interessa, in un albero genealogico, un limitato numero di soggetti ripartiti in diverse generazioni;
- ❖ **dominante**, se interessa, al contrario di quella recessiva, numerosi soggetti di ogni generazione.

Delle due forme, solo la prima è garante delle sordità gravi, tali da non consentire un'acquisizione del linguaggio verbale, dato che quella dominante, pur essendo responsabile spesso di sordità gravi, non è tale da limitare l'apprendimento del linguaggio verbale. Le sordità recessive si rivelano alla nascita e non sono evolutive, mentre quelle dominanti si rimarkano nell'età scolare (tipo infantile) oppure nel secondo o terzo decennio di vita (tipo giovanile) e progrediscono lentamente nel tempo<sup>101</sup>.

Le sordità acquisite vengono distinte, a seconda dell'età nella quale ha agito l'elemento patologico garante del danno uditivo, in:

- ❖ **sordità prenatali**<sup>102</sup>, sono dovute a malattie che colpiscono la donna quando è in attesa. L'agente lesivo<sup>103</sup> può agire o sull'embrione (embriopatia) o, dopo il terzo mese di gravidanza, sul feto (fetopatia). Il lasso di tempo che implica il più grave pericolo per il feto è quello dei primi tre mesi di gravidanza, in cui si plasmano e si diversificano nell'embrione gli organi più delicati, inclusa la

<sup>101</sup> Cfr. Tomassini, R. (1999). *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*. Roma: Meltemi Editore, pp. 28 – 29.

<sup>102</sup> Sordità sorte prima o all'attimo della venuta al mondo sono il 90 – 95% fra tutte le sordità infantili. [Cfr. Cendon, P. (2011). *Trattato dei nuovi danni*. Volume 1. Padova: CEDAM, p. 352].

<sup>103</sup> L'azione nociva può compiersi senza terzi sul feto, di conseguenza tramite la placenta, o implicitamente. Nel primo caso l'agente patogeno arriva al feto per via vascolare, oltrepassando il filtro della placenta; è il caso dei virus (rosolia) dei batteri (meningococco, streptococco), di alcuni composti organici (nicotina, chinino, morfina). L'azione indiretta si compie, invece, tramite una forma morbosa materna, quale può essere l'anossia placentare (scarsa ossigenazione al feto). [Cfr. Del Bo, M., De Filippis Cippone, A. (1989). *La sordità infantile grave. Nuove prospettive mediche e nuovi metodi di rieducazione*. Roma: Armando Editore, p. 40]. Tra le cause esogene di sordità prenatali maggior richiamo compete alla rosolia, malattia virale imputabile di danni molteplici che si possono unire nel medesimo effetto del concepimento (lesioni auricolari, oculari e cardiache). L'essenza e il modello di danni che si stabiliscono non derivano dalla difficoltà con la quale si palesa la malattia, che può decorrere pressoché asintomatica, ma dall'epoca nella quale si stabilisce l'attaccamento nella madre. [Cfr. Tomassini, R. (1999). *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*. Roma: Meltemi Editore, p. 29].

*coclea*<sup>104</sup>. Oltre alla rosolia, altre forme virali (la poliomelite, l'epatite virale, l'influenza, la parotite, il morbillo<sup>105</sup>) contratte in gravidanza possono produrre gravi danni all'orecchio interno;

❖ *sordità neonatali*<sup>106</sup>, i principali fattori imputabili sono: il *traumatismo ostetrico*<sup>107</sup>, la prematurità, l'*anossia*<sup>108</sup>, una grave *emolisi*<sup>109</sup> e successivamente l'ittero neonatale. Nell'origine della sordità infantile è stato dato sempre più merito alla prematurità, dal momento che le possibilità di sopravvivenza per il feto nato prematuramente sono aumentate riguardo a qualche anno fa. Per assegnare importanza patogenica alla sola prematurità, tuttavia, è necessario rimuovere il ruolo svolto da tutte quelle condizioni patologiche che spesso vi si

---

<sup>104</sup> **Coclea:** (dal latino *cochlea* = chiocciola), organo basilare dell'apparato uditivo, è composta da una composizione ossea fasciata su se stessa in una spirale divisa longitudinalmente da due membrane da cui scaturiscono tre condotti: la rampa vestibolare e la rampa timpanica, piene di liquido; la perilinfia; la rampa media, che include l'endolinfia. [Cfr. Rigutti, A. (2000). *Atlante di anatomia*. Firenze: Giunti Editore].

<sup>105</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda: Cfr. Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non – standard dei bambini sordi*. Roma: Edizioni Universitarie Romane; Cfr. Venero, I., Schindler, O. (2012). *Storia della logopedia*. Milano: Springer – Verlag; Cfr. Verrastro, V. (2007). *Psicologia della comunicazione. Un manuale introduttivo*. Milano: Franco Angeli; Cfr. Zanobini, M., Usai, M. C. (2008). *Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*. Milano: Franco Angeli.

<sup>106</sup> 1 – 2 bambini su 1000, venuti al mondo a prima vista in buona salute, mostrano sordità alla nascita. [Cfr. Cendon, P. (2011). *Trattato dei nuovi danni*. Volume 1. Padova: CEDAM, p. 352].

<sup>107</sup> **Il traumatismo ostetrico** si verifica quando, in presenza di un parto difficoltoso, l'uso del forcipe o della ventosa può essere imputabile di sordità per emorragia meningea o cocleare. Suddetta causa è oggi in netta riduzione grazie all'utilizzo sempre meno abituale del forcipe [Cfr. Tomassini, R. (1999). *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*. Roma: Meltemi Editore, p. 30]. Il 25 – 30% delle sordità congenite sono di derivazione tossica, traumatica, infettiva, degenerativa. [Cfr. Cendon, P. (2011). *Trattato dei nuovi danni*. Volume 1. Padova: CEDAM, p. 352].

<sup>108</sup> L'**anossia** del feto può essere imposta ad una compressione del cordone ombelicale, ad una pigrizia uterina, ad un travaglio faticoso e complicato. La mancanza o l'insufficienza di ossigeno può determinare la morte del feto, o danni di diversa entità a livello cerebrale in relazione alla durata della condizione anossica. [Cfr. Tomassini, R. (1999). *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*, op. cit., p. 30].

<sup>109</sup> L'**emolisi** grave è una malattia del neonato imposta in prevalenza all'incompatibilità dei fattori RH o dei gruppi sanguigni A, B, 0. Essa può condurre ad una pesante forma di ittero che, a sua volta, può originare danni al sistema nervoso, ai centri ed alle vie acustiche o all'apparato periferico. [Cfr. Tomassini, R. (1999). *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*, op. cit., p. 30].



accompagnano, in primo luogo l'anossia e l'ittero neonatale. La sordità sembra essere dovuta a lesioni dell'orecchio interno e dei centri acustici<sup>110</sup>;

❖ **sordità postnatale**, sono da individuarsi in affezioni che fanno riascoltare la loro azione dopo il parto. Si tratta solitamente di agenti patogeni che possono colpire l'orecchio o i nervi, sia isolatamente sia simultaneamente alla lesione dei centri nervosi. Le cause garantite possono essere **traumatismi**<sup>111</sup>, **malattie infettive**<sup>112</sup>, **intossicazioni**<sup>113</sup>.

La prevalenza dell'ipoacusia varia da circa lo 0,4% sotto i 5 anni di età a oltre il 40% sopra i 75 anni. Nei paesi a basso sviluppo i valori di preponderanza spuntano duplicati riguardo a quelli dei paesi industrializzati (1,3 – 2,7%), siffatti valori quasi certamente sottostimati, sono sorretti da vari fattori: assente o insufficiente vigilanza prenatale, parto a domicilio, elevata morbilità neonatale, assenza di programmi inoculativi<sup>114</sup>.

La prognosi di ipoacusia nel bambino va realizzata al più presto possibile, in modo da permettere la celere realizzazione di un programma terapeutico efficace. Difatti, quanto inferiore è il lasso di tempo di deprivazione uditiva, tanto minori saranno i deficit comunicativi. L'iter diagnostico presuppone una anamnesi scrupolosa, un esame

---

<sup>110</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda: Cfr. Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non – standard dei bambini sordi*. Roma: Edizioni Universitarie Romane; Cfr. Vernerio, I., Schindler, O. (2012). *Storia della logopedia*. Milano: Springer – Verlag; Cfr. Verrastro, V. (2007). *Psicologia della comunicazione. Un manuale introduttivo*. Milano: Franco Angeli; Cfr. Zanobini, M., Usai, M. C. (2008). *Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*. Milano: Franco Angeli.

<sup>111</sup> Anche senza rottura traumatica radiologica palese, i traumi cranici, sono anch'essi imputabili quali cause decisive di sordità uni o bilaterali. [Cfr. Tomassini, R. (1999). *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*. Roma: Meltemi Editore, p. 31].

<sup>112</sup> Le **malattie infettive** che sono in grado di arrecare danni uditivi sono: la meningite cerebrospinale, l'encefalite, la parotite epidemica ed il morbillo. L'assunzione degli antibiotici ha di sicuro diminuito in modo reale il peso di queste forme morbose, ma esse non vanno obliate poiché non è inconsueto rilevarne ancora attualmente.

<sup>113</sup> Gli **avvelenamenti da medicinali** sono ritenuti imputabili di deformità e danni degenerativi quasi sempre irreversibili dell'orecchio interno; si tratta di un raffronto sempre più usuale, sia per l'incremento delle sostanze farmacologiche ototossiche, sia per l'utilizzo indiscriminato che viene fatto. [Cfr. Tomassini, R. (1999). *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*, op. cit., p. 31].

<sup>114</sup> Cfr. Cendon, P. (2011). *Trattato dei nuovi danni*, op. cit., p. 352.

imparziale, esami audiologici con metodiche giuste (*impedenziometria*<sup>115</sup>, ABR – potenziali evocati uditivi del tronco encefalico<sup>116</sup>, *elettrococleografia*<sup>117</sup>) o individuali (*audiometria comportamentale*<sup>118</sup>) e possibili indagini di *diagnostica per immagini*<sup>119</sup> (TC o RM). L'esame audiologico neonatale è realizzato sui bambini a rischio di sordità (patologie gravidiche, ipossia neonatale) e delle *EOAEs*<sup>120</sup> (otoemissioni acustiche o

---

<sup>115</sup> **Impedenziometria:** studio e misura della duttilità del timpano e degli ossicini dell'orecchio medio. L'impedenza del timpano rappresenta il suo grado di durezza: più il timpano è malleabile, eccellenti sono le sue performance. La sua durezza deriva da tre fattori: la pressione dell'orecchio medio, che deve essere identica a quella atmosferica se la tuba di Eustachio opera bene; il contenuto dell'orecchio medio, che include liquido nel caso di otiti; il funzionamento degli ossicini posti dietro al timpano. Se questi tre fattori sono regolari, l'orecchio medio è in buona salute. Si pone nel condotto uditivo una sorta di imbuto, congiunto a tre piccole sonde: una stimola variazioni della pressione che opera sul timpano; una fornisce suoni che lo spronano; l'ultima protocolla i suoni riflessi dal timpano (che rispecchia i suoni se è resistente, li impregna se è duttile). Le sonde sono unite a un registratore. Si può effettuare un'impedenziometria secondo due tecniche: timpanometria e studio del riflesso stapediale. [Cfr. Accardo, P., Whitman, B., Y. (2007). *Dizionario terminologico delle disabilità dello sviluppo*. Roma: Armando Editore].

<sup>116</sup> **ABR** (potenziali evocati del tronco dell'encefalo) stimano la mansione di trasmissione del nervo e sottolineano possibili irregolarità nei valori di latenza e degli interpicchi che possono essere manifestazione di sporadici tumori benigni. [Cfr. Del Bo, L. (2009). *Acufeni. Cause, diagnosi, terapie*. Milano: Tecniche Nuove, p. 101].

<sup>117</sup> **Elettrococleografia:** grazie ad un elettrodo ad ago posizionato sulla parete mediale della cassa del timpano, annota i fenomeni elettrici che si generano a livello della chiocciola a seguito di una sollecitazione sonora. [Cfr. Orlandi, D., Gaiffi, S. (1991). *Diagnosi funzionale*. Roma: Armando Editore, p. 85].

<sup>118</sup> **Audiometria comportamentale:** è una procedura valutativa dell'udito utilizzata principalmente nel periodo dell'infanzia. Il bambino è influenzato, dal punto di vista comportamentale, a compiere un certo compito in replica a un suono così da conseguire una soglia uditiva. Nell'analizzare i neonati, sono provocate e adoperate risposte riflesse, ad esempio, la tecnica della rotazione del capo verso la sorgente sonora. La replica del neonato è utilizzata per definire la discriminazione linguaggio – suono. L'audiometria con giocattoli impiega un condizionamento al gioco per bambini di 3 – 4 anni associando un'attività piacevole (ad es. infilare monetine in una scatola) a un suono generato da un audiometro convenzionale. [Cfr. Accardo, P., Whitman, B., Y. (2007). *Dizionario terminologico delle disabilità dello sviluppo*. Roma: Armando Editore, p. 70].

<sup>119</sup> **Diagnostica per immagini:** la Risonanza Magnetica [*Magnetic Resonance Imaging* (MRI)], è una tecnica radiografica che non usufruisce i raggi X. Si pone sul principio della risonanza magnetica nucleare, cioè sulle qualità magnetiche dei nuclei di idrogeno (protoni) che, subordinati a un forte campo magnetico, si attraggono, acquistando energia sotto l'azione di forze a radio frequenza. Suddetta energia viene rimandata e catalogata in tempi diversi e a varia intensità, producendo le immagini. [Cfr. Del Bo, L. (2009). *Acufeni. Cause, diagnosi, terapie*. Milano: Tecniche Nuove, p. 103].

<sup>120</sup> È David Kemp a scrivere nel 1978 uno dei capitoli più avvincenti ed intriganti della attuale audiologia, inerente la rilevazione dei suoni effusi alacramente dalla coclea umana in conseguenza di una sollecitazione sonora. Tali suoni detti *otoemissioni acustiche*, si mostrano con una intensità particolarmente bassa e interpellano per questo tecniche peculiari per la loro evidenziazione. Sebbene alcune indecisioni rispetto ai meccanismi fisiologici e al tipo di strutture cocleari implicate, è unanimemente accolto che le otoemissioni sono procreate dalle attività contrattili delle cellule ciliate esterne e dalle peculiarità mecano – strutturali della membrana basilare con modificazioni di energia meccanica in energia acustica. Le otoemissioni acustiche sono vigenti sia volontariamente (SOAE: Spontaneous Otoacoustic Emissions) che in conseguenza a una sollecitazione sonora (click o tone bursts) chiamato anche EOAE (Evoked Otoacoustic Emissions). Il metodo per individuare le otoemissioni

echi cocleari) che possono essere adoperate anche nello screening audiologico neonatale universale, ovvero realizzato su tutta la popolazione neonatale. Negli adulti gli esami audiologici di base includono *l'audiometria tonale*<sup>121</sup>, *vocale*<sup>122</sup> e l'impedenzometria.

## I.5 Sordità e legislazione

Il punto di partenza che ha stimolato il cammino legislativo nei confronti delle minoranze sorde è quello di un ampio rispetto per la diversità, dando vita ad una politica che rivolge lo sguardo alla diversità non come ghettizzazione o quarantena, ma come coscienza che il deficit porta a modalità di vita diversi dalle quali si può solo imparare.

Il processo di integrazione riguarda tutte le prospettive di vita di un soggetto: dal sostegno economico e sanitario all'istruzione, dal lavoro alla socializzazione intesa come demolizione delle barriere. Affinché l'integrazione accada realmente nell'asserzione dei principi di equità e giustizia sociale sono indispensabili sia il coinvolgimento della collettività, che in qualche modo identifica e fa propri i bisogni

---

acustiche evocate, che sono le più adoperate nella diagnostica infantile, consta nell'inoltrare degli stimoli impulsivi tramite un'adeguata sonda attaccata nel condotto uditivo esterno, all'interno del quale è ubicato anche un microfono rimpicciolito e un tubicino di scappamento per eludere un enorme congiungimento acustico tra microfono e altoparlante. Le otoemissioni così afferrate dal microfono vengono inoltrate a un dispositivo computerizzato. [Cfr. De Filippis Cippone, A. (1998). *Nuovo manuale di logopedia*. Trento: Edizioni Erickson, p. 269].

<sup>121</sup> **Audiometria tonale**: è una valutazione quantitativa della capacità uditiva proposta con un appropriato congegno che dà vita a toni chiari a frequenze e intensità differenti. I toni sono spediti, con cuffie, ad un orecchio per volta o alle ossa ubicate dietro l'orecchio. Ogni reazione allo stimolo è resa visibile in un audiogramma. [Cfr. Pigliacampo, R. (2009). *Nuovo dizionario delle disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*. Roma: Armando Editore, p. 40].

<sup>122</sup> **Audiometria vocale**: valutazione quantitativa della capacità uditiva mostrata dall'audiologo tramite una sequenza di parole e frasi, articolate in modo tale da raffigurare i differenti tipi di suono linguistico, fatte udire all'ascoltatore ad intensità note e in situazioni differenti. La risposta può essere condizionata dal tipo e dal livello del frastuono di sottofondo, dalla configurazione e dall'arredamento della stanza e addirittura dalla ubicazione dell'ascoltatore. [Cfr. Pigliacampo, R. (2009). *Nuovo dizionario delle disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*, op. cit., p. 40].

dei disabili, sia quello delle istituzioni che emanano leggi conformate e intendono farle riverire<sup>123</sup>.

*“ ... Si considera sordomuto il minorato sensoriale dell’udito affetto da sordità innata o appresa durante l’età evolutiva che gli abbia danneggiato il normale apprendimento del linguaggio parlato, a patto che la sordità non sia di natura solamente psichica o dipendente da causa di guerra, di lavoro o di servizio ”<sup>124</sup>.*

La norma si riveste odiernamente di un nuovo spirito con la Legge del 2006<sup>125</sup>, con la quale il legislatore ha disposto lo scambio del termine sordo al previgente sordomuto<sup>126</sup>, nel dettaglio ...

*“ ... in tutti gli ordinamenti legislativi in vigore, il termine sordomuto è rimpiazzato con l’espressione sordo<sup>127</sup> ... agli effetti della presente legge si considera sordo il minorato sensoriale dell’udito affetto da sordità congenita e acquisita durante l’età evolutiva che gli abbia danneggiato il normale apprendimento del linguaggio parlato, purché la sordità non sia di natura unicamente psichica o dipendente da causa di guerra, di lavoro o di servizio<sup>128</sup> ... l’accertamento del sordomutismo è sostituito dalle seguenti parole ... l’accertamento della condizione di sordo ”<sup>129</sup>*

---

<sup>123</sup> Cfr. Maragna, S. (2008). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, op. cit., p. 117.

<sup>124</sup> Cfr. **Legge del 26 maggio 1970, n. 381**, art.1 – **Aumento del contributo ordinario dello Stato a favore dell’Ente nazionale per la protezione e l’assistenza ai sordomuti e delle misure dell’assegno di assistenza ai sordomuti**. [Gazzetta Ufficiale n. 156 del 23 giugno 1970]. Testo di legge in vigore dal 8 luglio 1970 al 26 agosto 1972.

<sup>125</sup> Cfr. **Legge 20 febbraio 2006, n. 95 – Nuova disciplina in favore dei minorati auditivi** (Gazzetta Ufficiale n. 63 del 16 marzo 2006). Entrata in vigore del provvedimento 31 marzo 2006.

<sup>126</sup> Il termine sordomuto si attribuisce ad un presunto intoppo della parola, in ogni caso inadeguato dal punto di vista clinico, come ben dimostra il famoso neurologo Oliver Sacks “ ... questi (i sordi), per natura, sono assolutamente in grado di parlare: possiedono un apparato vocale simile a quello di chiunque altro; quello che non hanno è l’opportunità di udire ciò che pronunciano e, quindi, di adoperare l’udito come strumento di riscontro dei suoni che effondono. Per tale ragione il loro linguaggio può essere anormale per ampiezza e tono, con l’esclusione di molte consonanti e fonemi, tanto da risultare il più delle volte enigmatico”. [Sacks, O. (1991). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi, p. 56].

<sup>127</sup> Cfr. **Legge 20 febbraio 2006, n. 95**, art.1 comma 1.

<sup>128</sup> Cfr. **Legge 20 febbraio 2006, n. 95**, art.1 comma 2, che va a sostituire l’art. 1 comma 2 della legge 26 maggio 1970, n. 381.

<sup>129</sup> Cfr. **Legge 20 febbraio 2006, n. 95**, art.1 comma 2, che va a sostituire l’art.3 comma 1 della legge 26 maggio 1970, n. 381.

Al fine di avere diritto alle provvidenze economiche la persona sorda deve avere il riconoscimento da parte della ASL di appartenenza. La constatazione della condizione di sordo, come definita dal secondo comma dell'art.1 della Legge n.95/2006, è realizzata dalla commissione sanitaria provinciale presso l'ufficio del medico provinciale, nominata da quest'ultimo e composta da: medico provinciale; medico specialista in otorinolaringoiatria indicato dal capo dell'Ispettorato provinciale del lavoro; medico indicato dalla sezione provinciale dell'Ente nazionale per la protezione e l'assistenza dei sordi<sup>130</sup>.

Ai minori ipoacusici che presentino una privazione uditiva superiore ai 60 decibel nell'orecchio migliore nelle frequenze di 500, 1.000, 2.000 hertz, è elargita (per il ricorso continuo o anche periodico a trattamenti riabilitativi o terapeutici a seguito della loro minorazione) una indennità mensile di frequenza<sup>131</sup>.

La domanda per acquisire l'indennità mensile di frequenza<sup>132</sup> è esibita dal legale rappresentante del minore alla commissione medica periferica, allegando appropriata documentazione che attesti l'iscrizione o l'eventuale frequenza del minore a trattamenti terapeutici o riabilitativi, a corsi scolastici o a centri di formazione o di addestramento professionale<sup>133</sup>. La concessione è limitata al reale decorso del trattamento o del corso e comincia dal primo giorno del mese successivo a quello di effettivo inizio della

---

<sup>130</sup> Cfr. **Legge 20 febbraio 2006, n. 95**, art.3 – Accertamenti sanitari – Commissione sanitaria provinciale – Presentazione delle domande di concessione.

<sup>131</sup> Cfr. **Legge 11 ottobre 1990, n. 289** “*Modifiche alla disciplina delle indennità di accompagnamento di cui alla Legge 21 novembre 1988, n. 508, recante norme integrative in materia di assistenza economica agli invalidi civili ed ai sordomuti e istituzione di un'indennità di frequenza per i minori invalidi*” [Pubblicata in Gazzetta Ufficiale 17 ottobre 1990, n. 243], art.1.

<sup>132</sup> Cfr. **Legge Provinciale 21 agosto 1978, n. 46**, art.3 – “*Provvedimenti concernenti gli invalidi civili, i ciechi civili e i Sordi*”. L'indennità di frequenza non viene stanziata nella Provincia Autonoma di Bolzano, dove è al contrario presunto, a favore dei minori invalidi parziali, l'assegnazione di un particolare assegno mensile.

<sup>133</sup> Cfr. **Decreto Legge 30 maggio 1988, n. 173, art.3**, convertito, con modificazioni, dalla Legge 26 luglio 1988, n. 291, competente per territorio, secondo le modalità previste dal decreto del Ministro del tesoro 20 luglio 1989, n. 292, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 193 del 1° agosto 1989.

frequenza al corso o al trattamento stesso ed ha termine con il mese successivo a quello di cessazione della frequenza. L'indennità mensile può essere abrogata in qualsiasi momento qualora da accertamenti esperti non risulti adempiuto il requisito di frequenza<sup>134</sup>.

L'indennità mensile è inconciliabile con l'indennità di comunicazione. Per quest'ultima i criteri di concessione sono differenti a seconda se il richiedente è maggiorenne o minore dai 12 anni in poi (l'ipoacusia deve essere pari o superiore a 75 decibel. Viene, poi, richiesto di dimostrare che la comparsa dell'ipoacusia è antecedente ai 12 anni), oppure minore di 12 anni (l'ipoacusia deve essere pari o superiore a 60 decibel di media tra le frequenze 500, 1000, 2000 Hz nell'orecchio migliore) e sono relazionati al grado di ipoacusia accertata<sup>135</sup>.

I sordi hanno diritto alla pensione non reversibile a patto che abbiano un'età inclusa tra i 18 e 65 anni (dopo i 65 ritirano in sostituzione la pensione sociale dell'INPS), versino in condizioni di necessità economica, siano cittadini italiani e abbiano la residenza in Italia<sup>136</sup>.

L'assistenza sanitaria è particolarmente rilevante per avere diritto alla:

- ❖ *riabilitazione*<sup>137</sup>, che deve essere tutelata dalla ASL tramite i propri servizi o per opera di intese con strutture e centri privati;

---

<sup>134</sup> Cfr. **Legge 11 ottobre 1990, n. 289**, art.2, commi 1,2,3,4.

<sup>135</sup> Cfr. **Legge 21 novembre 1988, n. 508**, art. 4 “*Norme integrative in materia di assistenza economica agli invalidi civili, ai ciechi civili ed ai sordomuti*”. [Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale 25 novembre 1988, n. 277].

<sup>136</sup> Cfr. **Legge 29 febbraio 1980, n.33** “*Conversione in legge, con modificazioni, del decreto – legge 30 dicembre 1979, n. 663, concernente provvedimenti per il finanziamento del Servizio sanitario nazionale, per la previdenza, per il contenimento del costo del lavoro e per la proroga dei contratti stipulati dalle pubbliche amministrazioni in base alla legge 1 giugno 1977, n. 285, sull’occupazione giovanile*”. [Pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale n. 59 del 29 febbraio 1980], art. 14 septies.

<sup>137</sup> Per un maggiore approfondimento: Cfr. **Legge 30 marzo 1971, n. 118** “*Conversione in legge del Decreto Legislativo 30 gennaio 1971, n.5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*” [Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale 2 aprile 1971, n. 82] – **Art.4 – Centri di riabilitazione, ricerca e prevenzione**: il Ministero della Sanità ha l'autorità di elargire contributi a Enti pubblici e a persone giuridiche private non aventi propositi di profitto per la edificazione, la modificazione, l'allargamento,

❖ *protesizzazione*, che prevede gli ausili riportati nel *nomenclatore tariffario*<sup>138</sup>, che include l'elenco degli ausili tecnici diretti al recupero funzionale dei disabili, e prevede anche il *Dispositivo telefonico per sordi* (DTS). (Si veda paragrafo I.5.1).

### **I.5.1 Il Servizio Ponte per superare le barriere comunicative**

L'ENS (*l'Ente Nazionale per la protezione e l'assistenza dei sordi*) ha intrapreso in varie città (Ragusa, Roma, Napoli, Salerno) e Regioni italiane (Lazio, Liguria,

---

l'allestimento e il perfezionamento delle attrezzature dei centri di riabilitazione. Il Ministero della Sanità ha l'autorità anche di elargire nei limiti dei finanziamenti previsti per l'assistenza sanitaria: contributi alle scuole e borse di studio per la formazione di personale specializzato. **Art.5 – Personale ed educatori specializzati**: presso gli atenei e gli Enti pubblici e privati possono essere create scuole per la formazione di assistenti – educatori, di assistenti sociali specializzati e di personale paramedico. L'individuazione delle scuole presso enti avviene con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione di concerto con il Ministro per la Sanità. I programmi, l'ordinamento dei tirocini e i requisiti dei docenti sono deliberati con decreto del Ministro per la Pubblica Istruzione di concerto con il Ministro per la Sanità; Cfr. **Legge 23 dicembre 1978, n. 833** “*Istituzione del servizio sanitario nazionale*” [Pubblicata in Gazzetta Ufficiale 28 dicembre 1978, n. 360, S. O.] – **Titolo I – Capo III – Prestazioni e funzioni, art.26 – Prestazioni di riabilitazione**: le attività sanitarie finalizzate alla ripresa pratica e sociale dei soggetti affetti da menomazioni fisiche, psichiche e sensoriali, subordinati da qualsiasi causa, sono distribuite dalle Unità Sanitarie Locali grazie ai propri servizi. L'USL, quando è impossibilitata a provvedere al servizio esplicitamente, vi fornisce tramite accordi e intese con istituti presenti nella regione in cui vive l'utente o anche in altre regioni, aventi i titoli e le competenze stabiliti dalla legge, firmate in corrispondenza ad uno schema tipo accettato dal Ministro della Sanità, sentito il Consiglio sanitario locale. Sono anche assicurate le prestazioni protesiche nei limiti e nelle forme decretate con le modalità di cui al secondo comma dell'art.3. con decreto del Ministro della Sanità, sentito il Consiglio sanitario nazionale, sono accettati un nomenclatore tariffario delle protesi ed i criteri per la sua ispezione periodica; Cfr. **Legge 5 febbraio 1992, n. 104** “*Legge – quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*” [Pubblicata in Gazzetta Ufficiale 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.], **art. 7 – Cura e riabilitazione**: l'attenzione in termini di cura e rieducazione della persona portatrice di handicap si conseguono con programmi che presumano prestazioni sanitarie e sociali inserite tra loro, che potenzino le abilità di ciascuna persona e muovano sulla globalità della situazione di handicap, trascinando con sé la famiglia e la comunità. A questo obiettivo il Servizio Sanitario Nazionale, grazie alle strutture proprie o concordate, garantisce: a) interventi per la cura e la riabilitazione precoce della persona portatrice di handicap, e inoltre, i peculiari interventi riabilitativi e ambulatoriali, a domicilio o presso i centri socio – riabilitativi ed educativi a carattere diurno o residenziale di cui all'art. 8, comma 1, lettera l); b) la fornitura e la riparazione di macchinari, strumenti, protesi e sussidi indispensabili per il trattamento delle minorazioni.

<sup>138</sup> Cfr. **Decreto Ministeriale 332 del 27 agosto 1999** “*Regolamento recante norme per le prestazioni di assistenza protesica erogabili nell'ambito del Servizio sanitario nazionale: modalità di erogazione e tariffe*” [Pubblicato dalla Gazzetta Ufficiale del 27 settembre 1999]. Il Nomenclatore Tariffario è aggiornato continuamente dal Ministero della Salute che delibera la tipologia e le direttive di fornitura di protesi e ausili a carico del Servizio Sanitario Nazionale.

Piemonte, Veneto) dei progetti pilota riguardanti la messa in funzione del “*Servizio Ponte*”, che permette la comunicazione in tempo reale tra sordi e udenti.

Il DTS – Dispositivo telefonico per sordi (si veda fig.2) è uno strumento affine ad una telescrivente composto di una tastiera di alfa numeri conforme a quella di una macchina per scrivere, con la parte superiore con uno schermo sufficientemente grande, in grado di inoltrare a chi dispone di un apparecchio simile messaggi analogici su una tastiera, che appaiono sul display dell'apparecchio ricevente<sup>139</sup>.



**Figura 2 - DTS – Dispositivo Telefonico per sordi**

Questa apparecchiatura è affine al normale telefono a voce, però, fintanto che questo sfrutta il canale acustico vocale per mezzo della cornetta, il DTS, capace di un'appropriata tastiera e di un video – display, sfrutta il canale visivo. Il *Servizio Ponte* ha come obiettivo essenziale quello di promuovere l'indipendenza dei sordi nello smantellamento delle barriere comunicative sostenendo il diritto alla Privacy e alla indipendenza dei soggetti sordi<sup>140</sup>.

Il servizio allestisce una postazione fissa con operatori in grado di accogliere da un utente sordo una telefonata con DTS e trasporta ad un utente udente con telefono a voce

---

<sup>139</sup> Cfr. Pigliacampo, R. (2009). *Nuovo dizionario della disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*, op. cit., p.129.

<sup>140</sup> Cfr. *Allegato 1 – Premessa - Obiettivi - Caratteristiche*, p. 28. [Pubblicato nel BURA 17 dicembre 2010, n. 15 Straordinario, p. 29].



e viceversa. In pratica il sordo si pone in contatto con il centralino del *Servizio Ponte* tramite DTS, SMS, FAX, WEBCAM e specificherà all'operatore chi vuole contattare; simultaneamente l'operatore comporrà il numero telefonico, fornito dall'utente e contatterà la persona o l'ufficio trasponendo in voce quanto il sordo scriverà sul display del DTS, o mezzo Fax o comunicando con la WEB CAM. La peculiarità del servizio e la particolarità dell'utenza renderanno doveroso un periodo formativo per gli operatori che saranno istruiti con un corso teorico – pratico diretto ad aumentare la conoscenza dell'utenza sorda; completare la capacità d'uso delle apparecchiature; ma principalmente, gli operatori dovranno godere dei pre – requisiti minimi: buona competenza linguistica; diploma di scuola media superiore come titolo di studio; attestato di frequenza al corso LIS di 1° livello. Lo svolgimento del corso è organizzato su un monte ore totale pari a 75 di cui: 35 sugli aspetti teorici e 40 sugli aspetti pratici. Durata del corso 4 settimane con frequenza obbligatoria di 3/4 ore giornaliere per 5 giorni alla settimana. Al termine del corso di formazione gli operatori, tramite prove attitudinali, dovranno provare di avere acquisito le seguenti competenze: conoscenza dei principi base della Comunicazione Visivo Gestuale; correlazione ed imparzialità della trasposizione testo scritto/voce e viceversa; discrezione ed esposizione delle informazioni lette o udite; capacità e celerità d'utilizzo delle apparecchiature<sup>141</sup>.

Odiernamente, la **Regione Abruzzo**, è la prima Regione italiana che ha regolamentato, con una Legge regionale del 2010, il Servizio Ponte per i sordi<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> Cfr. *Allegato 1 – Modalità attuative del progetto – 1.2 Formazione degli operatori*. [Pubblicato nel BURA 17 dicembre 2010, n. 15 Straordinario, p. 29].

<sup>142</sup> Cfr. **Regione Abruzzo - Legge Regionale 10 dicembre 2010, n. 58** – “Contributo per la prosecuzione del servizio ponte regionale realizzato dall'Ente nazionale per la protezione e l'assistenza dei Sordi (ENS) per favorire il superamento delle barriere comunicative ai cittadini della Regione Abruzzo con disabilità uditiva”. (Approvata dal Consiglio regionale con verbale n.61/10 del 30 novembre 2010, pubblicata nel BURA 17 dicembre 2010, n. 15 Straordinario ed entrata in vigore il 18 dicembre 2010).

## II

### CAPITOLO

#### LIS:

#### LA LINGUA DEI SEGNI ITALIANA

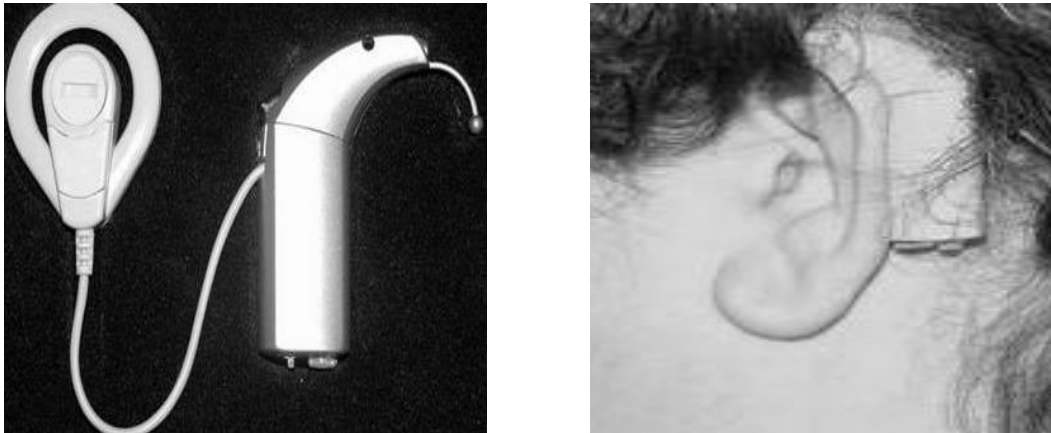
### II.1 Un'introduzione alla lingua dei segni italiana

In passato ha dominato un approccio alla sordità di tipo medico, che ha tenuto conto del deficit uditivo, dell'epoca di comparsa, del grado di sordità e della risposta protesica. Secondo tale approccio, una reale ed effettiva integrazione dei sordi può compiersi solo se essi divengono quanto più possibile *udenti* sia nelle consuetudini che nei modi di fare<sup>143</sup>. Questo approccio, infatti, si occupa principalmente di sanare o ripristinare la capacità uditiva deficitaria tramite la protesi acustica o altri tipi di interventi, come gli *impianti cocleari*<sup>144</sup> (si veda fig. 1).

---

<sup>143</sup> Cfr. Bagnara, C., Fontana, S., Tomasuolo, E., Zuccalà, A. (2009). *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*. Milano: Franco Angeli.

<sup>144</sup> **L'impianto cocleare** è un apparecchio che permette di udire ad adulti e bambini affetti da sordità profonde. L'apparecchio dà degli input elettrici esplicitamente alle fibre del nervo acustico bypassando le cellule dell'orecchio interno (cellule ciliate) rovinata. Gli input una volta giunti al cervello vengono intesi come suoni. Non si tratta di conseguenza di un apparecchio acustico che aumenta unicamente i suoni. È composto da una parte interna formata dal ricevitore/stimolatore con il filo porta elettrodi (array) ed una parte esterna formata dall'elaboratore del linguaggio e la bobina. Il suono viene intercettato dal microfono collocato sull'elaboratore esterno del linguaggio e realizzato in segnali digitali che vengono inviati alla bobina che, a sua volta, li invia tramite la cute all'impianto interno (ricevitore/stimolatore) che li modifica in segnali elettrici. Tramite il filo porta elettrodi questi segnali elettrici incitano le fibre del nervo acustico nella coclea; da qui, arrivano ai centri uditivi del cervello dove vengono individuati come suoni. L'apparecchio può essere applicato in quei soggetti che: presentano un'ipoacusia neurosensoriale grave o profonda (anacusia) bilaterale. Nei pazienti impiantati si ha un cambiamento favorevole della capacità uditiva ed una coscienza dei suoni della vita quotidiana. Normalmente i pazienti sono capaci di intendere il parlato senza l'appoggio della lettura labiale riuscendo perfino a parlare al telefono. Prima di stabilire se applicare un impianto cocleare è appropriato fare dei controlli: esami audiologici; esami clinici; TC e RM; consulenza logopedica. [Cfr. De Filippis Cippone, A. (2002). *L'impianto cocleare. Manuale operativo*. Milano: Masson].



**Figura 1** – Impianto cocleare

Se si osserva, invece, la sordità da un punto di vista culturale, si guarda piuttosto la persona sorda principalmente come componente di una comunità o cultura speciale, che si basa sulle capacità visive anziché uditive e, nello specifico, su una lingua dei segni che è sorta e si lascia in eredità in funzione della modalità visiva. Secondo tale approccio, non è rilevante sapere quanto la persona sia sorda ma, invece, se sappia la lingua dei segni e che ruolo svolga all'interno della comunità. L'educazione del bambino viene vista principalmente in funzione della sollecitazione e dell'arricchimento della capacità visiva completa, permettendo in tal modo di acquisire la lingua dei segni<sup>145</sup>.

Un conseguimento precoce della lingua dei segni dà l'occasione di crearsi una abilità linguistica in maniera naturale e immediata, consente una divulgazione di contenuti e competenze proporzionata all'età del bambino e al suo sviluppo sia cognitivo che relazionale, incoraggiando così sia i processi di concettualizzazione ed astrazione che una crescita più armonica e proporzionata. D'altra parte, l'utilizzazione del residuo

---

<sup>145</sup> Cfr. Verrastro, V. (2007). *Psicologia della comunicazione. Un manuale introduttivo*. Milano: Franco Angeli, pp. 83 – 84.

uditivo, l'apprendimento del vocale e una buona lettura labiale sono fondamentali per agevolare alla persona sorda gli scambi con la società udente e assicurare una effettiva integrazione. L'acquisizione dei segni può diventare uno strumento considerevole per un apprendimento più giusto e adeguato della lingua parlata e scritta, per una eccellente comprensione e produzione. La conoscenza e l'uso di una lingua può avere una replica effettiva nell'altra lingua, mentre conoscere una sola lingua non può essere soddisfacente. L'uso *elitario* della lingua vocale induce le persone sorde a rimanere, di fatto, escluse e discriminate da una serie di circostanze. D'altra parte il solo uso della lingua dei segni finisce per emarginare e discriminare il bambino o il sordo adulto e depauperare la collettività<sup>146</sup>.

Se intendiamo con il termine lingua un insieme di simboli moderatamente arbitrari e di regole grammaticali che cambiano nel tempo e che i membri di una collettività hanno in comune e utilizzano per fini differenti per interagire gli uni con gli altri, esprimere i loro pensieri, impressioni e impulsi e per tramandare la loro cultura di generazione in generazione, non c'è dubbio che la comunicazione utilizzata dai sordi è una lingua. Una visione molto estesa è che sussista un'esclusiva lingua dei segni, in qualche modo planetaria. Al contrario, ogni comunità dei sordi ha creato ed ampliato una sua lingua dei segni con peculiarità proprie, congiunta alla cultura tipica in cui viene utilizzata<sup>147</sup>. Non esiste, pertanto, una lingua dei segni mondiale, ma tante lingue dei segni quante sono le comunità dei sordi<sup>148</sup>.

---

<sup>146</sup> Si veda in merito: Cfr. Favia, M., L. (2003). *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere : famiglia e istituzioni di fronte alla sordità*. Milano: Franco Angeli; Cfr. Teruggi, L. A. (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed Elementare di Cossato*. Milano: Franco Angeli.

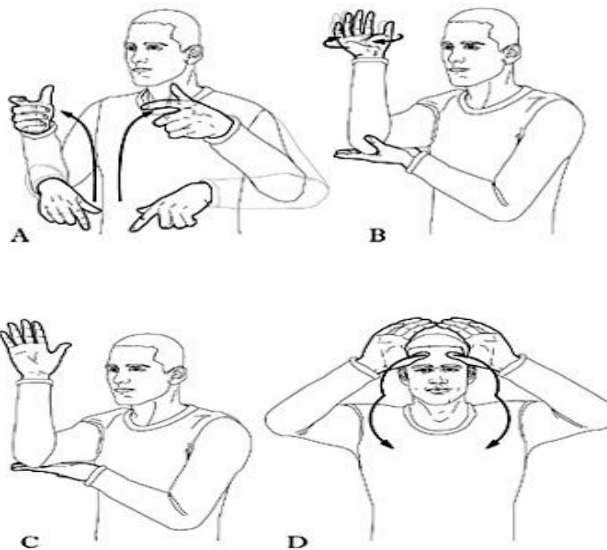
<sup>147</sup> Cfr. (a cura di). Volterra, V. (2004). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo – gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino, p. 13.

<sup>148</sup> Si parla così di LSF (Langue des Signes Française); ASL (American Sign Language); BSL (British Sign Language); LIS (Lingua dei segni italiana).

Tanto per fare un esempio un medesimo segno può avere accezioni totalmente differenti nelle molteplici lingue dei segni (si veda fig.2); o, invece, un significato simile viene espresso in modo differente in varie lingue dei segni (si veda fig.3).



**Figura 2:** Stesso segno può avere significati completamente diversi (Roma in LIS e Nome in ASL)



**Figura 3:** Un significato analogo, *ALBERO*, viene espresso in modo diverso in varie lingue dei segni: A (segno usato in Italia); B (segno usato in Spagna); C (segno usato negli Stati Uniti); D (segno usato in Australia)

Questo spiega come mai l'esperimento di realizzare una lingua dei segni cosmopolita, effettuata con il Gestuno, ha avuto insufficiente fortuna. Muovendo dalla constatazione

che, durante i Congressi progettati dalla Federazione Mondiale dei sordi a partire dal lontano 1951, i partecipanti erano in grado di comunicare tra loro e condurre tante delle attività previste dal programma, pur arrivando da differenti paesi, era stato stabilito di redigere un elenco dei segni planetari, che semplificasse il valico delle barriere linguistiche. A questo fine fu creata una Commissione Internazionale di specialisti della Federazione Mondiale dei sordi che, ventiquattro anni dopo, nel 1975 divulgò il volume intitolato “*Gestuno. International Sign Language of the deaf/ Langage Gestuel International des Sourds*”, in cui erano stati vagliati i segni spontanei e più utilizzati dai sordi di differenti paesi, circa 1.500 segni. Trattandosi di una proposta unicamente lessicale, in questi anni Gestuno è stato adoperato, tuttavia, in situazioni di incontri internazionali, senza però acquisire mai le peculiarità di una vera e propria lingua<sup>149</sup>.

Che la lingua dei segni sia unicamente sommaria sottende un preconcetto. Si afferma che, a parità di contenuto da esprimere, la lingua dei segni sembra essere più essenziale della lingua vocale, cioè più circoscritta nel tempo di produzione del messaggio e nella peculiarità del contenuto da esprimere (ovvero incapace di staccarsi dal concreto). Se raccogliamo la nostra attenzione sul tempo di formazione del messaggio l'elemento distintivo della lingua segnata è la multi planarità, ovvero l'impiego dello spazio segnico nelle sue 4 dimensioni: le due mani che cooperano contemporaneamente alla realizzazione dei segni e alla costruzione frasale e le componenti non manuali (espressioni facciali, posture del corpo) in quanto marcatori linguistici. Questi aspetti, così insoliti se rapportati alla lingua vocale, fanno sì che la produzione segnata appaia oltremodo sommaria. In realtà è solo una difformità di impiego delle dimensioni spazio

---

<sup>149</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia, p. 44.

– temporali a fare la discrepanza con la sequenzialità, ovvero linearità, delle lingue vocali<sup>150</sup>.

Come già riportato precedentemente, osserva lo scrittore inglese Sacks ...

*“... il parlato ha un'unica dimensione (la sua dilatazione nel tempo); la scrittura ne ha due (spazio e tempo) ... solo le lingue dei segni dispongono di quattro dimensioni (le tre dimensioni spaziali accessibili al corpo del segnante avanti-dietro; sopra-sotto; destra-sinistra e la dimensione temporale, il tempo di produzione del segnato-enunciato)”*<sup>151</sup>.

La forma della lingua dei segni non è soltanto narrativa, aulica, ma è principalmente *cinematica*<sup>152</sup>. Difatti, in una lingua segnata, l'esposizione non è più uniforme, lineare e sequenziale ad andamento di prosa. La sostanza di questa lingua è l'incessante passaggio da un punto di vista ravvicinato, poi a una prospettiva a distanza, per venire ancora alla visuale ravvicinata. Ineccepibilmente come fa un regista cinematografico nel montaggio. La narrazione dei segni è articolata, infatti, più come quella di un film montato che come quella di un racconto scritto<sup>153</sup>.

In lingua segnata si posiziona in scena una riproduzione o esposizione tramite giuste scelte di regia: possiamo mutare in continuazione l'inquadratura, a seconda di quello che più vogliamo intenzionare variando così il punto di vista del nostro destinatario. Tale peculiarità delle lingue segnate fortifica ancora il concetto della loro multi planarità grazie all'impiego sincronico delle due mani, che consente di generare, contestualmente, un segno con la mano destra e un altro segno con la sinistra o, ancora,

---

<sup>150</sup> Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'interprete di lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*. Milano: Hoepli, p. 5.

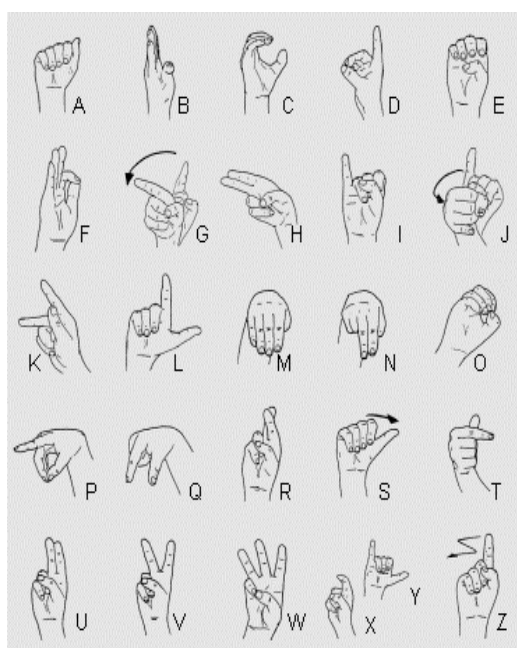
<sup>151</sup> Sacks, O. (1990). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi, p. 121.

<sup>152</sup> **Cinematica**: si occupa delle diverse posizioni che il corpo o alcuni suoi segmenti assumono durante il movimento nello spazio. Per esaminare e valutare quantitativamente e qualitativamente le varie posizioni del corpo o di un arto durante l'effettuazione del movimento possono essere adoperati vari metodi di indagine: registrazione cinematografica ed elettromiografia. [Cfr. Nicoletti, R., Borghi, A. M. (2007). *Il Controllo motorio*. Bologna: Il Mulino, pp. 54 – 55].

<sup>153</sup> Cfr. Sacks, O. (1990). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, op. cit., p. 122.

di lasciare in sospeso nello spazio un segno con una delle due mani nel tempo in cui con l'altra contemporaneamente, se ne genera un altro o, ancora, di produrre un segno e di sottolinearlo con un'espressione facciale e/o postura del corpo. Quindi, se per un medesimo concetto, ovvero significato, le lingue vocali utilizzano più tempo per l'esigenza di dover affidare alla voce la sequenza di suoni, al contrario, per le lingue segnate il tempo di produzione si riduce, non perché sommarie o schematiche (ovvero incapaci di staccarsi dal concreto) ma perché non unicamente sequenziali nella loro costruzione sintattica (come le lingue vocali) ma anche cinematiche<sup>154</sup>.

La lingua dei segni italiana si serve di un alfabeto manuale (si vedano figg. 4 – 5), la *dattilologia* (o *finger spelling*), che è una specie di traslitterazione a mano dei soli fonemi della lingua vocale.



**Figura 4** – Nuovo Alfabeto Manuale  
Fonte C.I.L.I.S.



**Figura 5** – Vecchio Alfabeto Manuale  
Fonte C.I.L.I.S.

<sup>154</sup> Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'interprete di lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit., p. 6.



Tale sistema è prodotto da una sequenza di movimenti eseguiti dalle dita delle mani. Peculiarità di tale metodo è l'occasione di esprimere ogni lettera dell'alfabeto usufruendo solamente dei movimenti e posizioni delle dita della mano<sup>155</sup>.

## II.2 I Segni: parametri formazionali e componenti non manuali

Il segno al di là dell'immagine che invia ai sensi di se stesso, fa tornare alla mente, con la sua presenza, altro<sup>156</sup>. Ad esempio, intravedendo delle orme ponderiamo che via sia passato un animale di cui quelle sono appunto le orme. Dei segni, tuttavia, alcuni sono comuni, altri volontari. Sono comuni quelli che, senza l'azione di volontà umana né di intenzione volta a renderli significanti, di per se stessi fanno conoscere, oltre che se stessi, qualche altra cosa. Il volto dell'uomo corrucciato o mesto rivela il suo stato d'animo anche senza che lui lo voglia. I segni volontari sono, al contrario, quelli che i soggetti si scambiano per manifestare i moti del loro animo, si tratti di impulsi o di

---

<sup>155</sup> Cfr. Canarini, F., Bertozzo, J. B. (2008). *I mediatori in educazione speciale. Mezzi, strumenti e metodiche*. Milano: Franco Angeli, p. 222.

<sup>156</sup> Secondo lo scienziato e filosofo statunitense *Charles Peirce* [1839 – 1914], il segno è una cosa che per qualcuno sta per qualcos'altro. Egli sottolinea, fra il qualcosa (cioè il segno) e il qualcos'altro (cioè l'oggetto), tre differenti tipi di relazioni segniche:

- ❖ **icona**, un segno che esplicita una analogia concreta con l'oggetto raffigurato. Essa riproduce l'oggetto per affinità. Sono icone le fotografie, il disegno realistico, ecc.;
- ❖ **indice**, un segno che esplicita una affinità reale con l'oggetto. Rappresenta l'oggetto per surrogazione, facendo riflettere all'oggetto senza raffigurarlo; non rappresenta un'immagine dell'oggetto ma lo ricorda;
- ❖ **simbolo**, un segno che esplicita una affinità assegnata con l'oggetto. Col simbolo è istituita una relazione unicamente convenzionale con l'oggetto, stabilita da un codice culturale.

È rilevante sottolineare che la relazione tra segno e oggetto è arbitraria: non può essere mutato dal singolo soggetto, giacché beneficia di un riconoscimento sociale preservato da un codice, che è l'insieme delle leggi della comunicazione condivise, comprese, gradite e lasciate in eredità dalla comunità dei parlanti. Soltanto l'esistenza e la conoscenza di un codice comune prescelto per comunicare, assicura la comprensione fra i soggetti. [Cfr. Fabrichesi Leo, R. (1986). *Sulle tracce del segno. Semiotica, faneroscopia e cosmologia nel pensiero di Charles S. Peirce*. Firenze: La Nuova Italia].

pensieri. Non vi è nessun altro motivo se non quello di rivelare o inviare nell'animo di altri ciò che passa nell'animo di chi emette il segno<sup>157</sup>.

Un primo aspetto attinente ai segni utilizzati dai sordi italiani prova un elemento già apparso in tutte le lingue dei segni fino a questo momento analizzate: i segni vengono realizzati con una o due mani. I segni ad una mano vengono compiuti con la destra ad eccezione che nei segnanti mancini, che usufruiscono della sinistra. Nei segni a due mani, le due mani sono in grado di muoversi entrambe oppure una si muove e l'altra sta immobile. Nel primo caso le mani tendono ad essere simmetriche prendendo la medesima configurazione ed operando il medesimo movimento. Nell'altro caso, la mano che si muove può assumere molteplici configurazioni, fintanto che la mano che sta immobile rappresenta la base per la mano che si muove e funge da luogo di realizzazione del segno<sup>158</sup>.

La lingua dei segni italiana si avvale di unità minime, ovvero dei quattro parametri formazionali (si veda fig.6), che, come dice l'aggettivo, vanno a dare forma al segno, proprio come accade, almeno a prima vista, per i fonemi delle lingue vocali che vanno a dare forma alle parole. Il legame di tali parametri esplicita il significato del segno. Al variare di uno solo di questi parametri (*cheremi*<sup>159</sup>), il senso del segno può mutare o essere totalmente pregiudicato.

---

<sup>157</sup> Cfr. *De doctrina christiana*, di Sant'Agostino, **II, 1.2, 2.3**, in Nuova Biblioteca Agostiniana. Opere di Sant'Agostino, edizione latino – italiana. (1992). Introduzione di Naldini, M., Alici, L., Quacquarelli, A., Grech, P. Trad. it. Di Tarulli, V. Roma: Città Nuova Editrice.

<sup>158</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi*, op. cit., pp. 70 – 71; Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, op. cit., pp. 61 – 62.

<sup>159</sup> **Cheremi**: inventato da William Stokoe, il cherema è l'unità più piccola in cui può essere smembrato un segno di una lingua dei segni. Come i fonemi sono unità minime propriamente sprovviste di significato, che producono le parole articolate, così i cheremi, sono unità minime non fornite di significato. [Cfr. Magi, P. (2011). *Il pianista che ascolta con le dita. Appunti sull'arte, i linguaggi, le interazioni sensoriali*. Bologna: Edizioni Archivio Dedalus, p. 42].

Ad esempio due parole a prima vista molto affini come *pollo* e *bollo* hanno in italiano significati del tutto differenti e rappresentano ciò che si definisce coppia minima. L'esistenza di una coppia minima di questo tipo ci consente di asserire che in italiano “p” e “b” sono due fonemi contraddistinti. Allo stesso modo in una lingua dei segni l'esistenza di una coppia minima, cioè di due segni che si differenziano solo sulla base di una variazione in uno dei parametri, sarà il criterio per stabilire che quei due parametri vanno valutati in quella lingua come cheremi distinti<sup>160</sup>.



**Figura 6 - I quattro parametri formazionali del segno: luogo, orientamento, configurazione, movimento**

- ❖ La **configurazione**<sup>161</sup>, è la forma che la mano assume (o le mani assumono) nell'effettuazione del segno;

<sup>160</sup> Cfr. (a cura di). Volterra, V. (2004). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo – gestuale dei sordi*, op. cit., pp. 10 – 11.

<sup>161</sup> Le **configurazioni** spesso manifestano una attinenza fortemente iconica fra significato del segno (es. bicchiere) e significante del segno (es. la forma del bicchiere riprodotta dalla mano: le dita, tenute congiunte, si raccolgono in direzione del pollice della medesima mano formando una sorta di ‘C’ o di semicerchio). Le configurazioni richiamano abitualmente, in maniera più o meno prontamente identificabile, una siffatta forma e/o una siffatta caratteristica del soggetto e/o oggetto in argomento. [Cfr.

- ❖ l'**orientamento**<sup>162</sup>, è la direzione del/i palmo/i della/e mano/i rispetto al segnante;
- ❖ il **luogo**, è il luogo di effettuazione del segno che per grandi linee possiamo distribuire in a) parti o sezioni del corpo del segnante; b) lo spazio di fronte al segnante (spazio neutro). Anche se da un punto di vista rigorosamente motorio siamo capaci di muovere le mani con una considerevole autonomia su differenti parti del nostro corpo e nello spazio che ci attornia, l'area in cui vengono prodotti i segni è moderatamente delimitata, per agevolare la produzione, ma principalmente la percezione dei segni. Quest'area, circoscritta come lo **spazio segnico** si amplia dalla parte estrema del capo alla vita e da una spalla all'altra<sup>163</sup>;
- ❖ il **movimento**<sup>164</sup>, è il movimento circolare e/o rettilineo e/o ripetuto (e così per tutti gli altri) della/e mano/i nell'effettuazione del segno.

I parametri consentono di definire il segno e sono pertanto alla base della lingua.

All'interno di tale lingua ci sono anche i presunti classificatori, cioè segni che stanno a disegnare una categoria di oggetti e situazioni con peculiari caratteristiche di forma e/o

---

Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'interprete di lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit., p. 9].

<sup>162</sup> Gli **orientamenti** del segno manifestano, alla pari delle configurazioni, una attinenza iconica fra significato del segno e orientamento dello stesso. Per fare un esempio: numerosi segni che comunicano gioia, hanno un orientamento (come pure un movimento) verso l'alto; molti segni che, al contrario, comunicano tristezza, hanno un orientamento (come pure un movimento) verso il basso. Per di più, pur se non diligentemente collegato al solo parametro dell'orientamento, ma più in generale all'uso linguistico dello spazio, molti segni che comunicano consenso e rigetto sono realizzati, nel primo caso, con un movimento di apertura – chiusura della/e mano/i a partire da uno spazio più estrinseco (lontano) ad un altro più vicino rispetto al segnante e, nel secondo caso, con un movimento di allontanamento della/e mano/i a partire da uno spazio più vicino a uno spazio più estrinseco (lontano) rispetto al segnante. [Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'interprete di lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit., p. 9].

<sup>163</sup>Cfr. (a cura di). Volterra, V. (2004). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo – gestuale dei sordi*, op. cit., p. 23.

<sup>164</sup> I **movimenti** manifestano una attinenza iconica fra significato (es. la velocità con cui accade un qualcosa: mangiare) e il significante del segno (es. un'esecuzione celere, appunto, del significante in argomento). [Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'interprete di lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit., p. 10].

movimento. I segni solitamente usufruiscono del corpo del segnante come luogo di esecuzione o lo spazio davanti al segnante, chiamato pure spazio neutro. In base alla parte del corpo in cui si compiono i segni, si possono definire certe peculiarità della lingua stessa. Difatti, ad esempio, i segni compiuti nella parte mediana del corpo designano gli impulsi e i turbamenti; o per riprodurre i verbi i segni si muovono nello spazio neutro in base al significato del verbo rappresentato. La relazione esistente tra segno e parte del corpo è molto rilevante dal momento che spesso il segno sta a denotare qualche cosa in cui è direttamente interessata quella parte: il segno del verbo “vedere” è effettuato vicino agli occhi, il segno del “mangiare” vicino alla bocca, ecc<sup>165</sup>. Il linguaggio in questione mostra delle particolarità ben definite che possono essere comprese solo tramite l’insegnamento. La presenza di giuste regole morfologiche e sintattiche è uno degli elementi più considerevoli e caratteristici delle lingue dei segni, rispetto a forme di comunicazione gestuale (sistemi di gesti o pantomime) che lingue non sono<sup>166</sup>.

A livello morfologico è possibile discernere i segni nominali in due classi principali:

- ❖ la prima include i segni che hanno come luogo di articolazione differenti punti del corpo del segnante (si veda fig. 7);

---

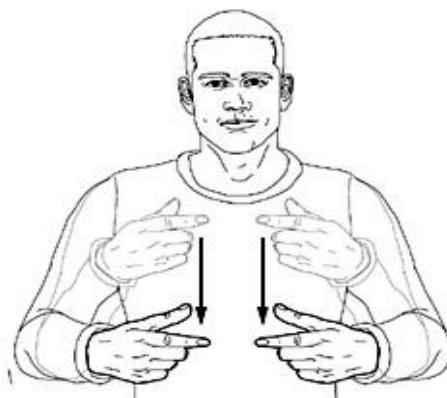
<sup>165</sup> Cfr. Verrastro, V. (2007). *Psicologia della comunicazione. Un manuale introduttivo*. Milano: Franco Angeli, pp. 90 – 91.

<sup>166</sup> *Ibidem*.



**Figura 7 – Donna**

- ❖ la seconda include i segni nominali che hanno come luogo di articolazione lo spazio di fronte al segnante, ossia lo spazio neutro (si veda fig.8).

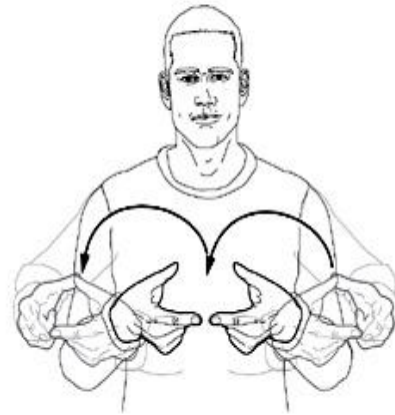


**Figura 8 – Città**

Nella realizzazione del plurale i nomi della prima classe uniscono al segno nominale un segno avverbiale che indica tanti/e. Nei nomi della seconda classe il segno viene reiterato, variando il luogo di articolazione e, in parte, anche il movimento, rispetto alla forma citazionale (si vedano figg. 9 – 10).



**Figura 9** – Tante donne



**Figura 10** – Città plurale

Per quanto riguarda i verbi sono state distinte tre classi:

- ❖ la prima classe include verbi che hanno come luogo di articolazione il corpo del segnante: molti di essi comunicano stati mentali e fisici (si veda fig. 11);



**Figura 11** – Pensare

- ❖ la seconda classe include verbi che hanno come luogo di articolazione lo spazio davanti al segnante (spazio neutro) e sono contraddistinti da un movimento tra due punti di articolazione (si veda fig. 12);



**Figura 12** – Insegnare

- ❖ la terza classe, infine, include verbi che hanno ancora come luogo di esecuzione lo spazio davanti al segnante (spazio neutro), però non cambiano la direzione del movimento, ma hanno un solo punto di articolazione (si veda fig. 13).



**Figura 13** – Rompere

I tempi verbali sono espressi nella LIS come un segno peculiare esprimibile come fatto/finito, che comunica il concetto di azione finita e che viene prodotto alla fine dei



verbi. O, invece, vengono impiegati segni che esprimono concetti attinenti al momento in cui una specificata azione si compie. Generalmente, i segni connessi al passato sono compiuti muovendo in direzione della spalla del segnante, mentre quelli riferiti al presente sono compiuti nello spazio di fronte al segnante (spazio neutro), infine, quelli riferiti al futuro muovono dallo spazio di fronte al segnante (spazio neutro) in avanti. La LIS ha regole sintattiche proprie e sono supportate da peculiari espressioni facciali e particolari movimenti del corpo. L'aspetto sintattico della LIS probabilmente più analizzato fino ad oggi è la disposizione dei segni nella frase che è ben diversa da quella dell'italiano. Dalle osservazioni e verifiche effettuate su diverse lingue dei segni sono risultati disposizioni come:

*soggetto + verbo + oggetto;*

*soggetto + oggetto + verbo;*

*oggetto + soggetto + verbo.*

Non sono in nessun caso usate frasi con il verbo in posizione iniziale. Difatti, sia il verbo che la negazione sono in linea di massima disposti alla fine della frase. Per esprimere le differenti intenzioni comunicative di una frase interrogativa, imperativa, dichiarativa vengono adoperati peculiari espressioni facciali e particolari movimenti del corpo. Nell'interrogativa, per esempio, le spalle e il capo si spostano lievemente in avanti e le sopracciglia si alzano (si veda fig. 14). Invece, nelle frasi negative, il capo e le spalle ciondolano e le sopracciglia sono aggrottate e la negazione è disposta alla fine della frase<sup>167</sup>.

---

<sup>167</sup> Cfr. Verrastro, V. (2007). *Psicologia della comunicazione. Un manuale introduttivo*, op. cit., pp. 91 – 92.



**Figura 14** – Tu cinema andare? (per: vai al cinema)

Gli articolatori manuali possono essere sfruttati in simultaneità, in modo tale che una delle due mani articoli un segno e l'altra un altro segno. È una vera e propria sintassi simultanea che consente di veicolare attinenze tra i due segni in modo veloce. Tale fenomeno chiamato *coarticolazione* deve essere interpretato sia come articolazione sincronica di più segni, ma anche come sincronizzata produzione di componenti manuali e non manuali. Questi ultimi (come la posizione del busto e delle spalle, l'espressione facciale, l'articolazione con la bocca di movimenti labiali e lo sguardo), possono servire a trasmettere aspetti molto pertinenti dell'informazione. Tale multi modalità appare particolarmente considerevole nell'organizzazione del periodo grazie alla molteplicità degli articolatori che scendono in campo. Movimenti del capo o dello sguardo possono indicare il passaggio dal discorso diretto a quello indiretto o evidenziare la transizione tra due periodi. L'espressione del viso oltre ad indicare l'intenzione comunicativa (interrogativa, imperativa, affermativa), può comunicare gradazioni che impegnano tutto il periodo, quali cadenze dubitative o esortative<sup>168</sup>.

<sup>168</sup> Cfr. Contessi, R., Mazzeo, M., Russo, T. (2002). *Linguaggio e percezione. Le basi sensoriali della comunicazione*. Roma: Carocci Editore, pp. 73 – 76.

La postura del corpo, gli spostamenti degli occhi, del capo, delle spalle e nello specifico dell'espressione del viso sono tutti elementi non manuali che cooperano alla formazione e comprensione dei segni manuali. In LIS la maggior parte dei segni manuali interpella un'espressione del viso adeguata. Molti segni che descrivono impulsi, trepidazioni e stati fisici sono scortati da una espressione del viso e/o postura del corpo che riflette esplicitamente il significato del segno. Esempio: nel segno "odio" gli occhi sono aggrottati, le sopracciglia corrugate ed il corpo si muove posteriormente mentre l'espressione è riflessiva ed ostile. Nel segno "amore" il corpo e il capo spingono anteriormente e l'espressione del viso è distesa. O ancora, nel segno "grasso" le braccia si estendono a cerchio e le gote ed il torace si dilatano. Al contrario, nel segno "magro" le gote vengono contratte verso l'interno della bocca e le labbra chiuse si protraggono verso l'esterno, il collo viene allungato e disteso verso l'alto<sup>169</sup>.

L'espressione del viso ed il movimento delle spalle sono indispensabili per comunicare le diverse intenzioni comunicative di una frase, nel dettaglio, in una frase:

- ❖ *affermativa*, l'espressione del viso è neutrale e le spalle ed il tronco non assumono peculiari posizioni;
- ❖ *interrogativa*, è palese la curvatura delle sopracciglia, l'aggrottamento della fronte e la predisposizione in avanti del capo e delle spalle;
- ❖ *negativa*, le spalle sono mosse posteriormente ed il capo è lievemente flesso da una parte;
- ❖ *imperativa*, la fronte è aggrottata e gli occhi sono serrati, mentre i segni manuali sono prodotti in maniera più tesa<sup>170</sup>.

---

<sup>169</sup> Cfr. (a cura di). Voltterra, V. (2004). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo – gestuale dei sordi*, op. cit., pp. 160 – 161.

<sup>170</sup> *Ivi.*, pp. 168 – 169.

<b>Tabella sintetica</b>	
<b>Tempo e modo dei verbi</b>	<p>Il verbo è “<i>segnato</i>” sempre all’infinito, tuttavia per determinare il presente, il passato e il futuro i segni sono effettuati lungo una linea intangibile chiamata “<i>la linea del tempo</i>”, posizionata sul piano orizzontale all’altezza della spalla del segnante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- i segni riferiti al <i>passato</i> muovono in direzione della spalla del segnante (movimento all’indietro);</li> <li>- i segni riferiti al <i>presente</i> sono realizzati nello spazio di fronte al segnante;</li> <li>- i segni riferiti al <i>futuro</i> muovono in avanti rispetto al segnante.</li> </ul> <p>Per designare un’azione che sta per accadere si utilizza il verbo <i>dovere</i>; se l’azione è già accaduta si impiega il segno “fatto”.</p>
<b>Il plurale</b>	Si consegue reiterando il segno.
<b>Il pronome personale</b>	<p>E’ fondato su una sequenza di indicazioni sia gestuali che oculari:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la prima persona è data indicando se stessi;</li> <li>- la seconda persona è data dall’indicazione e dallo sguardo rivolti in direzione del soggetto che dialoga con il segnante;</li> <li>- la terza persona è data dall’indicazione volta al soggetto in questione se è presente; al contrario, in direzione di un punto indistinto dello spazio se assente tuttavia lo sguardo resta rivolto all’interlocutore.</li> </ul>
<b>Frase:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Negativa:</b> l’avverbio è posizionato alla fine della frase, le spalle sono spostate posteriormente e la testa è un po’ inclinata da un lato;</li> <li>- <b>Affermativa:</b> l’espressione del viso è imparziale e le spalle e il tronco non presentano posizioni peculiari;</li> <li>- <b>Interrogativa:</b> aggettivi o pronomi interrogativi sono posizionati alla fine della frase, le sopracciglia sono curvate o la fronte è aggrottata, la testa e le spalle sono chinate anteriormente;</li> <li>- <b>Imperativa:</b></li> </ul>

	<p>la fronte è aggrottata e gli occhi sono serrati, e i segni manuali sono effettuati in modo più teso.</p>
--	---

### II.3 I Gesti: funzione e classificazione

*“Il gesto non è né semplice né eterogeneo. È SEMPLESSO, per cui consente al nostro cervello, in modo molto schematico e fulmineo, di afferrare una realtà, un obiettivo, un concetto, una relazione sociale complessa<sup>171</sup>”.*

[Berthoz, A. (2011)].

Il gesto è, congiuntamente alla parola, la configurazione più basilare dell'espressione; rappresenta o avvicina una parola, un concetto, un impulso, e tramanda la motivazione nell'azione, svelando la consapevolezza che guida quel modo di fare. Le mani, nello specifico, con la loro motilità velata, sono da considerarsi non solo come porzioni del corpo aventi incarichi di prensilità e manipolazione di cose, ma altresì mezzi che succedono o guidano il linguaggio. Il gesto, nella sua forma più naturale o più volontaria, ripone in relazione diretta il sé di chi lo adopera con l'esterno, in cui si trova qualcuno che sta ad osservare. Il gesto forgia una configurazione, fugace ma percettibile, marcata ed influente, pertanto, prende forma nell'azione o nel moto del corpo, indicando all'altro la presenza del soggetto e dei suoi propositi verso le cose<sup>172</sup>.

Secondo Galimberti ...

*“... in ogni gesto c'è pertanto la mia relazione col mondo, il mio modo di percepirlo ... la mia eredità, la mia preparazione, il mio ecosistema, la mia conformazione psicologica. Nella brutalità del*

<sup>171</sup> Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni, p.67.

<sup>172</sup> Cfr. Appiano, A. (1998). *Manuale di immagine*. Roma: Meltemi Editore, pp. 31 – 32.

*mio gesto o nella sua soavità, nella sua gradazione sicura o ambigua c'è tutta la mia biografia, la particolarità del mio rendiconto col mondo, il mio modo di donarmi. Valicando da parte a parte essenza e carne, la gestualità plasma quell'omogeneità che noi denominiamo corpo, poiché non è il corpo che dispone di gesti, ma sono i gesti che fanno germogliare un corpo dall'inerzia della carne*<sup>173</sup>.

I gesti sono capaci di tramandare speranza, ma anche sgomento o circospezione. In certi casi, rendono il ragionamento più persuasivo di quanto producano le parole. Un individuo risulta essere più suadente, difatti, mentre la sua elocuzione è rinforzata da cospicua e attiva gestualità. L'iter di metamorfosi delle raffigurazioni mentali in azioni comunicative del corpo si compie con movimenti più o meno multiformi<sup>174</sup>. I gesti rappresentano un rilevante aspetto del comportamento cinesico<sup>175</sup>.

Lo zoologo ed etologo inglese **Morris**<sup>176</sup> assegna una esplicitazione ampliata dell'attività gestuale difatti, delimita come gesto qualunque azione che trasmette un segnale visivo a un individuo e che è diretta ad inoltrare una notizia<sup>177</sup>.

Esistono due tipologie basilari di gesti:

1. **quelli primari** (o volontari);

---

<sup>173</sup> Galimberti, U. (2006). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli, p. 170.

<sup>174</sup> Cfr. Crocetti, G., Gerbi, R. F., Tavella, S. (2012). *Psicologia dell'accudimento nelle relazioni di aiuto. Manuale per operatori sanitari e socio – assistenziali*. Roma: Armando Editore, p. 173.

<sup>175</sup> **Cinesica** (dal greco *Kinesis* – movimento) è la materia che studia i movimenti e i gesti dei soggetti al fine di afferrarne il significato comunicativo (espressioni facciali, direzione dello sguardo, postura, movimento, gesti significativi o emblemi). Fu l'antropologo americano **Ray Birdwhistell** a creare il termine cinesica per spiegare la comunicazione che avviene tramite la mimica e la gestualità. Intanto che la bocca articola, i nostri gesti, le posture e le espressioni esprimono messaggi con il movimento. [Per ulteriori approfondimenti: Cfr. Bandini, C., Gallo, M. (2010). *Gesti di cura: elementi introduttivi per una pedagogia delle relazioni d'aiuto*. Trento: Tangram Ediz. Scientifiche, p. 86; Cfr. Terenzi, P. (2012). *Percorsi di sociologia relazionale*. Milano: Franco Angeli, p. 73; Cfr. Borg, J. (2009). *Il linguaggio del corpo. Guida all'interpretazione del linguaggio non verbale*. Milano: Tecniche Nuove, p. 22].

<sup>176</sup> **Desmond Morris** [1928] zoologo ed etologo inglese. Ha frequentato l'Università di Birmingham, laureandosi nel 1951 in zoologia. Tre anni dopo grazie alla sua tesi sul "Comportamento riproduttivo del *Gasterosteus aculeatus*", curata dal Premio Nobel Nikolaas Tinbergen, ottenne il dottorato presso l'Università di Oxford.

<sup>177</sup> Cfr. Morris, D. (1995). *L'uomo e i suoi gesti: la comunicazione non – verbale della specie umana*. Milano: Mondadori, p. 24.

## 2. *quelli accidentali.*

Scrive Morris ...

*“ ... una maniera mera per discernere tra gesti primari e gesti accidentali consta nel domandarsi: lo farei se fossi del tutto solo?. Se la sentenza è no, quindi, si tratta di un gesto primario ”<sup>178</sup>.*

Un gesto accidentale invia dei feedback in opposizione alla nostra intenzione. Morris a tale intento ci porta un esempio esplicativo ...

*“ ... se un allievo accosta la testa sulle mani udendo una lezione che lo stanca, la sua azione, come atto automatico, serve a sorreggere una testa fiacca, cioè è un'azione fisica che riguarda unicamente l'allievo. Ma nel medesimo tempo opera inevitabilmente anche come gesto inoltrando un feedback visivo ai colleghi, e probabilmente al docente stesso, con l'informazione: questo ragazzo si tedia ”<sup>179</sup>.*

Morris ed i suoi assistenti pensarono che la maniera in cui tali gesti vengono adoperati segue confini culturali, linguistici ed etnici. Mossero dalla tesi che la ripartizione dei gesti segue certi confini geografici ed etnici. Scelsero un piccolo campione di gesti critici e chiesero agli individui in vari paesi europei di interpretarli. Lo studio ebbe esito positivo, infatti, furono rilevati dei confini geografici separati per l'uso di vari registri gestuali. Ad esempio il gesto di richiamo viene eseguito in diversi paesi con il palmo rivolto verso l'alto (Inghilterra, Olanda, Francia) ed in altri con il palmo rivolto verso il basso (Italia, Malta, Tunisia)<sup>180</sup>. All'interno di ogni area culturale, il codice gestuale si personalizza in ogni persona, dal momento che solleva peculiarità indipendenti scandite dalla soggettività e dalla situazione.

---

<sup>178</sup> *Ibidem.*

<sup>179</sup> *Ibidem.*

<sup>180</sup> Cfr. Morris, D., Collett, P., Marsh, P., O' Shaughnessy, M. (1975). *Gesture Maps*. London: Cape, p. 84.

Il biologo inglese **Kendon**<sup>181</sup>, difformemente da Morris, accoglie una visione più limitativa del gesto in rapporto a due peculiarità basilari, premeditazione da parte di chi compie il gesto ed equa condivisione del senso. Il gesto permette, attraverso un unico movimento, l'inoltro di una quantità ingente di informazioni che postulerebbero in alternativa una serie cospicua di parole e per essere progettato postula un tempo inferiore alla equivalente estrinsecazione verbale<sup>182</sup>.

L'accademico **Berthoz**<sup>183</sup>, identifica tre categorie di gesto<sup>184</sup>:

- ❖ può essere prima di tutto un mero movimento;
- ❖ è una modalità di codificazione facilitata;
- ❖ può essere segno di un'emozione, di un proposito o avere un senso intangibile.

Il gesto consente di esprimere sentimenti o concetti molteplici per mezzo di un escamotage, con un movimento della mano, delle dita e del corpo

*“ ... il gesto include il sostanziale di ciò che è un atto, non solamente un'azione ... rispecchia l'intenzione, la situazione ... tiene conto dell'identità dell'individuo che lo compie ... è un'anticipazione<sup>185</sup> dell'azione futura ... del gesto abbiamo una intuizione fulminea ”<sup>186</sup>.*

---

<sup>181</sup> **Adam Kendon**, londinese, è uno dei più grandi esperti mondiali sul tema del gesto.

<sup>182</sup> Cfr. Kendon, A. “*Gesticulation and Speech: Two Aspects Process of Utterance*” (pp. 207 – 227) in Ritchie Key, M. (1980). *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. Mouton Publishers, The Hague, The Netherlands.

<sup>183</sup> **Alain Berthoz** è dal 1933 professore di filosofia della percezione e dell'azione al College de France. Da ventiquattro anni dirige il Laboratoire de physiologie de la perception et de l'action (CNRS – College de France). Autore di numerosi articoli su riviste internazionali e quotidiani su temi connessi al senso del movimento e, in particolare, sulle diverse componenti della sua percezione.

<sup>184</sup> Cfr. Berthoz, A. (2011). *La semplicità*, op. cit., pp. 68 – 69.

<sup>185</sup> Berthoz considera la **rapidità** come una **proprietà semplice** degli organismi viventi che presume l'anticipazione. In campo didattico il movimento, grazie al gesto, ha la capacità di anticipare la parola, comprovandone gli intenti o contestandone e/o celandone i concetti tramite una comunicazione celere, potente e proficua. [Cfr. Sibilio, M. “*Corpo e cognizione nella didattica*”, p. 364, in Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnamento*. Brescia: Editrice La Scuola].

<sup>186</sup> Berthoz, A. (2011). *La semplicità*, op. cit., p. 70.



Il gesto ostenta, meglio della parola, un'azione, un atto; è istantaneamente accessibile, provoca un effetto *specchio* in ragione al sistema dei *mirror neurons*<sup>187</sup>. Ogni gesto visto è simulato nel cervello ed è molto più efficiente della parola.

Già dai primi momenti di vita il bambino è capace di esprimere le sue necessità ed i suoi stati ai grandi che si prendono cura di lui, verso la fine del primo anno di vita realizza i suoi comportamenti comunicativi in modo più regolare e solido. Le due intenzioni comunicative che sembra rivelare a livello gestuale sono:

- **la richiesta**, il bambino si tende in direzione di un oggetto con un gesto cadenzato di apertura e chiusura del palmo della mano, osservando simultaneamente l'adulto;
- **la denominazione**, che si palesa tramite il: fare vedere (il bambino tende l'oggetto verso l'adulto, da cui desidera richiamare l'attenzione); porgere (lascia andare un oggetto nelle mani dell'adulto); indicare (indica con il braccio teso, con la mano e/o l'indice rivolto in una certa direzione, osservando continuamente l'oggetto e l'adulto)<sup>188</sup>.

Questi tipi di gesti sono detti **gesti comunicativi intenzionali deittici**, e manifestano il proposito comunicativo del parlante, e il referente di siffatto ambito è dato completamente dal contesto in cui la comunicazione ha luogo. Dai 12 mesi circa, compare nei bambini un secondo tipo di gesti detti **referenziali e/o rappresentativi**, che evolvono rispetto ai primi in quanto il loro senso è convenzionalizzato dal bambino ed il loro contenuto semantico non polimorfa in conseguenza del mutare del contesto. Molti

---

<sup>187</sup> **Mirror neurons**: neuroni capaci di proprietà visuomotorie, che però non si avviano alla vista di uno specificato oggetto o in presenza di una definita situazione, ma in attinenza alle azioni che il soggetto vede fare da un altro soggetto. Si tratta di neuroni che si mettono in azione non quando si realizzano cose, ma quando si guardano fare cose; per questa loro caratteristica imitativa, di *rispecchiamento*, sono stati chiamati neuroni specchio. [Cfr. Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 107 – 108]. “ ... *L'azione dell'osservatore è virtuale, prodotta dalla messa in funzione dei neuroni specchio capaci di codificare l'informazione sensoriale in termini motori e di rendere così possibile quella “corrispondenza biunivoca” di azioni e di propositi che è alla base dell'istantaneo riconoscimento da parte nostra del senso dei gesti degli altri*”. [Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 127].

<sup>188</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, op. cit., p. 133.

di essi sono prodotti in contesti di monotonia con l'adulto; altri germogliano allo stesso modo dei primi schemi di assimilazione di cui parla **Piaget**<sup>189</sup>, cioè dalle azioni dei bambini sul mondo fisico (es. è il caso di gesti come bere, il bambino chiede dell'acqua, portando la mano vuota alla bocca come se tenesse in mano un contenitore; mangiare, il bambino chiede qualcosa da mangiare, aprendo e chiudendo la bocca come se masticasse qualcosa o porta la mano alla bocca come se tenesse un cucchiaino)<sup>190</sup>.

**Ekman**<sup>191</sup> e **Friesen**<sup>192</sup> offrono una catalogazione (si veda tab.) che tratteggia cinque tipologie di gesti in rapporto alle condizioni d'uso, all'origine e alla codificazione<sup>193</sup>.

**Tabella – Classificazione dei gesti di Ekman e Friesen**

Tipologia	Funzione	Esempio
<b>Emblematici</b> (emblems), esalati consapevolmente e con un senso peculiare, condiviso dall'interlocutore o dal gruppo. Sono prodotti in modo indipendente riguardo al discorso e raffigurano una forma di comunicazione efficiente e minuziosa.	Espressiva e del tutto intercambiabile con la comunicazione verbale. Adoperati quando la comunicazione verbale è impedita, per rimarcare gli aspetti ritualizzati dello scambio verbale. Sono adoperati per surrogare o replicare il contenuto verbale e per regolare le interazioni nei rituali di saluto o di congedo.	Salutare dimenando una mano, indicare "alt" alzando il braccio; comunicare sì o no con cenni del capo; segnalare di avvicinarsi muovendo il dito indice, ecc.
<b>Illustratori</b> <sup>194</sup> (illustrators), esalati nel corso della	Completamento alle parole e alla loro impostazione per	Indicare con la mano estendendo l'indice verso un

<sup>189</sup> **Jean Piaget** [1896 – 1980], psicologo e pedagogista svizzero, considerò l'intelligenza come la forma più progredita di adattamento del bambino all'ambiente la cui genesi dimora nell'azione, esito di un'istanza fisiologica, cognitiva o affettiva. Il senso è fornito dall'assimilazione che, assorbendo l'oggetto a schemi antecedenti, gli fornisce per ciò stesso una significazione. [Cfr. Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia].

<sup>190</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, op. cit., pp. 134 – 135.

<sup>191</sup> **Paul Ekman** [1934], psicologo statunitense.

<sup>192</sup> **Wallace Friesen**, studioso di comunicazione.

<sup>193</sup> Cfr. Ekman, P., Friesen, W. V. "Hands Movements" in *Journal of Communication*, Volume 22, Issue 4, pages 353 – 374, December 1972; Cfr. Ekman, P., Friesen, W. V. "The Repertoire of non Verbal Behaviour", in *Semiotica*, 1, pp. 49 – 98.

<sup>194</sup> I **gesti illustratori** si dividono secondo Ekman e Friesen in: **cinetografi** (gesti che rifanno un'azione); **spazio grafici** (gesti che delineano una relazione spaziale); **pittografici** (gesti che rifanno o descrivono il

comunicazione per rendere visibile e palese quello che si va dicendo. Sono movimenti del corpo, nello specifico delle mani, che servono a chiarire, estendere, punteggiare, mettere in rilievo o concludere il contenuto delle parole.	semplificare la comunicazione tramite la relazione semantica che i gesti hanno con le parole. Per cadenzare o contraddistinguere il senso indicato dal contesto, per tracciare relazioni spaziali, tratteggiando forme di oggetti o movimenti. Rappresentano la punteggiatura del discorso.	senso, ordinare di avviarsi verso un posto vicino o lontano, gravitare un dito in senso orario per significare dopo, in senso antiorario per significare prima, raffigurare un immaginario perimetro con il movimento di una mano, ecc.
<b>Indicatori emozionali</b> (affect displays), in complemento alla mimica facciale. Possono tramutarsi in emblematici quando la comunicazione si riferisce proprio a un peculiare stato emotivo. In presenza di inquietudine e tensione emotiva, infatti, si riscontrano mutamenti nei movimenti, che poi prendono conformazione tramite i gesti espressivi.	Mostrare lo stato emotivo. Sono gesti cordiali e di contatto che comunicano amicizia o in maniera antitetica indicano chiusura e dissenso.	Un vissuto di tristezza e di noia si palesa con gestualità fiacca e faticosa, con spalle adunche e braccia inarcate sul corpo. Un vissuto emozionale di gioia è evidenziato, invece, da una gestualità vivace. Anche i gesti espressivi, come le espressioni facciali, possono essere sottoposti ad azioni di camuffamento per contenere l'intensità dei movimenti. Il soggetto, che occulta, appositamente, i propri sentimenti, a sua insaputa, li svela tramite gesti come coprirsi il volto per la vergogna, battere il pugno sul tavolo in segno di rabbia, toccarsi il naso per la preoccupazione di essere scoperti nell'atto di mentire.
<b>Regolatori</b> (regulators), sono prodotti dal parlante e dall'ascoltatore, al fine di conservare il flusso del dialogo e di proporzionare i turni di parola [feedback durante l'alternanza dei ruoli (emittente/ricevente)].	Disciplinare la regolazione degli eventi nell'ambito del dialogo; conservare il flusso della conversazione, indicare a chi parla interesse o meno. Chi ode compie solitamente più gesti di chi parla.	Cenni di approvazione o di dissonanza con il capo, piegamento, cambiamenti della postura, impiego dello sguardo, sollevare le mani per consigliare all'interlocutore di sospendere il discorso o acconsentire con il capo per spronare l'altro a proseguire il suo eloquio.
<b>Adattamento</b> (adaptors), appresi normalmente	Il più delle volte ignari o non voluti, non addetti a	I bambini per difendersi o rassicurarsi usufruiscono dei

loro referente); **ideografici** (gesti che segnano o delineano traiettorie o direzioni di pensiero); **deittici** (gesti con cui si indicano oggetti, persone, posizioni o collocazioni nello spazio e nel tempo); **batonici** (gesti che mettono in evidenza una peculiare parola o frase). [Cfr. Ekman, P., Friesen, W. V. "The Repertoire of non Verbal Behaviour", in Semiotica, 1, pp. 49 – 98].

<p>nell'infanzia ed utilizzati a scopo auto regolativo suddivisibili in:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>auto adattativi</b> (self – adaptors) ovvero quelle forme di manipolazione del corpo che le persone mostrano durante l'interazione (accarezzare ripetutamente il proprio mento con il palmo della mano);</li> <li>❖ <b>adattamento centrati sull'altro</b> (alter adaptors) ovvero i gesti di chi, sostenendo la testa con l'indice accostato sulla tempia e il pollice sulla guancia, si raccoglie sul discorso dell'interlocutore;</li> <li>❖ <b>adattamento diretti su oggetti</b> (object – adaptors)<sup>195</sup>.</li> </ul>	<p>comunicare un messaggio preciso, ma con la mansione d'autoregolazione per verificare i bisogni, motivazioni ed emozioni. Si mostrano sottoforma di rielaborazioni di oggetti o di parti del corpo.</p>	<p>gesti adattivi come ciondolarsi, succhiarsi il dito, sfregarsi l'orecchio, tastare ritmicamente una parte del corpo, arrotolarsi una ciocca di capelli, ecc. Molti di essi perdurano anche nella vita adulta.</p>
--	---	--

Questi rappresentano solo un aspetto della gestualità umana, l'individuo difatti, per comunicare può adoperare vari tipi di gesti. Una singolare ed avvincente catalogazione la rinveniamo nel testo “*Mani che parlano*” di Poggi e Magno Caldognetto, che presentano una prima ripartizione pertinente la loro concorrenza col parlato, da questo punto di vista è possibile discernere due tipi di gesti:

- ❖ **gesti autonomi**, in quanto sono in grado sì di scortare il parlato, ma anche servire in totale assenza (es. la lingua dei segni o i gesti simbolici degli udenti);
- ❖ **gesti accompagnatori**<sup>196</sup>, che non possono essere usati se non simultaneamente al parlato. Tra questi scorgiamo i cosiddetti **batonici**, gesti con cui nel parlare

<sup>195</sup> Cfr. Ekman, P., Friesen, W. V. “*The Repertoire of non verbal Behaviour*”, in *Semiotica*, 1, pp. 49 – 98.

<sup>196</sup> Secondo Freedman i movimenti delle mani che guidano il contenuto o il ritmo della conversazione, giocano un compito basilare nella decifrazione del contenuto verbale e definiscono la struttura sottostante del discorso. I gesti che guidano la conversazione sono di due tipi:

- ❖ **gesti primariamente linguistici** (*speech – primacy*) o marcatori discorsivi che ultimano le proprietà ritmiche e formali della comunicazione e ritraggono i gesti che più si completano con il

siamo in grado di cadenzare la struttura delle frasi che articoliamo, designandone la dissociazione in sintagmi<sup>197</sup>.

Altro criterio di ripartizione fra gesti riguarda la loro raffigurazione nella mente. Tra questi troviamo:

- ❖ **gesti codificati**, se sono raffigurati nella mente dei parlanti come una regola di correlazione che collega in modo stabile e convenzionalizzato a quei gesti un peculiare significato. In questo caso non solo è regolamentato il significato, cioè le interpretazioni degli utenti orbitano tutte intorno alla medesima area semantica, ma anche sul versante percettivo – motorio il gesto è regolamentato, cioè la sua attuazione motoria e la sua apparenza percettiva sono sufficientemente stabili e poco duttili. All'interno di questi gesti, congiunti al medesimo significato nelle menti degli utenti, è possibile segnare un'ulteriore ripartizione a seconda che la condivisione del legame tra gesto e significato abbia inizi:
  - **naturali**, assoluti e innati: il gesto di elevare i pugni o le mani aperte verso l'alto sarà compreso come espressione di entusiasmo in ogni cultura;
  - **culturali**, come già Morris aveva preavvisato, che hanno un certo significato in una certa cultura e uno molto diverso in un'altra.
  
- ❖ **gesti creativi o non codificati**, quando il significato che gli corrisponde deve essere riedificato volta per volta dal destinatario tramite regole di inferenza basate in genere sulla sua iconicità, cioè sulla somiglianza tra gli aspetti percettivi del gesto e quelli congiunti al significato (es. un gesto significa chitarra perché delinea nell'area un profilo simile a quello di una chitarra; un altro può significare la stessa cosa perché mima i movimenti tipici di un chitarrista)<sup>198</sup>.

L'ipotesi che canale gestuale e verbale mostrino forme di sincronismo, considera il gesto come elemento di congiunzione fra abilità linguistica e capacità concettuale.

---

contenuto verbale. In questo caso, l'azione motoria del gesto diventa essa stessa riproduzione. In queste situazioni i gesti delle mani giocano unicamente un compito di sostegno;

- ❖ **gesti primariamente motori** (*motor – primacy*) chiamati anche iconici, in quanto raffigurano una versione visibile del pensiero del parlante.

[Cfr. Cozzolino, M. (2003). *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*. Roma: Edizioni Carlo Amore, p. 81].

<sup>197</sup> Cfr. Poggi, I., Magno Caldognetto, E. (1997). *Mani che parlano. Gesti e psicologia della comunicazione*. Perugia: UNIPRESS, p. 51.

<sup>198</sup> *Ivi*, p. 52.

Durante la conversazione, il ritmo cognitivo non si pronuncia solamente in termini fonologici, prosodici e paralinguistici, ma anche tramite il livello gestuale e di prossemica. Vari studiosi si sono occupati del rapporto fra gesti e discorso, tracciando un proprio peculiare modo di intendere l'attività discorsiva bimodale (gestuale – verbale). Kendon, ad esempio, sostiene che l'enunciazione di idee in forma di azione iconica o analogica sia un iter sostanziale quanto l'enunciazione di idee in forma verbale. I movimenti della mano riverberano il modo in cui è predisposto internamente l'enunciato, punteggiando il collegamento degli elementi del discorso. Secondo i suoi studi, parole e gesti fanno parte di due sistemi di significazione disgiunti sebbene connessi. Le espressioni parlate secondo Kendon sono vincolate a blocchi che l'uso dei gesti non implica ed organizzate in sintonia con gli aspetti che assume il sistema linguistico (forma degli elementi lessicali, ruolo della sintassi, ordine sequenziale degli elementi). I movimenti gestuali, invece, hanno una attinenza diretta con la sequenza dell'azione e si delineano nello spazio come se fossero oggetti reali<sup>199</sup>.

**McNeill**<sup>200</sup>, di contro, ha un'idea più interattiva dei due sistemi, infatti, canale verbale e gestuale fanno parte ambedue della medesima struttura cognitiva. La produzione verbale e quella gestuale sono in relazione in quanto prodotto di una esclusiva raffigurazione mentale. Lo studioso discerne i gesti del parlato in gesti iconici, gesti metaforici e gesti deittici. Ognuna di siffatte tre classi di gesti raffigurerebbe rispettivamente sia un contenuto semantico sia un referente immateriale che un indicatore spaziale fisico o astratto. La verbalità non può essere separata dalla gestualità poiché parole e gesti stimano assieme lo status comunicativo. Ciò che viene

---

<sup>199</sup> Cfr. Kendon, A. (1990). “*Signs in the Cloister and Elsewhere*”. *Semiotica*, 79, pp. 307 – 329; Cfr. Kendon, A. (1992). “*Abstraction in Gesture*”. *Semiotica*, 90, nn. 3 – 4, pp. 225 – 250.

<sup>200</sup> **David McNeill** [1933] psicologo e scrittore americano qualificato nella ricerca scientifica in psicolinguistica, in particolare, sulla relazione del linguaggio al pensiero ed i gesti che guidano il discorso.

regolamentato in enunciato è la raffigurazione di tale enunciato in un discorso più esteso. La vivacità comunicativa collima con la raffigurazione dell'insieme di queste parti nella mente dei parlanti<sup>201</sup>.

## **II.4 Il riconoscimento ed il diritto all'uso della LIS: proposte di Legge e Leggi Regionali**

A Parigi, nell'agosto del 1971, l'UNESCO<sup>202</sup> e la Federazione mondiale dei sordi hanno approvato una “*Dichiarazione dei diritti delle persone con minorazioni uditive*”, evidenziando l'esigenza di azioni nel mondo delle comunicazioni, della scuola e del lavoro, al fine di favorire l'estensione dello strumento dell'interpretariato e della lingua dei segni<sup>203</sup>, come riportato all'art.7 ...

*“ ... è indispensabile assicurare alla persona sorda le occasioni di comunicazione, demolendo le barriere che vi si interpongono, sia tramite l'istruzione continua che tramite idonei adattamenti di ausili grafici e visivi”*<sup>204</sup>.

A rimarcare l'esigenza del riconoscimento della lingua dei segni è stata la Risoluzione dell'UNESCO di Salamanca sull'educazione inclusiva nel 1994, per l'accesso all'educazione delle persone sorde ...

*“ ... le politiche educative devono tener conto delle diversità soggettive e delle difformità situazionali. La rilevanza del linguaggio dei segni come medium di comunicazione per i sordi ad esempio, dovrà essere riconosciuto e sarà necessario garantire*

---

<sup>201</sup> Cfr. McNeill, D. (1985) “*So you Think Gestures are Nonverbal?*”. Psychological Review, 92, pp. 350 – 371.

<sup>202</sup> *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – fondata il 16 novembre 1945 dalle Nazioni Unite per incoraggiare la collaborazione tra le Nazioni nei campi dell'istruzione, della scienza, della cultura e della comunicazione.

<sup>203</sup> Cfr. *Dichiarazione dei diritti delle persone con minorazioni uditive*. UNESCO, Parigi, 5 agosto del 1971 (Federazione Mondiale dei sordi). Si vedano nello specifico gli artt. 8 (commi a, b), 9 (commi a,b,c).

<sup>204</sup> *Dichiarazione dei diritti delle persone con minorazioni uditive*, art.7.

*l'accesso di tutti i sordi all'istruzione per mezzo di questo linguaggio*<sup>205</sup>.

In ambito comunitario, il Parlamento europeo è intervenuto grazie alla “**Risoluzione sulla lingua dei segni dei sordi**”, in cui si annuncia l’attuazione di una sequenza di misure riguardanti:

- ❖ la formazione a tempo pieno per interpreti di lingua dei segni;
- ❖ la trasposizione nella lingua dei segni per le maggiori trasmissioni televisive e per le disposizioni governative pertinenti in materia di assistenza sociale, salute e occupazione;
- ❖ l’insegnamento della lingua dei segni agli udenti, invitando gli Stati membri ad appoggiare, in collaborazione con la Commissione, progetti pilota tendenti all’insegnamento della lingua dei segni a bambini e adulti udenti impiegando persone sorde organizzate per questo fine;
- ❖ la divulgazione di dizionari aggiornati delle relative lingue dei segni nazionali, e inoltre, la ricerca in tale settore e la preparazione di dizionari multilingue delle lingue dei segni utilizzate nella Comunità<sup>206</sup>.

Dieci anni dopo, nel 1998, il Parlamento europeo ha dato un ulteriore apporto rafforzando nella Risoluzione i medesimi principi definiti nella richiamata risoluzione, e invitando nuovamente la Commissione a esporre un disegno di legge al Consiglio relativo al riconoscimento ufficiale in ogni Stato membro della lingua dei segni utilizzata dai sordi<sup>207</sup>.

Nel 2006 il Parlamento europeo ha detto di sì alla risoluzione sulla condizione delle persone con disabilità nell’Unione Europea allargata<sup>208</sup>, in cui invita gli Stati membri a:

---

<sup>205</sup> Cfr. *Risoluzione di Salamanca e quadro d’azione per i bisogni educativi speciali*, art.21. I rappresentanti di 92 governi e 25 organizzazioni internazionali si riunirono dal 7 al 10 giugno a Salamanca (Spagna) con l’obiettivo di promuovere cambiamenti politici essenziali per favorire l’educazione e l’integrazione dei bambini disabili.

<sup>206</sup> Cfr. *Risoluzione sulla lingua dei segni dei sordi del 17 giugno 1988*.

<sup>207</sup> Cfr. *Risoluzione sulle lingue dei segni del 18 novembre 1998*.

<sup>208</sup> Cfr. *Risoluzione del Parlamento europeo sulla situazione delle persone con disabilità nell’Unione europea allargata: il Piano d’azione europeo 2006 – 2007*, 30 novembre 2006, Bruxelles.



- ❖ adoperare, incoraggiare e divulgare nella maggiore misura possibile il linguaggio gestuale, conformemente alla summenzionata risoluzione del Parlamento europeo del 1988<sup>209</sup>;
- ❖ accrescere totalmente i servizi di sostegno che la televisione digitale concede per dare risposta alle necessità specifiche dei disabili, come ad esempio una eccellente sottotitolazione, il commento sonoro e le spiegazioni con simboli, favorendo al contempo, nell'ambito della televisione analogica, la divulgazione dell'uso dei sottotitoli e del linguaggio gestuale<sup>210</sup>.

La Commissione europea ha accolto la comunicazione della Strategia europea sulla disabilità 2010 – 2020<sup>211</sup>, imperniata sull'abolizione delle barriere ed individua otto ambiti d'azione essenziali:

1. **l'accessibilità**, ovvero l'opportunità per le persone disabili di avere accessibilità, su una base di equità con gli altri, all'ambiente esterno, ai trasporti, ai sistemi e alle tecnologie sia dell'informazione che della comunicazione. Numerose emittenti televisive concedono ancora minimi programmi con sottotitoli e audio descrizione. La Commissione si impegnerà a rimuovere le barriere esistenti e ad ampliare la disponibilità e la scelta delle tecnologie assistive<sup>212</sup>;
2. **la partecipazione**, far sì che le persone disabili prendano parte del tutto alla società. Questo include il diritto alla libera circolazione, a prediligere dove e come vivere, a prendere completamente parte alle attività culturali, ricreative e sportive. La Commissione si impegnerà a ottimizzare l'accessibilità di organizzazioni, attività, strutture, eventi, servizi ricreativi e culturali, anche audiovisivi e ad analizzare i modi per favorire l'impiego del linguaggio dei segni<sup>213</sup>;
3. **l'uguaglianza**, rimuovere nell'Unione Europea la disparità fondata sulla disabilità. La Commissione si impegnerà ad assicurare la difesa contro la diversità e a favorire medesime occasioni vagliando scrupolosamente l'effetto

---

<sup>209</sup> Cfr. *Risoluzione del Parlamento europeo sulla situazione delle persone con disabilità nell'Unione europea allargata: il Piano d'azione europeo 2006 – 2007, punto 21.*

<sup>210</sup> *Ivi.*, punto 38.

<sup>211</sup> Cfr. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni – *Strategia europea sulla disabilità 2010 – 2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere*, 15 novembre 2010, Bruxelles.

<sup>212</sup> Cfr. *Strategia europea sulla disabilità 2010 – 2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere* – Aree di intervento – 1. Accessibilità, p. 5.

<sup>213</sup> Cfr. *Strategia europea sulla disabilità 2010 – 2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere* – Aree di intervento – 2. Partecipazione, p. 6.

totale della diversità di cui i disabili possono angosciarsi (nazionalità, età, razza o etnia, sesso, religione, ecc.)<sup>214</sup>;

4. ***L'occupazione***, concedere a un maggior numero di disabili di procurarsi da vivere sul mercato del lavoro aperto. La Commissione individuerà i problemi e offrirà soluzioni, riservando una speciale attenzione ai giovani disabili al momento della loro transizione dall'istruzione al mondo del lavoro. L'Unione Europea reggerà e perfezionerà le azioni nazionali al fine di rendere i luoghi di lavoro più agibili<sup>215</sup>;
5. ***L'istruzione e la formazione***, favorire l'istruzione inclusiva e l'apprendimento continuo per gli allievi e gli studenti disabili. I bambini con una grave disabilità incontrano impedimenti ed in certe circostanze subiscono una reclusione nell'accesso all'istruzione generale. Questi devono essere inquadrati in modo adeguato nel sistema educativo generale e godere di un sostegno specifico nell'interesse del bambino. La Commissione, pur considerando del tutto la responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e la pianificazione del sistema educativo, sosterrà l'obiettivo di un insegnamento e di una formazione di qualità che facilitino l'inserimento nel quadro del progetto *Youth on the move*. L'Unione Europea si impegnerà a dare un appoggio provvidenziale all'istruzione accessibile a tutti e all'apprendimento personalizzato, e inoltre, all'identificazione anticipata di bisogni specifici e ad assicurare una formazione e un sostegno appropriati per le figure professionali a tutti i livelli del sistema educativo<sup>216</sup>;
6. ***la protezione sociale***, favorire condizioni di vita decorose per le persone con disabilità<sup>217</sup>;
7. ***la salute***, incoraggiare un accesso oggettivo delle persone con disabilità ai servizi sanitari e alle pertinenti strutture. La Commissione sosterrà le politiche a favore di un accesso equo alle cure, inclusi i servizi sanitari e rieducativi. L'Unione Europea sosterrà le misure nazionali volte a dare servizi e strutture sanitarie accessibili e non discriminatori di intervento anticipato e di valutazione dei bisogni<sup>218</sup>;
8. ***le azioni esterne***, favorire i diritti delle persone con disabilità nel quadro delle azioni esterne dell'Unione Europea<sup>219</sup>.

---

<sup>214</sup> Cfr. *Strategia europea sulla disabilità 2010 – 2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere* – Aree di intervento – 3. Uguaglianza, p. 7.

<sup>215</sup> Cfr. *Strategia europea sulla disabilità 2010 – 2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere* – Aree di intervento – 4. Occupazione, p. 7.

<sup>216</sup> Cfr. *Strategia europea sulla disabilità 2010 – 2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere* – Aree di intervento – 5. Istruzione e formazione, p. 8.

<sup>217</sup> Cfr. *Strategia europea sulla disabilità 2010 – 2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere* – Aree di intervento – 6. Protezione sociale, p. 8.

<sup>218</sup> Cfr. *Strategia europea sulla disabilità 2010 – 2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere* – Aree di intervento – 7. Salute, p. 9.

<sup>219</sup> Cfr. *Strategia europea sulla disabilità 2010 – 2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere* – Aree di intervento – 8. Azioni esterne, p. 10.

La strategia mette in movimento un iter indirizzato a rinvigorire la posizione delle persone con disabilità così che esse possano prendere parte del tutto alla società su una base di uguaglianza con gli altri.

In Italia, nel marzo del 2011 arriva una proposta di legge inerente le “*Disposizioni per la promozione della piena partecipazione delle persone sorde alla vita collettiva e riconoscimento della lingua dei segni italiana*”<sup>220</sup>, che consta di tre articoli. Nello specifico l’art.2:

- ❖ reca ordinamenti volti a disciplinare le modalità degli interventi diagnostici precoci, abilitativi e riabilitativi, per tutti i bambini nati o diventati sordi, ai fini dei dovuti interventi protesici o logopedici<sup>221</sup>;
- ❖ stabilisce le modalità d’impiego della LIS in ambito scolastico ed universitario definendo i percorsi formativi e i profili professionali delle figure implicate<sup>222</sup>;
- ❖ favorisce sia nell’ambito dei corsi di laurea sia nella formazione post lauream, l’insegnamento e l’uso da parte degli studenti della LIS e delle altre tecniche, anche informatiche, atte a facilitare la comunicazione delle persone sorde<sup>223</sup>;
- ❖ reca ordinamenti volti a incoraggiare in ogni sede giurisdizionale e nelle relazioni con le amministrazioni pubbliche l’utilizzo reale della LIS e di ogni mezzo tecnico, anche informatico, idoneo a facilitare la comunicazione delle persone sorde<sup>224</sup>;
- ❖ incoraggia l’espansione della LIS e delle tecnologie per la sottotitolazione come strumenti e modalità di accesso all’informazione e alla comunicazione, con peculiare attinenza alle trasmissioni televisive<sup>225</sup>.

Un’ulteriore e stimolante proposta di legge italiana è quella inerente le “*Disposizioni per il riconoscimento della lingua dei segni italiana e l’istituzione della figura*

---

<sup>220</sup> Cfr. *Proposta di Legge* approvata, in un testo unificato, dalla 1<sup>a</sup> commissione permanente (affari costituzionali, affari della presidenza del consiglio e dell’interno, ordinamento generale dello stato e della pubblica amministrazione) del Senato della Repubblica, 16 marzo 2011 – XVI Legislatura – Disegni di Legge e Relazioni – Documenti – Camera dei Deputati – 4207.

<sup>221</sup> Cfr. *Proposta di Legge – Camera dei Deputati – 4207*, art. 2, comma a.

<sup>222</sup> *Ivi*, art. 2, comma b.

<sup>223</sup> *Ivi*, art. 2, comma c.

<sup>224</sup> *Ivi*, art. 2, comma d.

<sup>225</sup> *Ivi*, art. 2, comma e.

*professionale dell'interprete della medesima lingua*<sup>226</sup> che consta di 6 articoli, nello specifico:

- ❖ assicura il servizio di interpretariato della LIS in tutte le amministrazioni pubbliche, nelle scuole di ogni ordine e grado e nei tribunali (art. 1 , comma b); identifica la figura professionale dell'interprete LIS, quale operatore qualificato nella trasposizione e interpretazione della LIS, ai sensi dell'art.2 (art.1 comma c)<sup>227</sup>;
- ❖ identifica l'interprete LIS come figura professionale in grado di assicurare l'interazione linguistico – comunicativa tra individui che non ne condividono la conoscenza, tramite la traduzione con modalità visivo – gestuali regolamentate delle espressioni usate nella lingua orale (art. 2 comma 1); è capacità dell'interprete LIS la trasposizione, l'interpretariato e l'interpretazione sia sincronica che consecutiva della LIS alla lingua orale italiana e viceversa (art. 2 comma 2)<sup>228</sup>;
- ❖ il Ministro della giustizia, entro 6 mesi dalla entrata in vigore della vigente legge, fonda il Registro nazionale delle associazioni degli interpreti LIS, di seguito nominato “Registro” (art. 3 comma 1)<sup>229</sup>;
- ❖ il certificato di abilitazione all'esercizio della professione di interprete LIS, concesso ai sensi di quanto disposto dal Piano didattico nazionale (si veda art. 5 della presente legge), assicura la qualificazione professionale, tecnico – scientifica e deontologica, e inoltre un appropriato aggiornamento professionale (art. 4 comma 1); ai fini del rilascio del certificato, il professionista deve essere in possesso di un'idonea polizza assicurativa per la copertura dei rischi derivanti dall'esercizio della professione (art. 4 comma 2)<sup>230</sup>;
- ❖ il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, entro 3 mesi dalla data di entrata in vigore della vigente legge, programma il Piano didattico nazionale per la formazione professionale degli interpreti LIS in ambito accademico e con riconoscimento nazionale, decretando, nello specifico, i requisiti formativi dei candidati per l'accesso ai corsi, il monte ore e i programmi di studio nonché dei corsi di aggiornamento professionale e le modalità per la consegna del certificato di abilitazione (si veda art. 4 della presente legge) (art. 5 comma 1)<sup>231</sup>;

---

<sup>226</sup> Cfr. *Proposta di legge – Camera dei Deputati n. 2342*, presentata il 26 marzo 2009.

<sup>227</sup> *Ivi*, art. 1 – Riconoscimento e definizione della lingua dei segni italiana. Finalità, commi b, c.

<sup>228</sup> *Ivi*, art. 2 – Riconoscimento della figura professionale dell'interprete della LIS, commi 1, 2.

<sup>229</sup> *Ivi*, art. 3 – Registro delle associazioni degli interpreti della LIS, comma 1.

<sup>230</sup> *Ivi*, art. 4 – Attestato di abilitazione, commi 1, 2.

<sup>231</sup> *Ivi*, art. 5 – Piano didattico nazionale, comma 1.

- ❖ impegna il Servizio pubblico radio – televisivo ad assicurare la fornitura di una quota non inferiore al 60% della programmazione totale annua del servizio di interpretariato della LIS o della sottotitolazione<sup>232</sup>.

**Si riportano in tabella ulteriori proposte di Legge emanate in Italia**

<b><i>Ulteriori Proposte di Legge</i></b> <i>(sono di iniziativa parlamentare, corredati dalla sola relazione illustrativa)</i>		
<b><i>Premessa</i></b>		
Le proposte di Legge sono indirizzate al riconoscimento, nell’ambito dell’ordinamento nazionale, della lingua dei segni italiana come lingua della comunità dei sordi e sono dirette a conseguire i principi di uguaglianza e pari dignità sociale e ad assicurare la tutela delle minoranze linguistiche.		
<b>2010</b>	Camera dei Deputati n. 3490, presentata il 19 maggio 2010.	<b><i>“Disposizioni per il riconoscimento della lingua dei segni italiana”</i></b> , consta di un solo articolo: la lingua dei segni italiana (LIS) è riconosciuta come lingua della comunità dei sordi, con la supposizione delle competenze, provvidenze e assistenze coerenti a tale riconoscimento (art. 1, comma 1); con regolamento sono emanate, entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della Legge le pertinenti norme di realizzazione (art. 1, comma 2).
<b>2009</b>	Camera dei Deputati n. 2734, presentata il 28 settembre 2009.	<b><i>“Disposizioni per il riconoscimento della lingua dei segni italiana”</i></b> , consta di 3 articoli: riconosce la lingua dei segni italiana come lingua tipica della comunità dei sordi (art.1); concede e favorisce l’uso della lingua dei segni italiana nelle relazioni con le amministrazioni pubbliche centrali e locali e negli iter giudiziari civili e penali (art.2).
<b>2009</b>	Camera dei Deputati n. 2528, presentata il 23 giugno 2009.	<b><i>“Disposizioni concernenti il riconoscimento della lingua dei segni italiana”</i></b> , consta di 5 articoli: riconosce l’uso della LIS in giudizio e nelle relazioni dei cittadini con le pubbliche amministrazioni (art.1); disciplina l’insegnamento obbligatorio della LIS in ambito scolastico e quello opzionale in ambito

<sup>232</sup> *Ivi*, art. 6 – Servizio pubblico radio – televisivo, comma 1.

		universitario (art.2); disciplina gli interventi diagnostici e/o di recupero per i bambini nati o divenuti sordi (art.3); prevede la propagazione, entro sei mesi dall'entrata in vigore della Legge, di un regolamento di realizzazione delle disposizioni (art.4); copertura finanziaria del provvedimento (art.5).
<b>2008</b>	Camera dei Deputati n. 1088, presentata il 20 maggio 2008.	<b><i>“Riconoscimento della lingua dei segni italiana”</i></b> , consta di 4 articoli: decreta il riconoscimento da parte della Repubblica della lingua dei segni italiana (LIS) come lingua non territoriale della comunità dei sordi (art.1); autorizza l'uso della LIS nelle relazioni con le amministrazioni pubbliche e gli Enti locali, e inoltre, nei procedimenti giudiziari civili e penali. Inoltre, viene stabilita la garanzia dell'insegnamento della LIS nelle scuole (primaria e secondaria di I grado) e l'utilizzo dell'interprete della LIS nelle scuole superiori e nelle Università (art.2); demanda ad un regolamento adottato dal Governo entro sei mesi dall'entrata in vigore della legge, la realizzazione delle disposizioni (art.3); dispone sulla copertura finanziaria del provvedimento (art.4).
<b>2008</b>	Camera dei Deputati n. 941, presentata il 9 maggio 2008.	<b><i>“Nuove norme per la piena integrazione dei sordi attraverso il riconoscimento della lingua dei segni italiana”</i></b> , consta di 5 articoli. [Il contenuto degli articoli è il medesimo di quello riguardante la proposta di Legge n.2528 del 2009].
<b>2008</b>	Camera dei Deputati n. 286, presentata il 29 aprile 2008.	<b><i>“Disposizioni per la promozione della piena partecipazione delle persone sorde alla vita collettiva”</i></b> , consta di 4 articoli: intende dare attuazione alle leggi che rappresentano il riferimento basilare per l'inserimento delle persone con disabilità (art.1); individua e favorisce l'utilizzo della LIS, con la previsione delle tutele derivanti a tale riconoscimento (art.2); incoraggia l'acquisizione da parte delle persone sorde della lingua orale e scritta, anche tramite l'utilizzo di tipiche tecnologie (art.3).
<b>2008</b>	Camera dei Deputati n. 351, presentata il 29 aprile 2008.	<b><i>“Riconoscimento della lingua dei segni italiana”</i></b> , consta di 4 articoli. [Il contenuto degli articoli è il medesimo di quello riguardante la proposta di Legge n.1088 del 2009].

Al fine di dare un quadro normativo aggiuntivo inerente ai deficit sensoriali e alla lingua dei segni si riportano le Leggi Regionali<sup>233</sup> (si veda tab.<sup>234</sup>), che rappresentano uno strumento valido, operativo, integrato e sinergico, al fine di concorrere a perfezionare le politiche per la disabilità incoraggiando le esperienze già vigenti sul territorio, ottimizzandole e riordinandole, assicurando la continuità di risposte affinché la persona sia ricondotta al centro e resa protagonista del sistema in tutte le fasi della vita. L'obiettivo delle Regioni è assicurare pieno decoro e rispettabilità di esistenza a tutti i suoi cittadini, nel dettaglio hanno lo scopo di:

- *garantire continuità di risposta ai bisogni delle persone con disabilità lungo tutto l'arco della vita, tramite un potenziamento ed una maggiore personalizzazione degli interventi diretti a incrementare le occasioni di vita autonoma.* In particolare la **Regione Abruzzo** ha attivato il “**Servizio Ponte**”<sup>235</sup> (si veda paragrafo I.5.1 del presente lavoro), che permette la comunicazione in tempo reale tra sordi e udenti, al fine di smantellare le barriere comunicative sostenendo il diritto alla Privacy e l'indipendenza dei soggetti sordi; la **Regione Lazio**, con la Legge “**Teatro e cinema senza barriere**”<sup>236</sup> stanziando contributi per l'attuazione di progetti pertinenti alla dotazione di ausili audiovisivi o interpreti LIS nei teatri e nei cinema, per consentire la ricezione di tali servizi anche a

---

<sup>233</sup> Cfr. **Legge n.3 del 2001** – Le Regioni emanano leggi vincolate al rispetto dei principi fondamentali stabiliti dalle leggi/cornice o leggi/quadro, comma III.

<sup>234</sup> Nella tabella sono riportate le Leggi regionali suddivise per finalità: a) **sanità e assistenza**; b) **istruzione, formazione, lavoro e famiglia**; c) **infrastrutture, mobilità e tempo libero**.

<sup>235</sup> Cfr. **Regione Abruzzo - Legge Regionale 10 dicembre 2010, n. 58** – “Contributo per la prosecuzione del servizio ponte regionale realizzato dall'Ente nazionale per la protezione e l'assistenza dei sordi (ENS) per favorire il superamento delle barriere comunicative ai cittadini della Regione Abruzzo con disabilità uditiva”. (Approvata dal Consiglio regionale con verbale n.61/10 del 30 novembre 2010, pubblicata nel BURA 17 dicembre 2010, n. 15 Straordinario ed entrata in vigore il 18 dicembre 2010).

<sup>236</sup> Cfr. **Regione Lazio – Legge Regionale del 14 luglio 2003, n.18** “Teatro e cinema senza barriere”. [Bollettino Ufficiale del 9 agosto 2003, n.6].

coloro che non sono messi in condizione di poterne fruire. Inoltre, quattro Regioni e una Provincia Autonoma (*Campania*<sup>237</sup>, *Emilia Romagna*<sup>238</sup>, *Liguria*<sup>239</sup>, *Lombardia*<sup>240</sup> e *Provincia Autonoma di Bolzano*<sup>241</sup>) istituiscono la figura del “*Garante per l’infanzia e l’adolescenza*” a tutela dei diritti e degli interessi dei giovani presenti sul territorio, che non hanno ancora raggiunto la maggiore età. Il Garante segnala alle competenti amministrazioni pubbliche fattori di rischio o di danno scaturenti da contesti ambientali carenti o inadatti dal punto di vista abitativo e urbanistico e formula proposte per incrementare il sistema normativo, il sistema dei servizi, i programmi e gli interventi a favore dell’infanzia e dell’adolescenza.

- *Accrescere una rete integrata dei servizi che si attivi in modo da valorizzare e sostenere il ruolo essenziale delle famiglie nella formazione e cura della persona durante tutto l’arco della vita, nella promozione del benessere e nel perseguimento della coesione sociale.* In particolare 6 Regioni italiane e una Provincia Autonoma (*Basilicata*<sup>242</sup>, *Friuli Venezia Giulia*<sup>243</sup>, *Lazio*<sup>244</sup>,

---

<sup>237</sup> Cfr. **Regione Campania - Legge Regionale del 24 luglio 2006, n. 17** “*Istituzione del Garante dell’infanzia e dell’adolescenza*”. [BUR del 7 agosto 2006, n. 36, Gazzetta Ufficiale del 25 novembre 2006, n. 47].

<sup>238</sup> Cfr. **Regione Emilia Romagna - Legge Regionale del 17 febbraio 2005, n.9** “*Istituzione del garante regionale per l’infanzia e l’adolescenza*”. [Gazzetta Ufficiale del 6 agosto 2005, n. 31].

<sup>239</sup> Cfr. **Regione Liguria - Legge Regionale del 16 marzo 2007, n. 9** “*Disciplina dell’ufficio del garante regionale dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza*”. [Gazzetta Ufficiale del 26 maggio 2007, n.20].

<sup>240</sup> Cfr. **Regione Lombardia - Legge Regionale del 30 marzo 2009, n.6** “*Istituzione della figura e dell’Ufficio del Garante per l’infanzia e l’adolescenza*”. [Gazzetta Ufficiale del 5 settembre 2009, n.34].

<sup>241</sup> Cfr. **Provincia Autonoma di Bolzano - Legge provinciale del 26 giugno 2009, n.3** “*Garante per l’infanzia e l’adolescenza*”. [Bollettino Ufficiale del 7 luglio 2009, n.28; Bollettino Ufficiale del 11 settembre 2009, n.36].

<sup>242</sup> Cfr. **Regione Basilicata – Legge Regionale del 14 aprile 2000, n. 45** “*Interventi a favore della famiglia*”. [Gazzetta Ufficiale del 25 novembre 2000, n. 47].

<sup>243</sup> Cfr. **Regione Friuli Venezia Giulia – Legge Regionale del 7 luglio 2006, n.11** “*Interventi regionali a sostegno della famiglia e della genitorialità*”. [Gazzetta Ufficiale del 16 settembre 2006, n.37]; Cfr. **Legge Regionale del 25 ottobre 2004, n. 24** “*Interventi per la qualificazione e il sostegno dell’attività di assistenza familiare*”. [Gazzetta Ufficiale del 22 gennaio 2005, n. 3].

<sup>244</sup> Cfr. **Regione Lazio – Legge Regionale del 24 dicembre 2009, n.26** “*Norme per la tutela dei minori e la diffusione della cultura della mediazione familiare*”. [Gazzetta Ufficiale del 19 settembre 2009, n.36]; Cfr. **Legge Regionale del 24 dicembre 2003, n.42** “*Interventi a sostegno della famiglia concernenti*



*Lombardia*<sup>245</sup>, *Trentino Alto Adige*<sup>246</sup>, *Provincia Autonoma di Bolzano*<sup>247</sup>, *Umbria*<sup>248</sup>), sostengono le famiglie tramite interventi socio – educativi domiciliari rivolti ai nuclei familiari con soggetti che hanno difficoltà a compiere gli impegni di vita quotidiana. In particolare sostengono la formazione di associazioni denominate “*Banche del tempo*”, intese come “ ... forme di pianificazione attraverso le quali persone disponibili a donare gratuitamente parte del proprio tempo per attività di cura, tutela e sostegno, vengono poste in relazione con soggetti e con famiglie in condizioni di necessità. Il legame e l’intermediazione tra i soggetti interessati alla banca del tempo sono svolti da associazioni senza scopo di guadagno<sup>249</sup>”.

- *Sostenere la formazione e l’inserimento lavorativo delle persone con disabilità.*

In particolare sono cinque le Regioni italiane (*Lazio*<sup>250</sup>, *Molise*<sup>251</sup>, *Piemonte*<sup>252</sup>,

---

*l’accesso ai servizi educativi e formativi della prima infanzia*”. [Gazzetta Ufficiale del 24 luglio 2004, n.29]; Cfr. **Legge Regionale del 22 aprile 2002, n. 10** “*Interventi a sostegno della famiglia per l’accesso alle opportunità educative nella scuola dell’infanzia*”. [Gazzetta Ufficiale del 26 ottobre 2002, n. 43].

<sup>245</sup> Cfr. **Regione Lombardia** - Legge Regionale del 14 febbraio 2008, n.1 “**Testo unico delle leggi regionali in materia di volontariato, cooperazione sociale, associazionismo e società di mutuo soccorso**” [Bollettino ufficiale del 18 febbraio 2008, n.8, 1 suppl. ordinario]; Cfr. **Legge Regionale del 6 dicembre 1999, n. 23** “*Politiche regionali per la famiglia*”. [Gazzetta Ufficiale del 11 marzo 2000, n.10].

<sup>246</sup> Cfr. **Regione Trentino Alto Adige** – **Legge Regionale del 18 febbraio 2005, n.1** “*Pacchetto famiglia e previdenza sociale*”. [Numero Straordinario del Bollettino Ufficiale del 21 febbraio n.7 2005].

<sup>247</sup> Cfr. **Provincia Autonoma di Bolzano** – **Legge provinciale del 24 luglio 2012** “*Tutela delle persone non autosufficienti e delle loro famiglie e modificazioni delle leggi provinciali 3 agosto 2010, n. 19, e 29 agosto 1983, n. 29, in materia sanitaria*”. [Gazzetta Ufficiale del 1 settembre 2012, n.34; Bollettino Ufficiale del 31 luglio 2012, n.31].

<sup>248</sup> Cfr. **Regione Umbria** – **Legge Regionale del 16 febbraio 2010, n.13** “*Disciplina dei servizi e degli interventi a favore della famiglia*”. [Gazzetta Ufficiale del 16 aprile 2011, n.15; Bollettino Ufficiale del 24 febbraio 2011, n.9]. **Legge Regionale del 3 ottobre 2007, n.28** “*Interventi per il sostegno e la qualificazione dell’attività di assistenza familiare domiciliare*”. [Bollettino Ufficiale del 10 ottobre 2008, n.44].

<sup>249</sup> Cfr. **Capo VI Promozione dell’associazionismo familiare** – Art. 36 (Promozione dell’associazionismo familiare), comma 6 della Legge Regionale del 14 febbraio 2008, n.1 “**Testo unico delle leggi regionali in materia di volontariato, cooperazione sociale, associazionismo e società di mutuo soccorso**” – Regione Lombardia [Bollettino ufficiale del 18 febbraio 2008, n.8, 1 suppl. ordinario].

<sup>250</sup> Cfr. **Regione Lazio** - **Legge Regionale del 26 novembre 2000, n. 24** “*Disposizioni per l’inserimento lavorativo dei soggetti utilizzati nei lavori socialmente utili. Norme urgenti in materia di lavoro ed istituzione del fondo regionale per l’occupazione dei disabili*”. [Gazzetta Ufficiale del 28 aprile 2001, n.16].

*Sardegna*<sup>253</sup>, *Umbria*<sup>254</sup>), che riconoscendo di fondamentale interesse tutte le attività volte all'inclusione lavorativa dei disabili, stabiliscono il “**Fondo regionale per l'occupazione dei disabili**”, denominato in seguito “Fondo regionale”, rivolto al sovvenzionamento, della durata di un triennio, dei programmi regionali di inserimento lavorativo e dei relativi servizi di sostegno e collocamento mirato dei disabili. Le risorse finanziarie del fondo regionale sono costituite da ulteriori contribuzioni di fondazioni, enti di natura privata e soggetti in ogni modo interessati, al di là delle risorse stanziare dalla Regione stessa. Ai soggetti con disabilità partecipanti ad attività di tirocinio o formazione per l'inserimento lavorativo sono riconosciute le indennità presunte dalle norme sulla formazione professionale e il rimborso per il trasporto.

- *Promuovere, sostenere e valorizzare il ruolo delle associazioni di rappresentanza e tutela delle categorie protette.* In particolare quattro Regioni italiane (*Abruzzo*<sup>255</sup>, *Liguria*<sup>256</sup>, *Lombardia*<sup>257</sup>, *Umbria*<sup>258</sup>) potenziano il ruolo

---

<sup>251</sup> Cfr. **Regione Molise - Legge Regionale del 28 ottobre 2002, n. 26** “*Istituzione del Fondo per l'occupazione dei disabili, ai sensi dell'art.14 della legge 68/1999*”. [Gazzetta Ufficiale del 15 febbraio 2003, n.7].

<sup>252</sup> Cfr. **Regione Piemonte - Legge Regionale del 29 agosto 2000, n.51** “*Fondo regionale per l'occupazione dei disabili*”. [Gazzetta Ufficiale del 17 marzo 2001, n.10].

<sup>253</sup> Regione Sardegna - **Legge Regionale del 28 ottobre 2002, n.20** “*Istituzione del Fondo regionale per l'occupazione dei diversamente abili*”. [Bollettino Ufficiale del 4 novembre del 2002, n. 32].

<sup>254</sup> Cfr. **Regione Umbria - Legge Regionale del 23 luglio 2003, n.11** “*Interventi a sostegno delle politiche attive del lavoro, modificazioni ed integrazioni della legge regionale 25 novembre 1998, n.41 e disciplina del fondo regionale per l'occupazione dei disabili*”. [Gazzetta Ufficiale del 25 ottobre 2003, n.43].

<sup>255</sup> Cfr. **Regione Abruzzo - Legge Regionale del 11 agosto 2009, n. 14** (Va a modificare la Legge Regionale del 29 novembre 1982, n. 87) “*Erogazione di contributi al Consiglio regionale e alle sezioni provinciali abruzzesi dell'Unione italiana ciechi e alle sezioni provinciali abruzzesi dell'Ente nazionale per la protezione e l'assistenza ai sordi*”.

<sup>256</sup> Cfr. **Regione Liguria – Legge Regionale del 23 marzo 2004, n. 4** “*Norme in materia di tutela e di rappresentanza delle categorie protette*”. [Bollettino Ufficiale del 31 marzo 2004, n.3].

<sup>257</sup> Cfr. **Regione Lombardia - Legge Regionale del 9 agosto 1993, n. 24** “*Erogazione di contributo ordinario alle articolazioni regionali ed alle sezioni provinciali dell'unione italiana ciechi, dell'ente nazionale per la protezione e l'assistenza ai sordomuti, dell'associazione nazionale famiglie caduti e dispersi in guerra, dell'associazione nazionale mutilati e invalidi civili e dell'associazione nazionale mutilati e invalidi del lavoro della regione Lombardia*”. [Bollettino Ufficiale del 14 agosto 1993, n.32];

delle associazioni di rappresentanza e tutela delle categorie di mutilati e invalidi (tra queste rientra *l'ENS – l'Ente Nazionale per la protezione e l'assistenza dei sordi*) cui la normativa in vigore riconosce la sussistenza come persone giuridiche di diritto privato e come Enti morali. Le Regioni menzionate assicurano una appropriata rappresentanza della suddetta associazione all'interno degli organi consultivi della Regione sui problemi dell'handicap e provvedono all'erogazione di contributi assegnati a cadenza annuale dalla Giunta regionale al Consiglio regionale e alle sezioni provinciali dell'ENS.

- *Garantire il diritto all'educazione, all'istruzione e alla formazione delle persone disabili dalla scuola dell'infanzia alla formazione professionale, in prospettiva di un progetto di vita che renda complice la famiglia, gli Enti e gli organismi interessati operanti sul territorio; realizzare all'interno delle Università luoghi che possano concedere tecnologie e strumenti organizzativi indispensabili allo studio e alla frequenza da parte degli studenti con disabilità; formare figure professionali che possano guidare la persona con disabilità nelle varie fasi del ciclo di vita. Attualmente la **Regione Sicilia** è l'unica ad avere una Legge Regionale sulla "**Promozione della lingua dei segni italiana**"<sup>259</sup>. La Regione disciplina le direttive d'uso della LIS in ambito scolastico e universitario, nel rispetto delle relative autonomie (art.3, comma a); incoraggia, **nel rispetto dell'autonomia universitaria, sia nell'ambito di Corsi di Laurea che nella formazione Post Lauream, l'insegnamento e l'uso da parte degli studenti,***

---

<sup>258</sup> Cfr. **Regione Umbria - Legge Regionale del 17 gennaio 1984, n. 3** "Erogazione di provvidenze a favore degli Enti di tutela e assistenza agli invalidi".

<sup>259</sup> Cfr. **Regione Sicilia - Legge Regionale del 4 novembre 2011, n.23** "Promozione della lingua dei segni italiana (LIS)". [Suppl. ord. Gazzetta Ufficiale della Regione Siciliana (p.I) n.47 del 11 novembre 2011, n.45].

*della LIS* e delle altre tecniche, anche informatiche, atte a favorire la comunicazione delle persone sorde (art.3, comma b); reca ordinamenti volti a favorire nelle relazioni con le amministrazioni pubbliche locali, l'amministrazione regionale e gli enti strumentali della Regione, l'utilizzo concreto della LIS e di ogni mezzo tecnico, anche informatico, idoneo a facilitare la comunicazione delle persone sorde (art.3, comma c); incoraggia la diffusione della LIS come strumento e modalità di accesso all'informazione e alla comunicazione, con peculiare ragguaglio alle trasmissioni televisive (art.3, comma d)<sup>260</sup>.

- *Affrontare il problema dell'accessibilità secondo un approccio intersecante che includa sia le difficoltà di carattere infrastrutturale che i vari aspetti di vivibilità e qualità del tempo libero; rendere il sistema dei trasporti maggiormente praticabile e fruibile, i veicoli infatti devono essere dotati di mezzi audiovisivi che ne facilitino l'utilizzo anche da parte di utenti con difficoltà dell'udito, dotati di apposito impianto che consenta la segnalazione delle fermate in arrivo; favorire il miglioramento della fruibilità delle infrastrutture: stazioni ferroviarie e metropolitane, fermate dei bus, aeroporti, moli per attracco traghetti, ecc.; garantire l'adeguatezza e il miglioramento della segnaletica di orientamento, con l'applicazione di segnaletiche tattili ed acustiche, del funzionamento degli impianti di diffusione sonora e visiva, dell'accessibilità e trasparenza delle informazioni. In particolare la **Regione Piemonte**<sup>261</sup>, a decorrere dal 1 agosto*

---

<sup>260</sup> Cfr. **Regione Sicilia - Legge Regionale del 4 novembre 2011, n.23** "Promozione della lingua dei segni italiana (LIS)", art.3, commi a, b, c, d.

<sup>261</sup> Cfr. **Regione Piemonte – Legge Regionale del 14 luglio 2009, n.11** "Testo unico delle leggi regionali in materia di trasporti", art.31, comma 1 lettera f) – Circolazione gratuita e agevolazioni per l'utilizzo dei servizi di trasporto pubblico. [Bollettino Ufficiale del 15 luglio 2009, n. 28, 1 suppl. ord.].

2004, riconosce “*La tessera di libera circolazione*”<sup>262</sup>, un documento di viaggio regionale che consente a peculiari categorie di utenti<sup>263</sup> di viaggiare gratuitamente sulle linee urbane ed extraurbane finanziate dalla Regione Piemonte. Dal 1 novembre 2001, la tessera di libera circolazione è valida anche per viaggiare in treno. Hanno diritto al rilascio della tessera di libera circolazione i residenti della Regione Piemonte. Rientrano nel diritto alla circolazione gratuita sui servizi di trasporto pubblico di linea del territorio regionale anche i sordi purché siano in possesso di certificato relativo alla condizione di sordità ai sensi della legge 26 maggio 1970, n.381.

#### Tabella – Leggi Regionali

<b>Leggi regionali</b>	
<b>Regione Abruzzo</b>	<p><b>a) SANITA' E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 10 dicembre 2010, n. 58</b> “Contributo per la prosecuzione del servizio ponte regionale realizzato dall’Ente nazionale per la protezione e l’assistenza dei sordi (ENS) per favorire il superamento delle barriere comunicative ai cittadini della Regione Abruzzo con disabilità uditiva”. [Bollettino Ufficiale del 17 dicembre 2010, n. 15 Straordinario].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 11 agosto 2009, n. 14</b> (Va a modificare la Legge Regionale del 29 novembre 1982, n. 87) “Erogazione di contributi al Consiglio regionale e alle</li> </ul>

<sup>262</sup> Cfr. **Regione Piemonte – Legge Regionale del 4 gennaio 2000, n.1** “Norme in materia di trasporto pubblico locale, in attuazione del decreto legislativo 19 novembre 1997, n.422”. [Bollettino Ufficiale del 12 gennaio 2000, suppl. al n.2].

<sup>263</sup> Categorie che rientrano nel diritto di rilascio della tessera di libera circolazione: ciechi assoluti (la gratuità del viaggio è concessa al probabile accompagnatore); **sordi**; grandi invalidi (invalidi di guerra, civili di guerra e per servizio), facente parte alle categorie della prima e quarta; viene concessa una tessera che permette la gratuità del viaggio al probabile accompagnatore a coloro che fanno parte della prima categoria con una super invalidità; disabili (invalidi civili e del lavoro) con una percentuale di invalidità non inferiore al 67% (nei casi di invalidità al 100% la gratuità del viaggio è concessa anche al probabile accompagnatore); i minori invalidi (la gratuità del viaggio è concessa anche al probabile accompagnatore); le persone che superano i 65 anni e che esibiscono difficoltà costanti nell’adempiere mansioni proprie della loro età. Cfr. **Regione Piemonte – Legge Regionale del 4 gennaio 2000, n.1** “Norme in materia di trasporto pubblico locale, in attuazione del decreto legislativo 19 novembre 1997, n.422”. [Bollettino Ufficiale del 12 gennaio 2000, suppl. al n.2].

	<p><i>sezioni provinciali abruzzesi dell'Unione italiana ciechi e alle sezioni provinciali abruzzesi dell'Ente nazionale per la protezione e l'assistenza ai sordi</i>".</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 31 luglio 2007, n. 32</b> "Norme regionali in materia di autorizzazione, accreditamento istituzionale e accordi contrattuali delle strutture sanitarie e socio – sanitarie pubbliche e private". [BUR del 17 agosto 2008, n. 46 – Gazzetta Ufficiale del 3 maggio 2008, n. 18].</li> </ul> <p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA' E TEMPO LIBERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 22 dicembre 2005, n.44</b> "Disposizioni in materia di libera circolazione sul trasporto pubblico locale". [BUR del 30 dicembre 2005, n.65].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 17 aprile 2003, n.7</b> "Disposizioni finanziarie per la redazione del bilancio annuale 2003 e pluriennale 2003 – 2005 della Regione Abruzzo". [Bollettino Ufficiale del 30 aprile 2003, n.50].</li> </ul>
<b>Regione Basilicata</b>	<p><b>a) SANITA' E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 4 aprile 1989, n.7</b> "Erogazione di Provvidenze in favore degli Enti di tutela ed assistenza agli invalidi". [Bollettino Ufficiale del 6 aprile 1989, n.13].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 2 maggio 1985, n. 28</b> "Contributi ai consigli regionali delle associazioni dei ciechi e degli audiolesi". [Gazzetta Ufficiale del 14 settembre 1985, n.217].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 2 febbraio 1979, n.3</b> "Compensi per i componenti delle commissioni sanitarie per l'accertamento del sordomutismo e delle minorazioni visive". [Bollettino Ufficiale del 7 febbraio 1979, n.4].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 9 giugno 1975, n.49</b> "Concessione di contributi per il funzionamento alle sezioni dell'Unione Italiana Ciechi, all'ente Nazionale Sordomuti e ai centri AIAS di Basilicata". [Bollettino Ufficiale del 9 giugno 1975, n.19].</li> </ul> <p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 20 luglio 2001, n. 28</b> "Promozione dell'accesso al lavoro delle persone disabili". [Bollettino Ufficiale del 24 luglio 2001, n.49].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 10 aprile 2000, n. 35</b> "Compiti associativi di rappresentanza e tutela delle categorie protette". [Bollettino Ufficiale del 15 aprile 2000, n.27].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 14 aprile 2000, n. 45</b> "Interventi a favore della famiglia". [Gazzetta Ufficiale del 25 novembre 2000, n. 47].</li> </ul>
<b>Regione Calabria</b>	<p><b>a) SANITA' E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 19 marzo 2004, n.11</b> "Piano regionale per la salute 2004/2006". [Gazzetta Ufficiale del</li> </ul>

	<p>3 luglio 2004, n.26].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 5 dicembre 2003, n.23</b> “Realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali nella Regione Calabria (in attuazione della legge n.328/2000)”. [Gazzetta Ufficiale del 27 marzo 2004, n.13].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 8 gennaio 2002, n. 6</b> “Disciplina dei compiti associativi di rappresentanza e tutela dei disabili calabresi”. [Gazzetta Ufficiale del 23 marzo 2002, n. 12].</li> <li>❖ <b>D.G.R. del 22 novembre 1999, n. 3597</b> “Modalità per l’istituzione del servizio di aiuto alle persone portatrici di handicap grave”. [B.U.R. del 23 dicembre 1999, n. 131].</li> </ul> <p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Decreto Legislativo del 23 novembre 2007</b> “Riconoscimento giuridico della lingua dei segni italiana (LIS) per favorire la diffusione di strumenti di accesso all’informazione ed alla comunicazione delle persone sorde”.</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 26 novembre 2001, n. 32</b> “Norme per la promozione e lo sviluppo del diritto al lavoro delle persone con disabilità”. [Gazzetta Ufficiale del 9 marzo del 2002, n. 10].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 3 marzo 2000, n. 5</b> “Norme per la promozione e lo sviluppo della cooperazione sociale. Attuazione della Legge n. 381 del 1991”. [Gazzetta Ufficiale del 5 agosto 2000, n.31].</li> </ul>
<b>Regione Campania</b>	<p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Proposta di Legge del 14 novembre 2012, n. 21</b> “Promozione della lingua dei segni italiana (LIS)”.</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 24 luglio 2006, n. 17</b> “Istituzione del Garante dell’infanzia e dell’adolescenza”. [BUR del 7 agosto 2006, n. 36, Gazzetta Ufficiale del 25 novembre 2006, n. 47].</li> </ul> <p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA’ E TEMPO LIBERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 23 ottobre 2007, n.11</b> “Legge per la dignità e la cittadinanza sociale. Attuazione della legge 8 novembre 2000, n. 328”. [BUR del 10 settembre 2008, n.49, Gazzetta Ufficiale del 26 gennaio 2008, n.4].</li> </ul>

<p><b>Regione Emilia Romagna</b></p>	<p><b>a) SANITA' E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 19 febbraio 2008, n.4</b> “<i>Disciplina degli accertamenti della disabilità – Ulteriori misure di semplificazione ed altre disposizioni in materia sanitaria e sociale</i>”. [BUR del 19 febbraio 2008, n. 26, Gazzetta Ufficiale del 26 aprile 2008, n.17].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 21 agosto 1997, n. 29</b> “<i>Norme e provvedimenti per favorire le opportunità di vita autonoma e l'integrazione sociale delle persone disabili</i>”, artt.5, 7. [Modifiche apportate dalla Legge del 12 marzo 2003, n.2].</li> </ul> <p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 17 febbraio 2005, n.9</b> “<i>Istituzione del garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 6 agosto 2005, n. 31].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 14 aprile 2004, n.8</b> “<i>Modifiche alla legge regionale del 10 gennaio 2000, n.1 recante Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia</i>”. (l'art. 28 della L. R. del 10 gennaio 2000 diventa art.16 in questa L. R. del 2004.) [Gazzetta Ufficiale del 24 aprile 2004, n. 29].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 10 gennaio 2000, n.1</b> “<i>Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 8 luglio 2001, n.27].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 25 febbraio 2000, n.14</b> “<i>Promozione dell'accesso al lavoro delle persone disabili e svantaggiate</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 16 settembre 2000, n.37].</li> </ul> <p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA' E TEMPO LIBERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 12 marzo 2003, n.2</b> “<i>Norme per la promozione della cittadinanza sociale per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 28 giugno 2003, n.26].</li> </ul>
<p><b>Regione Friuli Venezia Giulia</b></p>	<p><b>a) SANITA' E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Decreto del Presidente della Regione n. 022/Pres. del 8 febbraio 2001, L. 41/1996 art.21, comma 3.</b> “<i>Regolamento per la definizione dei criteri e delle modalità di finanziamento alle Province dei programmi triennali finalizzati alla sperimentazione di modelli organizzativi innovativi degli interventi e dei servizi di rete rivolti alle persone disabili, in attuazione dell'art.21, comma 3, della legge regionale 25 settembre 1996, n. 41 (Norme per l'integrazione dei servizi e degli interventi sociali e sanitari a favore delle persone handicappate a attuazione della legge 5 febbraio 1992, n. 104)</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 21 maggio 2011, n.20].</li> <li>❖ <b>Decreto del Presidente della Regione n.0247/Pres. del 1 settembre 2009</b> “<i>Regolamento di attuazione del Fondo finalizzato al sostegno a domicilio di persone in situazioni di bisogno assistenziale a elevatissima intensità, di cui</i></li> </ul>



	<p><i>all'art. 10, commi 72 – 74, della legge regionale 30 dicembre 2008, n. 17 (legge finanziaria 2009)”. [Gazzetta Ufficiale del 12 maggio 2010, n. 23].</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Decreto del Presidente della Regione n.0251/Pres. del 10 agosto 2007</b> “<i>Regolamento per la determinazione dei criteri di riparto e delle modalità di utilizzo del Fondo per l'autonomia possibile e per l'assistenza a lungo termine di cui all'art. 41, comma 3, della Legge Regionale n. 6/2006</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 16 febbraio 2008, n.7].</li> <li>❖ <b>Decreto del Presidente della Regione n.0251/Pres. del 10 agosto 2007</b> “<i>Regolamento per la determinazione dell'entità, dei criteri di riparto e delle modalità di utilizzo della quota destinata per l'anno 2007 al finanziamento delle funzioni socio – assistenziali, socio educative e sociosanitarie dei Comuni, di cui all'art. 39 comma 2 della Legge Regionale n.6 del 2006</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 16 febbraio 2008, n. 7].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 7 giugno 2007, n. 13</b> “<i>Norme urgenti in materia di sostegno finanziario alla gestione di servizi e di interventi sociali</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 15 settembre 2007, n. 35].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 21 luglio 2004, n. 20</b> “<i>Riordino normativo dell'anno 2004 per il settore dei servizi sociali</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 9 ottobre 2004, n. 40].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 8 marzo 2004, n. 5</b> “<i>Disposizioni in materia di concessione dei trattamenti economici in favore degli invalidi civili</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 31 luglio 2004, n. 30].</li> </ul>
	<p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>DPR del 13 luglio 2011, n. 163, L. R. 18 del 2005, art. 37, comma 2</b> “<i>Regolamento recante criteri e modalità per la concessione di incentivi all'assunzione di soggetti disabili di cui all'art. 13 della legge 12 marzo 1999, n. 68 (Norme per il diritto al lavoro dei disabili), in attuazione dell'art. 37, comma 2, lettera b), della legge regionale 9 agosto 2005, n. 18 (Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro)</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 3 settembre 2001, n. 35].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 12 febbraio 2009, n.3</b> “<i>Modifica dell'art.9 – bis della Legge Regionale del 7 luglio 2006, n.11 (interventi regionali a sostegno della famiglia e della genitorialità), riguardante interventi di sostegno al mantenimento dei minori</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 1 agosto 2009, n. 30].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 7 luglio 2006, n.11</b> “<i>Interventi regionali a sostegno della famiglia e della genitorialità</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 16 settembre 2006, n.37].</li> <li>❖ <b>DPR del 5 settembre 2005, n. 0286/Pres.</b> “<i>Regolamento relativo alle procedure per l'esonero parziale dagli obblighi occupazionali, di cui all'art.5 della legge n. 68/1999. (Norme per il diritto al lavoro dei disabili)</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 28 gennaio 2006, n.4].</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>DPR del 5 settembre 2005, n. 0285/Pres.</b> “Regolamento concernente le convenzioni che prevedono l’accesso alle agevolazioni del Fondo nazionale per il diritto al lavoro dei disabili, nonché per la concessione delle agevolazioni medesime”. [Gazzetta Ufficiale del 28 gennaio 2006, n. 4].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 25 ottobre 2004, n. 24</b> “Interventi per la qualificazione e il sostegno dell’attività di assistenza familiare”. [Gazzetta Ufficiale del 22 gennaio 2005, n. 3].</li> <li>❖ <b>DPR del 21 maggio 2003, n. 0140/Pres.</b>, “Regolamento per la concessione di contributi per l’inserimento lavorativo dei disabili ai sensi dell’art. 12 – bis, commi 1, 2 e 3 della legge regionale n. 1/1998”. [Gazzetta Ufficiale del 10 gennaio 2004, n. 2].</li> <li>❖ <b>DPR del 21 maggio 2003, n. 139/Pres.</b>, “Regolamento concernente le convenzioni che prevedono l’accesso alle agevolazioni del Fondo nazionale per il diritto al lavoro dei disabili nonché, per la concessione delle agevolazioni medesime”. [Gazzetta Ufficiale del 10 gennaio 2004, n.2].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 12 febbraio 2003, n. 4</b> “Norme in materia di enti locali e interventi a sostegno dei soggetti disabili nelle scuole”. [Gazzetta Ufficiale del 26 luglio 2003, n. 30].</li> </ul> <p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA’ E TEMPO LIBERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 31 marzo 2006, n.6</b> “Sistema integrato e servizi per la promozione e la tutela dei diritti di cittadinanza sociale”. [Gazzetta Ufficiale del 27 maggio 2006, n.21].</li> <li>❖ <b>Decreto del Presidente della Regione del 26 ottobre 2004, n. 0349/Pres.</b>, “Regolamento per la definizione dei criteri e delle modalità per la concessione ed erogazione alle province dei finanziamenti di cui all’art. 5, comma 108, legge regionale n.1/2003, e successive modifiche ed integrazioni, per consentire l’accesso e l’uso dei mezzi di trasporto da parte delle persone disabili”. [BUR del 24 novembre 2004, n. 47, Gazzetta Ufficiale del 21 maggio 2005, n. 20].</li> </ul>
<b>Regione Lazio</b>	<p><b>a) SANITA’ E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 27 febbraio 2009, n.2</b> “Istituzione del Centro di accesso unico alla disabilità (CAUD). Modifica alla legge regionale del 12 dicembre 2003, n.41 (Norme in materia di autorizzazione all’apertura ed al funzionamento di strutture che prestano servizi socio – assistenziali)”. [Gazzetta Ufficiale del 10 novembre 2009, n.39].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 12 dicembre 2003, n.41</b> “Norme in materia di autorizzazione all’apertura ed al funzionamento di strutture che prestano servizi socio – assistenziali”. [Gazzetta Ufficiale del 27 luglio 2004, n. 29].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 14 luglio 2003, n.17</b> “Partecipazione delle associazioni di cui alla legge regionale 24 maggio 1990, n. 58 (concessione di contributi ad associazioni sociali regionali) e successive modifiche, ad organismi</li> </ul>

*consultivi regionali*". [Gazzetta Ufficiale del 5 giugno del 2004, n. 22].

**b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:**

- ❖ **Legge Regionale del 24 dicembre 2009, n.26** "*Norme per la tutela dei minori e la diffusione della cultura della mediazione familiare*". [Gazzetta Ufficiale del 19 settembre 2009, n.36].
- ❖ **Legge Regionale del 21 ottobre 2008, n.17** "*Norme in materia di inserimento al lavoro delle persone con disabilità*". [Gazzetta Ufficiale del 1 agosto 2009, n.30].
- ❖ **Legge Regionale del 24 dicembre 2003, n.42** "*Interventi a sostegno della famiglia concernenti l'accesso ai servizi educativi e formativi della prima infanzia*". [Gazzetta Ufficiale del 24 luglio 2004, n.29].
- ❖ **Legge Regionale del 14 luglio 2003, n. 19** "*Norme per il diritto al lavoro delle persone disabili. Modifiche all'art. 28 della legge regionale del 7 agosto 1998, n. 38 (Organizzazione delle funzioni regionali e locali in materia di politiche attive per il lavoro). Abrogazione dell'art. 229 della legge regionale 10 maggio 2001, n. 10 (Disposizioni finanziarie per la redazione del bilancio della Regione Lazio per l'esercizio finanziario 2001)*". [Gazzetta Ufficiale del 5 giugno 2004, n.22].
- ❖ **Legge Regionale del 22 aprile 2002, n. 10** "*Interventi a sostegno della famiglia per l'accesso alle opportunità educative nella scuola dell'infanzia*". [Gazzetta Ufficiale del 26 ottobre 2002, n. 43].
- ❖ **Legge Regionale del 29 novembre 2001, n.29** "*Promozione e coordinamento delle politiche a favore dei giovani*". [Gazzetta Ufficiale del 13 aprile 2002, n.15].
- ❖ **Legge Regionale del 26 novembre 2000, n. 24** "*Disposizioni per l'inserimento lavorativo dei soggetti utilizzati nei lavori socialmente utili. Norme urgenti in materia di lavoro ed istituzione del fondo regionale per l'occupazione dei disabili*". [Gazzetta Ufficiale del 28 aprile 2001, n.16].

**c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA' E TEMPO LIBERO:**

- ❖ **Decreto del Presidente della Regione del 23 ottobre 2012, n. 217** "*Regolamento sulle modalità e i criteri per la concessione dei contributi previsti dall'articolo 16 della Legge Regionale 25 settembre 1996 n.41 per il superamento e l'eliminazione delle barriere architettoniche nelle civili abitazioni*". [Gazzetta Ufficiale del 1 dicembre 2012, n.47].
- ❖ **Legge Regionale del 14 luglio 2003, n. 18** "*Teatro e cinema senza barriere*". [Gazzetta Ufficiale del 5 giugno 2004, n. 22].

<p><b>Regione Liguria</b></p>	<p><b>a) SANITA' E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 27 dicembre 2001, n.36</b> “<i>Ulteriori disposizioni di razionalizzazione del Servizio Sanitario Regionale e in materia di servizi sociali e di cooperazione internazionale</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 31 marzo 2012, n.13].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 24 maggio 2006, n.12</b> “<i>Promozione del sistema integrativo di servizi sociali e sociosanitari</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 22 luglio 2006, n.29].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 23 marzo 2004, n.4</b> “<i>Norme in materia di tutela e di rappresentanza delle categorie protette</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 25 settembre 2004, n. 38]. Tra le associazioni di rappresentanza anche l’ENS.</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 2 aprile 2001, n.7</b> “<i>Modifiche ed integrazioni alla legge regionale 10 febbraio 1995 n.5 (attribuzione agli enti locali e disciplina generale dei compiti e delle funzioni amministrative conferite alla regione dal decreto legislativo 112/1998 nelle materie “Tutela della salute” e “servizi sociali”)</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 8 settembre 2001, n.43].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 30 luglio 1999, n. 20</b> “<i>Norme in materia di autorizzazione, vigilanza e accreditamento per i presidi sanitari e socio – sanitari, pubblici e privati. Recepimento del decreto del Presidente della Repubblica 14 gennaio 1997</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 12 febbraio 2000, n.6].</li> </ul> <p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 16 marzo 2007, n. 9</b> “<i>Disciplina dell’ufficio del garante regionale dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 26 maggio 2007, n.20].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 29 maggio 2003, n.15</b> “<i>Norme per la promozione dell’inserimento al lavoro delle persone disabili</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 13 settembre 2003, n.37].</li> </ul>
<p><b>Regione Lombardia</b></p>	<p><b>a) SANITA' E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 12 marzo 2008, n.3</b> “<i>Governo della rete degli interventi e dei servizi alla persona in ambito sociale e socio – sanitario</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 30 agosto 2008, n.35].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 2 aprile 2007, n.8</b> “<i>Disposizioni in materia di attività sanitarie e socio – sanitarie</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 29 settembre 2007, n.37].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 9 agosto 1993, n. 24</b> “<i>Erogazione di contributo ordinario alle articolazioni regionali ed alle sezioni provinciali dell’unione italiana ciechi, dell’ente nazionale per la protezione e l’assistenza ai sordomuti, dell’associazione nazionale famiglie caduti e dispersi in guerra, dell’associazione nazionale mutilati e invalidi civili e dell’associazione nazionale mutilati e invalidi del lavoro della regione Lombardia</i>”. [Bollettino Ufficiale del 14 agosto 1993, n.32].</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 2 gennaio 1990, n.2</b> “Adeguamento dei compensi previsti dall’art.15 della L. R. 5 febbraio 1982, n. 9 “Disciplina degli accertamenti e delle certificazioni medico – legali relativi agli stati di invalidità civile, alle condizioni visive e al sordomutismo” modificata dall’art. 6 della L. R. 25 marzo 1985, n.18”. [Bollettino Ufficiale del 3 gennaio 1990, n.1, 1° suppl. ord.].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 5 febbraio 1982, n. 9</b> “Disciplina degli accertamenti e delle certificazioni medico – legali relativi agli stati di invalidità civile, alle condizioni visive e al sordomutismo”. [Bollettino Ufficiale del 10 febbraio 1982, n.9].</li> </ul> <p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>DGR del 4 agosto 2011 n.9/2185</b> “Determinazioni in ordine al processo di individuazione e accompagnamento dell’alunno con disabilità ai fini dell’integrazione scolastica”. [BUR del 22 agosto 2011, n.34].</li> <li>❖ <b>Delibera giunta regionale del 15 dicembre 2010, n.9/983</b> “Determinazione in ordine al Piano d’Azione Regionale per le politiche in favore delle persone con disabilità e alla relativa Relazione tecnica”. [BUR del 28 dicembre 2010, n. 264, supplemento ordinario n.52].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 30 marzo 2009, n.6</b> “Istituzione della figura e dell’Ufficio del Garante per l’infanzia e l’adolescenza”. [Gazzetta Ufficiale del 5 settembre 2009, n.34].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 6 agosto 2007, n. 19</b> “Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia”. [BUR del 9 agosto 2007, n.32, supplemento n.1].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 14 dicembre 2004, n. 34</b> “Politiche per i minori”. [Gazzetta Ufficiale del 19 marzo 2005, n.11].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 4 agosto 2003, n. 13</b> “Promozione all’accesso al lavoro delle persone disabili e svantaggiate”. [Bollettino Ufficiale del 8 agosto 2003, n.32].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 6 dicembre 1999, n. 23</b> “Politiche regionali per la famiglia”. [Gazzetta Ufficiale del 11 marzo 2000, n.10].</li> </ul> <p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA’ E TEMPO LIBERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 14 luglio 2009, n. 11</b> “Testo unico delle leggi regionali in materia di trasporti”. [Bollettino Ufficiale del 15 luglio 2009, n.28, 1 suppl. ord.].</li> </ul>
<b>Regione Molise</b>	<p><b>a) SANITA’ E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 19 novembre 2010, n.18</b> “Interventi regionali per la vita indipendente”. [Gazzetta Ufficiale del 7 maggio 2011, n.18].</li> </ul> <p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 2 ottobre 2006, n.32</b> “Istituzione dell’ufficio del tutore pubblico dei minori”. [Gazzetta</li> </ul>

	<p>Ufficiale del 17 febbraio 2007, n.6].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 10 ottobre 2005, n.31</b> “<i>Interventi per il diritto allo studio nelle scuole dell’infanzia non statali nelle scuole primarie non statali e paritarie</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 3 dicembre 2005, n. 48].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 28 ottobre 2002, n. 26</b> “<i>Istituzione del Fondo per l’occupazione dei disabili, ai sensi dell’art.14 della legge 68/1999</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 15 febbraio 2003, n.7].</li> </ul>
	<p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA’ E TEMPO LIBERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 18 ottobre 2002, n.25</b> “<i>Eliminazione delle barriere architettoniche</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 8 febbraio 2003, n.6].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 7 gennaio 2000, n.1</b> “<i>Riordino delle attività socio – assistenziali e istituzione di un sistema di protezione sociale e dei diritti sociali di cittadinanza</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 9 settembre 2000, n. 36].</li> </ul>
<b>Regione Piemonte</b>	<p><b>a) SANITA’ E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Proposta di Legge Regionale del 30 luglio 2012, n. 9</b> “<i>Disposizioni per la promozione del riconoscimento della lingua dei segni italiana e per la piena partecipazione delle persone sorde alla vita collettiva</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 1 gennaio 2012, n.34].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 18 febbraio 2010, n.10</b> “<i>Servizi domiciliari per persone non autosufficienti</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 20 novembre 2010, n.46].</li> </ul> <p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Proposta di Legge Regionale del 30 luglio 2012, n. 9</b> “<i>Disposizioni per la promozione del riconoscimento della lingua dei segni italiana e per la piena partecipazione delle persone sorde alla vita collettiva</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 1 gennaio 2012, n.34].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 28 dicembre 2007, n.28</b> “<i>Norme sull’istruzione, il diritto allo studio e la libera scelta educativa</i>”. [Bollettino Ufficiale del 31 novembre 2007, n.52].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 29 agosto 2000, n.51</b> “<i>Fondo regionale per l’occupazione dei disabili</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 17 marzo 2001, n.10].</li> </ul> <p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA’ E TEMPO LIBERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 4 gennaio 2000, n.1</b> “<i>Norme in materia di trasporto pubblico locale, in attuazione del decreto legislativo 19 novembre 1997, n.422</i>”. [Bollettino Ufficiale del 12 gennaio 2000, suppl. al n.2].</li> </ul>
<b>Regione Puglia</b>	<p><b>a) SANITA’ E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 31 dicembre 2010, n.19</b> “<i>Disposizioni per la formazione del bilancio di previsione 2011 e bilancio pluriennale 2011 – 2013 della Regione Puglia</i>”. [Bollettino Ufficiale del 31 dicembre 2010, n.195 suppl. – art. 42 normativa sui telegiornali LIS].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 16 luglio 2004, n. 11</b> (Modifica</li> </ul>

	<p>Legge Regionale del 11 gennaio 1994, n. 2) “<i>Contributi alle associazioni di tutela e rappresentanza degli invalidi</i>”.</p> <p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA’ E TEMPO LIBERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 25 agosto del 2003, n. 17</b> “<i>Sistema integrato d’interventi e servizi sociali in Puglia</i>”. [Bollettino Ufficiale del 29 agosto 2003, n.99].</li> </ul>
<b>Regione Sardegna</b>	<p><b>a) SANITA’ E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 30 maggio 2008, n.7</b> “<i>Istituzione della consulta regionale della disabilità</i>”. [Bollettino Ufficiale del 9 giugno 2008, n.19].</li> </ul> <p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 28 ottobre 2002, n.20</b> “<i>Istituzione del Fondo regionale per l’occupazione dei diversamente abili</i>”. [Bollettino Ufficiale del 4 novembre del 2002, n. 32].</li> </ul>
<b>Regione Sicilia</b>	<p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 4 novembre 2011, n.23</b> “<i>Promozione della lingua dei segni italiana (LIS)</i>”. [Suppl. ord. Gazzetta Ufficiale della Regione Siciliana (p.I) n.47 del 11 novembre 2011, n.45].</li> </ul>
<b>Regione Toscana</b>	<p><b>a) SANITA’ E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 5 novembre 2009, n.62</b> “<i>Semplificazione delle procedure di accertamento sanitario della condizione di disabilità</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 14 agosto 2010, n.32].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 18 dicembre 2008, n.66</b> “<i>Istituzione del Fondo regionale per la non autosufficienza</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 27 giugno 2009, n.25].</li> </ul> <p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 1 febbraio 2005, n. 20</b> (Modifiche alla Legge Regionale del 26 luglio 2002, n. 32) “<i>Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento e formazione professionale e lavoro in materia di occupazione e mercato del lavoro</i>”. [Bollettino Ufficiale del 7 febbraio 2005, n.8].</li> </ul>

	<p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA' E TEMPO LIBERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Decreto del Presidente della Giunta Regionale del 29 luglio 2009, n.41/R</b> “Regolamento di attuazione dell’art.37, comma 2, lettera g) e comma 3 della legge regionale 3 gennaio 2005, n.1 (Norme per il governo del territorio) in materia di barriere architettoniche”. [Gazzetta Ufficiale del 15 maggio 2010, n.19].</li> <li>❖ <b>DPGR del 3 gennaio 2005, n.11/R</b> “Regolamento di attuazione dell’art.5 – quater della legge regionale del 9 settembre 1991, n. 47 (Norme sull’eliminazione delle barriere architettoniche)”. [Gazzetta Ufficiale del 9 luglio 2005, n.27].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 24 febbraio 2005, n.41</b> “Sistema integrato di interventi e servizi per la tutela dei diritti di cittadinanza sociale”. [Bollettino Ufficiale del 7 marzo 2005, n.19].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 20 marzo 2000, n.34</b> “Modifiche ed integrazioni alla legge regionale del 9 settembre 1991, n. 47 Norme sull’eliminazione delle barriere architettoniche”. [Gazzetta Ufficiale del 13 gennaio 2001, n.1].</li> </ul>
<p><b>Regione Trentino Alto Adige</b></p>	<p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 18 febbraio 2005, n.1</b> “Pacchetto famiglia e previdenza sociale”. [Numero Straordinario del Bollettino Ufficiale del 21 febbraio n.7 2005].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 2 gennaio 1976, n.1</b> “Provvidenze a favore dei lavoratori affetti da sordità da rumori”. [Bollettino Ufficiale del 13 gennaio 1976, n.2].</li> </ul>
<p><b>Provincia Autonoma di Bolzano</b></p>	<p><b>a) SANITA' E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge provinciale del 24 luglio 2012</b> “Tutela delle persone non autosufficienti e delle loro famiglie e modificazioni delle leggi provinciali 3 agosto 2010, n. 19, e 29 agosto 1983, n. 29, in materia sanitaria”. [Gazzetta Ufficiale del 1 settembre 2012, n.34; Bollettino Ufficiale del 31 luglio 2012, n.31].</li> <li>❖ <b>Legge provinciale del 27 luglio 2008, n.13</b> “Politiche sociali nella provincia di Trento”. [Bollettino Ufficiale del 7 agosto 2008, n.32].</li> <li>❖ <b>Legge provinciale del 12 ottobre 2007, n.9</b> “Interventi per l’assistenza alle persone non autosufficienti”. [Bollettino Ufficiale del 23 novembre 2007, n.43; Supplemento Ordinario Gazzetta Ufficiale del 5 luglio 2008, n.2].</li> <li>❖ <b>Legge provinciale del 10 settembre 2003, n.8</b> “Disposizioni per l’attuazione delle politiche a favore delle persone in situazione di handicap”. [Gazzetta Ufficiale del 7 febbraio 2004, n.6].</li> </ul> <p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge provinciale del 24 luglio 2012</b> “Tutela delle</li> </ul>



	<p><i>persone non autosufficienti e delle loro famiglie e modificazioni delle leggi provinciali 3 agosto 2010, n. 19, e 29 agosto 1983, n. 29, in materia sanitaria</i>". [Gazzetta Ufficiale del 1 settembre 2012, n.34; Bollettino Ufficiale del 31 luglio 2012, n.31].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge provinciale del 26 giugno 2009, n.3</b> <i>“Garante per l’infanzia e l’adolescenza”</i>. [Bollettino Ufficiale del 7 luglio 2009, n.28; Bollettino Ufficiale del 11 settembre 2009, n.36].</li> <li>❖ <b>Legge provinciale del 27 luglio 2008, n.13</b> <i>“Politiche sociali nella provincia di Trento”</i>. [Bollettino Ufficiale del 7 agosto 2008, n.32].</li> <li>❖ <b>Legge provinciale del 10 settembre 2003, n.8</b> <i>“Disposizioni per l’attuazione delle politiche a favore delle persone in situazione di handicap”</i>. [Gazzetta Ufficiale del 7 febbraio 2004, n.6].</li> <li>❖ <b>Legge provinciale del 12 marzo 2002, n.4</b> <i>“Nuovo ordinamento dei servizi socio educativi per la prima infanzia”</i>. [Gazzetta Ufficiale del 5 ottobre 2002, n.40].</li> </ul> <p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA' E TEMPO LIBERO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Decreto del Presidente della Provincia del 9 novembre 2009, n.54</b> <i>“Regolamento sull’eliminazione e il superamento delle barriere architettoniche”</i>. [Bollettino Ufficiale n.3/I – II del 19 gennaio, Gazzetta Ufficiale del 8 gennaio 2011, n.1. NB: tale Decreto va ad abrogare il DPP del 19 agosto 2005, n.38 <i>“Regolamento sull’eliminazione e il superamento delle barriere architettoniche”</i>. [Bollettino Ufficiale del 20 settembre 2005, n.38].</li> <li>❖ <b>DPP del 7 settembre 2005, n.43</b> <i>“Regolamento in esecuzione microstrutture per la prima infanzia”</i>. [Bollettino Ufficiale del 15 novembre 2005, n.46; Gazzetta Ufficiale del 24 dicembre 2005, n.51].</li> <li>❖ <b>Legge provinciale del 21 maggio 2002, n.7</b> <i>“Disposizioni per favorire il superamento o l’eliminazione delle barriere architettoniche”</i>. [Gazzetta Ufficiale del 26 ottobre 2002, n.43].</li> </ul>
<p><b>Regione Umbria</b></p>	<p><b>a) SANITA' E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 23 gennaio 1997, n. 3</b> <i>“Riorganizzazione della rete di protezione sociale regionale e riordino delle funzioni socio – assistenziali”</i>. [Bollettino Ufficiale del 29 gennaio 1997, n.6].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 17 gennaio 1984, n. 3</b> <i>“Erogazione di provvidenze a favore degli Enti di tutela e assistenza agli invalidi”</i>. [Bollettino Ufficiale del 20 gennaio 1984, n.6].</li> </ul>

	<p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 16 febbraio 2010, n.13</b> <i>“Disciplina dei servizi e degli interventi a favore della famiglia”</i>. [Gazzetta Ufficiale del 16 aprile 2011, n.15; Bollettino Ufficiale del 24 febbraio 2011, n.9].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 3 ottobre 2007, n.28</b> <i>“Interventi per il sostegno e la qualificazione dell’attività di assistenza familiare domiciliare”</i>. [Bollettino Ufficiale del 10 ottobre 2008, n.44].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 23 luglio 2003, n.11</b> <i>“Interventi a sostegno delle politiche attive del lavoro, modificazioni ed integrazioni della legge regionale 25 novembre 1998, n.41 e disciplina del fondo regionale per l’occupazione dei disabili”</i>. [Gazzetta Ufficiale del 25 ottobre 2003, n.43].</li> </ul>
<p><i>Regione Valle D’Aosta</i></p>	<p><b>a) SANITA’ E ASSISTENZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 25 ottobre 2010, n.34</b> <i>“Approvazione del piano regionale per la salute e il benessere sociale 2011/2013”</i>. [Bollettino Ufficiale del 2 novembre 2010, n.45; Gazzetta Ufficiale del 2 aprile 2011, n.13].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 18 aprile 2008, n.14</b> <i>“Sistema integrato di interventi a favore delle persone con disabilità”</i>. [Bollettino Ufficiale del 27 maggio 2008, n.22; Gazzetta Ufficiale del 31 gennaio 2009, n.5].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 20 giugno 2006, n. 13</b> <i>“Approvazione del piano regionale per la salute ed il benessere sociale 2006/2008”</i>. [Bollettino Ufficiale del 4 luglio 2006, n.27; Gazzetta Ufficiale del 12 agosto 2006, n.32].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 4 settembre 2001, n.18</b> <i>“Approvazione del piano socio – sanitario per il triennio 2002 – 2004”</i>. [Gazzetta Ufficiale del 26 gennaio 2001, n.4].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 12 gennaio 1999, n.3</b> <i>“Norme per favorire la vita di relazione delle persone disabili”</i>. [Gazzetta Ufficiale del 26 febbraio 2000, n.8].</li> </ul> <p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Legge Regionale del 18 aprile 2008, n.14</b> <i>“Sistema integrato di interventi a favore delle persone con disabilità”</i>. [Bollettino Ufficiale del 27 maggio 2008, n.22; Gazzetta Ufficiale del 31 gennaio 2009, n.5].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 31 marzo 2003, n.7</b> <i>“Disposizioni in materia di politiche regionali del lavoro, di formazione professionale di riorganizzazione dei servizi per l’impiego”</i>. [Gazzetta Ufficiale del 12 luglio 2003, n.28].</li> <li>❖ <b>Legge Regionale del 26 luglio 2000, n.19</b> <i>“Autonomia delle istituzioni scolastiche”</i>. [Gazzetta Ufficiale del 26 luglio 2000, n.19].</li> </ul>

	<p>❖ <b>Legge Regionale del 12 gennaio 1999, n.3</b> “<i>Norme per favorire la vita di relazione delle persone disabili</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 26 febbraio 2000, n.8].</p> <p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA’ E TEMPO LIBERO:</b></p> <p>❖ <b>Legge Regionale del 18 aprile 2008, n.14</b> “<i>Sistema integrato di interventi a favore delle persone con disabilità</i>”. [Bollettino Ufficiale del 27 maggio 2008, n.22; Gazzetta Ufficiale del 31 gennaio 2009, n.5].</p>
<b>Regione Veneto</b>	<p><b>b) ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO E FAMIGLIA:</b></p> <p>❖ <b>Legge Regionale del 3 agosto 2001, n.16</b> “<i>Norme per il diritto al lavoro delle persone disabili in attuazione delle legge 12 marzo 1999, n. 68 e istituzione servizio integrazione lavorativa presso le aziende USSL</i>”. [Gazzetta Ufficiale del 5 gennaio 2002, n.1].</p> <p><b>c) INFRASTRUTTURE, MOBILITA’ E TEMPO LIBERO:</b></p> <p>❖ <b>Legge Regionale del 8 luglio 2009, n.14</b> “<i>Intervento regionale, a sostegno del settore edilizio e per favorire l’utilizzo dell’edilizia sostenibile e modifiche alla legge regionale del 12 luglio 2007, n. 16 in materia di barriere architettoniche</i>”. [Bollettino Ufficiale del 10 luglio 2009, n.56; Gazzetta Ufficiale del 23 gennaio 2010, n. 4].</p> <p>❖ <b>Legge Regionale del 12 luglio 2007, n.16</b> “<i>Disposizioni generali in materia di abolizione delle barriere architettoniche</i>”. [Bollettino Ufficiale del 17 luglio 2007, n.63; Gazzetta Ufficiale del 15 settembre 2007, n.35].</p>

Al fine di rimuovere qualsiasi impedimento esistente e facilitare la comunicazione tra udenti e sordi, da alcune Regioni italiane pervengono, nel 2012, delle proposte di Legge sul riconoscimento della LIS (lingua dei segni italiana), tra queste, la Regione:

- 1. Campania:** tutela il diritto delle persone sorde all’accesso alle informazioni e ai servizi della pubblica amministrazione. Le strutture amministrative e sanitarie del Sistema Sanitario Regionale pianificano le attinenti strutture organizzative al fine di assicurare la presenza di risorse professionali in grado di interloquire con

i cittadini udenti non udenti grazie alla LIS<sup>264</sup>. La Regione *sostiene l'espansione di figure professionali esperte nell'uso della LIS tra il personale docente e non docente* chiamato a relazionarsi con gli utenti sordi della scuola, e anche fra il personale dei soggetti relativi al sistema regionale<sup>265</sup>. *Favorisce, nel rispetto dell'autonomia universitaria, sia nell'ambito di Corsi di Laurea che nella formazione Post Lauream, l'insegnamento e l'uso da parte degli studenti, della LIS* e delle altre tecniche, anche informatiche, atte a favorire la comunicazione delle persone sorde. Nell'ambito delle attività di informazione istituzionale la Regione assicura, anche attraverso terzi, l'erogazione di un servizio regolare di informazione televisiva sull'attività istituzionale dell'ente realizzato a favore degli utenti sordi mediante la LIS<sup>266</sup>;

2. **Piemonte**<sup>267</sup>: nell'assicurare la totale inclusione delle persone sorde tramite l'appoggio di tutte le iniziative favorevoli a sostenere l'acquisizione da parte loro della lingua orale e scritta, incoraggia, inoltre, l'uso della LIS. Nell'appoggiare la ricerca e assicurare l'uso delle tecnologie fruibili per il recupero delle capacità uditive, la Regione favorisce l'applicazione dell'impianto cocleare; *appoggia l'insegnamento della LIS nelle scuole primarie e secondarie*, anche tramite attività di sostegno e servizi specialistici, al fine di rendere reale per i sordi il compimento dell'obbligo scolastico e il perseguimento delle seguenti scelte di istruzione, ferma restando l'indipendenza delle istituzioni scolastiche; prevede la facoltà per gli Enti Locali di usufruire

---

<sup>264</sup> Cfr. **Proposta di Legge del 14 novembre 2012, n. 21** "Promozione della lingua dei segni italiana (LIS)". art.4, comma 1 – Interventi sull'organizzazione del Sistema Sanitario Regionale.

<sup>265</sup> *Ivi.*, **art.5, comma 1** – Interventi per l'agevolazione della relazione fra i cittadini non udenti, la scuola e le strutture per l'inserimento e l'orientamento lavorativo.

<sup>266</sup> *Ivi.*, **art. 6, comma 1** – Interventi nell'ambito delle attività di informazione istituzionale della Regione.

<sup>267</sup> Cfr. **Regione Piemonte - Proposta di Legge Regionale del 7 marzo 2012, n.86** "Disposizioni per la promozione del riconoscimento della lingua dei segni italiana e per la piena partecipazione delle persone sorde alla vita collettiva". [Gazzetta Ufficiale del 1 gennaio 2012, n.34].

della LIS nelle relazioni con le pubbliche amministrazioni; favorisce e realizza, in accordo con le emittenti pubbliche e private, trasmissioni televisive con trasposizione sincronica della LIS e sostiene l'attuazione di trasmissioni esplicitamente coordinate da sordi<sup>268</sup>.

## **II.5 LIS e nuove prospettive di ricerca: l'interprete tascabile in lingua dei segni**

Una interessante ed originale ricerca giunge dall'Università di Siena grazie agli ingegneri informatici Sandro Bartolini, Paolo Bennati e Roberto Giorgi, che hanno ideato *BlueSign*, una sorta di *interprete tascabile* in grado di riprodurre sul display di un computer palmare (si veda fig.15), grazie al supporto di una figura tridimensionale (si veda fig.16), frasi in LIS (lingua dei segni italiana). Il loro progetto nasce dall'accertamento delle difficoltà e degli impedimenti che i sordi imbattono, purtroppo, nella vita quotidiana, dal tempo libero al contesto lavorativo a quello scolastico<sup>269</sup>.

---

<sup>268</sup> Cfr. **Regione Piemonte - Proposta di Legge Regionale del 7 marzo 2012, n.86** “Disposizioni per la promozione del riconoscimento della lingua dei segni italiana e per la piena partecipazione delle persone sorde alla vita collettiva”, art.2 – Principi ed ambiti dell'azione regionale commi 1 e 2 (a,b,c,d).

<sup>269</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda: Cfr. Falletto, A., Prinetto, P., and Tiotto, G. “An Avatar – Based Italian Sign Language Visualization System” pubblicato in Electronic Healthcare. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering, Volume 1, 2009, pp. 154 – 160; Cfr. Lombardo, V., Nunnari, F. and Rosanna Damiano “A Virtual Interpreter for the Italian Sign Language” pubblicato in Intelligent Virtual Agents. Lecture Notes in Computer Science, Volume 6356, 2010, pp. 201 – 207.



Figura 15 - Sistema BLUESIGN

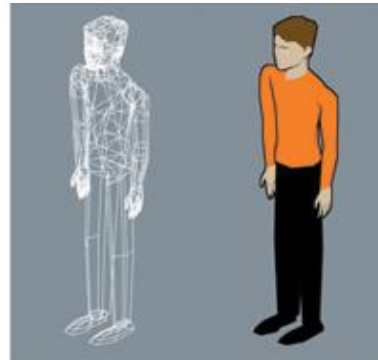


Figura 16 - Modello tridimensionale

L' "interprete tascabile" si pone come obiettivo quello di guidare in ogni posto il sordo, essendo attivato su un dispositivo palmare con la possibilità di ricevere il testo da qualunque telefono cellulare. A ultimare il sistema l'interfacciamento alla rete telefonica mobile (GSM) tramite il sistema di messaggistica SMS (Short Message Service). Il congegno usa una traduzione intermedia della lingua dei segni che deriva da quella del dizionario di Radutzky<sup>270</sup>.

I punti di forza di questo prototipo<sup>271</sup>:

- ❖ l'utilizzo in ingresso della lingua italiana e della lingua dei segni italiana (LIS) in uscita;
- ❖ operando su un computer palmare, è un congegno utile e comodo, utilizzabile in tutte quelle situazioni in cui faticosamente sarebbe pensabile far appello alla lingua dei segni;

<sup>270</sup> **Radutzky**: dizionario bilingue elementare della lingua dei segni italiana. Per ogni voce del dizionario, viene resa la raffigurazione grafica, la trascrizione del segno, la trasposizione o trasposizioni in Italiano, una sequenza di frasi esemplificative dei vari ambiti in cui il segno può essere adoperato, la categoria grammaticale a cui fa parte, i vari sinonimi in segni e le eventuali variabili con le relative aree geografiche, in cui queste variabili vengono utilizzate. I segni sono sistemati in base alla configurazione della mano con cui vengono compiuti. [Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Il Mulino, p. 96].

<sup>271</sup> Cfr. Bartolini, S., Bennati, P., Giorgi, R. "L'informatica per i sordi. Su palmare la Lingua dei Segni", pubblicato in *Mondo Digitale*, n.2, giugno 2007, pp. 42 – 49; Cfr. Bartolini, S., Bennati, P., Giorgi, R. "BLUESIGN: traduttore multimediale portatile per non udenti", *Didamatica* 06, Cagliari, AICA, pp. 17 – 26.

- ❖ connettività totale mediante messaggistica SMS (o propagata tramite qualunque canale wireless). Il sordo sarà, tramite vibrazione, avvisato e guarderà meccanicamente animarsi sul display del congegno il messaggio in lingua dei segni;
- ❖ dà una visualizzazione istantanea per ogni serie di gesti;
- ❖ la figura tridimensionale può essere personalizzata prediligendone il layout, la posizione e ottimizzandone la resa grafica;
- ❖ il dizionario può essere personalizzato tramite il supplemento di recenti locuzioni;
- ❖ può essere inserito in qualsivoglia dispositivo mobile;
- ❖ può essere un sostegno per tutte le persone che non conoscono la lingua dei segni e desiderano impararla grazie all'istantaneità divulgativa che si ottiene dall'impianto;
- ❖ può convertire messaggi normali o derivanti da un interlocutore in lingua dei segni;
- ❖ è un impianto che concorre a rendere il sordo indipendente nella vita di routine quotidiana, concedendogli di capire i messaggi senza alcun aiuto esterno;
- ❖ può essere, infine, impiegato per raccogliere informazioni in luoghi pubblici; per seguire lezioni in classe; per dare informazioni di situazioni rischiose.

Nonostante la mole di punti forti, non mancano però punti deboli:

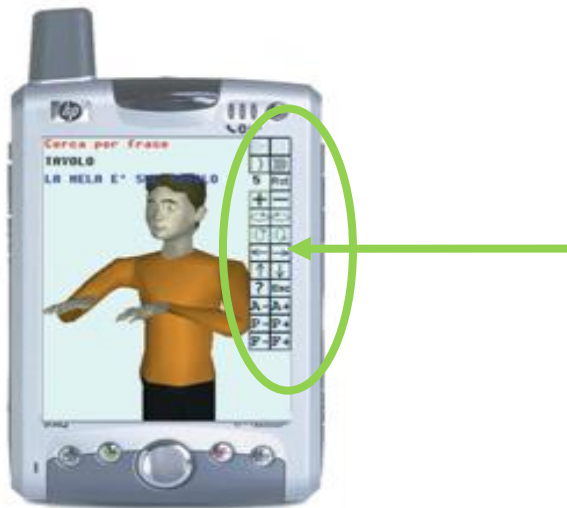
- ❖ spazio ristretto in memoria;
- ❖ consumo della batteria.

Il programma è provvisto di pulsanti e comandi (si veda fig.17) per modificare i criteri dell'animazione, è possibile:

- ❖ traslare;
- ❖ ruotare;
- ❖ zoomare il modello;
- ❖ mettere in play o interrompere l'animazione;
- ❖ azzerare la visuale;
- ❖ rendere visibile il nome del gesto;
- ❖ terminare l'applicazione;
- ❖ trovare lemmi e frasi nel dizionario;
- ❖ avviare la programmazione alla ricezione SMS<sup>272</sup>.

---

<sup>272</sup> *Ibidem.*



**Figura 17** - Comandi utili a variare i parametri dell'animazione

In ambito didattico può essere un efficace sostegno. Le lezioni potrebbero, infatti, essere organizzate in precedenza in modo da permettere al non udente un apprendimento soddisfacente e tranquillizzante. Anche se “*l'interprete tascabile*” è ancora un prototipo, la comunità dei non udenti ha manifestato considerevole attenzione e appagamento. Inoltre, grazie al servizio SMS, l'utente non udente potrebbe abbonarsi a diversi servizi quali: annunci ferroviari e/o aeroporti; messaggi pubblicitari; guide per musei; informazioni turistiche<sup>273</sup>.

---

<sup>273</sup> Cfr. Bartolini, S., Bennati, P., Giorgi, R. “*L'informatica per i sordi. Su palmare la Lingua dei Segni*”, pubblicato in *Mondo Digitale*, n.2, giugno 2007, pp. 42 – 49; Cfr. Bartolini, S., Bennati, P., Giorgi, R. “*BLUESIGN: traduttore multimediale portatile per non udenti*”, *Didamatica* 06, Cagliari, AICA, pp. 17 – 26.



### III

## CAPITOLO

# CORPOREITA' E DIDATTICA IN LIS: DAI PRIMI METODI EDUCATIVI ALLE NUOVE PROSPETTIVE DI RICERCA

### III.1. L'educazione dei sordi in Europa

Le prime informazioni riguardanti l'educazione dei sordi risalgono a un monaco



spagnolo benedettino, *de León*<sup>274</sup>, vissuto nella comunità di religiosi di San Salvador a Oña, che a partire dal 1578 si rivolse ai sordomuti dalla nascita appartenenti a famiglie nobili e stimate, utilizzando un proprio metodo originale, muovendo dall'idea che i muti siano dei sordi cui non si è insegnato a parlare. Era divenuto celebre per l'esito positivo conseguito non unicamente nell'insegnar loro ad articolare parole, al di là di leggere e scrivere, ma finanche di condurli a capire nozioni di carattere teologico e filosofico. Ottenne per questo l'onore di occuparsi dei notabili di Castiglia, fra i quali si avevano spesso casi di sordomutismo<sup>275</sup>.

Era la fine del '500 quando istruì Francisco e Pedro de Velasco, fratelli sordi del notabile di Castiglia ed una loro sorella anche lei sorda. Non si hanno numerose notizie sul metodo utilizzato dal monaco benedettino, e nemmeno sugli altri discepoli da lui educati a cui insegnava a parlare, leggere, scrivere e far di conto, pregare, partecipare alla Messa e a confessarsi attraverso la parola. Molti avevano capito il latino, il greco,

---

<sup>274</sup> **Pedro Ponce de León** [1509 – 1584]. Monaco spagnolo benedettino, logopedista ed insegnante.

<sup>275</sup> Cfr. Magarotto, C. (1996). *Vocabolario della lingua gestuale italiana dei sordi*. Roma: Armando Editore, p. 25.

altri avevano ricevuto una peculiare istruzione in molteplici ambiti quali la filosofia, l'astrologia, la storia. *de León* si avvaleva di una forma di alfabeto manuale, ciascuna lettera dell'alfabeto coincideva ad una preghiera e il soggetto, che gravava in serie condizioni di salute, per recitarla poteva specificare la preghiera scelta solamente tramite una specifica configurazione della mano. Senza dubbio al tempo del monaco benedettino l'educazione dei sordi diveniva una impellente esigenza, nei casi in cui le persone sorde facevano parte di famiglie benestanti che gestivano il potere e i cui eredi dovevano essere istruiti, cioè dovevano saper leggere, scrivere, parlare, in modo da essere valutati secondo la legge capaci<sup>276</sup>.

I medesimi motivi, mezzo secolo dopo, spinsero nuovamente la famiglia de Velasco a delegare l'educazione di un altro ragazzo sordo della famiglia, Luis, fratello di



Bernardino Hernandez de Velasco, conestabile di Castiglia, all'educatore *de Carrion*<sup>277</sup>. Fu sempre la famiglia de Velasco ad incaricare poi il sacerdote spagnolo *Bonet*<sup>278</sup>, ad interessarsi al problema. Questi divulgò nel 1620 un celebre trattato che tanta

notorietà ed autorevolezza ebbe nelle generazioni seguenti. Bonet, tuttavia, riportò per iscritto il metodo di *de León*, metodo che in qualche modo la famiglia de Velasco, o più opportunamente i suoi componenti sordi, si lasciavano in eredità.

L'opera del Bonet avrà un grande ascendente su molti educatori europei a cavallo tra il '600 e il '700<sup>279</sup>.

---

<sup>276</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Il Mulino, p. 24.

<sup>277</sup> *Manuel Ramirez de Carrion* [1579 – 1652]. Educatore.

<sup>278</sup> *Juan Pablo Bonet* [1579 – 1633]. Sacerdote spagnolo e precursore dell'educazione per i non udenti.

<sup>279</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia, p. 25.

Come riporta Ferreri ...

“ ... l'opportunità di educare il sordomuto sia col mezzo della scrittura, sia coll'alfabeto manuale, sia colla parola articolata e coi gesti era dappertutto riconosciuta nel secolo XVII, ma disgraziatamente gli educatori di allora erano molto renitenti a mettere per iscritto i loro metodi e a diffonderli, preferendo mantenere il segreto e il successo con successivi profitti ”<sup>280</sup>.

Da quanto riportato da Ferreri nel suo testo “*L'educazione dei sordomuti in Italia*” del 1893, a partire dal '500 e fino ad arrivare al '700, il ragazzo sordo riceve sì un'educazione, ma è una forma di educazione individuale e d'*elite*, riservata ai figli di famiglie facoltose e agiate. Si era venuto a creare un vero e proprio commercio; venivano divulgati o tenuti nascosti o messi in vendita reali o possibili metodi miracolistici e insensati, l'impiego dei quali forniva ingenti profitti.<sup>281</sup>

La vera rivoluzione copernicana giunse nella seconda metà del '700 con l'abate parigino *de l'Epée*<sup>282</sup>, che diversamente dagli altri, dispensò il suo metodo cercando di trovare sostenitori<sup>283</sup>.

---

<sup>280</sup> Ferreri, G. (1893). *L'educazione dei sordomuti in Italia*. Siena: Tipografia San Bernardino, p. 10.

<sup>281</sup> Cfr. Gitti, G. (2013). *Sordo o sordo?*. Milano: Franco Angeli, p. 16.

<sup>282</sup> *Charles – Michel de l'Epée* [1712 – 1789]. Un sacerdote dal giudizio disciplinato e ininterrottamente vivificato da celerità caritativa e scientifica. Dopo avere identificato la sua straordinaria vocazione prendendosi cura di due sorelle gemelle, entrambe sordomute, nel 1771, spalanca a Parigi, nella sua casa e a proprie spese, la prima scuola per sordomuti, dichiarata ufficialmente sette anni dopo, nel 1778, da Luigi XVI e maestosamente lodata da Caterina di Russia e Giuseppe II d'Austria. de l'Epée fu il primo a tollerare che anche i sordi bisognosi avevano tutto il diritto ad essere educati. Fu sostenitore del linguaggio dei segni metodici, chiamato anche dattilologia, in quanto fa impiego delle dita delle mani e diede vita ad una reale e propria grammatica e sintassi del linguaggio dei segni: corresse i gesti volontari propri dei sordi (mimica naturale), inserendoli metodicamente e minuziosamente con segni detti “metodici”, correlati alle regole grammaticali della lingua francese scritta e a tutte le consuetudini grammaticali. Ultimò il metodo con l'aggiunta della lettura labiale. Questi, pur prediligendo l'istruzione con segni metodici, affermò i limiti della propria metodologia e dichiarò che il solo medium davvero capace di ridare il sordo alla società era la parola articolata. [Cfr. Lascioli, A. (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. Milano: Franco: Angeli, p.543].

<sup>283</sup> Si preoccupò di preparare accuratamente maestri che apriranno scuole per sordomuti in tutta Europa: Ambroise Sicard a Bordeaux; l'abate Friedrich Stork a Vienna; Tommaso Silvestri a Roma; il rev. Keller a Zurigo; Michele D'Alea a Madrid; Ernesto Adolfo Esche a Berlino; Giorgio Plinsten a Copenaghen; Giovanni Ulrich a Ginevra; Enrico Daniele Guyot a Groniga. La scuola del De l'Epée beneficiò, inoltre, della supremazia culturale francese nel secolo dei Lumi.



Arrivò ad erigere, nel 1771, la prima scuola pubblica per sordomuti in Francia. Si racconta che in una notte gelida l'abate parigino passeggiava da molto tempo per una via cupa fino a che, molto affaticato, intravide in lontananza il chiarore di una casa. Vi si accostò e batté alla porta senza avere riscontro; la soglia della porta era socchiusa e si decise a entrare; vide due ragazze sedute di fronte al focolare che lo osservavano ridendo, però senza proferire parola. Dopo poco tempo fece il suo ingresso nella sala la madre delle due ragazze che gli spiegò che erano sorde. Fu questo episodio a illuminare l'abate, che si decise ad erigere la prima scuola per sordi in cui si sarebbe utilizzato il linguaggio dei segni<sup>284</sup>.

Da qui prese avvio la straordinaria impresa del noto abate, che vendette tutti i suoi beni per aprire una scuola e riservò tutta la vita all'istruzione e all'educazione dei ragazzi sordomuti di famiglia bisognosa. Realizzò un suo esclusivo sistema, che pubblicò poi nel 1784, con un criterio che egli ritenne il più adeguato per i ragazzi sordomuti consistente nel rimpiazzare i suoni con spostamenti della mano e l'udito con la vista<sup>285</sup>.

Il principio che lo accompagnò in questa straordinaria impresa, trascinato quasi certamente dalla lettura del filosofo britannico *Locke*<sup>286</sup>, è il seguente: i pensieri e i suoni articolati hanno tra loro una relazione arbitraria del tutto conforme a quella tra i pensieri e i segni scritti. Siccome i sordi non possono acquisire i suoni articolati, non rimane che insegnare loro la lingua scritta tramite l'utilizzo dei gesti, il *medium* più

---

<sup>284</sup> L'episodio racchiude un grande significato. Il movimento dell'abate dal tetro e dal freddo delle ore notturne al chiarore e al caldo della casa ben manifesta il significato di riscatto che un bambino sordo, figlio di udenti, vive nel momento in cui da una condizione di segregazione, di indifferenza, di emarginazione vissuta nella società di udenti entra a far parte, grazie alla scuola, della comunità dei sordi. L'abate erigendo una scuola per sordi diede l'opportunità a questi di allontanarsi dalla solitudine. [Cfr. Zuccalà, A. (1997). *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*. Roma: Meltemi Editore, p. 12].

<sup>285</sup> Cfr. Magarotto, C. (1996). *Vocabolario della lingua gestuale italiana dei sordi*, op. cit., p. 27.

<sup>286</sup> **John Locke** [1632 – 1704]. Filosofo e medico britannico della seconda metà del Seicento.

naturale dei sordi per comunicare emozioni, pensieri e trepidazioni. Realizzò una lingua dei segni prendendo come fondamento principale i gesti impiegati dai suoi medesimi discenti e associando a questi ulteriori segni per indicare cose, caratteristiche e avvenimenti. L'abate però non si fermò solo a questo, dal momento che il suo obiettivo era insegnare la lingua, nel suo caso il Francese, realizzò perfino una sequenza di segni per indicare principi propriamente grammaticali quali il tempo e la persona del verbo, l'articolo, il genere del nome. Il metodo utilizzato dall'abate parigino era graduale, all'inizio era molto semplice: insegnava i segni somiglianti a cose o avvenimenti reali, facendo vedere il segno congiuntamente al referente o a un disegno dello stesso. A seguire collegava il segno alla parola francese scritta. In questo modo scandiva in segni ai suoi discenti che scrivevano direttamente in lingua francese. Per le idee intangibili, immateriali dove non disponeva dei mezzi per unire un referente reale partiva dalla parola scritta, faceva vedere pertanto il segno convenzionale relativo e alla fine rendeva comprensibile con ulteriori segni quale fosse il senso. Muovendo dal tangibile all'intangibile, riusciva a esprimere qualunque concetto e trasmetteva con semplicità ai suoi discenti differenti campi del sapere<sup>287</sup>.

La scuola inizialmente ebbe pochi discenti, ma dopo quattordici anni, ne accolse più di settanta. Popolari furono le dimostrazioni pubbliche annue che l'abate offriva per persuadere della dolcezza e dei buoni risultati del suo metodo, a cui prendevano parte autorità, educatori e filosofi che provenivano da varie parti del mondo. Durante tali dimostrazioni venivano poste ai discenti sordi, per iscritto, domande di ogni tipo addirittura su argomenti filosofici o religiosi e questi replicavano, allo stesso modo, scrivendo.

---

<sup>287</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, op. cit., p. 26.



Dopo *de l'Epée*, gli succede **Sicard**<sup>288</sup>, uno specialista nello studio del linguaggio, anch'egli abate di origine francese, che divulgò consistenti opere riguardo il metodo di istruire i sordomuti. Il Sicard emerse come una grande figura poiché diede una spinta determinante riguardo l'atteggiamento della società nei confronti dei *diversi* dando prova delle possibilità educative, riabilitative e di inclusione sociale dei sordomuti<sup>289</sup>; fu direttore, nel 1786, di una scuola per sordi a Bordeaux. Grazie a Sicard, il metodo di de l'Epée ed i segni utilizzati presso l'Istituto dei sordomuti di Parigi giungeranno anche negli Stati Uniti grazie all'educatore statunitense del Connecticut **Thomas Hopkins Gallaudet**<sup>290</sup>. Questi fu sovvenzionato dal padre di una sua discendente sorda allo scopo di recarsi in Europa a conoscere ed acquisire gli ultimi metodi di rieducazione usati con i sordi, per poi ritornare ed erigere un istituto. La partenza inizialmente non fu delle migliori, infatti, presso l'Istituto di Braidwood in Scozia, Gallaudet si trovò di fronte alla netta opposizione di diffondere il proprio metodo da parte di John Braidwood, sostituto dell'ideatore dell'istituto e componente della famiglia, che per dieci anni aveva controllato completamente l'istruzione dei sordi. Fortuna volle che l'abate Sicard si trovasse a Londra per una serie di dimostrazioni e conferenze ed accolse con piacere la richiesta di Gallaudet, che fu inviato gratuitamente a Parigi, dove rimase alcuni mesi per imparare il metodo rieducativo dell'abate.



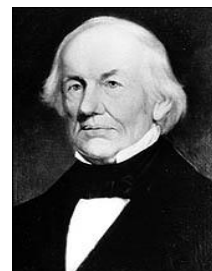
---

<sup>288</sup> **Cucurron Roch – Ambroise Sicard** [1742 – 1822]. Sacerdote francese ed educatore di sordi. Fu eletto direttore di una scuola per sordi a Bordeaux nel 1786.

<sup>289</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi.*, op. cit., p. 27.

<sup>290</sup> **Thomas Hopkins Gallaudet** [1787 – 1851]. Educatore statunitense; è stato un noto promotore per l'educazione dei sordi. Congiuntamente a Laurent Clerc e Mason Cogswell, ha fondato la prima istituzione per l'educazione dei sordi in Nord America, a Washington, di cui fu direttore. L'Istituto inaugurato nel 1817, è stato chiamato l'University Gallaudet, attualmente è conosciuto come l'Università per i sordi di tutto il mondo.

Quando Gallaudet decise di ritornare negli Stati Uniti portò con sé **Laurent Clerc**<sup>291</sup>, un ex discente dell'Istituto, diventato educatore, e durante il viaggio, una traversata che perdurò ben cinquantadue giorni, Clerc, chiamato anche “*Apostolo dei sordi*”, insegnò a



Gallaudet i segni. Era il 15 aprile del 1817 quando fu fondato il primo istituto americano per sordi ad Hartford nel Connecticut. Il figlio di Thomas, **Edward Miner Gallaudet**<sup>292</sup>, edificerà poi, nel 1864, il “*Gallaudet College*” a Washington<sup>293</sup>.

Sicard nominò, nel 1800, l'educatore e medico francese **Jean Marc Itard**<sup>294</sup> medico interno dell'Istituto dei sordomuti di Parigi, poiché aveva realizzato nuove tecniche rieducative fondate su una serie di acute intuizioni che aveva testato sia col ragazzo selvaggio dell'Aveyron<sup>295</sup> e poi, a cavallo tra il 1805 e il 1808, con sei discenti sordi dell'Istituto stesso.



A Itard si deve il primo compendio di otologia quale tentativo di ripartire i disturbi dell'udito in cinque categorie secondo la capacità di comprendere il linguaggio verbale. Le sue tecniche, in un primo momento, prevedevano una sequenza di prove per facilitare l'educazione all'ascolto, la percezione della disposizione dei suoni e della loro

---

<sup>291</sup> **Louis Laurent Marie Clerc** [1785 – 1869]. Fu chiamato “*l'Apostolo dei sordi*” in America. Fondò con Thomas Hopkins Gallaudet oltre alla prima scuola per sordi in America, l'asilo Hartford per l'educazione e l'istruzione dei sordomuti il 15 aprile 1817.

<sup>292</sup> **Edward Miner Gallaudet** [1837 – 1917]. Figlio di Thomas Hopkins Gallaudet; fu un educatore dei sordi e presidente della Gallaudet College per 46 anni.

<sup>293</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, op. cit., p. 28.

<sup>294</sup> **Jean Marc Gaspard Itard** [1775 – 1838]. Medico, pedagogista ed educatore francese. Da molti è considerato il padre – fondatore della pedagogia speciale, specializzato nel lavoro con i ragazzi sordomuti.

<sup>295</sup> Un coinvolgente volume di Harlan Lane “*The Deaf Experience: Classics in Language and Education*” e un commovente film del regista Francois Truffaut “*L'enfant sauvage*”, del 1970, ripercorrono una parte della sua storia.

intensità, in un'età in cui non sussistevano gli altoparlanti e gli attenuatori, per giungere poi alla discriminazione delle consonanti testando tecniche empiriche di addestramento acustico, che lasciano meravigliati per le intuizioni da cui nascono. Dopo 12 mesi di duro lavoro i sei discenti sordi erano in grado di leggere dalle labbra i suoni e le frasi semplici, a patto che l'interlocutore articolasse parole con lentezza. In un secondo momento Itard apportò perfezionamenti al suo metodo muovendo gradualmente dai suoni più discordanti per giungere ai più somiglianti, da quelli più semplici da pronunciare ai più ardui, da quelli semplici a quelli complessi con una più rilevante alterazione fonetica<sup>296</sup>. Giunse perfino a creare un doppio cornetto acustico, una specie di protesi acustica in quel tempo inesistente, al fine di far verificare più adeguatamente l'emissione della voce ai suoi discenti. Simultaneamente all'apprendimento delle vocali, delle consonanti e delle sillabe, l'educatore francese consigliava la trascrizione delle sillabe, insegnando pure a leggere. Itard, che era stato un sicuro difensore del metodo orale fortemente ostile ai segni, negli ultimi anni della sua vita mutò completamente parere, ritenendo che ogni rieducazione al linguaggio verbale doveva essere anticipata e accompagnata dall'uso dei segni, che sono per i sordi il linguaggio naturale. Il sostenitore del metodo orale si era, difatti, convinto che la lingua dei segni poteva essere un *medium* di comunicazione per facilitare l'incremento intellettuale dei bambini sordi, preavvisando quella corrente di pensiero che odiernamente vede nei segni il dispositivo per evitare che al deficit uditivo si associ un rallentamento negli apprendimenti<sup>297</sup>.

---

<sup>296</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi.*, op. cit., p. 29.

<sup>297</sup> *Ibidem.*



### III.2 L'educazione dei sordi in Italia

L'educazione dei sordi in Italia fu appannaggio in un primo momento di singoli istituti religiosi, che in seguito edificarono scuole e istituti. L'Istituto statale dei sordi di Roma è stata la prima scuola pubblica per sordi in Italia; poi spuntarono gli istituti di Milano e



di Palermo.

Era il 5 gennaio del 1784 quando il sacerdote ed educatore **Tommaso Silvestri**<sup>298</sup>, di rientro a Roma da Parigi, dove era andato a conoscere ed acquisire, per sei mesi, la tecnica di istruire i sordomuti dal noto

Abate de l'Epée, aprì una scuola con otto alunni nella casa dell'avvocato Di Pietro, benestante e facoltoso signore romano, che aveva sovvenzionato il viaggio in quanto intendeva sostenere i sordomuti della sua città che a quel tempo rimanevano senza nessuna forma di istruzione. La scuola ebbe nell'immediato enorme popolarità tanto da accogliere vari discepoli da altre città per assimilare il metodo di Silvestri. In seguito divenne una effettiva scuola, sovvenzionata dallo Stato Pontificio. Come riportano le pagine del manoscritto del Silvestri, conservato oggi nella biblioteca dell'Istituto Statale per sordi di Via Nomentana a Roma, "*Maniera di far parlare e di istruire speditamente i sordi e i muti di nascita*", nella scuola veniva portato avanti un modello di educazione bilingue: italiano parlato e scritto e lingua dei segni. L'obiettivo del sacerdote ed educatore italiano, difatti, non era unicamente quello di insegnare a parlare ai sordi, ma

---

<sup>298</sup> **Tommaso Silvestri** [1744 - 1789]. Sacerdote ed educatore italiano. Nel 1783, dopo un corso di sei mesi a Parigi, ritornava a Roma con un certificato di abilitazione firmato da de l'Epée. Silvestri era stato avvisato sulla scuola di Parigi dall'avvocato Pasquale di Pietro e, difatti, il 5 gennaio 1784 aprì a Roma, proprio nella casa dei fratelli Di Pietro, una scuola con otto alunni, la prima scuola per non udenti in Italia. Dopo la subordinazione dalla famiglia Di Pietro, l'istituto passò allo Stato pontificio e poi allo Stato italiano. [Cfr. Rossi, M. (2001). *Dal canto alla parola. La musica pedagogica e la musicoterapia per i sordi di Antonio Provolo*. Milano: Franco Angeli, p. 85].

anche guidarli al miglioramento dell'intelletto. Per raggiungere tale meta riteneva essenziale l'uso dei segni<sup>299</sup>.

Come afferma lui stesso ...

*“ ... in Roma perciò non si ha il solo intento di ridare la loquela a tal bisognosa gente, ma specialmente di completarla nella parte più avvincente, che è l'intelligenza. Per pervenire alla meta, fo uso di un mezzo termine semplicissimo, che, non violentando punto la naturale possanza del sordo e muto, anzi secondando in lui la maniera medesima, che impiegò dai primi albori, e che mosse dalla natura in questa sua tremenda infermità, gli si rende molto comodo e pratico. Ogni sordo e muto coi segni procurò alla meglio, che ei seppe di far note le sue necessità, i suoi bisogni, le sue esigenze; questi segni ha adottato la scuola per la sua istruzione, combinati peraltro, ragionati e corretti. Sistemáticamente li soggetta alla disposizione grammaticale dando ai verbi i loro giusti tempi, i modi, le persone, i numeri. Ai nomi i loro casi, i generi che gli sono opportuni; ne riconosce la qualità del sostantivo, di aggettivo, l'indole, l'energia, il significato; fa intendere in sostanza l'attività e l'impiego da farsene di ciascuna parte del discorso per esibire i moti dell'animo: riducendosi quindi di mano in mano all'abilità di comporre. Ed affinché restituito egli sia completamente alla società, non tralascia la scuola di allenarlo a comprendere dal solo movimento delle labbra un pensato discorso, per poterne dare in su due piedi, senz'altro soccorso che la viva voce, la convenevole risposta<sup>300</sup>”.*

Anche se questo brano è molto chiaro riguardo al metodo usato, tutti quelli che scriveranno più tardi sulla scuola tenderanno a mostrare il Silvestri come un precursore e sostenitore del metodo orale, rimarcando la sua attitudine ad insegnare a parlare e omettendo che egli effettuava tutto ciò grazie ai segni metodici. La scuola del Silvestri non doveva rimanere un'esperienza unica: tra la fine del Settecento ed il 1850 furono

---

<sup>299</sup> Cfr. Lascioli, A. (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, op. cit., p. 543.

<sup>300</sup> Manoscritto dell'abate Silvestri, conservato nella biblioteca dell'Istituto Statale per sordi di Via Nomentana a Roma, citato da Caselli, M. C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, op. cit., p. 30.

fondati in Italia numerosi Istituti per non udenti. Da qui la storia dei sordi si riconosce in larga misura con quella delle Istituzioni educative. Difatti, è all'interno di queste che i sordi trascorrevano dieci anni della loro vita, se non di più, separati dalle loro famiglie. Era il luogo dove tanti di loro si imbattevano per la prima volta con altri sordi, dove ricevevano un'educazione e imparavano una professione, un luogo, inoltre, dove si stabilivano amicizie che perduravano tutta la vita. Al di là del piano personale, sul piano linguistico era anche il luogo dove molti di loro, non avendo genitori sordi, assimilavano la lingua dei segni<sup>301</sup>. Dopo l'Unità d'Italia, l'Istituto transitò sotto la potestà giudiziale del Ministero della Pubblica Istruzione e divenne, insieme a quello di Milano e di Palermo, uno dei tre istituti statali per sordi, con il nome di regio Istituto dei sordomuti.

Tra la fine del XVIII secolo e l'anno 1850 furono fondati diversi Istituti per non udenti, che portarono l'Italia all'apice nel campo dell'istruzione dei sordi, sia per i metodi adoperati, che per la ricerca e lo studio dei problemi educativi derivanti dal deficit uditivo<sup>302</sup>. A Brescia troviamo l'esperienza singola del filantropo



**Giacinto Mompiani**<sup>303</sup>, avviata nel 1816 con l'undicenne Pietro Spada. Questi affrontò il difficile compito con tenerezza, carattere e intuito senza alcun antecedente apprendimento metodologico, tuttavia riuscendo così bene da essere in grado di dare nozioni di tutte le materie e di tutte le verità della religione cattolica.

---

<sup>301</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi.*, op. cit., pp. 29 – 30.

<sup>302</sup> Cfr. Lascioli, A. (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, op. cit., p. 543.

<sup>303</sup> **Giacinto Mompiani** [1785 – 1855], filantropo. Fondò a proprie spese, nella sua casa, una scuola per sordomuti. Nel 1848 aderì al governo provvisorio di Brescia e fu sostenitore dell'annessione al Piemonte. Visse gli ultimi anni in disparte, sorvegliato dalla polizia austriaca. Partecipò a vari periodici di propensioni liberali come la Rivista Europea e il Politecnico.

L'interesse educativo del Mompiani venne fuori dopo la visita, nel 1815, all'Istituto per sordomuti di Vienna. Si era trovato nella capitale austriaca in rappresentanza della sua città presso l'Imperatore in compagnia del sindaco della sua città<sup>304</sup>.



All'età di sedici anni il giovanissimo Spada fu ospitato come tirocinante nella stamperia dell'abate beato **Ludovico Pavoni**<sup>305</sup>, che nel 1841, in cooperazione con un gruppo di volontariato caritativo bresciano con a capo mons. Pinzoni (che aveva già avviato una scuola per sordomuti nel 1838), aprì con gioia il suo Istituto di San Barnaba a questi stessi sordomuti, promettendo costanza all'opera educativa in loro favore, badando prima alla sola formazione professionale e poi, sei anni dopo, anche al mantenimento e all'istruzione di varie discipline (religione cattolica, leggere, scrivere, aritmetica).

Dopo essersi reso conto che la stamperia rendeva tristi questi ragazzi, solitamente inesperti nelle arti meccaniche, li destinò all'attività agricola nell'ex convento francescano di Saiano in Franciacorta, a pochi chilometri a ovest di Brescia, pensati sempre come parte favorita della Comunità.<sup>306</sup>

L'ampia attenzione per la rivalorizzazione dei sordomuti fu ben certificata da un'estesa esposizione, ripartita in tre articoli (*Cenni sulla istruzione dei Sordi-Muti n. 101, 19 agosto 1819; Cenni storici sull'invenzione dell'arte di istruire i Sordi-Muti e sui risultati di quest'arte n. 105, 2 settembre 1819; Idee generali sulla istruzione del Sordo-*

---

<sup>304</sup> Cfr. Orizio, B. (2000). *Storia e comparazione dell'educazione in Europa*. Verona: Libreria Universitaria Editrice.

<sup>305</sup> **Ludovico Pavoni** [1784 – 1849]. Abate. Per ulteriori approfondimenti si veda: Bertoldi, G. (1997). *L'esperienza apostolica di Lodovico Pavoni*. Milano: Congregazione dei Figli di Maria Immacolata.

<sup>306</sup> Cfr. Lascioli, A. (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, op. cit., p. 591.

*Muto n. 112, 20 settembre 1819*), che sul periodico milanese il “*Conciliatore*”<sup>307</sup>, del 1818, ne fece uno dei fondatori **Federico Confalonieri**<sup>308</sup>, che mise immediatamente in evidenza il dilemma umano ed educativo: il sordomuto vive ad un livello sub – umano, recluso a vegetare sulla terra, alla stessa maniera degli animali senza la facoltà di pensare e senza intelletto. Il non riuscito incremento intellettuale, derivante dalla privazione di percezione sensoriale dell’udito, assegna al sordomuto una immagine di stoltezza e uno sguardo lugubre che lo presentano ripugnante. A marcare in negativo ancora di più la situazione, le umiliazioni cui spesso viene sottoposto e che lo rendono schivo, scortese, diffidente e irruente; sottovaluta diritti e doveri, è sprovvisto, di conseguenza, di rettitudine e onestà. Il Confalonieri ebbe chiari gli obiettivi e il metodo, secondo questi la difficoltà non è quella di condurre il sordomuto ad articolare parole, ma a comprendere concetti e poi a esprimerli; nello specifico:



- ❖ *dare al sordomuto la consapevolezza che egli è conforme ai parlanti, che fa parte del loro genere;*
- ❖ *conseguire l’incremento intellettuale tramite l’allenamento dei sensi, sopperendo con la vista la carenza dell’udito;*
- ❖ *perseguire modalità didattiche tratte da una teoria del linguaggio che riconosce tre forme espressive: azione, suono, scrittura;*

---

<sup>307</sup> Il *Conciliatore*, chiamato anche “*foglio azzurro*” dal colore della carta, fu un periodico sovvenzionato dal Lambertenghi e Confalonieri, divulgato a Milano il giovedì e la domenica con cadenza settimanale dal tipografo Ferrario. Presumeva come periodico un indirizzo multidisciplinare che abbracciava: Scienze morali, Letteratura e critica, Economia, Statistica, Agricoltura, Arti e Scienze, Manifatture e Varietà. Il suo motto era “*Rerum concordia discors*” che si proporzionava all’immagine coerente della natura, volendo evidenziare che allo stesso modo nell’uomo sussistono, inevitabilmente, difformità e contrasti, che però devono ritornare in un contesto bilanciato tendente a un bene collettivo. Il primo numero del *Conciliatore* uscì il 3 settembre 1818.

<sup>308</sup> **Federico Confalonieri** [1776 – 1846]. Uno dei massimi ideatori del *foglio azzurro*, esponente di punta del movimento politico liberal – patriottico nella Padania dei primi anni della Restaurazione, uomo aperto mentalmente a qualsiasi cambiamento culturale e tecnologico, promotore nel 1819, con il supporto di Mompiani, della scuola di mutuo insegnamento di Milano.

❖ *garantire una formazione professionale che fa ottenere nel contempo sia una finalità economica che sociale*<sup>309</sup>.

A Milano, verso il 1805, fu aperta la scuola privata per sordomuti, la sola nella città milanese e di tutta la Regione Lombardia<sup>310</sup> fondata dal medico *Antonio di Lione*<sup>311</sup>. La scuola venne assegnata all'abate *Giuseppe Bagutti da Rovio*<sup>312</sup>, il quale fu preparato all'istruzione dei sordomuti dal suo precettore, l'abate Assarotti di Genova.

---

<sup>309</sup> Cfr. Lascioli, A. (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, op. cit., p. 591.

<sup>310</sup> L'episodio di tale istituzione dimostra come una visione educativa sia influenzata da una rete di più elementi, non sempre concordi. In siffatta situazione scendono in campo: a) la proposta di un uomo, Antonio Eyraud, di fondare nel capoluogo lombardo il primo istituto per sordomuti; b) una estesa sensibilità connessa a senso interpretativo e valutativo; c) l'intenzione del Principe Eugenio che aveva autorizzato a un supporto economico; d) le direzioni costrittive dell'autorità governativa e della Pubblica Amministrazione ai livelli più elevati. Era aspirazione di tutta la direzione milanese che una delle più attive capitali in quel tempo – Milano – si posizionasse al medesimo livello con ulteriori capitali in disposizione a una istituzione che era ormai divenuta un segnale evidente di evoluzione culturale e umanitaria: creare un istituto per l'educazione dei sordomuti. A dare il "la" a tale progetto, questa volta però non era una congregazione religiosa, un sacerdote o un abate, bensì un uomo coniugato, padre di quattro figli, privo di qualifiche educative, senza alcuna antecedente esperienza, ma abile a chiedere consensi e appoggi. Eyraud procede con la sua richiesta con una lettera del 31 agosto 1802, dove riportava il suo progetto didattico: proponeva un insegnamento più agevole nel leggere e nello scrivere sia a soggetti normali che a soggetti con deficit uditivo. I funzionari generali accolsero la sua richiesta di educare bambini sordomuti avendo l'obiettivo di aprire un collegio di cui Eyraud sarà il direttore nel 1806. In realtà il collegio ottenne il riconoscimento ufficiale nel 1806, ma aveva avviato la sua opera educativa già due anni prima. Le ragioni di tale ritardo si riversano sulla non compattezza dell'amministrazione pubblica ripartita internamente: l'ispettore generale contrario e il direttore generale favorevole all'iniziativa del progetto. Il Principe Eugenio, uomo zelante e di grande senso di responsabilità, legge la proposta del progetto evidenziandone gli elementi positivi grazie anche allo spirito tenace del suo promotore, e nonostante le riserve del ministro dell'Interno sulle capacità di Eyraud, si concede l'approvazione a condizione però che l'Istituto resti privato. In questo modo la Pubblica Amministrazione, nel caso di risultati mediocri, non ne usciva danneggiata nell'immagine. Eyraud però con la sua indole fragile sul piano sociale e culturale non convergeva con la figura di credito che dovrebbe in realtà avere un direttore di un Istituto nazionale. La situazione resta statica fino a quando sale alla carica di direttore della Pubblica Istruzione Scopoli, un dirigente di grande esperienza amministrativa, sapiente, zelante e dinamico. Questi visiterà più volte di persona l'istituto e ne trarrà spunto per scrivere una relazione al ministro Moscati, nella quale evidenzierà non solo l'incapacità educativa di Eyraud, ma anche la disorganizzazione nella formazione professionale per i maschi, che rappresentava per Scopoli un elemento focale, poiché i sordomuti solo grazie ad un impiego lavorativo potevano essere autonomi e indipendenti senza gravare sulla comunità. [Cfr. Lascioli, A. (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, op. cit., p. 545].

<sup>311</sup> È scrittore di due Saggi: "Saggio teorico – pratico sull'arte d'insegnare i sordo – muti" proposto al governo nel 1806; "Breve saggio sugli elementi che formano la base dell'educazione dei Sordo – Muti", edito nel 1815.

<sup>312</sup> *Giuseppe Bagutti* [1776 – 1837], abate. Ottenne la carica di secondo direttore dell'antico Istituto per sordomuti di Milano nel 1827. Discepolo dell'abate Assarotti, fu promotore dei due libri pedagogici sul sordomuto: *Prospetto dell'istruzione scientifica e religiosa, che si consegna ai discenti dell'Istituto di Milano* (1825); *Su lo stato fisico, intellettuale e morale, sull'istruzione ed i diritti legali dei sordi e muti* (1828).

Nella Regione Sicilia fu fondato, nel 1834, l'Istituto Statale di Palermo, per volere del re Ferdinando II di Borbone, che aveva visto da vicino l'angosciosa realtà dei sordomuti tenuti in stato pietoso e in servitù.

L'Istituto<sup>313</sup> interessava tutta la Regione e il cui fine era quello di sostenere i sordomuti al fine di istruirli e di fornire loro un'educazione cristiana. L'ardua impresa fu portata avanti dall'educatore siciliano e sacerdote *Ignazio Dixidominus*<sup>314</sup>, il cui metodo fu lo stesso di De l'Epée, cioè mimico – gestuale, la dattilologia e la scrittura<sup>315</sup>.

A rappresentare una svolta, non positiva, nella storia dell'educazione dei sordi fu il ***Congresso di Milano del 1880***<sup>316</sup> (si veda tab.), dove cominciano a farsi sentire gli oralisti, sicuri che l'impiego di un diverso sistema di comunicazione potesse semplicemente amplificare ancora di più la diversità verso i sordi e la loro ghettizzazione dalla società degli udenti. Si stabilì, infatti, di bandire l'uso della lingua dei segni dall'istruzione dei sordi, e di conseguenza tale compartimento rimase

---

<sup>313</sup> Cfr. *Decreto Regio del 30 gennaio 1887 n. 4493* – L'Istituto conquista la sua natura governativa che aveva perso in seguito alla Legge del 3 agosto 1862 tramutato in Ente di beneficenza, comprendendo il personale dell'Istituto nella mansione di personale statale.

<sup>314</sup> *Ignazio Dixidominus*, sacerdote siciliano che con grande affettuosità e filantropia prese in carico alcuni sordomuti bisognosi. Morirà, nel 1837, dopo giorni di sofferenza a causa dell'epidemia di colera che aveva colpito la città palermitana.

<sup>315</sup> Cfr. Lascioli, A. (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, op. cit., p. 546.

<sup>316</sup> Le vicende riguardanti la storia dei sordi sono state contrassegnate da un lungo e difficoltoso percorso in direzione dell'autonomia e del conseguimento di pari diritti, con tempi particolarmente cupi e folli. Era il **14 luglio del 1933** quando il regime nazista diffuse una legge per la prevenzione delle malattie ereditarie. Prima della guerra furono sterilizzate 300 mila persone disabili. Nel 1938, Hitler autorizzò la soppressione dei bambini disabili, ampliando più tardi l'ordine anche agli adulti. L'azione di scempio, che iniziò nell'inverno del 1939, venne definita ***distruzione delle vite indegne di essere vissute***. [Cfr. Lolli, F. (2004). *Sulla soglia. Preliminari nella clinica dei nuovi sintomi*. Milano: Franco Angeli, p. 29]. Nel 1880, il Congresso di Milano, in cui fu stabilita l'esclusione ai segni a protezione dell'esclusiva parola, depennò di colpo la tradizione educativa che fino ad allora aveva seguito il modello bilingue, dando origine ad una situazione in qualche modo dissidente. Infatti, i sordi, che passavano gran parte della loro infanzia e giovinezza negli istituti, vivevano una duplice situazione comunicativa: rigorosamente oralista all'interno della scuola e segnica nella vita convittuale. Sebbene la posizione ufficiale proibiva i segni, questi continuarono ad essere usufruiti non esclusivamente dai sordi, ma anche dagli udenti. [Cfr. Maragna, S. (2008). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*. Milano: HOEPLI, p. 22].

interamente commissionato a educatori udenti<sup>317</sup>. Fu stilato per la prima volta un documento che prendeva in analisi non solo gli aspetti linguistici ma anche organizzativi e sociali alla base dell'educazione dei sordi, nel dettaglio:

**Tabella - Il Congresso di Milano – 1880**

<i>I. Il Congresso, considerando la supremazia della parola sui gesti, al fine di riconsegnare il sordomuto alla società, e ridargli una più assoluta e completa conoscenza della lingua, afferma che il metodo orale deve essere favorito a quello della gestualità.</i>
<i>II. Il Congresso, considerando che l'utilizzo sincronico della parola e dei gesti mimici ha lo svantaggio di danneggiare la parola e l'accuratezza delle idee, afferma che il metodo orale puro deve essere favorito.</i>
<i>III. Il Congresso, considerando che la maggior parte dei sordomuti non riceve l'aiuto dell'istruzione a causa dell'incapacità delle famiglie e degli istituti, dichiara che siano i governi a prendere le doverose posizioni al fine di istruire i sordomuti..</i>
<i>IV. Il Congresso, considerando che l'insegnamento dei sordi parlanti, per mezzo del metodo orale puro, si deve ravvicinare più che è possibile a quello degli udenti parlanti, afferma che: 1° il medium più naturale e più idoneo, per il quale il sordo – parlante acquisirà la conoscenza della lingua, è il metodo oggettivo, quello cioè che consiste nell'indicare prima con la parola e poi con la scrittura, gli oggetti e i fatti presenti ai discenti; 2° nel primo periodo detto materno si deve indirizzare il sordomuto allo studio delle forme grammaticali per mezzo di esempi o di esercizi pratici, e aiutarlo con la crescita a ricavare da queste dimostrazioni le regole grammaticali; 3° i libri scritti, con parole e forme linguistiche conosciute dal discente, possano esser messi in ogni momento fra le sue mani.</i>
<i>V. Il Congresso, considerando la carenza di libri semplici per facilitare lo sviluppo graduale della lingua, dichiara che siano i precettori e gli educatori dell'insegnamento orale ad interessarsi della divulgazione di libri speciali.</i>
<i>VI. Il Congresso, considerando i buoni esiti ottenuti dopo aver interrogato sordomuti di tutte le età e di tutte le condizioni, afferma che: 1° i sordomuti educati col metodo orale puro non dimenticano, dopo aver terminato la scuola, le nozioni che vi hanno acquisito, anzi le dipanano grazie alla conversazione e alla lettura che sono loro rese più semplici; 2° nei loro dialoghi con gli udenti si servono unicamente della parola.</i>
<i>VII. Il Congresso, considerando che l'insegnamento dei sordomuti per mezzo della parola ha specifici bisogni e tenendo conto dei dati unanimi dell'esperienza degli istruttori dei sordomuti afferma che: 1° l'età più adeguata per il sordomuto nell'essere ammesso a scuola è quella dagli 8 ai</i>

<sup>317</sup> Cfr. Tomassini, R. (1999). *Echi dal silenzio. L'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*, op. cit., p. 33.



*10 anni; 2° il corso di studi deve essere non inferiore ai 7 anni; 3° il docente non può insegnare col metodo orale puro a più di 10 discenti.*

*VIII. Il Congresso, considerando che la realizzazione del metodo orale puro negli istituti dove esso non è ancora in vigore deve essere cauta e graduale altrimenti si corre il pericolo di farvi danno, afferma che: 1° i discenti venuti di recente nelle scuole formino una classe a parte, dove l'insegnamento sia dato per mezzo della parola; 2° questi discenti siano separati dagli altri sordomuti, che per essere troppo innanzi non possono essere più istruiti col mezzo della parola<sup>318</sup>.*

Il Congresso decreta il metodo orale, invalidando tutte le esperienze antecedenti che adoperavano i segni ed il metodo misto. Nell'investigare le cause di una predilezione così estremista la condizione sia politica che sociale della penisola italiana, all'indomani dell'unificazione. Giocarono, difatti, un ruolo sostanziale l'esigenza di livellare linguisticamente, anche a discapito delle minoranze, l'Italia che era un paese di ignoranti, analfabeti e il potere delle teorie educative dell'epoca che opponevano il segno, riconosciuto come materialità e tangibilità, alla parola, riconosciuta come astrazione e logica e in quanto tale superiore. Dagli Atti del Congresso, tuttavia si segnala che i sordi presenti si erano schierati in appoggio della lingua dei segni, ciò nonostante la loro richiesta non venne nemmeno portata a voto. È alquanto palese che al quel tempo il trittico potere politico, scientifico e religioso trovarono una vasta corrispondenza per deliberare che la lingua dei sordi doveva essere quella degli udenti<sup>319</sup>. Dopo la chiusura dei lavori del Congresso, anche se l'educazione ufficiale era oralista, la lingua dei segni non ebbe una battuta d'arresto, anzi continuò a ricoprire un ruolo decisivo nella vita dei ragazzi, si *segnava* di nascosto, in cortile, nei dormitori, nei

<sup>318</sup> Cfr. Gitti, G. (2013). *Sordo o sordo?*. Milano: Franco Angeli, pp. 21 – 22.

<sup>319</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi.*, op. cit., p. 33.

laboratori. Già a quel tempo sussisteva una condizione bilingue anche se non accolta consapevolmente<sup>320</sup>.

### III.3 Le scuole private dei sordi in Europa ed in Italia

L'educazione dei non udenti, come già riportato precedentemente, vedrà dapprima impegnati i singoli religiosi e in un secondo momento intere comunità religiose<sup>321</sup>, che fonderanno varie scuole ed istituti. Nella cornice europea troviamo *la scuola olandese* con l'accademico *Anton Deusing*<sup>322</sup>, che analizzò gli studiosi del passato, specialmente Aristotele, sull'elemento della predisposizione tra il senso dell'udito e gli organi fonatori. Dal punto di vista teologico Deusing, che era luterano, disquisisce sulla probabilità di salvezza terrena dei sordi e, rifacendosi alla *Lettera ai Romani* di Paolo<sup>323</sup>, ritenne che i sordomuti erano in grado nel frattempo di formarsi rappresentazioni mentali che si connettono alle cose visibili in quanto sono visibili e, quindi, possono fare tanto bene quanto gli udenti. Sempre in Olanda troviamo il medico e fisiologo *Jan*

---

<sup>320</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, op. cit., p. 32.

<sup>321</sup> L'episodio del sordomuto collegato a Gesù di Nazareth è stato sempre un punto fermo per tutti i cristiani vogliosi di aiutare ed appoggiare gli esclusi, gli emarginati. La vicenda venne prontamente propagandata dai discepoli di Gesù, sebbene il suo veto, con le testuali parole “... *fa sentire i sordi e fa proferire i muti*”. *Dal Vangelo di Marco* si riporta il passo “... *Di rientro dalla regione di Tiro, Gesù transitò per Sidone, avviandosi in direzione del mare di Galilea in pieno territorio della Decàpoli e qui gli portarono un sordomuto, supplicandolo di imporgli la mano ... e accompagnandolo in disparte dalla moltitudine, gli pose le dita negli orecchi e con la saliva gli sfiorò la lingua; rivolgendo lo sguardo verso il cielo, esalò un anelito e disse “Effatà, cioè Apriti!”*. *Immediatamente gli si schiusero gli orecchi, si sbrogliò il nodo della sua lingua e proferiva esattamente. Impose ai suoi discepoli di non raccontare tale episodio a nessuno. Ma più egli lo raccomandava, più essi ne proferivano e, colmi di meraviglia, dichiaravano: ha fatto bene ogni cosa; fa sentire i sordi e fa proferire i muti!*”. [Cap. 7,31 – 37].

<sup>322</sup> *Anton Deusing* [1612 – 1666], professore di anatomia a Groninga, autore del testo “*Sui sordi e muti dalla nascita e sul loro modo di intendere*”.

<sup>323</sup> *Paolo di Tarso* [5 d. C. – 67 d. C.]. Conosciuto come San Paolo per il credo religioso assegnatogli. È stato l'apostolo dei Gentili, ovvero il maggiore predicatore del Vangelo di Gesù tra i pagani greci e romani. Un'esposizione seppur limitativa dei versetti della Lettera ai Romani “... *ma non tutti hanno dato ascolto all'evangelo ... il credo pertanto giunge dall'ascoltare, e l'ascoltare giunge dalla parola di Dio ... Non hanno essi ascoltato?*”, [Cfr. Lettera ai Romani, (10, 16 – 18)], generò nella storia un preconcetto nell'opinione di certi intellettuali, tra cui Lucrezio, poeta e filosofo romano, che ritennero i sordomuti incapaci di istruzione e di dottrina religiosa.

*Conrad Amman*<sup>324</sup> convinto che il sordo potesse essere rieducato esclusivamente col metodo della parola articolata, rifiutando l'alfabeto manuale. Il fisiologo discerneva in due le parti dell'apparato vocale: apparato di produzione (organi della respirazione e della fonazione) e apparato di articolazione della voce, evidenziando la discrepanza tra voce ed espirazione non sonora. Tentando di trovare una spiegazione su come quest'ultima si tramuti nella parola articolata, analizzò le lettere alfabetiche delle lingue europee, specificando che in teoria è probabile produrre tante lettere quanti sono i suoni verbali articolabili. Amman si rese conto che effettivamente le lettere impiegate in Europa non sono più di ventiquattro e, ripartendole in due tavole riassuntive, pose in evidenza la posizione e i movimenti dell'organo fonatorio per articularle. Giunse, allora, ad affermare che era possibile ricorrere allo specchio per far acquisire al sordo come articolare vocali e consonanti<sup>325</sup>.

A seguire l'iter didattico di Amman fu la *scuola privata germanica* del XVIII secolo. I promotori di questa scuola furono:

- *Giorgio Raphael*<sup>326</sup>, che ebbe esperienza diretta con questo particolare deficit in quanto era padre di tre ragazze sorde che cercò di rieducare tramite la metodica di Amman, prestando però peculiare interesse alla mimica naturale (cioè al patrimonio di gesti che un sordo fruisce prima di qualsivoglia insegnamento e che, secondo l'Epée, rappresentava il primo *medium* di comunicazione tra discente e docente), alla scrittura e alla lettura;

---

<sup>324</sup> *Jan Conrad Amman* [1669 – 1724]. Medico e fisiologo. Nativo di Scaffhausen (Svizzera) divulgò ad Amsterdam il trattato "*Surdus loquens*" (1662) ripubblicato otto anni dopo col titolo "*Il Sordo parlante ovvero dissertazione sulla loquela*". Tale trattato diventò un punto di riferimento per tutti i propugnatori del metodo orale.

<sup>325</sup> Cfr. Rossi, M. (2001). *Dal canto alla parola. La musica pedagogia e la musicoterapia per i sordi di Antonio Provolo*, op. cit., p. 82.

<sup>326</sup> *Giorgio Raphael* [1673 – 1740]. Divulgò un libretto nel 1718 dal titolo "*Arte di insegnare a parlare al sordomuto*".

- **Ferdinando Arnoldi**<sup>327</sup>, pastore luterano, che individuò nei quattro o cinque anni l'età in cui era pensabile avviare a istruire il sordo, dal momento che la duttilità degli organi della parola sta in relazione diretta con la fugacità del loro stato d'inerzia<sup>328</sup>.

In **Francia**, a Orléans fu aperta una scuola per sordi grazie all'impegno dell'abate **François Deschamps**<sup>329</sup> e nel corso del XVII secolo gli accademici calarono le loro ricerche principalmente sullo studio anatomico e fisiologico dell'orecchio, sulla sua struttura e funzione. In **Canada**, nel 1887, si calcolavano sei scuole per non udenti grazie all'impegno e al lavoro del sacerdote Bélanger. Nella parte meridionale del **Sud America** (Argentina, Brasile, Cile e Messico), a cavallo tra il 1850 e 1880, spuntarono le prime scuole per non udenti, tra cui si ricorda quella ubicata a Buenos Aires di Serafino Balestra, la cui impresa educativa venne sostenuta dalla Congregazione della Compagnia di Maria<sup>330</sup>.

In **Italia**<sup>331</sup>, emersero diverse figure di religiosi che contribuirono ad aiutare molti soggetti affetti da deficit uditivo attraverso i loro metodi educativi. Si ricorda l'operosità

---

<sup>327</sup> **Ferdinando Arnoldi** [1737 – 1783]. Pastore luterano. Scrisse nel 1777 il libretto “*Praktische Unterweisung, Taubstumme Personen reden und schreiben zu lehren*” ovvero “*La pratica per insegnare a parlare e scrivere al sordomuto*”.

<sup>328</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda: Selva, L. (1973). *Scuole e metodi nella pedagogia degli anacusici*. Bologna: Effeta.

<sup>329</sup> **François Deschamps** [1745 – 1791], abate, aprì una scuola a Orléans e scrisse nel 1779 a Parigi il manuale “*Cours élémentaire d'éducation des sourds – muets*” ovvero “*Corso elementare di educazione per sordomuti*”.

<sup>330</sup> Cfr. Rossi, M. (2001). *Dal canto alla parola. La musico pedagogia e la musicoterapia per i sordi di Antonio Provolo*, op. cit., p. 83.

<sup>331</sup> Nella penisola italiana, che era, nel XVI secolo, riconosciuta nel settore degli studi sui sordi, nei secoli XVII e XVIII, a causa dall'istruzione privata, sussistono unicamente studi teorici sul tema. Da indicare lo studio di Padre Terzi di Brescia nell'opera del 1670 “*Prodomo dell'arte maestra*”, dove dedica un intero capitolo all'insegnamento dell'articolazione e della lettura labiale ai sordi; Padre Sanvitali di Parma, per uno studio di carattere prettamente storico sulla tecnica di insegnare a parlare ai sordi nel 1727, e due stranieri, il medico De Castro (docente dell'Università di Pisa) e lo spagnolo Di Castro (medico del Duca di Mantova), che si incuriosirono sui dilemmi congiunti con le malattie dell'orecchio e con la rieducazione dei sordi. [Per ulteriori approfondimenti si veda: Zatini, F. (1991). *Storia delle fondazioni dei complessi scolastici per i non udenti*. Firenze: Centro documentazione non udenti; Porcari Li Destri, G., Volterra, V. (a cura di). (1995). *Passato e Presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*. Napoli: Gnocchi].

del monaco cistercense D'Antonio da Ravenna, che edificò una scuola per sordi e riuscì a far acquisire loro la lettura, la scrittura e il catechismo. L'abate Benedetto Cozzolino che a Resina, nel napoletano, aprì un istituto privato, prediligendo il metodo orale come metodologia riabilitativa. Dopo l'incontro a Roma con Silvestri, consigliò a Ferdinando IV di rendere pubblica la scuola e di conferirle una fissa sovvenzione.

A Genova l'abate degli Scolopi *Assarotti*<sup>332</sup> si rivolse con tale veemenza e onere alla formazione educativa dei sordi da venire definito “*Il padre dei sordomuti italiani*” e realizzò un metodo esclusivo fondato sulla dattilologia, la mimica e la scrittura<sup>333</sup>.



Nella Regione Lombardia una scuola efficace fu quella fondata nel 1853, a Milano, dal conte Paolo Taverna con l'obiettivo di sostenere i sordomuti poveri e di campagna, come è ufficialmente trascritto sulla pietra all'ingresso dell'Istituto. Guiderà per decenni la scuola Mons. Giulio Tarra, appoggiando l'oralismo a tal punto da imporlo palesemente ai voti nel Congresso Mondiale di Milano del 1880. Il sacerdote, in realtà, in un primo momento intraprese l'attività con la dattilologia, la mimica, la pantomima e la scrittura, poi nel 1857 cambiò radicalmente prospettiva prediligendo il metodo orale e la lettura labiale

...

*“ ... individuato che ogni mistura di mezzi procedeva col compromettere l'opera nostra, nel 1880 stabilimmo di educare la parola con la parola, cioè ci prospettammo di dare ai nostri discenti in primo luogo la pronunzia meccanica della parola e la capacità di leggere sulle labbra, di conseguenza con essa, il valore dei vocaboli in relazione al vero, per ritenerla come unico medium di comunicazione di tutte le cognizioni naturali, morali e civili”<sup>334</sup>.*

<sup>332</sup> **Ottavio Giovanni Battista Assarotti** [1753 – 1829]. Abate degli Scolopi, aprì a Genova l'11 maggio del 1802, la prima scuola per sordomuti.

<sup>333</sup> Cfr. Rossi, M. (2001). *Dal canto alla parola. La musica pedagogia e la musicoterapia per i sordi di Antonio Provolo*, op. cit., pp. 92 – 93.

<sup>334</sup> Pigliacampo, R. (2012). *Lettera ad una logopedista*. Roma: Armando Editore, p. 95.



Nella sua casa veronese, nel 1830, il prete **Antonio Provolo**<sup>335</sup> cominciò ad educare alcuni sordi con il metodo di de l'Epée e riuscì ad aprire, due anni dopo, una scuola<sup>336</sup>. Istruì i suoi discenti al linguaggio verbale, alla lettura labiale, alla musica e al canto. I sordi erano in grado di accedere alla parola grazie al canto, interpretato dal prete veronese come linguaggio materno, attinenza madre – figlio dalla quale fluisce la parola. Il canto è innato nell'essere umano poiché riproduce le esperienze sonore provate nel grembo materno, definito come la “*Prima Orchestra*” nel testo del 2013 di Cremaschi Trovesi. Nel suono della voce c'è la dolcezza, c'è il vibrare insieme con l'ambiente esterno, il non sentirsi solo. Provolo capì che la parola è efficiente dato che nel suono e nell'intonazione della voce c'è la reale e concreta trasmissione. Le persone che non sono toccate dalla voce, una voce musicale fino al momento in cui parla, non saggianno l'amore e sono capaci di divenire violente. Attraverso la ripercussione egli era capace di far arrivare i suoni anche ai sordi dando prova che sentire ed ascoltare sono livelli di profondità percettiva differenti. L'ascolto riguarda il corpo nella sua totalità di “*Corpo Vibrante*”<sup>337</sup>, di attinenza fra i suoni, le voci e le emozioni<sup>338</sup>.

---

<sup>335</sup> **Antonio Provolo** [1801 – 1842]. Prete veronese, divulgò a Venezia il saggio “*Sul far cantare i sordi di nascita*”.

<sup>336</sup> Cfr. **Regio Decreto del 17 febbraio del 1927, n. 339**. Con la fine del Secondo Conflitto Mondiale l'Istituto di Don Provolo conseguì il riconoscimento dello Stato per attitudine all'educazione dei sordomuti e fu equiparato alle scuole pubbliche. Gli iscritti oltrepassarono il centinaio.

<sup>337</sup> **Il corpo vibrante** “... è la zona dove si forma la voce, e conseguentemente la parola. Con la sua tonalità e/o con le sue discordanze, manifesta lo stato emozionale intrinseco. Antecedentemente alla venuta al mondo il corpo vibrante è stato fatto convibrare dal corpo materno. Le esperienze provate prima della nascita muovono dal corpo vibrante. Esse sono le conoscenze da cui deriveranno altre conoscenze. L'essere stato ospitato e udito è la base per imparare ad ascoltare, per imparare ad ascoltarsi” [Cremaschi Trovesi, G. (2001). *Il corpo vibrante. Teoria, pratica ed esperienze di musicoterapia con i bambini sordi*. Roma: Edizioni Scientifiche Magi, p.22].

<sup>338</sup> Cfr. Trovesi Cremaschi, G., Scardovelli, M. (2005). *Il suono della vita. Musicoterapia tra famiglia, scuola, società*. Roma: Armando Editore, p. 138.

Provolo si posizionava al pianoforte e chiamava il discente a tastare con una mano la propria cassa armonica e a posare l'altra mano al suo petto nell'attimo in cui vocalizzava e suonava la scala ascendente e discendente. Il sordo, con questo metodo, si rendeva conto delle diverse fluttuazioni di ogni suono. Il canto, secondo il prete veronese, è di basilare rilievo per lo sviluppo dei bambini sordi, difatti:

- ❖ amplia il polmone, ed il miglioramento di una buona respirazione non riguarda unicamente il corpo piuttosto lo schema corporeo<sup>339</sup>;
- ❖ incoraggia il farsi naturale e immediato della parola;
- ❖ avverte la sua voce;
- ❖ oltrepassa gli atti e i modi di fare prepotenti<sup>340</sup>.

Dai documenti scritti che Provolo ha lasciato emerge con forza la figura e le finalità dell'educatore. Questi è colui che:

- ❖ sa tirare fuori ciò che già esiste ed è presente in una persona, indipendentemente se adulto o bambino;
- ❖ si mette in ascolto del suo discente, lo sa capire ed accompagnare nei momenti meno belli, ovvero quando il discente è prepotente e/o rinuncia di cooperare;
- ❖ sa tramutare la prepotenza e la rinuncia in qualcosa di proficuo<sup>341</sup>.

---

<sup>339</sup> *Lo schema corporeo* è “... un quadro mentale della nostra corporeità, che sboccia nell'azione ed è la base di avvio delle differenti occasioni di azione del soggetto. Il bambino che è capace ad adoperare bene il proprio corpo è capace di crearsene una buona immagine mentale, ovvero un buono schema corporeo, che gli permetterà di accrescere schemi motori completi ed euritmici”. [Ba, G. (2003). *Strumenti e tecniche di riabilitazione psichiatrica e psicosociale*. Milano: Franco Angeli, p. 279]. Lo schema corporeo si aggiorna con la conoscenza articolandosi a partire dalla **venuta al mondo** sino al **12° anno di età** e si struttura in: a) **Corpo subito** (0 – 3 mesi), il bambino si esplicita tramite il proprio corpo che “ode” primariamente per le sollecitazioni derivanti dall'ambiente esterno; la motricità è riflessa; b) **Corpo vissuto** (3 mesi – 3 anni), l'azione motoria è totale e gradualmente volontaria ma scarsamente giusta. Comincia l'organizzazione del “sé corporeo” interpretato come capacità di identificare la propria dimensione corporea sottolineando la difformità tra sé ed il mondo esterno; c) **Corpo percepito** (3 anni – 7 anni), il bambino evolve dalla fase della globalità a quella dell'osservazione, individua le molteplici parti del corpo collocandole in connessione con semplici concetti topologici (davanti/dietro, aperto/chiuso, vicino/lontano, sopra/sotto e successivamente destra/sinistra); la relazione corpo e azione progredisce; d) **Corpo rappresentato** (7 – 12 anni), il bambino discerne i singoli segmenti corporei, giungendo alla completa strutturazione dello schema corporeo. Il corpo comincia a raccontarsi grazie a movenze ed atti motori; si realizza un modello identificativo di postura. [Cfr. Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento. Elementi di teoria, tecnica didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Napoli: Cuen, pp. 87 – 88].

<sup>340</sup> Cfr. Cremaschi Trovesi, G. (2013). *Il grembo materno. La prima orchestra*. Roma: Armando Editore, pp. 208, 213.

<sup>341</sup> Cfr. Cremaschi Trovesi, G., Scardovelli, M. (2005). *Il suono della vita. Musicoterapia tra famiglia, scuola, società*. Roma: Armando Editore, p. 138.

A continuare l'esperienza educativa di Provolo furono le religiose dell'Istituto Figlie della Carità, fondato da Maddalena di Canossa a Verona, che aprirono nel 1852 a Como, un istituto per sole sordomute. Le religiose, in un primo momento adoperarono il



metodo mimico – gestuale, ma quando la Diocesi di Como commissionò la direzione spirituale dell'Istituto<sup>342</sup> all'abate **Serafino Balestra**<sup>343</sup> nel 1860, che fu tenace sostenitore del metodo orale, furono costrette ad abbandonare il loro metodo mimico – gestuale.

Nel 1845, la casa bolognese delle contesse e sorelle **Ranuzzi**<sup>344</sup> divenne una scuola privata per sordomute, diventata poi convitto. La scuola si contraddistinse grazie all'impegno di due sacerdoti, **Giuseppe e Cesare Gualandi**<sup>345</sup>, che con tenacia e rigore riuscirono ad aprire tempo dopo una sezione per soli maschi.



A Lecce troviamo il sacerdote **Filippo Smaldone**<sup>346</sup>, definito “L'Apostolo dei sordomuti”, che unitamente al sacerdote Lorenzo Apicella, accolse l'invito dell'Amministrazione comunale di prendersi cura delle ragazze sorde. Entrambi concordavano sì con lo

<sup>342</sup> Cfr. **Decreto Regio del 20 marzo 1865** – L'Istituto venne elevato a ente morale e chiamato “*Istituto provinciale dei sordomuti poveri d'ambo i sessi*”.

<sup>343</sup> **Serafino Balestra** [1831 – 1886], frequentò il Seminario dei padri Somaschi a Lugano e il Seminario teologico di Como. Persona molto dotta e operosa, docente di fisica e filosofia nel Seminario vescovile ed incuriosito all'educazione dei sordomuti. Balestra prese prontamente a cuore questo argomento, lo studiò recandosi in diverse città italiane ed europee, visitando le scuole di Parigi, Vienna, Amsterdam e Madrid e divenendo uno specialista nel settore.

<sup>344</sup> **Giuseppina e Anna Ranuzzi**, contesse.

<sup>345</sup> **Giuseppe** [1826 – 1907] e **Cesare Gualandi** [1829 – 1886]. Fondarono la prima scuola per sordomuti il 10 settembre del 1850, grazie all'impegno e all'appoggio dei familiari. Lo Stato pontificio la riconobbe, otto anni dopo, come Ente Morale. La scuola fu in seguito riconosciuta Istituzione Pubblica di Assistenza e Beneficenza, nel 1896, con il provvedimento sottoscritto da Vittorio Emanuele II e due anni dopo viene accettato lo Statuto organico, sottoscritto dal re Umberto I, come “*Istituto Gualandi per sordomuti e sordomute*”.

<sup>346</sup> **Filippo Smaldone** [1848 – 1923]. Il 25 marzo del 1885 fondò a Lecce la Congregazione delle Suore Salesiane dei Sacri Cuori. Fu un prete che seppe infondere nella sua vita le eccellenti qualità della sua terra d'origine. Dotato di grande umanità, alimentato da incessante devozione e dedizione eucaristica, fu principalmente testimone e collaboratore della filantropia. [Benedetto XVI. (2007). *Insegnamenti di Benedetto XVI*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, p. 438]. La Chiesa ha riconosciuto il dono soprannaturale di questo umile prete, beatificandolo nel 1996 e canonizzandolo dieci anni dopo.



stesso obiettivo, ma si differenziavano per il metodo utilizzato: Apicella prediligeva il metodo gestuale, Smaldone quello labiale, tentando quest'ultimo di farsi comprendere con i movimenti della labbra<sup>347</sup>.

<b>I principali Istituti per non udenti in Italia</b>	
<b>1784</b>	<i>Istituto dei sordomuti di Roma</i>
<b>1788</b>	<i>Istituto governativo di rieducazione per sordomuti di Napoli</i>
<b>1802</b>	<i>Istituto nazionale sordomuti di Genova</i>
<b>1805</b>	<i>Regio istituto dei sordomuti di Milano</i>
<b>1814</b>	<i>Regio ospedale di carità: sezione sordomuti di Torino</i>
<b>1815</b>	<i>Regio istituto dei sordomuti di Pisa</i>
<b>1820</b>	<i>Istituto delle Figlie della provvidenza per le sordomute di Modena</i>
<b>1826</b>	<i>Stabilimento dei sordomuti di Parma</i>
<b>1828</b>	<i>Istituto "Tommaso Pendola" per sordomuti di Siena</i>
<b>1829</b>	<i>Istituto provinciale sordomuti di Ferrara</i>
<b>1829</b>	<i>Stabilimento dei sordomuti di Cremona</i>
<b>1830</b>	<i>Istituto "Antonio Provolo" per l'educazione dei sordomuti di Verona</i>
<b>1832</b>	<i>Pio istituto sordomuti di "San Gualtiero" di Lodi</i>
<b>1834</b>	<i>Regio istituto dei sordomuti di Palermo</i>
<b>1841</b>	<i>Istituto per sordomuti di San Barnaba di Brescia</i>
<b>1842</b>	<i>Istituto principesco arcivescovile per i sordi di Trento</i>
<b>1845</b>	<i>Scuola privata per sordomute delle sorelle Ranuzzi di Bologna</i>

<sup>347</sup> Cfr. Ruppi, C. F. (2006). *Filippo Smaldone, il santo della carità*. Lecce: Edinova.

1850	<i>Istituto Gualandi per i sordomuti e le sordomute di Bologna</i>
1852	<i>Istituto per sordomute di Como</i>
1853	<i>La scuola per sordomuti di Milano</i>
1882	<i>Istituto nazionale sordomuti di Firenze</i>
1882	<i>Istituto dei sordomuti di Cagliari</i>
1885	<i>Pio istituto “Filippo Smaldone” di Lecce</i>

### III.4 Il difficile percorso dei *non udenti* nella normativa scolastica italiana

La storia dell'educazione e dell'istruzione degli studenti con deficit, a prescindere dalla tipologia di menomazione e livello di gravità, è intrinsecamente congiunta con la crescita del sistema scolastico. Le odierne normative italiane assicurano a tutti i soggetti con “*bisogni educativi speciali*”<sup>348</sup> di ottemperare l'obbligo scolastico frequentando scuole comuni di qualsiasi ordine e grado, dal nido fino all'Università. La scelta morale

<sup>348</sup> Notevole è stato il contributo, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF dell'OMS, che considera la persona nella sua integrità, in una prospettiva bio – psico – sociale. Erigendosi sul profilo di funzionamento e sull'esame del contesto, il modello ICF permette di identificare i **Bisogni Educativi Speciali** (BES) del discente prescindendo da preclusive temporizzazioni. In questa direzione, ogni discente, con stabilità o per specificati momenti, può rivelare Bisogni Educativi Speciali: o per ragioni fisiche, biologiche, fisiologiche o anche per ragioni psicologiche, sociali, riguardo ai quali è indispensabile che le scuole concedano appropriata e personalizzata replica. In tale prospettiva, assumono un valore cruciale i Centri Territoriali di Supporto, che raffigurano il collegamento fra l'Amministrazione e le scuole e le medesime in attinenza ai Bisogni Educativi Speciali. Questi cooperano con ulteriori risorse territoriali nella esplicitazione olistica di una rete di sostegno al processo di integrazione, con specifico nesso all'accrescimento del contesto scolastico grazie alle nuove tecnologie, ma anche destinando un appoggio ai docenti tramite un modello cooperativo di intervento. La zona dello svantaggio scolastico è molto più estesa di quella relativa espressamente alla presenza di deficit. In qualunque classe ci sono discenti che mostrano una richiesta di particolare concentrazione per una molteplicità di motivi: scapito sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà scaturenti dalla non competenza della cultura e della lingua italiana essendo membri di culture differenti. Questa zona del discapito scolastico, che include questioni disparate, viene segnalata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). All'interno di questi sono incluse tre sotto – categorie: a) quella della *disabilità*; b) quella *dei disturbi evolutivi specifici* e c) quella dello *svantaggio socio – economico, linguistico e culturale*. [Cfr. MIUR – *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Roma, 27 dicembre 2012].

e formativa a favore dell'inclusione scolastica delibera una relazione sistemica tra socializzazione, riabilitazione e apprendimento che dovrebbe presumere la totale condivisione, alla realtà scolastica, da parte di tutti i soggetti, assegnando a tutti, neanche uno messo da parte, eque occasioni di esito positivo formativo togliendo tutti quegli intoppi che potrebbero, al contrario, stabilire il fallimento. Una scuola, quindi, che progetta quale suo obiettivo il progresso, la riforma, lo sviluppo.

La nascita delle scuole speciali<sup>349</sup> per portatori di handicap sensoriali dell'udito ritorna nei punti chiave<sup>350</sup> della *Riforma Gentile*<sup>351</sup>, che tentò di raggiungere, nel 1923, l'obiettivo dello Stato all'indomani del primo grande conflitto mondiale, decisamente impegnato a dare un ordine organico al sistema scolastico, togliendo quanto di sterile e carente vi sussisteva. La Riforma conservava l'idea blasonata del sapere e

---

<sup>349</sup> Un gran numero di bambini portatori di handicap veniva relegato nelle scuole speciali, negli istituti, situati in luoghi custoditi, distanti soprattutto dagli occhi del mondo e messi da parte dalla routine della vita quotidiana. Neppure uno pregava loro di incaricarsi di funzioni sociali efficienti. Non sussisteva nell'ideale familiare e sociale una superficie, seppur minima, che presumesse per loro un futuro differente da quello della ghettizzazione. Come riporta Montobbio nel suo testo del 1992 "*Il falso sé nell'handicappato mentale*", erano **Piccoli Cenerentoli banditi ad una vita inferiore**. [Cfr. (a cura di) Olivieri, S. (2001). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia, p. 120]. Fino agli ultimi anni Sessanta l'educazione e l'istruzione dei disabili aveva luogo in Italia, come nella maggior parte dello scenario europeo, nelle scuole speciali. I minori disabili, perfino a pochi mesi di vita, venivano consegnati alle istituzioni speciali che si occupavano di loro fino al conseguimento della maggiore età, e nei casi più gravi, questi trascorrevano tutta la loro età evolutiva e di sviluppo in tali istituzioni, senza mai fare ritorno in famiglia, che li riteneva un peso intollerabile. [Cfr. Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson, p. 29].

<sup>350</sup> I punti cardine della Riforma Gentile: a) l'allungamento dell'obbligo scolastico fino al 14° anno di età, che prevedeva un corso elementare della durata di cinque anni e un corso di avviamento professionale della durata di tre per quelli che non avevano accesso alla scuola media; b) l'insegnamento imposto della religione cattolica; c) l'istituzione di inflessibili accertamenti per la disubbidienza dell'obbligo scolastico; d) la realizzazione dell'istituto magistrale per la formazione dei maestri elementari. [Cfr. (a cura di) Sangiuliano, R. (2004). *Compendio di Diritto Scolastico*. Napoli: Gruppo Editoriale Esselibri Simone, p. 10].

<sup>351</sup> Cfr. **Legge del 31 dicembre 1923, n. 3126**: Riforma Gentile, che si sostanzia in una accozzaglia di prescrizioni (decreti, regolamenti) raccolti in un Testo Unico [**Regio Decreto del 5 febbraio 1928, n.577**, riporta in riferimento alle classi differenziali, all'art. 415 che "... quando gli atti di stabile indisciplina siano tali da lasciare l'incerto che possano scaturire da anomalie psichiche, il maestro può, su parere simile dell'Ufficio Sanitario, suggerire l'allontanamento decisivo del discente al Direttore Didattico, che provvederà alla destinazione di quest'ultimo alle classi differenziali che siano stabilite nel Comune e, in base ai casi, in consenso con la famiglia, comincerà le pratiche adeguate per l'educazione dei corrigendi"]; **all'art. 175** che "... l'obbligo scolastico è allargato ai ciechi e ai sordomuti, i quali non mostrino altra anomalia che li ostacoli a conformarsi. Per i sordomuti l'obbligo scolastico è esteso fino al 16° anno di età"] e nel relativo regolamento di esecuzione [**Regio Decreto del 26 aprile 1928, n. 1297**] si includono le scuole di ogni ordine e grado, incluse le Università.

dell'educazione; la scuola superiore, infatti era d'*elite*, assegnata a pochi, agli eccellenti per patrimonio e per ceto sociale; solamente ai diplomati del liceo classico era concessa l'iscrizione a qualsiasi facoltà universitaria. Alle classi più umili e meno agiate era assegnato l'avviamento al lavoro, ritenuto uno degli obiettivi primari del processo educativo attraverso la frequenza della scuola di avviamento professionale<sup>352</sup>.

Svanito il periodo fascista, si fece strada finalmente una visione di una scuola popolare, democratica, aperta a tutti, compresa a pieno titolo dalla Costituzione della Repubblica Italiana<sup>353</sup>, che non si trattenne nel formulare dei diritti, ma impegnò lo Stato a programmare statuti atti ad assicurare la concreta conformità dei principi, nello specifico, decretò, all'art.38, che ...

*“ ... gli incapaci e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento della professione ”*<sup>354</sup>.

Di non marginale attenzione, l'art. 3 ...

*“ ... tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali innanzi alla legge, senza differenziazione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali ”*<sup>355</sup>.

---

<sup>352</sup> Nella Riforma che il ministro Gentile concretizza nel 1923 affiora una scuola classista, cucita su misura sugli interessi di quella borghesia che aveva favorito l'avanzamento al potere di Mussolini. L'intelaiatura della riforma, difatti, conferisce grande prominenza all'istruzione liceale che deve plasmare la classe dirigente del Paese e pertanto uomini con una cultura generale e classica intanto che conferisce alle scuole tecniche e professionali, indirizzate in prevalenza alle classi comuni, lo scopo del conseguimento di mere abilità pratiche, prontamente spendibili nel mondo del lavoro, senza inquietarsi di destinare agli allievi gli *utensili* culturali necessari per la formazione di una conoscenza critica ed indipendente.[Cfr. Sirignano, F. M. (2007). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti, p. 34].

<sup>353</sup> La Costituzione della Repubblica italiana (divulgata il 27 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1° gennaio 1948) dedica svariati articoli all'istruzione pensata come uno dei fini di prosperità prefissi dallo Stato, ovvero dei fini di cui qualsiasi Stato, in attinenza al tempo storico e alla filosofia politica della classe al potere, può farsi carico per provvedere ad una maggiore prosperità della comunità e per incrementare i presupposti di vita dei cittadini. Nello specifico è in appoggio di una scuola popolare, *sinapsi* di transito tra la famiglia, iniziale cardine formativo della persona, e la società come spazio di integrazione con altri soggetti e di sviluppo della propria individualità. [Cfr. (a cura di) Sangiuliano, R. (2004). *Compendio di Diritto Scolastico*. Napoli: Gruppo Editoriale Esselibri Simone, p. 10].

<sup>354</sup> Cfr. *Costituzione della Repubblica italiana*, art. 38.

<sup>355</sup> Cfr. *Costituzione della Repubblica italiana*, art.3.

Il principio costituzionale dell'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione assegnata per circa otto anni (ovvero dal 6° anno al 14° anno d'età) trovò compimento, nel 1962<sup>356</sup>, quando fu stimata la nuova *scuola media unica*<sup>357</sup>, che nello specifico prevedeva:

“ ... l'istituzione di due classi di aggiornamento: una, in prima, per gli alunni necessitanti di speciali cure; e l'altra, in terza, per quanti non abbiano ottenuto la licenza di scuola media poiché rimandati ”<sup>358</sup>;

e ...

“ ... la realizzazione di classi differenziali per gli insufficienti scolastici. Nelle sezioni parallele al corso normale, era previsto, difatti, un calendario speciale, con opportuni programmi e ore di insegnamento ”<sup>359</sup>.

Sei anni dopo fu istituita la *scuola materna statale*<sup>360</sup>, che marcò per la prima volta una sensibilizzazione alle tematiche educative degli alunni portatori di handicap, nel prevedere la realizzazione di sezioni speciali per bambini dai tre ai sei anni, affetti da disturbi dell'intelligenza, dell'atteggiamento o da minorazioni fisiche e sensoriali<sup>361</sup>.

Il primo rilevante riconoscimento del principio dell'integrazione scolastica fu custodita nella *legge del 1971*<sup>362</sup>, che all'art.28, comma 2, decretò ...

---

<sup>356</sup> *Legge del 24 luglio 1962, n. 1073* – Lo Stato concede dei sovvenzionamenti per il funzionamento, l'assistenza igienico – sanitaria e gli strumenti per le classi differenziali nelle scuole statali e per le classi di scuola speciale da promulgare anche nei comuni minori.

<sup>357</sup> Cfr. *Legge del 31 dicembre 1962, n. 1859* – Istituitiva della scuola media unica, che ordina: l'istruzione obbligatoria consecutiva a quella elementare è attribuita gratuitamente nella scuola media e ha durata di tre anni ed è scuola secondaria di 1° grado.

<sup>358</sup> Cfr. *Legge del 31 dicembre 1962, n. 1859* – art.11.

<sup>359</sup> *Ivi.*, art.12.

<sup>360</sup> Cfr. *La Legge del 18 marzo 1968, n. 444* stabilisce la scuola materna statale che riceve bambini nell'età prescolastica dai tre ai sei anni e si propone scopi di educazione e di crescita della personalità infantile, di cura e di organizzazione alla scuola dell'obbligo, integrando il contributo della famiglia. Il carattere statale della scuola materna ne rimarca la gratuità laddove fino a quel momento l'istruzione prescolastica era stata assegnata ad Enti locali, ecclesiastici e non, a privati ed era nella maggior parte dei casi a pagamento.

<sup>361</sup> Cfr. *Legge del 18 marzo 1968, n. 444*, art.3.

<sup>362</sup> Cfr. *Legge del 30 marzo 1971, n. 118*.

*“ ... gli alunni invalidi civili avrebbero compiuto l’obbligo scolastico nelle classi comuni delle scuole pubbliche, ad esclusione degli alunni i cui requisiti di gravità avrebbero reso impossibile trarre beneficio dall’inserimento ”<sup>363</sup>.*

Quattro anni dopo, nel 1975, fu il rinomato **Documento Falucci**<sup>364</sup>, a delineare i principi basilari della filosofia dell’integrazione ...

*“ ... l’iniziale analisi che la Commissione ha ritenuto di fare è che l’occasione di realizzazione di una struttura scolastica preparata a far fronte alle difficoltà dei ragazzi handicappati presume la convinzione che anche i soggetti con problematicità nello sviluppo, nell’apprendimento e nell’adattamento debbano essere pensati come personaggi principali della propria crescita. In essi, difatti, esistono possibilità conoscitive, operative e relazionali spesso frenate dai modelli e dalle pretese della cultura corrente e della consuetudine sociale. Incoraggiare e facilitare l’incremento di tali potenzialità è un onere proprio della scuola, prendendo atto che il compito di questa è appunto quella di condurre alla crescita completa, sotto il profilo culturale, sociale, civile di qualsiasi bambino e/o giovane ... La scuola dato che deve rapportare l’azione educativa alle potenzialità individuali di ciascun allievo, si presenta come la struttura più adeguata per far superare la condizione di ghettizzazione in cui in caso contrario sarebbero reclusi i bambini handicappati, anche se deve considerarsi*

---

<sup>363</sup> **Legge del 30 marzo 1971, n. 118, art. 28**, comma 2: restano messi da parte i **minorati dell’udito** e gli alunni disabili in situazione di gravità; comma 1: si obbliga ai Comuni di garantire lo spostamento gratuito a scuola e ai corsi di formazione professionale; comma 3 si presume che sarà agevolata la frequenza nelle scuole superiori per gli alunni disabili.

<sup>364</sup> Il **Documento Falucci** può considerarsi il primo coscienzioso studio sul fenomeno dell’inserimento scolastico, dal quale trasse principio la Circolare Ministeriale n.227/75, che traspose in termini logistici i primi avviamenti pedagogici e didattici che avrebbero dato luogo ai principi della integrazione scolastica. Il documento denota le peculiarità delle scuole aperte all’integrazione: scuole a tempo pieno, plessi e classi non gremite; maggior numero di docenti in rapporto al numero dei discenti; docenti specializzati; équipe socio – medico – psicologiche; strutture scolastiche agibili; lavoro multi disciplinare fra operatori scolastici e sociosanitari. Malgrado le premesse e la parte introduttiva, il documento presume la presenza di scuole speciali. [Cfr. Nocera, S. (2001). *Il diritto all’integrazione nella scuola dell’autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson, pp. 34 – 35].

*coessenziale una progettazione dei servizi sanitari e sociali indirizzati al medesimo scopo. Tale responsabilità concorde si pone da ultimo sotto il profilo della prevenzione*<sup>365</sup>.

Con la **legge 517 del 1977** “*Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico*”<sup>366</sup>, si infranse la pianificazione didattica personalistica tradizionale per permettere l’apertura delle classi e la collegialità dell’insegnamento. Con la summenzionata legge, difatti, si decise di incaricare unicamente la scuola pubblica del delicato problema dell’integrazione delle persone disabili, cautelando peculiari forme di sostegno, subordinato però ai confini delle attinenti risorse di bilancio e non facendone pertanto un dovere tassativo, ma un atto assegnato più alla buona volontà che al dovere. Una scuola, comunque, realmente democratica, aperta a tutti, dove trovano posto gli alunni portatori di handicap a fianco ad alunni normodotati e con iniziative a loro favore da conseguire tramite l’impiego dei docenti di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola e in possesso di particolari titoli di specializzazione<sup>367</sup>. Come riportato all’art.7, comma 4 ...

- ❖ si prevedero forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap, da conseguire tramite l’impiego di docenti in possesso di specifici

---

<sup>365</sup> Cfr. **Premessa** - Documento Falcucci, 1975.

<sup>366</sup> Cfr. **Legge n. 517 del 4 luglio 1977** “*Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico*”, **art. 10, comma 1**: in attinenza agli **alunni sordi**, si presume che “... l’obbligo scolastico si adempie per i sordomuti, nelle adeguate scuole speciali o nelle classi ordinarie delle pubbliche scuole elementari e medie, nelle quali siano cautelati l’essenziale integrazione specialistica e i servizi di sostegno”, riconoscendo alle famiglie con figli sordi l’opportunità di scegliere fra scuola speciale e scuola comune.

<sup>367</sup> Cfr. **Circolare Ministeriale del 6 agosto 1975, n. 227** – Criteri organizzativi “... verrà data precedenza a quelli che, all’atto della esibizione della domanda sull’assegnazione degli incarichi, abbiano certificato di aver seguito corsi universitari di specializzazione, di aver frequentato corsi o seminari di aggiornamento in materia di educazione speciale pianificati o dichiarati dall’Amministrazione scolastica”.

titoli di specializzazione (sia per la scuola elementare che per la scuola media inferiore)<sup>368</sup>;

- ❖ anche nelle classi dove giungevano portatori di **handicap** fisici o **sensoriali** si prevede che venissero garantiti la doverosa integrazione specialistica, il servizio psico – pedagogico, e forme speciali di sostegno secondo le relative competenze dello Stato e degli Enti Locali investiti, al fine di avviarne anticipatamente il recupero, la socializzazione e l'integrazione<sup>369</sup>.

Con una legge successiva del maggio 1982<sup>370</sup> *“Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente”*, si definì sia il numero massimo degli alunni in una classe che comprendesse ugualmente alunni portatori di disabilità (20 unità nelle scuole materne, elementari e medie inferiori e 25 nelle scuole superiori) che il rapporto del numero dei docenti di sostegno e degli alunni portatori di disabilità inseriti nell'istituto scolastico (1:4 arrivando poi ad un rapporto medio nazionale di 1:2 come interpretazione di quanto disposto dalla Legge 449/97 art. 40).

Questa legge, da un lato istituì la figura del docente di sostegno<sup>371</sup> concepita in seguito sempre più esplicitamente come figura di sistema, dall'altro lato, pur lasciando spazio

---

<sup>368</sup> Cfr. *Legge 517/77, art. 7, comma 2.*

<sup>369</sup> Cfr. *Legge 517/77, art. 7, comma 4.*

<sup>370</sup> Cfr. *Legge 20 maggio 1982, n. 270 “Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente”* (Gazzetta Ufficiale del 22 maggio 1982 – Suppl. Ordinario), **art. 12** – Dotazioni organiche.

<sup>371</sup> La presenza del docente di sostegno era stata presunta nella scuola dell'obbligo già per esito della legge 517/77 ed era stata estesa alla scuola materna con la legge 270/82 ed alle scuole superiori in compimento della C.M. n. 262/88, ma solo con la legge 104/92 viene ordinato esplicitamente che debba essere presente in ogni ordine di scuola. I docenti di sostegno prendono la con titolarità delle sezioni e delle classi in cui lavorano, prendendo parte alla progettazione educativa e didattica ed alla preparazione e controllo delle attività di perizia dei consigli di classe, interclasse e dei collegi docenti. (L. 104/92, art. 13, comma 6). Come Lascioli ha descritto nel corso della sua presentazione al Convegno *“L'insegnante di sostegno in prospettiva europea. European Curriculum for teachers in special needs and inclusive Education”*, tenutosi a Venezia il 16 e 17 novembre 2009, si sono sostituite in materia di educazione speciale, come minimo tre idee differenti che si sono andate accavallando l'una sull'altra, concependo



all'azione degli Enti Locali, non stabilì la figura dell'operatore preposto. Ciò nonostante la normativa del 1977 non si occupò di regolamentare l'inserimento dei disabili nelle scuole superiori, per le quali rimaneva in vigore la legge 118 del 1971 con l'art. 28, comma 3, in cui si presumeva una frequenza meramente semplificata. A dare un apporto in merito fu la Corte Costituzionale<sup>372</sup> con una indimenticabile sentenza nel 1987<sup>373</sup>, che comprende una sequenza di massime che rafforzano la tutela costituzionale dell'integrazione scolastica e la mettono al riparo da qualsiasi manovra di falsificazione o abolizione da parte del legislatore ordinario:

❖ in età evolutiva nemmeno una persona può essere pensata inguaribile;

---

una specie di coabitazione. La prima idea è stata quella *segregativa*, facente parte ad un passato a questo punto lontano che lo congiungeva chiaramente alla categoria speciale dei discenti seguiti, ne percepiva l'efficienza in classi differenziali e interpellava abilità opportune riguardo alle disabilità seguite; la seconda, contrariamente, rivà all'idea *integrativa*, progettata per facilitare e sostenere i processi di integrazione, il lavoro conseguito dai docenti di sostegno, ha luogo nei medesimi spazi e contesti vissuti dai discenti normodotati. Al docente curricolare si accosta un altro docente per assicurare l'integrazione della classe riguardo al discente speciale. Questo docente deve aver compiuto un iter formativo di base, simile al docente disciplinare, con il supplemento di un iter specifico sulle differenti disabilità (formazione polivalente). Terza ed ultima idea, detta *educazione inclusiva*, contiene la realizzazione di un iter di riorganizzazione delle culture e dei sistemi, per dare alla luce idee e prassi educative non rifiutanti per le plurime diversità presenti nella domanda educativa. Presume altresì una complessa riorganizzazione del sistema scuola, che la attrezzi al fine di condurre la specialità. La *favola* del docente di sostegno prende il via a partire dalla legge 517/77 che, con l'inserimento dei discenti con deficit nella scuola pubblica statale, legifera di conseguenza la professionalità dei docenti specializzati. La loro formazione era avvenuta presso le *Scuole di Metodo per ciechi e sordomuti*, avevano frequentato i corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico o le Scuole Magistrali Ortofreniche, per seguire i cosiddetti fanciulli anormali nelle scuole speciali ed i soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali o con anomalie di comportamento, per i quali possa attendersi il reinserimento nella scuola comune (R. D. n. 577/28, art. 230). Tali corsi avevano solitamente una durata annuale e le specializzazioni avevano carattere monovalente. Sono stati istituiti poi all'interno dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, dei percorsi di approfondimento nell'area dell'integrazione scolastica per tutti gli insegnanti (di scuola materna e primaria, Cfr. DPR 471/96) e per i docenti di scuola secondaria (DPR 470/96). A questi poi possono seguire percorsi aggiuntivi (moduli 400 ore) che consentono di conseguire la specializzazione per il sostegno.

<sup>372</sup> Cfr. *Corte Costituzionale - Sentenza n. 215 del 3 giugno 1987*.

<sup>373</sup> Il tutto prende il via nel 1986 quando una discente affetta da ritardo mentale viene respinta dopo un primo anno di scuola superiore e reclama di rifare l'anno, ma il collegio dei docenti decretò in senso negativo, con la giustificazione che la discente non era capace di accodarsi a quegli studi e che non sussisteva alcun vincolo legale per la scuola di acconsentire di ripetere l'anno. La famiglia fece ricorso al TAR issando la questione di incostituzionalità dell'art. 28, comma 3, della Legge n. 118/71, per inadempimento degli artt. 2, 3, 34 e 38 della Costituzione. La Corte costituzionale con la sentenza n.215/87 accolse il ricorso, ordinando con procedimento manipolatorio che laddove era scritto "sarà agevolata" era necessario leggere "è garantita la frequenza nella scuola". [Cfr. Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson, p. 43].

- ❖ l'integrazione scolastica, se regolarmente conseguita, rappresenta un forte elemento di recupero;
- ❖ ogni ingegnosa sospensione del processo d'integrazione può definire arresti o involuzioni nello sviluppo della personalità dell'alunno disabile;
- ❖ non si può di conseguenza proibire l'iscrizione e la frequenza in qualsiasi ordine e grado di scuola ad alunni in situazione di handicap anche grave;
- ❖ capacità e virtù degli alunni in situazione di handicap non vanno stimati secondo criteri di giudizio standardizzati, ma bisogna tener conto delle loro capacità e specificità individuali;
- ❖ in caso di scontro fra il diritto allo studio degli alunni disabili e il buon andamento dell'amministrazione, che potrebbe essere sconvolto dall'inaspettata presenza di un alunno in situazione di handicap, specie grave, non è il diritto del primo che deve venire meno, ma bisogna porre in essere tutti i provvedimenti previsti dalle norme a carico di ogni pubblica amministrazione, in modo da conseguire il diritto dell'alunno disabile e dei suoi compagni<sup>374</sup>.

La Corte costituzionale, per di più, ha fatto leva sul secondo comma dell'art. 3 della Costituzione, secondo il quale è dovere della Repubblica togliere le condizioni che sono motivo di disuguaglianza. Se la menomazione è ragione indubbia di disuguaglianza, l'integrazione scolastica può togliere tali vincoli e ripristinare l'uguaglianza reale. Tale provvedimento giurisdizionale ha stabilito potenti mutamenti di mentalità nella scuola italiana. Il ministero della Pubblica Istruzione, dopo un'accorta ponderazione durata un anno, diffuse la *Circolare Ministeriale n. 262 del 1988*<sup>375</sup>, le cui disposizioni, pur se

<sup>374</sup> Cfr. *Corte Costituzionale - Sentenza n. 215 del 3 giugno 1987*.

<sup>375</sup> Cfr. *Circolare Ministeriale – Ministero della Pubblica Istruzione, 22 settembre 1988, n. 262* (prot. N. 16676/693/GL). Rammentava l'obbligatorietà di una maggiore durata educativa e logistica fra scuola media e superiore, e anche l'esigenza di relazioni interistituzionali fra scuola, Enti Locali e USL. Rammentava, per di più, che vi fosse una maggiore cooperazione fra scuola e famiglie e le associazioni di disabili di loro fiducia e fra docenti della medesima classe; rammentava la possibilità di un sostegno logistico all'integrazione attuabile da gruppi di lavoro anche interistituzionali a livello di singolo plesso, di distretto scolastico e di provveditorato agli studi (in presenza di alunni con menomazioni fisiche e *sensoriali* o tali che ne limitano o ostacolano l'indipendenza e la divulgazione, le scuole all'atto dell'iscrizione, domandano ai comuni di menzionare collaboratori e assistenti ai sensi degli artt. 42 – 45 del DPR 616/1977. Per discenti *minorati* della vista e *dell'udito*, le scuole su istanza dei capi d'istituto, nel caso che questi ne percepiscano l'esigenza, possono domandare ai comuni anche sulla base delle intese ai sensi del DPR 616/77 o alle amministrazioni provinciali ai sensi dell'art. 144 lettera G n.3 del RDL 383/1934, la designazione di collaboratori, indicati dai medesimi interessati e, in mancanza, dalle associazioni di ciechi e di sordomuti e delle loro famiglie). Augurava la formazione di un Osservatorio nazionale sull'integrazione scolastica (è designato presso l'Ufficio studi e programmazione di questo Ministero un osservatorio permanente per le problematiche inter-istituzionali ed inter-professionali

stabilite esplicitamente per la scuola superiore, possono accostarsi anche agli altri ordini e gradi di scuola.

Il provvedimento giurisdizionale della Corte costituzionale creò un ulteriore effetto, questa volta di natura politica. Da alcune legislazioni si tentava inutilmente di fare accettare una legge – cornice sulle persone in situazione di handicap. Il provvedimento giurisdizionale velocizzò l'iter di tali disegni di legge che furono capaci di condensarsi in un testo che fu accettato il 5 febbraio 1992 e prese il n. 104<sup>376</sup> **“Legge – quadro per**

---

attinenti all'integrazione di alunni con handicap in ogni ordine e grado di scuola. Fanno parte dell'osservatorio impiegati ed esperti dell'Ufficio studi e programmazione e delle Direzioni generali competenti, ispettori tecnici centrali e periferici, delegati delle associazioni di handicappati e delle loro famiglie che certifichino un onere operativo e di studio sulle questioni seguite dall'osservatorio, che ha il dovere di seguire, anche tramite rilevazioni statistiche, lo svolgersi del fenomeno di integrazione scolastica e di congiungerlo con gli interventi precoci precedenti la scolarizzazione, siano essi di carattere psicologico e riabilitativo in direzione dei portatori di handicap, siano essi di carattere sociale ed educativo in direzione delle famiglie. Per di più, ha l'incarico di unire il fenomeno dell'integrazione scolastica con le problematiche dell'orientamento e della formazione professionale, al fine di semplificare un regolare inserimento lavorativo e sociale dei portatori di handicap). Quanto al processo d'integrazione, forniva indicazioni sulle iscrizioni, sulla frequenza e le modalità di svolgimento delle prove scritte grafiche e orali, da realizzarsi anche in modi equivalenti e in tempi più lunghi e con ausili anche tecnologici (è conveniente evidenziare che, specie per gli **alunni con handicap** fisico e **sensoriale**, l'utilizzo di sussidi concessi dalle attuali tecnologie permette la realizzazione di dette prove, che possono tuttavia essere surrogate da prove alternative ai sensi dell'art. 102 del R. D. 653/1925). Quanto alla valutazione, specie per gli alunni con ritardo mentale, si presumeva l'utilità di organizzare piani educativi differenziati che avrebbero dovuto essere valutati, senza attribuzione di voti, con riguardo alle capacità e particolarità dei singoli discenti in situazione di handicap (il consiglio della classe frequentata da discenti con handicap dovrà redigere un resoconto che tenga conto del piano educativo individualizzato e delle notizie procurate da ogni docente. Tale resoconto dovrà denotare per quali discipline siano stati utilizzati peculiari accorgimenti didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche nell'ipotesi di surrogazione ridotta dei contenuti programmatici di alcune discipline. Sulla base di tutti gli elementi sopra riportati, possono essere programmate prove valutative diversificate per i discenti con handicap psichico connessi con il livello degli insegnamenti distribuiti e capaci a valutare il progresso del discente in relazione con le sue probabili predisposizioni e alle finalità dei programmi complessivi del biennio o del successivo triennio di ciascun ordine di scuola. Nessuna valutazione differenziata è tollerabile nei confronti di discenti con **handicap** fisico e **sensoriale**, per i quali però può essere concesso l'utilizzo di tipici sussidi didattici intenzionalmente programmati dai docenti, al fine di verificare il livello di apprendimento non evidenziabile tramite un colloquio o prove scritte tradizionali).

<sup>376</sup> Cfr. **Legge 104 del 5 febbraio 1992 “Legge – quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”** (Gazzetta Ufficiale n. 39 del 17 febbraio 1992 – Suppl. Ordinario n. 30) entrata in vigore il 18 febbraio del 1992: esaminando più da vicino la normativa con particolare riferimento ai **sordi**, non si può che partire dall'**art.3, comma 1** il quale, nell'ambito dei soggetti aventi diritto agli interventi e ai servizi previsti, include anche le persone sorde; recita infatti la legge “ ... è persona handicappata chi mostra una menomazione fisica, psichica o sensoriale, stabile o graduale”; **art. 3 comma 2** “ ... la persona handicappata ha diritto alle funzioni deliberate in suo appoggio in attinenza alla natura e alla consistenza della menomazione”. Nell'area riservata all'inserimento e all'integrazione sociale, **l'art. 8 comma 1, lettera d**, dispone che questi si concretizzano anche tramite l'appello a “ ... espedienti che rendano concreti il diritto all'informazione e allo studio della persona handicappata, con peculiare attinenza a linguaggi specializzati”. La legge prende una certa consistenza per quanto riguarda

*l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*". Il testo, inizialmente composto da meno di venti articoli di principi, venne incrementandosi fino ad arrivare a 44 articoli, riguardanti tutte le prospettive di vita delle persone disabili. La Legge – quadro n. 104/92<sup>377</sup> sui diritti delle persone disabili dedica all'integrazione scolastica sei articoli, dall'art.12 al 16 e l'art.43. Nei primi cinque si presentano i principi basilari dell'integrazione e nell'art. 43 si aboliscono: l'art. 28, comma 2, della legge 118/71 relativamente all'eliminazione dall'integrazione degli alunni disabili in situazione di gravità e il comma 3 dello stesso articolo affermato costituzionalmente immorale dalla sentenza n. 215/87 della Corte costituzionale. I principi legiferati possono così sintetizzarsi:

- ❖ è assicurato il diritto all'educazione e all'istruzione dal nido alle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado fino all'Università<sup>378</sup>;
- ❖ si precisa l'intento dell'integrazione che deve protendere allo sviluppo della personalità dell'alunno in situazione di handicap e dei suoi compagni sotto il profilo degli apprendimenti, della comunicazione, della socializzazione e degli scambi relazionali<sup>379</sup>;
- ❖ nessuna minorazione o disabilità può essere ragione di estromissione dalla frequenza scolastica. Si percepisce in questa norma l'eco della sentenza della Corte costituzionale<sup>380</sup>;
- ❖ la programmazione dell'integrazione si snoda per le ulteriori fasi: individuazione dell'alunno in situazione di handicap; segue una *diagnosi funzionale*<sup>381</sup>; il

---

il riconoscimento, seppur indiretto, di un codice linguistico alternativo a quello vocale, individuazione che appare comprovata dall'**art.13, comma 1, lettera d**, ai sensi del quale l'integrazione scolastica della persona handicappata nelle Università " ... *si concretizza anche tramite il conferimento, con decreto del Ministro dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica, di compiti professionali ad interpreti da indirizzare alle Università per agevolare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti*".

<sup>377</sup> Alla legge 104/92 si congiunge la *Circolare regionale n.33/93*, che riconosce la perizia degli Enti ed il personale che lavora in ambito scolastico; essa dà informazioni decisive e concrete per i contenuti e le modalità, individuando gli accordi di programma quali strumenti duttili, differenzialmente realizzabili in ordine alle peculiari necessità, alla progettazione e alle risorse dei vari territori.

<sup>378</sup> Cfr. *Legge 104 del 5 febbraio 1992 "Legge – quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"*, art. 12, commi 1 e 2.

<sup>379</sup> Cfr. *Legge 104 del 5 febbraio 1992 "Legge – quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"*, art. 12, comma 3.

<sup>380</sup> Cfr. *Legge 104 del 5 febbraio 1992 "Legge – quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"*, art. 12, comma 4.

<sup>381</sup> Cfr. C. R. 33/93, **lettera a, punto 4 – c**, per *Diagnosi Funzionale* si intende la descrizione dettagliata e minuziosa della compromissione funzionale dello stato psicofisico del discente in situazione di handicap (DPR del 24 febbraio 1994, art. 3, comma 1) conseguita a cura dei servizi specialistici. Pone,

*profilo dinamico funzionale*<sup>382</sup> ed il *piano educativo individualizzato*<sup>383</sup>. Questi documenti vengono aggiornati lungo tutto il corso di studi dell'alunno, a risultato di verifiche comuni<sup>384</sup>.

Il PEI - Piano Educativo Individualizzato non è il percorso didattico, ma il disegno globale di vita scolastica ed extra – scolastica<sup>385</sup> dell'alunno, dal momento che è fondato congiuntamente anche dagli operatori sociosanitari<sup>386</sup>. Esso rappresenta il riepilogo del percorso didattico individualizzato, di quello riabilitativo e di quello sociale, come si

---

inoltre, in risalto le potenzialità dell'individuo tra le seguenti aree: cognitiva, linguistica, relazionale, sensoriale, motorio – prassica e dell'autonomia. Il 95% dei discenti con disabilità, nella scuola prima e secondaria di I grado, ha una diagnosi funzionale. [Cfr. **Fonte Istat – L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali**, 19 gennaio 2011].

<sup>382</sup> **Il Profilo Dinamico Funzionale** o PDF ha il suo punto di partenza nella DF. Denota il probabile livello di sviluppo che il discente in situazione di handicap comprova di fruire nei tempi brevi (6 mesi) e nei tempi medi (2 anni). Viene stilato dall'unità multidisciplinare, dai docenti curricolari e dai docenti specializzati della scuola, che riferiscono sulla base della diretta osservazione, con la partecipazione e il sostegno della famiglia. Sulla base dei dati riportati nella DF traccia in modo dettagliato i probabili livelli di risposta del discente in situazione di handicap riferiti alle relazioni in atto e quelle programmabili. È intorno all'85% la percentuale di discenti con un Profilo Dinamico Funzionale. Al Centro e al Nord si trova la percentuale più elevata di discenti con disabilità che non ha suddetta documentazione: relativamente al 17,1% ed il 18,7% dei discenti della scuola primaria ed il 14,9% e 13,5% dei discenti della scuola secondaria di I grado. [Cfr. **Fonte Istat – L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali**, 19 gennaio 2011].

<sup>383</sup> **Il Piano Educativo Individualizzato** o PEI è il documento in cui sono delineati i provvedimenti integrati bilanciati fra loro, programmati per il discente disabile in un definito periodo di tempo (DPR 24 febbraio 1994, art. 5, comma 1). Viene stilato all'inizio di ogni anno scolastico e controllato ed aggiornato in itinere (trimestralmente) e tiene presente i progetti didattico – educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, e inoltre le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extra – scolastiche. (DPR 24 febbraio 1994, art. 5, comma 4). Per il Piano Educativo Individualizzato le percentuali sono elevate sia per la scuola primaria che secondaria di I grado, relativamente a il 93% e 96%. Cfr. **Fonte Istat – L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali**, 19 gennaio 2011].

<sup>384</sup> Cfr. **Legge 104 del 5 febbraio 1992 “Legge – quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”**, art. 12, commi da 5 a 8.

<sup>385</sup> Per Istituzioni extrascolastiche si intendono i servizi sanitari e tra gli Enti locali si enumerano le Province e i Comuni. Ai primi compete l'attuazione di interventi sanitari, riabilitativi e sociali, la conformazione delle Unità Multidisciplinari, per lo studio e la realizzazione di progetti atti ad appoggiare l'integrazione nel territorio delle persone con disabilità, oltre che la designazione di operatori dei servizi e la fornitura di protesi/ausili. La provincia per la **L. R. n.11 del 13 aprile 2001, art. 131**, “... ha l'incarico di favorire e garantire gli interventi sociali attinenti ai non vedenti, agli audiolesi e ai figli minori identificati dalla sola madre per assicurare la totale attuazione del diritto all'educazione e all'istruzione in concordanza con la pianificazione regionale, nel territorio di loro competenza e in linea con l'attuazione del piano di zona anche tramite le forme organizzative di cui al Decreto Legislativo n. 267/2000. Sono inclusi in tali interventi i servizi per l'integrazione dei **minorati sensoriali** nelle scuole di ogni ordine e grado, e in ogni modo sino al raggiungimento di una qualifica professionale”. Ai secondi, ai Comuni, compete il dovere di assicurare e monitorare il processo di integrazione scolastica ed extra scolastica dei discenti con disabilità.

<sup>386</sup> Cfr. **Legge 104 del 5 febbraio 1992 “Legge – quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”**, art. 12, comma 5.

arguisce esplicitamente dalla formulazione dell'art. 13<sup>387</sup>, nel quale è detto che, al fine di conseguire il coordinamento fra questi tre progetti, gli Enti Locali redigono accordi di programma con l'amministrazione scolastica e le ASL.

Infine, l'art. 15, presume strutture di sostegno amministrativo all'integrazione mentre l'art. 16, trasponendo i criteri assicurati dalla Corte costituzionale, detta i principi per la stima degli alunni con handicap.

La Legge 104 del 1992<sup>388</sup> marca un cambio di direzione riguardo al passato, per la prima volta, appunto, l'individuo viene preso in attenta valutazione nella sua globalità.

Verso la fine degli anni Novanta, il quadro della legge scolastica muta radicalmente con l'assegnazione dell'autonomia progettuale, organizzativa, didattica, di ricerca e sviluppo, delle istituzioni scolastiche<sup>389</sup>. Con il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche, i programmi nazionali sono surrogati dal Piano dell'Offerta

---

<sup>387</sup> Cfr. *Legge 104 del 5 febbraio 1992 "Legge – quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"*, art. 13, puntualizza le prassi logistiche dell'integrazione, che possono così riepilogarsi: è essenziale la stesura di Accordi di programma (di cui all'art.27 della medesima legge) più adeguati delle mere intese, redatti fra Enti Locali, scuola e ASL. Gli Accordi di programma debbono individuare non solo le relative abilità degli Enti sottoscrittori, ma persino i flussi economici attinenti ai differenti servizi predisposti; sono, per di più, indirizzati alla pianificazione armonizzata del progetto didattico, di quello riabilitativo e di quello di socializzazione che sono lo sviluppo del piano educativo individualizzato (comma1). I principi per le modalità di stipula degli Accordi di programma sono stati stabiliti col decreto interministeriale del 9 luglio 1992. Sono presunti sovvenzioni per l'acquisto di sussidi didattici e per sperimentazioni; possono essere implicati soggetti qualificati pubblici e privati (comma 2); debbono essere garantiti assistenti per l'autosufficienza e la comunicazione forniti dagli Enti locali (comma 3); debbono essere garantiti docenti specializzati per le attività di sostegno anche nelle scuole superiori (commi 4 e 5). La C. R. n. 33/93, lettera b), dichiara il principio che l'accordo di programma deve essere rivolto alla preparazione, alla realizzazione e alla verifica connessa di progetti educativi individualizzati che includano aspetti riabilitativi e di socializzazione, forme di integrazione tra attività scolastiche e attività riabilitative ed aggregative del territorio.

<sup>388</sup> Il testo di legge è stato modificato ed integrato dalla legge *8 marzo 2000, n. 53* e dal *Decreto Legislativo del 26 marzo 2001, n. 151*.

<sup>389</sup> Cfr. *DPR del 8 marzo 1999, n. 275 – Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59: definisce l'indipendenza logistica e didattica delle scuole come garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e la realizza nella predisposizione e nella concretizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione rivolti allo sviluppo della persona umana, appropriati ai vari contesti, alla domanda delle famiglie e alle peculiarità distinte dei soggetti implicati, al fine di assicurare loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi del sistema di istruzione e con la necessità di perfezionare l'efficienza del processo di insegnamento e di apprendimento. Il Regolamento, nel dettare la disciplina generale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, precisa che l'operatività di essa inizia dal 1° settembre 2000.

Formativa<sup>390</sup>, secondo cui la scuola delimita le linee d'azione, gli interventi educativi cruciali. Il cardine didattico del POF è il curriculum<sup>391</sup>, che è programmato dalla comunità professionale nel riguardo delle direzioni e degli obblighi posti dal medesimo Regolamento, che fa dichiarato legame all'integrazione scolastica ponendola nell'ambito dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche la quale deve concretizzare il principio generale dell'integrazione di tutti gli alunni nella classe e nel gruppo<sup>392</sup>.

Odiernamente la scuola italiana sta vivendo senza dubbio un periodo difficile e decisivo dopo aver testato, come riportato nelle pagine precedenti, per oltre trent'anni il modello dell'integrazione totale degli alunni con disabilità, un tempo definiti portatori o in situazione di handicap. Dovere di ogni istituzione scolastica, è quello di recepire e trasporre in atto educativo e didattico la cultura dell'integrazione. Questo richiede che la scuola sappia sempre più connotarsi come una comunità il cui tratto caratteristico è l'inclusività ...

---

<sup>390</sup> Il documento basilare che esplicita il compito, da parte della scuola, dell'autonomia didattica è il ***Piano dell'Offerta formativa*** tramite il quale ogni singola istituzione scolastica raffigura la propria identità culturale e progettuale tracciando gli itinerari curricolari, extracurricolari ed educativi adatti all'indirizzo degli studi e alle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale in cui opera la scuola. Inoltre, il POF di ogni Istituto può arricchirsi con i piani delle altre scuole. L'accordo di rete è previsto dal ***DPR 275/1999, art. 7.***

<sup>391</sup> La nozione di curriculum consente di vedere l'educazione scolastica come un multiforme sviluppo di diffusione culturale ed avviamento personale delineando il pieno cammino formativo che un discente deve eseguire, nel quale si tessono sia sviluppi cognitivi che relazionali. La logica del curriculum fa risaltare, pertanto, una differente competenza del docente che è interpellato a proporzionare gli obiettivi e i contenuti delimitati dal Regolamento alla tangibile realtà locale in cui questi vengono messi in opera. Nello specifico, deve tener conto, al di là degli aspetti culturali, anche delle distinte necessità e dei bisogni raccolti sia tramite l'ascolto e l'osservazione diretta dei discenti, sia dal raffronto con le richieste e le aspettative della famiglia e del territorio. Il percorso di edificazione del curriculum si presenta, di conseguenza, come una persistente indagine, da parte del docente, che diventa esperto impegnato in un incessante lavoro di studio minuzioso e di perfezionamento delle prassi didattiche. [Cfr. Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione: un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola].

<sup>392</sup> Cfr. ***DPR del 8 marzo 1999, n. 275, art. 4, comma 2, lettera c;*** prendono di conseguenza un pertinente interesse sia ***l'art.1, comma 2,*** che presume provvedimenti educativi e formativi appropriati alle peculiarità distinte dei soggetti implicati che ***l'art.3, comma 3,*** secondo il quale il piano formativo va stabilito, e nutrito anche dai punti di vista delle associazioni dei genitori unite a quelle dei familiari dei disabili. Emerge in questo modo una cultura della scuola diretta alla rivalutazione e all'accettazione, che postula di continuo più rilevanti abilità di contrattazione, intercessione, confronto e ascolto.

“ ... che comincia a concretizzarsi non appena prende avvio il processo per l'incremento della condivisione ... prende avvio, in poche parole, quando si inizia a metterla in pratica<sup>393</sup>”.

Come Ianes riporta ...

“ ... è rilevante decantare che sussiste una forte discrepanza tra pratiche di integrazione e di inclusione ... la prima si orienta agli alunni disabili, cioè a una parte di quelli con Bisogni Educativi Speciali ... mentre l'inclusione fa attinenza alle varie azioni di replica individualizzata conseguite su tutti i vari bisogni educativi di tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali ... l'inclusione è pertanto più estesa riguardo all'integrazione, si dà dignità a tutti i bisogni di tutti gli alunni<sup>394</sup>”.

La logica dell'inclusione comprende anche l'integrazione<sup>395</sup> dal momento che, in un ambito in cui le proposte della scuola sono concretamente ospitali e inclusive per tutti

---

<sup>393</sup> Booth, T., Ainscow, W. M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson, p. 109.

<sup>394</sup> Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Edizioni Erickson, p. 71.

<sup>395</sup> In Italia coabitano se non altro tre modi di intendere il rapporto fra integrazione e inclusione: 1) i due termini sono in fondo equivalenti. Vede nel *mainstreaming* per i discenti con disabilità il cuore del movimento dell'*inclusive education* internazionale e avvicina a questo i fatti storici italiani dell'integrazione scolastica, conferendo pertanto a inclusione e integrazione lo stesso significato. Tale prospettiva è raffigurata pure nelle attuali linee guida del MIUR del 2009, in fatto di integrazione dei discenti con disabilità. 2) Un secondo modo, piuttosto, mette di fronte le politiche dell'integrazione a quelle dell'inclusione. Si tratta della mozione di un gruppo di studiosi nell'ambito dei *disability studies*, che attestano che per accrescere l'inclusione a scuola sia indispensabile un totale mutamento di direzione: non più politiche dirette ad assicurare misure distinte per certe tipologie di discenti affinché siano capaci di seguire i tragitti scolastici nella scuola di tutti, bensì politiche di modificazione della scuola, della sua cultura e della sua progettazione, affinché diventi effettivamente capace di ospitare tutti, a prescindere dalle loro peculiarità. Per questa ragione, dalla loro personale ed individuale prospettiva, sarebbe rilevante oltrepassare le politiche di integrazione. 3) Un terzo modo suggerisce diversità fra i due termini, ma nel contempo linearità. In questo modello si guarda alle politiche di integrazione come una parte del corso di inclusione. Si considera integrazione come quell'insieme di politiche e metodiche finalizzate ad assicurare il più grande sviluppo possibile e la totale adesione di certi gruppi di persone con bisogni educativi speciali, tenendo conto degli strumenti e delle tecniche che dalla ricerca affiorano come efficienti a favorire l'apprendimento e la compartecipazione di tali discenti. Tale approccio pone le politiche di integrazione in una intelaiatura inclusiva costituita dalla didattica e dal clima inclusivo, di una scuola che modifica le proprie pratiche affinché tutti i discenti che la frequentano possano sentirsi ospitati e interpreti in prima persona, al di là di beneficiare di percorsi di apprendimento della massima qualità pensabile. Integrazione e inclusione avrebbero pertanto le medesime intenzioni: il più grande apprendimento pensabile e totale adesione, solo che i processi di integrazione ripongono l'interesse su alcuni gruppi di discenti più a pericolo di allontanamento di altri, mentre l'inclusione provvede a tutti. Il rapporto fra i due concetti è molto affine a quello che prospetta l'ONU con la Convenzione per i Diritti delle Persone con Disabilità e la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo: non si tratta di assicurare qualche cosa di differente alle persone con disabilità, ma di saldare alcune misure di equità che



gli alunni, si trovano più speditamente presupposti migliori per l'integrazione degli alunni disabili. Ed è stata proprio la presenza di questi alunni che ha prodotto, nella scuola, una ponderazione e una rigenerazione in termini di duttilità organizzativa e didattica per poter replicare in modo più efficiente anche alle richieste speciali per cui, alla fine, tutti gli alunni dovrebbero godere di una didattica aggiornata e più vigile alle diversità dei singoli. Il concetto di inclusione mobilita altri due concetti:

- ❖ la *normalità*<sup>396</sup>, che si fonda sul bisogno di adesione dell'alunno, di sentirsi considerato e trattato equamente come tutti gli altri, di essere accolto dal gruppo dei pari;
- ❖ la *specialità*, che si fonda sul bisogno di identità dell'alunno, di sentirsi differente dagli altri in quanto irripetibile.

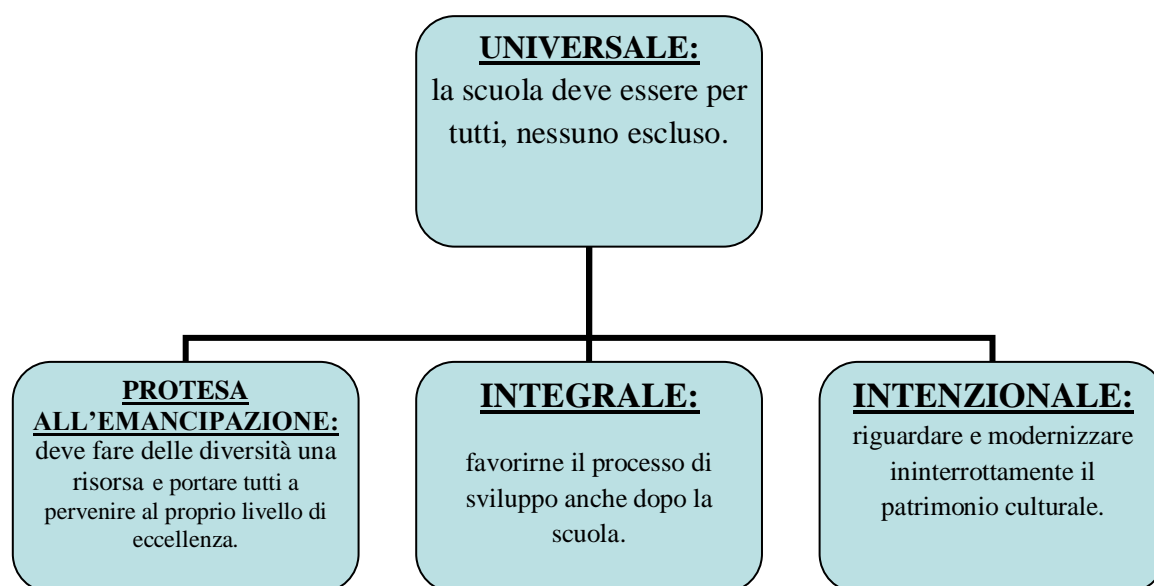
La sfida, in conclusione, è quella di dare vita ininterrottamente a una scuola con la "S" maiuscola capace di togliere intoppi ed impedimenti all'apprendimento e alla partecipazione. (Si veda schema)

---

consentano loro di beneficiare dei medesimi diritti piantati nella dichiarazione sui diritti umani per tutte le persone. [Cfr. (a cura di). Frabboni, F., Gallerani, M. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*. Milano: Franco Angeli, p. 33].

<sup>396</sup> La consuetudine della didattica e delle attività educative e formative dovrebbe perciò, essere ornata di tecniche efficienti e forme particolari che derivano dalla pedagogia speciale e dalla psicologia dell'educazione, affinché il discente con bisogni educativi speciali, sia capace di rapportarsi ed apprendere con normalità, congiuntamente a tutti gli altri discenti, conseguendo nello stesso momento appoggio ed assistenza alle distinte e multiformi problematiche di cui è portatore. Il discente, difatti, ha diritto sia all'integrazione che a repliche distinte ed adeguate: le due cose non sono in opposizione, come non lo sono la normalità e la specificità, se armonizzate nella speciale normalità. [Cfr. Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Edizioni Erikson, p. 19].

## Schema – Organigramma della scuola<sup>397</sup> “inclusiva”



Da un'indagine<sup>398</sup> svolta nell'ambito di un progetto sovvenzionato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e in cooperazione con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, del 19 gennaio 2011, affiora che gli alunni con disabilità vigenti nella scuola dell'obbligo sono poco più di 130 mila: di questi, 73 mila sono studenti della scuola primaria<sup>399</sup> (si veda grafico 1) e 59 mila della scuola secondaria<sup>400</sup> di I grado (si veda grafico 2). In ambedue gli ordini scolastici le allieve con disabilità rappresentano solo un terzo della popolazione<sup>401</sup>.

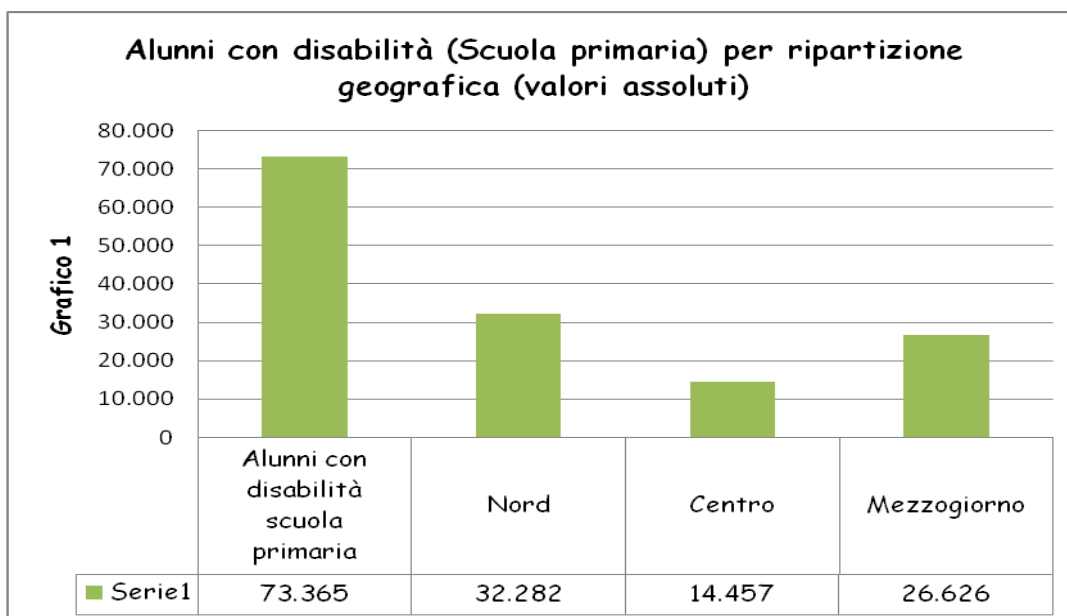
<sup>397</sup> Cfr. Bellatalla, L. (2010). *Scuola secondaria. Struttura e saperi*. Trento: Erickson.

<sup>398</sup> Fonte Istat – *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali*, 19 gennaio 2011.

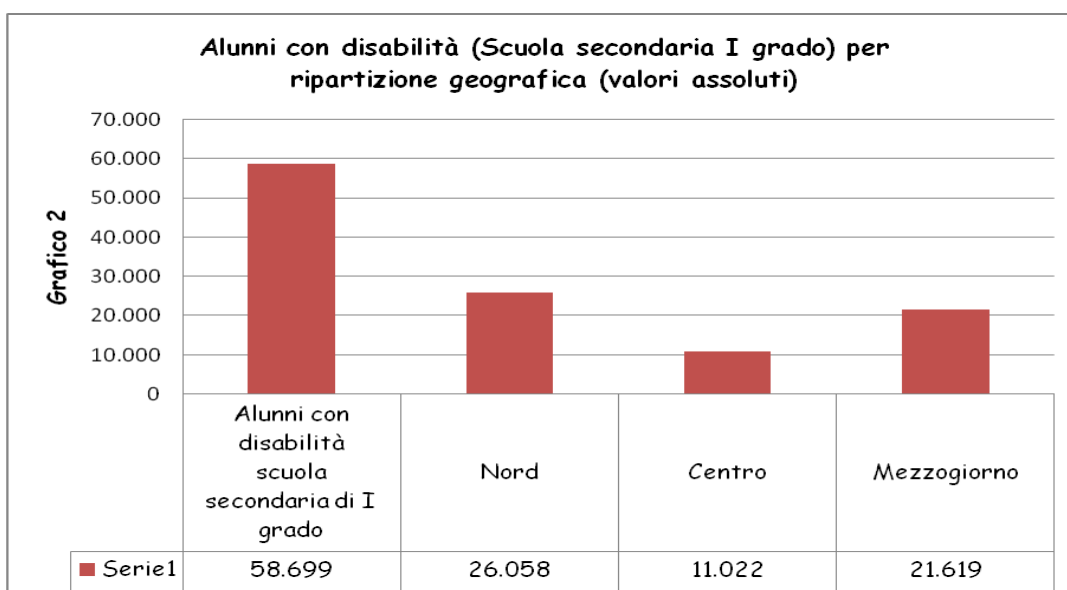
<sup>399</sup> La popolazione scolastica con disabilità ha un'età media intorno ai 9,7 anni ed il 33% degli alunni frequentanti ha un'età maggiore ai 10 anni.

<sup>400</sup> La popolazione scolastica con disabilità ha un'età media intorno ai 13,5 anni ed il 20% degli alunni frequentanti ha un'età maggiore ai 15 anni.

<sup>401</sup> Le alunne con disabilità nella scuola primaria sono 32,6%, mentre nella scuola secondaria di I grado sono 37,3%.



**Grafico 1 – Fonte ISTAT**



**Grafico 2 – Fonte ISTAT**

Nello specifico:

- Per gli alunni della scuola primaria si riscontra che:
- ❖ *il 5% ha difficoltà di tipo visivo (lo 0,7% presenta cecità ed il 4,6% ipovisione);*

- ❖ *il 6% ha problemi di tipo uditivo (l'1,8% presenta sordità acuta ed il 4,3% ipoacusia);*
- ❖ *il 14,3% ha difficoltà di tipo motorio;*
- ❖ *il 26,4% ha un disturbo specifico dell'apprendimento;*
- ❖ *il 25,8% ha un disturbo specifico del linguaggio;*
- ❖ *il 17,6% ha un disturbo generalizzato dello sviluppo;*
- ❖ *il 40,1% presenta ritardo mentale;*
- ❖ *il 26% ha disturbi dell'attenzione;*
- ❖ *il 23,9% ha disturbi affettivi relazionali;*
- ❖ *il 17,5% ha disturbi comportamentali<sup>402</sup>.*

A livello nazionale il 26,4% degli alunni ha difficoltà nell'apprendimento e nell'attenzione, con valori che sul territorio oscillano dal 18,3% di alunni con difficoltà nell'apprendimento e dal 19,8% di alunni con difficoltà nell'attenzione nelle regioni del Nord, al 34,7% e al 34,6%, rispettivamente, nel Mezzogiorno. Gli alunni della scuola primaria con problemi di ritardo mentale sono il 40,1% del totale di quelli con disabilità: la percentuale più bassa si riscontra al Centro col 33%, mentre la più elevata al Nord col 43,1%. Al Nord e al Centro c'è poi una ampia quota di popolazione con disabilità che presenta una sola difficoltà, rispettivamente il 47,3% ed il 51,2%, mentre al Mezzogiorno sono ugualmente rappresentati gli alunni con una sola difficoltà (39,5%) e gli alunni che hanno tre difficoltà o più (35%)<sup>403</sup>.

➤ Per gli alunni della scuola secondaria di I grado si riscontra che:

---

<sup>402</sup> Fonte Istat – *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali*, 19 gennaio 2011.

<sup>403</sup> *Ibidem*.

- ❖ *il 4% ha difficoltà di tipo visivo (lo 0,8% presenta cecità ed il 3,6% ipovisione);*
- ❖ *il 5% ha problemi di tipo uditivo (l'1,3% presenta sordità acuta ed il 3,7% ipoacusia);*
- ❖ *l' 11,2% ha difficoltà di tipo motorio;*
- ❖ *il 34,3% ha un disturbo specifico dell'apprendimento;*
- ❖ *il 17,9% ha un disturbo specifico del linguaggio;*
- ❖ *il 12% ha un disturbo generalizzato dello sviluppo;*
- ❖ *il 43% presenta ritardo mentale;*
- ❖ *il 23,9% ha disturbi dell'attenzione;*
- ❖ *il 20% ha disturbi affettivi relazionali;*
- ❖ *il 17,4% ha disturbi comportamentali<sup>404</sup>.*

A livello nazionale, si notano forti discrepanze territoriali, anche in questo ordine scolastico, per quanto riguarda le difficoltà di apprendimento e le difficoltà nell'attenzione, le quali sono presenti, rispettivamente nel 34,3% e nel 23,9% degli alunni con disabilità, con il valore minimo riscontrabile negli alunni con disabilità del Nord (rispettivamente 26,4% e 17,5%) e con un valore massimo nel Mezzogiorno (rispettivamente 40,9% e 32,1%). Come per la scuola primaria, anche per la scuola secondaria di I grado appare la prevalenza al Nord e al Centro di alunni con una sola difficoltà (rispettivamente 55,4% e 54,4%), mentre nel Mezzogiorno sono il 42,9% gli alunni con una sola difficoltà ed il 34,6% quelli con tre difficoltà o più<sup>405</sup>.

---

<sup>404</sup> **Fonte Istat – L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali**, 19 gennaio 2011.

<sup>405</sup> *Ibidem.*

Per entrambi gli ordini scolastici, quindi, emerge una maggiore complessità di bisogni nella popolazione scolastica con disabilità del Mezzogiorno rispetto a quella del resto della penisola.

### **III.5 Le potenzialità dell'esperienza corporea come possibile strumento di facilitazione dei processi formativi a supporto della didattica per i bambini non udenti**

*“ ... Un'educazione edificata su una complessità di intelligenze può riuscire più resistente ed efficiente di una edificata su due solamente, essendo in grado di incrementare una serie più ampia di talenti e rendere il curriculum classico agibile a un numero più ingente di discenti<sup>406</sup>”.*

Il pensiero occidentale<sup>407</sup> ha conferito al corpo il compito di mero esecutore di disposizioni derivanti dal cervello o di *utensile* inattivo nel trasferimento di input<sup>408</sup> derivanti dal mondo esterno in direzione del cervello ...

*“ ... pure quando sono messe in opera attività manuali per la soluzione di quesiti ... i sensi sono pensati come una sorta di*

---

<sup>406</sup> Gardner, H. (2001). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli, p. 91.

<sup>407</sup> Per molto tempo nel settore educativo si è assistito ad una diminuzione delle attività ludico – motorie e sportive, che ha avviato un corso di deprezzamento della relazione tra corporeità e apprendimento, tra esperienza dinamica e multi sensoriale e procedimenti cognitivi che, aderente a una centenaria prospettiva dualistica del rapporto corpo – mente, ha originato una didattica con evidenziate peculiarità di cerebralismo, di formalismo e di intellettualismo, ed una idea di questo tipo non poteva che delegare spazi marginali al corpo. Le riflessioni scientifiche sul rapporto dicotomico corpo – mente riconducono costantemente alla riflessione del filosofo francese *René Descartes* [1596 – 1650] sulla separazione tra mente e corpo. Questi asserisce che essendo il pensiero la proprietà basilare della mente e l'estensione quella del corpo, queste due proprietà sono inconciliabili e rappresentano la dicotomia tra “*res cogitans*” e “*res extensa*”, la disgiunzione pura tra sostanza e mente, tra realtà oggettive e consapevolezza, tra soggetto e oggetto. [Sibilio, M. (2007). *Il laboratorio ludico – sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Roma: ARACNE, pp. 9 – 10].

<sup>408</sup> Lakoff asserisce che siamo esseri neurali. I nostri cervelli afferrano i propri stimoli dal resto del nostro corpo. La struttura dei nostri corpi e il loro meccanismo predispongono i pensieri stessi che possiamo utilizzare per riflettere. Siamo in grado di pensare quello che i nostri cervelli reificati consentono. [Cfr. Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, op. cit. p. 77].

*cunicolo imperscrutabile tramite il quale l'informazione è accompagnata dall'esterno fino ad arrivare alla mente*<sup>409</sup>.

Nell'azione il corpo è partecipe e veste due mansioni, prende parte attivamente al processo di conoscenza e quest'ultima, servendosi delle nuove tecnologie, prende corpo. A ciò si connubia l'odierna visione di *embodied*<sup>410</sup> delle funzioni cognitive come chiave *di violino* della dinamica interagente tra corpo, mente e ambiente, individuando in questo trittico un compito sostanziale nella codefinizione della conoscenza e alle informazioni derivanti dall'esperienza sensorio motoria una mansione eminente nei processi di rappresentazione mentale, nei meccanismi di apprendimento e di trasformazione dei comportamenti per un più conveniente accomodamento all'ambiente. Il corpo è capace di calarsi nella situazione, abitarla, ciò consente una prima conoscenza<sup>411</sup>. La mente, al contrario, mette in atto un distanziamento, muove dalla scorporazione e non sempre assicura l'ascolto dovuto. Corpo e mente, coinvolgimento e distanziamento, consentono le sinergie indispensabili all'azione in situazione. Operare e comprendere sono un processo irripetibile e nell'azione, corpo e mente vestono una funzione rilevante<sup>412</sup>.

Il riconoscere la dimensione corporea chineestetica ha dato un inedito contributo alla edificazione di *habitat* di apprendimento inclusivi che impiegano il corpo potenziando la dimensione esperienziale, reale e produttiva. Ciò permette di pensare a un possibile

---

<sup>409</sup> Dewey, J. (1949). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia, p. 190.

<sup>410</sup> Si riferisce all'aumentare del processo della nostra reciprocità con il mondo reale. È il nostro modo di essere in vita e di testare il nostro mondo che implica i nostri processi sensoriali e motori, percezioni e azioni. [Johnson, M. (1989). "Personal practical Knowledge series: Embodied Knowledge", 19,4, pp. 361 – 377].

<sup>411</sup> " ... L'interesse per la funzione del corpo nella conoscenza giunge dalla partecipazione dell'ascolto, sensibilità e percettibilità nell'azione, che si compie nella reciprocità tra i soggetti e il mondo". [Joas, H. (2001). *La créativité de l'agir*, citato da Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, op. cit., p. 77].

<sup>412</sup> Cfr. Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, op. cit., pp. 76 – 77.

utilizzo della didattica che impieghi *il corpo in movimento* anche quando la capacità dell'ascolto è danneggiata.

I docenti dovrebbero dirigere la propria azione didattico – educativa ponendo attenzione alle peculiarità del discente, stimando di volta in volta le sue differenti individuali chiavi di accesso al sapere e adoperando la modalità più affine al suo stile apprenditivo. La buona riuscita scolastica di un alunno non udente è, di conseguenza, intrinsecamente relazionata alla capacità dei docenti, sia curricolari che di sostegno, di presentare gli argomenti con una didattica che impieghi al massimo il canale visivo e ancora meglio quello visivo – gestuale. La lettura labiale, infatti, è molto impegnativa, interpella una concentrazione visiva continua, incessante e se più individui articolano parole simultaneamente è difficilissimo, se non impossibile, seguire la conversazione. Dunque, il docente dovrebbe rendere quanto più possibile la sua lezione visiva<sup>413</sup> rintracciando foto, grafici, schemi, ecc., che possano agevolare la comprensione<sup>414</sup>.

L'esperienza corporea può essere virtualmente pensata come una originale parte associativa da calare in ambito didattico. L'azione tuttavia non è vista come mera manifestazione motoria, ma diretta al raggiungimento di fini specifici, al fine di

---

<sup>413</sup> Il susseguirsi sulla scena delle lavagne luminose, del computer e della LIM, ha agevolato tale condizione offrendo ai docenti dispositivi che permettono simultaneamente di scrivere, disegnare, caricare immagini, ecc. La *Lavagna Interattiva Multimediale*, nello specifico, è intesa come un congegno realmente innovativo per le sue proprietà di duttilità e poliedricità, per l'ampia molteplicità di risorse, per l'efficienza provata nell'accedere ai documenti, e nel rendere multimediali, multisensoriali e multimodali le lezioni, per l'utilità che destina ai discenti nel prendere parte dinamicamente al processo collettivo di edificazione della conoscenza. [Per ulteriori approfondimenti si veda: Bonaiuti, G. (2009). *Didattica attiva con la LIM*. Trento: Erickson]. La LIM permette al docente di tramutare l'aula in laboratorio in cui vengono potenziati comunicazione e negoziazione tra le molteplici configurazioni del guardare, del proferire; posto privilegiato in cui si apprende imparando a relazionarsi con gli altri. [Cfr. Tanoni, I., Teso, R. (2009). *Il curriculum tecnologico. Proposte per la scuola dell'infanzia e primo ciclo*. Trento: Erickson]. La LIM è interagente nel senso che sulla sua area possono essere presentati disparati contenuti che il fruitore può dislocare, trasformare, selezionare, disgiungere e convertire, con il risultato che siffatti contenuti non vengono più analizzati passivamente, anzi il soggetto che acquisisce è stimolato ad agire e a rapportarsi con il dispositivo: può in altri termini tastare, maneggiare ed esaminare senza intermediari i contenuti e le possibilità in esso vigenti e farlo in tempo reale. [Cfr. Biondi, G. (2008). *LIM. A scuola con la Lavagna Interattiva Multimediale. Nuovi linguaggi per innovare la didattica*. Firenze: Giunti Editore].

<sup>414</sup> Cfr. Maragna, S. (2008). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*. Milano: HOEPLI, p. 84.



realizzare transfert reali per l'accesso ai saperi e l'incessante screening di *stimoli forti*<sup>415</sup> nei processi educativi. La didattica attraverso il corpo determina non solo un coinvolgimento totale e multi sensoriale dei discenti, ma in particolare, le diverse movenze impiegate dal corpo nell'ambiente circostante si traspongono in gesti e possono coincidere allegoricamente a parole e viceversa<sup>416</sup> di tipo:

- ❖ *spaziale* (forme, distanze, lunghezza, larghezza, altezza) e *temporale* (prima e dopo, contemporaneamente, lento, veloce), che unitamente, contribuiranno alla graduale costruzione e strutturazione dello spazio sia fisico che relazionale, e inoltre, alla iniziale intuizione del susseguirsi temporale delle azioni. Questo porterà il discente a conseguire nozioni attinenti sia allo spazio e all'orientamento che al tempo e alle strutture ritmiche<sup>417</sup>;
- ❖ *linguistico* (soggetto, verbo, complemento oggetto), agevoleranno il discente a prendere parte a scambi comunicativi con compagni e docenti tramite azioni semplici, chiare e pertinenti;
- ❖ *matematico* (numeri, quattro operazioni e proprietà), aiuteranno il discente nel contare oggetti o eventi in senso crescente e decrescente e lo renderanno consapevole del valore che le cifre hanno a seconda della loro posizione<sup>418</sup>;
- ❖ *geometrico* (forme e figure) agevoleranno il discente a riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche<sup>419</sup>;

---

<sup>415</sup> La concezione teorica dello psicologo canadese **Hebb** incoraggia l'identificazione della mansione dell'esperienza corporea per il trascinarsi e la stabilizzazione di dati nella memoria, tramite l'unione della via debole a quella forte " ... mentre gli input deboli e forti in direzione di una cellula sono operosi nel medesimo tempo, la via debole risulta rafforzata grazie alla sua unione con la via forte". [LeDoux, J. (2002). *Il sé sinaptico*. Milano: Raffaele Cortina Editore, p. 190].

<sup>416</sup> Cfr. (A cura di) Sibilio, M. (2011). *Ricerche corporeamente in ambiente educativo*. Lecce: Pensa Editore, p. 69.

<sup>417</sup> Cfr. **D.P.R. 12 Febbraio 1985, n. 104** "Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria" – Obiettivi e contenuti.

<sup>418</sup> Cfr. **Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione**, 2012, Roma. **Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione**, Roma, Settembre 2007.

- ❖ *espressivo* (tristezza, felicità, gioia, dolore, paura), il discente, usufruendo del linguaggio corporeo come modalità comunicativo – espressiva, potrà esprimere e descrivere i propri stati d’animo, emozioni e sentimenti.

Grazie al supporto dei gesti e delle azioni si traspone in forma dinamica il contenuto di alcuni vocaboli, nozioni e strutture logiche, edificandone modalità alternative e/o aggiuntive. In questo modo si incoraggia da un lato, l’edificazione di iter di apprendimento corrispondenti alle necessità dei discenti partendo dalle loro risorse vicarianti, e dall’altro, si rafforza didatticamente la relazione tra memoria e apprendimento erigendo meccanismi associativi fondati su esperienze motorie che, per il loro coinvolgimento, trascinarsi e carattere multi sensoriale possono aiutare a rievocare distinte tracce mnestiche capaci di agevolarne il conferimento dei contenuti<sup>420</sup>.

### **III.6 Strategie innovative e inclusive in ambito didattico: il Software Multimodale DFB**

L’azione 6 del progetto<sup>421</sup> “*Nuove tecnologie e disabilità*”, approvato nel 2008, dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, riguarda la selezione ed il sovvenzionamento di ventisei progetti di ricerca innovativi a supporto, grazie alle nuove tecnologie, delle attività congiunte alla didattica speciale. (Si veda tabella)

---

<sup>419</sup> *Ibidem*.

<sup>420</sup> Cfr. (A cura di) Sibilio, M. (2011). *Ricerche corporeamente in ambiente educativo*, op. cit., pp. 70 – 71.

<sup>421</sup> Sono stati **approvati 26 progetti di ricerca** per l’innovazione tecnologica e didattica nell’uso delle nuove tecnologie per l’integrazione scolastica. Per ulteriori approfondimenti si veda: Progetto “*Nuove tecnologie e disabilità*” – *Azione 6*”, prot. n. 2969/PVI, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. Dipartimento per l’Istruzione. Direzione Generale per lo Studente, l’Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, Roma, 12 giugno 2008.

**Tabella – Progetti (quelli riportati in rosso sono specifici per il deficit uditivo)**

<b>Titolo del progetto</b>		<b>Scuola capofila</b>
1	10dita: aggiornamento di un software di auto-apprendimento per disabili visivi	Direzione Didattica “A. Scarpa” - Milano (MI)
2	AVP - Assistente Virtuale Personale	Ist. Istruzione Superiore “Besta” - Treviso (TV)
3	Braille Koiné - Un software per fare greco	Liceo Classico “San Carlo” – Modena (MO)
4	Costruire la parola	Liceo Scientifico “Righi” – Cesena (FC)
5	Dislessia e disortografia	Ist. Comprensivo “Don Milani” – Cerveteri (RM)
6	Dislessia: elaborazione software didattico	Ist. Comprensivo “G. Bolognesi” – Livorno (LI)
7	Elodani Vox	Ist. Istruzione Superiore “Binel – Viglino” – Aosta (AO)
8	FacilitOFFICE: applicativi accessibili	Istituto Comprensivo di Bosisio Parini (LC)
9	Hdraw - Software di disegno vettoriale semplificato per alunni disabili con difficoltà motorie	Istituto Comprensivo di Cervarese S. Croce (PD)
10	Il testo elettronico accessibile e fruibile agli studenti con disabilità visiva	Ist. Istruzione Superiore “Machiavelli” – Lucca (LU)
11	Immagini, simboli, colori, parole, linguaggio	Direzione Didattica di Coriano (RN)
12	INFTY2Braille	Liceo Scientifico “Copernico” – Bologna (BO)
13	Io sono ciò che sono per merito di ciò che siamo tutti	Istituto Comprensivo “A. Gramsci” – Camponogara (VE)
14	La vecchia tastiera parla	Ist. Tecnico Industriale “Q. Sella” – Biella (BI)
15	Leggere, per piacere!	Ist. Istruzione Superiore “Aldini Valeriani e Sirani” - Bologna (BO)
16	Sindrome di Rett: ipermedialità e apprendimento con il computer	Istituto Comprensivo di Ovada – Ovada (AL)
17	Sintesi vocale per il greco antico e accessibilità dell'editoria digitale di settore	Liceo Classico “A. Volta” – Como (CO)
18	Sistema innovativo d’ausilio per l’integrazione di persone con disabilità motorie con software di disegno	Ist. Tecnico per Geometri “Nervi” – S. Maria Capua Vetere (CE)
19	<b>SMART English<sup>422</sup></b>	<b>Ist. Statale di Istr. Superiore Specializzata per sordi – Roma (RM)</b>
20	Software di tutoraggio per L’adattamento dei testi scolastici	Ist. Tecnico Paritario “Suore Salesiane Sacri Cuori” – Barletta (BA)
21	<b>Software multimodale DFB</b>	<b>Scuola Sec. paritaria per sordi “Smaldone” – Salerno (SA)</b>
22	Software to fit: realizzazione di interfacce utente su misura verso	Ist. Tecnico Commerciale “A. Volta” – Bagno a Ripoli (FI)

<sup>422</sup> Il progetto “**Smart English**” nasce dal bisogno di realizzare un ambiente accessibile per lo studente sordo per quanto riguarda l’apprendimento della lingua Inglese. È un progetto pilota che ha lo scopo di mostrare ai docenti come predisporre lezioni di inglese per studenti sordi usufruendo di un approccio più visivo con l’aiuto della tecnologia, nello specifico della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM). Il progetto ricorre alle due lingue dei segni (LIS e ASL) ed è composto da due sezioni: una per i discenti con lezioni arricchite di filmati, spiegazioni del vocabolario, grammatica, traduzione e attività, esercizi interattivi; una per i docenti, che contiene rimedi per mostrare loro come lavorare in classe con studenti sordi e anche come includere le nuove tecnologie all’interno del piano di insegnamento. Include, infine, piani di lezione per facilitare il docente.

	software di mercato o freeware	
23	Strumenti organizzativi per allievi con autismo e disabilità comunicative	Direzione Didattica “C. Govoni” – Ferrara (FE)
24	Un libro per me: un progetto di lettura multimediale accessibile	Ist. Comprensivo “Piazza Borgoncini Duca” - Roma (RM)
25	Un Robot per Amico	Scuola Media St. “Manzoni – Benzi” – Bresso (MI)
26	Visualpedia: realizzazione e condivisione di oggetti multimediali utilizzando un Wiki a supporto di studenti disabili	IPSSAE “Bergese” – Genova (GE)

Tra gli obiettivi generali del Progetto “*Nuove Tecnologie e disabilità*”:

- identificare soluzioni adeguate e, se possibile, immediatamente adoperabili in rapporto ai problemi sollevati dall’uso delle tecnologie assistive in alcune specifiche realtà scolastiche, che risultino ancora insoluti o non adeguatamente studiati;
- predisporre strategie innovative per rafforzare il coinvolgimento degli alunni disabili nelle attività didattiche<sup>423</sup>.

Molteplici sono gli elementi di validità del progetto:

- ***l’efficacia dei prodotti*** sviluppati per il miglioramento dell’integrazione dei disabili tramite le nuove tecnologie (il software facilita la comunicazione e permette un lavoro armonizzato; si creano materiali didattici personalizzati per alunni in condizione di disabilità grave; si amplia l’autostima e la motivazione al lavoro; si ribatte al bisogno con strumenti flessibili e condivisi; si personalizzano i contenuti per favorire l’apprendimento);
- ***l’aiuto tecnico*** dei prodotti creati, grazie al sostegno di strumenti duttili e condivisi e di semplice accesso (applicazione online; creazione di testi accessibili in x/html e daisy da parte di utenti non specialisti; uso del software

---

<sup>423</sup> Cfr. **Azione 6 – Progetti di ricerca per l’innovazione** – MonVal (Monitoraggio e Valutazione Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità).

anche per produrre documenti online accessibili; opportunità di impiegare il formato daisy su smartphone);

- la ***ricaduta nella scuola***, come occasione reale sia per quanto riguarda i discenti, che lavorano creativamente su moduli innovativi, che per il personale docente implicato, che acquista abilità progettuali, di ricerca – azione, di lavoro sul campo (occasione esperienziale valida e allettante per tutti; occasione di fornire la scuola di una piccola biblioteca analogica da accostare a quella tradizionale già esistente; formazione del personale);
- la ***collaborazione ed il lavoro di rete***, innescando una sinergia tra soggetti spesso lontani per finalità e pianificazione del lavoro, la scuola da un lato e l’Università, l’azienda o l’Ente privato dall’altro (lavoro collegiale tra docenti ed esperti del mondo della scuola e quelli del mondo universitario; confronto tra la logica scolastica e della ricerca con la logica aziendale connessa alla produzione)<sup>424</sup>.

Tra questi ventisei progetti uno crea l’opportunità di assicurare una totale inclusione degli utenti sordi (o con insufficiente abilità linguistica in lingua verbale italiana) con i coetanei udenti e rinvigorire la competenza linguistica in lingua verbale, cambiando qualunque testo, anche su internet, in DFB (dattilologico fonologico bimanuale).

Il progetto è il “***Software Multimodale DFB***” (Dattilologia Fonologica Bimanuale), della scuola per sordi “Smaldone” ubicata a Salerno, che è stato accettato e sovvenzionato dal Ministero della Pubblica Istruzione.

---

<sup>424</sup> *Ibidem.*

Il Software<sup>425</sup> permette di tramutare la lingua verbale italiana in elementi visibili: i fonemi della lingua parlata sono convertiti in cheremi sufficienti a rendere accessibile la lingua verbale a chi:

- non sente;
- non conosce le regole ortografiche della scrittura italiana;
- non conosce le enigmaticità delle lettere dell'alfabeto (i grafemi).

La Dattilologia Fonologica Bimanuale:



























- si esegue impiegando l'Alfabeto Manuale Italiano Integrato dal Sistema Fonologico (si veda tab.) progettato dal Dr. **Roberto Cuzzocrea**<sup>426</sup> ;
- si realizza con due mani e si può armonizzare con il parlato;
- **con la mano destra si realizzano tutte le consonanti e tutte le vocali non precedute da consonante;**
- **con la mano sinistra si realizzano esclusivamente le vocali precedute da consonante;**
- le due mani sono situate sotto il mento in sincronia e ravvicinate tra di loro per far rientrare nel campo visivo dei bambini anche le labbra dell'operatore;
- nel corso della produzione dei gruppi consonantici e delle vocali non precedute da consonante, la mano sinistra scompare dal campo visivo dei bambini;
- le consonanti doppie sono prodotte con un duplice movimento ritmico della mano destra.

---

<sup>425</sup> **Progetti con le medesime finalità sono:** “**PULA**” dell'Università DePaul. È un prototipo che impiega unicamente il movimento delle mani. Il programma è stato progettato per riprodurre la trascrizione dei segni. La “**VCom3D**” genera uno strumento fondato su un avatar capace di leggere libri per bambini sordi in lingua dei segni. La figura sintetica animata esegue una trasposizione dei libri in lingua dei segni. [Cfr. Bartolini, S., Bennati, P., Giorgi, R. “*L'informatica per i sordi. Su palmare la Lingua dei Segni*”, pubblicato in Mondo Digitale, n.2, giugno 2007, pp. 42 – 49; Cfr. Bartolini, S., Bennati, P., Giorgi, R. “*BLUESIGN: traduttore multimediale portatile per non udenti*” Didamatica 06, Cagliari, AICA, pp. 17 - 26]. Il progetto “**THETOS**”, interprete automatico da testo a lingua polacca dei segni. Elabora la lingua e dopo realizza l'animazione. [Cfr. Suszczanska, N. (2002). “*Translating Polish Text into Sign Language in the TGT System*”, 20<sup>th</sup> IASTED Conference aon Applied Informatics – AI 2002, Innsbruck, Austria, pp. 276 – 281].

<sup>426</sup> **Roberto Cuzzocrea**, specializzato in otorinolaringoiatria.

**Tabella – Alfabeto Manuale Italiano Integrato dal Sistema Fonologico**

 <b>A</b> /a/	 <b>B</b> /b/	 <b>C</b> + <math>\begin{matrix} e \\ i \end{matrix}</math> <b>Ci</b> + <math>\begin{matrix} a \\ o \\ u \end{matrix}</math> /tʃ/	 <b>Ch</b> + <math>\begin{matrix} e \\ i \end{matrix}</math> <b>C</b> + <math>\begin{matrix} a \\ o \\ u \end{matrix}</math> /k/
 <b>D</b> /d/	 <b>E</b> /e/	 <b>F</b> /f/	 <b>Gi</b> + <math>\begin{matrix} a \\ o \\ u \end{matrix}</math> <b>G</b> + <math>\begin{matrix} e \\ i \end{matrix}</math> /dʒ/
 <b>Gh</b> + <math>\begin{matrix} e \\ i \end{matrix}</math> <b>G</b> + <math>\begin{matrix} a \\ o \\ u \end{matrix}</math> /g/	 <b>H</b> /h/	 <b>I</b> /i/	 <b>L</b> /l/
 <b>Gli</b> + <math>\begin{matrix} a \\ o \\ u \end{matrix}</math> <b>Gl</b> + <b>i</b> /ʎ/	 <b>M</b> /m/	 <b>N</b> /n/	 <b>Gn</b> /ɲ/
 <b>O</b> /o/	 <b>P</b> /p/	 <b>Q</b> /k/	 <b>R</b> /r/
 <b>S</b> /s/ - /z/	 <b>Sci</b> + <math>\begin{matrix} a \\ o \\ u \end{matrix}</math> <b>Sc</b> + <math>\begin{matrix} e \\ i \end{matrix}</math> /ʃ/	 <b>T</b> /t/	 <b>U</b> /u/
	 <b>V</b> /v/	 <b>Z</b> /tʂ/ - /dʒ/	/ / : Sistema fonologico italiano.

Il Pacchetto di programmi e tutti i contenuti sono stati conseguiti all'interno del progetto "Software multimodale DFB". I moduli facenti parte del pacchetto sono:

1. **DFB – Filmato**: per la visualizzazione di testo tramite animazioni del movimento delle mani di una figura umana (avatar) (si veda fig.).

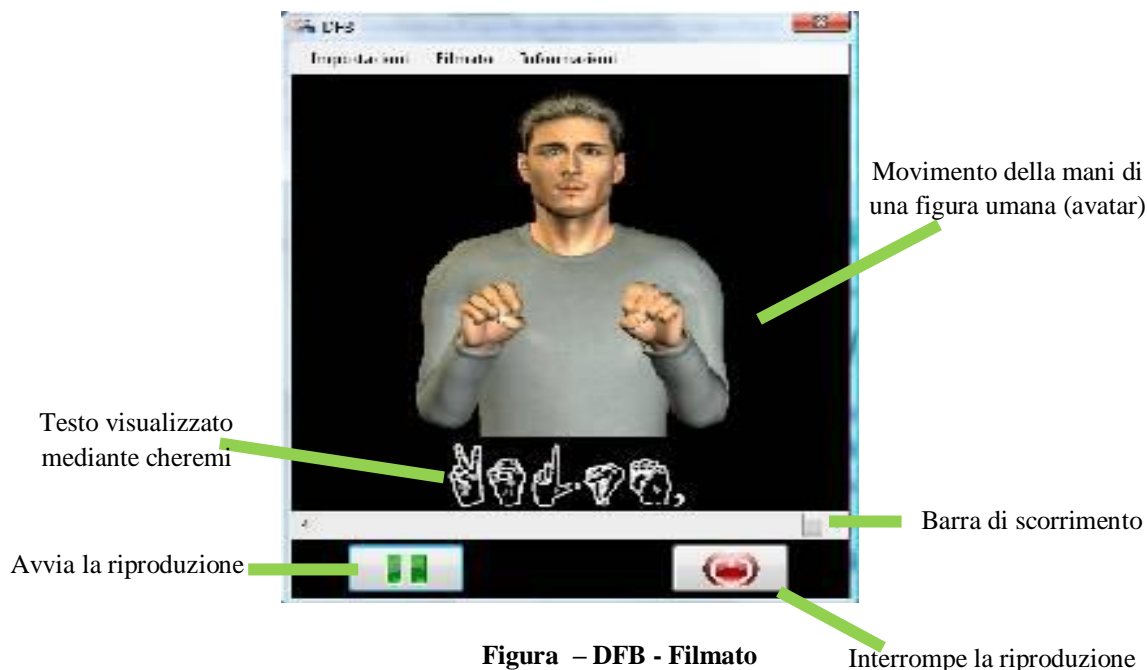


Figura – DFB - Filmato

Il modulo *DFB Filmato* può essere adoperato in associazione a programmi non inclusi nel Pacchetto, di conseguenza l’avatar può riprodurre qualunque testo presente in una pagina reperita in rete. Una volta scelto il testo si clicca sull’icona “Copia” del Programma in uso. Si utilizza poi il pulsante “Avvia/Interrompi” per dirigere la riproduzione del testo, e tramite la barra di scorrimento è possibile stabilire una velocità maggiore (spostamento a dx) o minore (spostamento a sx) di riproduzione dell’animazione (si veda fig. sopra riportata). È possibile, ancora, preferire di accompagnare la riproduzione dell’animazione con il testo scritto al di sotto dell’avatar (la scritta sarà resa sincrona, parola per parola, rispetto all’animazione). Tramite poi il menù “Impostazioni” sarà possibile:

- scegliere se il testo dovrà essere reso visibile tramite cheremi o grafemi;
- intervenire sul colore e dimensione del carattere;
- riprodurre il testo mediante sintesi vocale, che sarà resa sincrona, parola per parola, rispetto alla riproduzione dell’animazione.



2. **DFB – Tastiera**: tastiera a video finalizzata all’inserimento di testo mediante cheremi DFB (si veda fig.).



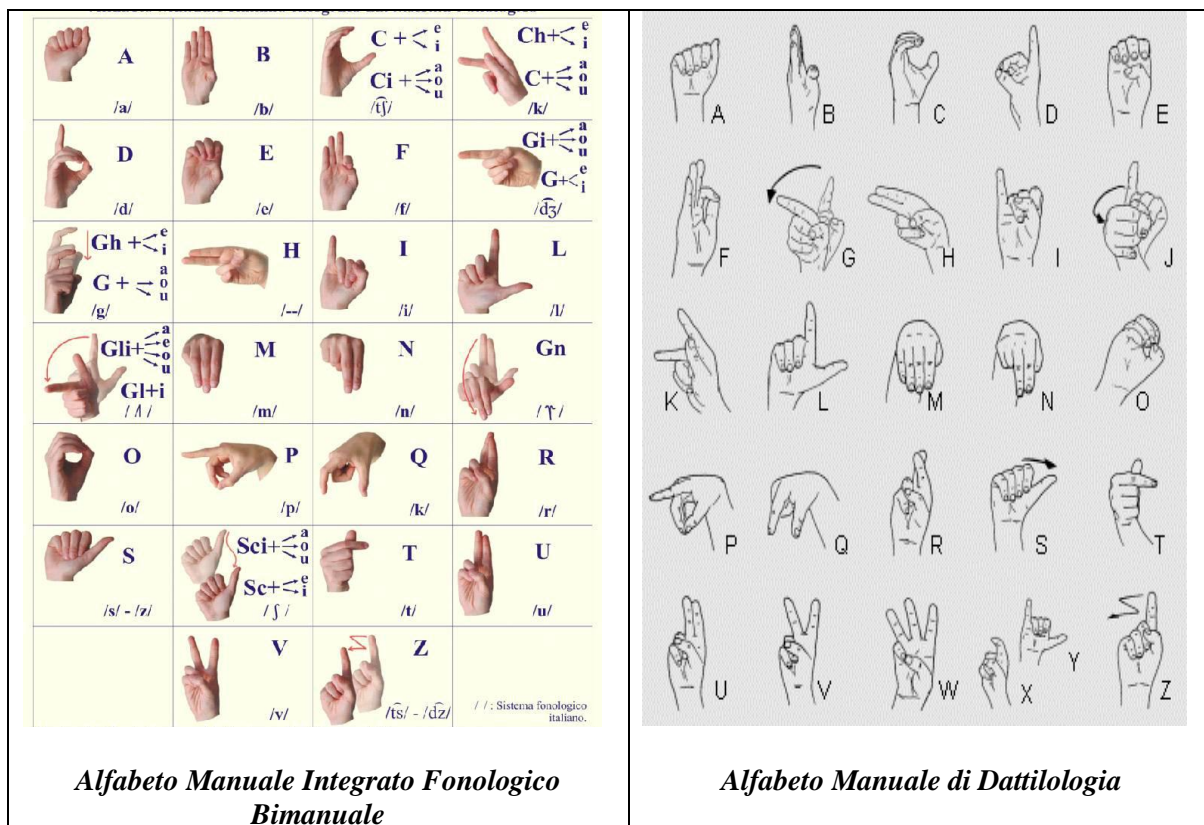
**Figura – DFB – Tastiera**

Questo modulo è rivolto a chi conosce le regole di conversione della lingua verbale italiana in DFB (Dattilologia Fonologica Bimanuale). Consente di riprodurre il linguaggio parlato su qualunque documento di testo in forma visibile attraverso i cheremi. All’avvio il programma mostra una tastiera a video mobile contenente i cheremi, le cifre e i tasti di punto, virgola, invio, cancellazione e spazio (si veda fig.). Al passaggio del cursore su di un pulsante, questo assume un colore diverso. È possibile cliccare sui pulsanti contenenti vocali o cifre. Al passaggio su di un pulsante contenente una consonante verrà, invece, visualizzato il Pannello Sillabe (una barra verticale di colore diverso contenente la consonante stessa e le sillabe da essa composte) (si veda fig.).

3. **DFB – Traduzione memoria**: per la conversione di un testo in cheremi DFB, utilizzabile in abbinamento a software non compresi nel pacchetto (traduce e sostituisce il testo selezionato con cheremi);
4. **DFB per OpenOffice**: per la conversione del testo da grafemi in cheremi e viceversa utilizzando OpenOffice Writer (il testo originale verrà mantenuto e verrà aggiunto il testo tradotto);
5. **DFB per Microsoft Office Word**: per la conversione del testo da grafemi in cheremi e viceversa utilizzando Microsoft Office Word (il testo originale verrà mantenuto e verrà aggiunto il testo tradotto);
6. **Font DFB \_ Simboli**: che riproduce graficamente i cheremi (si veda tab.).
7. Come creare **attività didattiche multimediali interattive**: una serie di documenti in formato PDF finalizzati ad indicare come creare attività multimediali interattive integrando cheremi DFB utilizzando Jcllic.

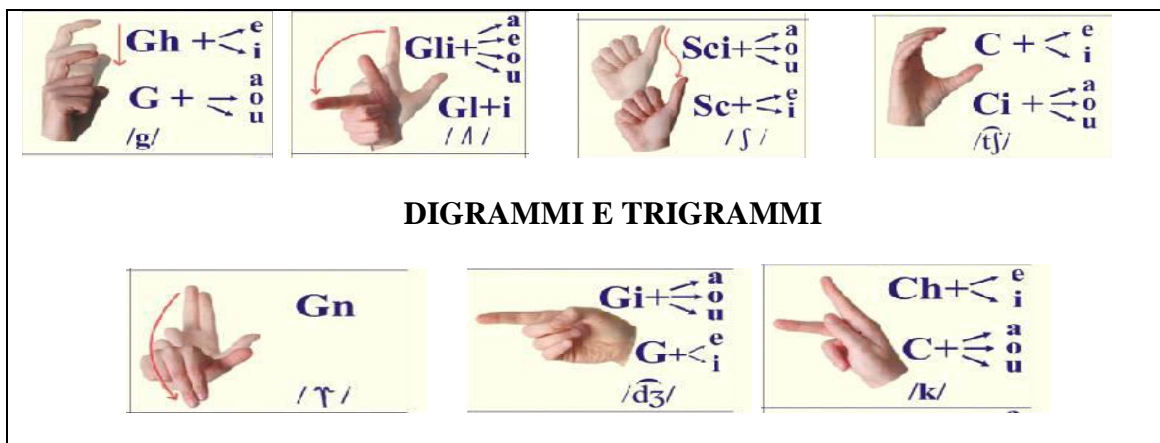
Come riportato nelle pagine precedenti, l'insieme dei segni grafici che si usano per rappresentare i fonemi di una lingua è l'alfabeto; i singoli segni (detti grafemi) sono le lettere. L'alfabeto italiano è costituito da 21 lettere di base, alle quali se ne aggiungono cinque proprie di lingue straniere (j, k, w, x, y).

Comparando i due alfabeti evidenziamo delle differenze: (si veda tab.)



- ❖ l'alfabeto manuale di dattilologia riporta il normale alfabeto italiano costituito dalle 21 lettere di base, alle quali se ne aggiungono le 5 di lingue straniere;
- ❖ l'alfabeto manuale integrato fonologico bimanuale aggiunge alle 21 lettere di base i **digrammi** e **trigrammi**<sup>427</sup> (si veda tab.). Il digramma è il legame di due segni alfabetici che vengono pronunciati con un solo suono e possono trovarsi senza distinzioni all'inizio, all'interno o alla fine di una parola. Il trigramma, invece, è il legame di tre segni alfabetici che vengono pronunciati con un solo suono. Come i digrammi anche i trigrammi possono trovarsi senza distinzione all'inizio, all'interno o alla fine di un vocabolo. Digrammi e trigrammi non si dividono mai.

<sup>427</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda: Cfr. Mosca, N. (2012). *Grammatica essenziale. Strumenti per lo studio delle lingue*. Novara: De Agostini; Cfr. Poli, S., Frisco, G., Russo, M. R. (2012). *Scrivere in corsivo. Attività di pregrafismo e sulle lettere*. Trento: Erickson; Cfr. De Rienzo, G. (2013). *Guida alla grammatica italiana*. Milano: BUR; Cfr. Perini, E. (2012). *Scrivere bene (o quasi)*. Firenze: Giunti Editore.



L'alfabeto manuale integrato fonologico bimanuale è favorevole al fine di riconoscere ed utilizzare alcune basilari convenzioni di scrittura (digrammi, trigrammi) e per esercitare nella scrittura delle difficoltà ortografiche.

## IV

### CAPITOLO

#### LA FIGURA E LA FORMAZIONE DELL'INTERPRETE DI LINGUA DEI SEGNI ITALIANA

##### IV.1 Interprete e/o Traduttore: analogie e difformità

L'interpretazione<sup>428</sup> consta nell'utilizzo esperto e fedele di una lingua, che è

“ ... *prodotto di una crescita naturale, per comunicare contenuti e propositi tramandati in un'altra lingua, anch'essa prodotto di una*

---

<sup>428</sup> Abbastanza variopinto è stato l'iter storico ed etimologico della figura dell'interprete. Nel greco classico, originario probabilmente da una remota lingua dell'Asia Minore, si rinviene *έρμηνευτής* che si attribuisce alla figura di Ermete che, al di là di essere dio dei ladri, e offrendosi a farsi portatore dei messaggi degli dei, era pure vincolato a comprenderli, poiché indecifrabili agli umani. Nel Latino siffatta mansione di mediatore si è custodita nel termine *interpretes*, dove l'affisso pres sembra collegarsi al termine *praetium*, vale a dire mediatore, negoziatore, o regolatore del prezzo, con una derivazione dal settore economico – giuridico, sviluppatasi e offertasi in seguito alla mediazione linguistica per via forse del tutto indipendente. In epoca moderna, nelle lingue neolatine occidentali, il termine *interpretes* ha preso gradualmente un significato più tecnico adeguato a deputare l'interprete orale professionale contraddistinguendolo dal traduttore quale tecnico della interpretazione scritta. I suoi inizi, sebbene ardui da reperire per la ristrettezza di fonti efficacemente rilevate e certificate, sembra discendono da remote iscrizioni vigenti sui sarcofaghi, datate dal terzo millennio a. C., dei principi di Elefantina della VI dinastia dell'Antico Regno egiziano. I Faraoni in altre parole, al fine di ampliare le vie commerciali, si sarebbero serviti come interpreti di una casta intellettuale della pianificazione gerarchica della società faraonica, i dragomanni. Nell'impero romano, al contrario, sebbene l'assestamento plurilingue del territorio, (molti romani difatti parlavano oltre al Latino, anche il Greco e il Punico, delle cui civiltà erano spesso delegati), era consuetudine servirsi di interpreti da e verso il Latino in occasioni solenni di fronte al Senato o in zone di frontiera militare. Con l'età delle scoperte geografiche e delle circumnavigazioni, poi, l'attenzione per le lingue straniere accrebbe considerevolmente. Esempi certificati si segnalano, ad esempio, nel viaggio di Cristoforo Colombo che nel 1492 portò con sé, a bordo della sua caravella, De Torres che comprendeva le lingue degli Ebrei, dei Caldei e anche un po' di arabo. Ulteriori esempi rivanno alla presa politica e alla conversione religiosa del Messico da parte di Cortés, nel 1519, che impiegò indigeni come interpreti. Nella tradizione religiosa, Ebrei e Cristiani ricorsero per molto tempo agli interpreti. Nel 586/538 a. C quando la lingua ebraica finì di essere lingua veicolare, molti ebrei parlavano l'aramaico e richiedevano della traduzione e dell'interpretazione di testi religiosi dall'ebraico. Per di più, e in seguito, nelle relazioni formali dei Gesuiti rinveniamo la figura dell'interprete come mediatore per la conversione degli indigeni nel corso della occupazione delle nuove terre. Si deve giungere ai primi del Novecento per rinvenire il lavoro di interpretazione inteso nel suo senso moderno, difatti, i primi interpreti furono assunti nei grandi conflitti mondiali o alla Conferenza della Pace di Parigi (1919 – 20). Prima di quel tempo l'interpretazione constava nel bisbigliare il messaggio dell'oratore contemporaneamente nell'orecchio di uno o più ascoltatori o nel passaggio alternato da una lingua all'altra come mediazione fra due persone straniere. [Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'Interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*. Milano: HOEPLI, pp. 27 – 28].

*crescita naturale, al fine di contrattare la possibilità di un'influenza reciproca comunicativa appagante*<sup>429</sup>.

Le professioni di traduttore e di interprete vengono spesso mescolate tra loro – in quanto fanno parte di uno stesso settore – pur essendo diverse: la traduzione consta nel traslare un testo scritto, invece, l'interpretazione nel traslare un intervento orale<sup>430</sup>. Il traduttore deve, in altre parole, comporre un documento che riconsegna il significato dell'originale ossequiando le regole grammaticali e stilistiche della lingua dei suoi lettori. Compito dell'interprete consta nell'articolare nella lingua di chi lo ascolta una conversazione equipollente, per contenuto e propositi, alla conversazione originale. Diversamente dal traduttore, l'interprete è *visibile*; egli restituisce nell'immediato la comunicazione, si immedesima nell'oratore pronunciandosi in prima persona e ne riconsegna i pensieri e le opinioni con la medesima veemenza e tonalità. Essendo la lingua dei segni una lingua visiva, l'interprete deve essere di continuo ben visibile a chi sta fruendo di tale servizio<sup>431</sup>.

Nonostante le differenze entrambi hanno in comune la medesima:

- ❖ *attitudine intellettuale*, quella di essere: **a) in ingresso**, la fase d'ascolto e/o lettura del testo orale e/o scritto, e pertanto la prima fase del processo interpretariale e/o traduttivo; **b) il punto d'incontro/scontro fra due lingue diverse**; **c) in uscita**, la fase di adattamento/ristrutturazione del testo sia orale che scritto, vale a dire l'ultima fase del processo interpretariale e/o traduttivo; **d) il centro di restituzione di senso** della lingua d'arrivo;
- ❖ *regola morale*, quella di una stabilita e incessante presa in carico delle scelte interpretariali nel corso dell'intera traduzione, senza per questo disporsi in sostituzione dell'autore/oratore in questione;

---

<sup>429</sup> CoKely, D. R. (2002). *Il processo di interpretazione. Un modello sociolinguistico*. Roma: Edizioni Kappa, pp. 5 – 6.

<sup>430</sup> Secondo Mounin “ ... interpretariato e traduzione sono attività distinte, che si fondano su metodi di continuo diversificati, addirittura antistanti, e postulano qualità differenti o perfino opposte”. [Mounin, G. (1965). *Teoria e storia della traduzione*. Torino: Einaudi, p. 19].

<sup>431</sup> Cfr. (A cura di) Bagnara, C., Fontana, S., Tomasuolo, E., Zuccalà, A. (2009). *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*. Milano: Franco Angeli, pp. 88 – 89.

- ❖ *influenza sull'evoluzione linguistica*, contrattando fra due lingue/culture, si fanno anch'essi coagenti dell'evoluzione linguistica;
- ❖ *scelta fra traduzione estraniante vs traduzione naturalizzante*<sup>432</sup>, svolgono la stessa e originaria scelta traduttiva fra, una *traduzione estraniante* (secondo cui si porta il lettore/ricevente verso il testo/messaggio originale) ed una *traduzione naturalizzante* (secondo cui è il testo/messaggio originale a essere trascinato verso il lettore/ricevente)<sup>433</sup>.

Nell'esposizione verbale, contrariamente dalla trasposizione scritta, si opera nello specifico sulla memoria a breve termine. La memoria a lungo termine, difatti, benché basilare per il reperimento dei dati conservati nelle impalcature mentali, serve a supportare la memoria a breve termine su cui agisce l'esposizione verbale, in quanto essa avanza in sincronia con i dati in entrata, tenendoli in memoria solo per il tempo dell'elaborazione in uscita. Se per il traduttore la memoria a lungo termine è supportata da testi, fonti rinvenibili all'esigenza, per l'interprete, piuttosto, data la circostanza situazionale in cui opera, la memoria non è supportata da altro se non da se medesima. Per di più, l'interprete agisce operativamente su due lingue ed in presenza, ricevendo un feedback istantaneo da parte sia dell'emittente che del ricevente. Il traduttore al contrario, opera su una testualità statica, non ha sempre la possibilità di ricevere un feedback istantaneo dal proprio emittente (l'autore del testo) e nemmeno dal proprio ricevente (il lettore). Il suo è un feedback co – testuale, nel senso che è il medesimo testo su cui lavora a fargli da eco per le sue preferenze traduttive. Infine, all'interprete è richiesto di avere l'abilità di una ininterrotta e incessante auto – gestione delle proprie

---

<sup>432</sup> I pericoli basilari delle due tecniche sono fin troppo palesi. Con la traduzione estraniante (adeguatezza) si rischia di produrre problematicità ai lettori meno motivati, siccome il testo emerge a volte poco chiaro, strambo, poco tollerabile. Con la traduzione naturalizzante (accettabilità) si rischia di far smarrire i segni della dissimile cultura che ha dato vita al testo e di restituire al lettore del testo trasposto l'abbaglio che tutte le culture estrinseche alla propria siano somiglianti. [Cfr. Osimo, B. (2004). *Manuale del traduttore: guida pratica con glossario*. Milano: HOEPLI, p. 59].

<sup>433</sup> Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'Interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit., pp. 30 – 31.

trepidazioni<sup>434</sup> affinché queste non compromettano la sua esposizione. È obbligato a non farsi frenare e a non abbandonarsi a un'improvvisa indecisione delle mani, o a un rivelarsi palese della sua stessa emotività, tutte condizioni che mettono a rischio il buon risultato del suo lavoro<sup>435</sup>.

## IV.2 L'interprete di lingua dei segni italiana

I soggetti che svolgevano le funzioni di interprete erano nella stragrande maggioranza dei volontari, sprovvisti di specializzazione e formazione, e non avevano linee guida che denotassero loro il modo di fare e di agire più adeguato alla situazione. L'interprete era pensato come una sorta di aiutante compassionevole, in grado di assistere la persona sorda, pensata, come già riportato in precedenza, come una persona fragile, svantaggiata, meno elevata, necessitante di attenzioni e supporto. Suddette opinioni modellarono, di conseguenza, un modello di interpretazione di natura paternalistica<sup>436</sup>.

L'interprete lavorando sul campo condivideva con i sordi le necessità e le esigenze della quotidianità offrendo il suo aiuto privo di tirocinio e cognizione, motivato unicamente dal fine di sostenerli, poiché ritenuti incapaci ed inadeguati di interagire totalmente con la società degli utenti udenti. Senza alcun dubbio era la lingua vocale a dominare, l'unica che i sordi dovessero prendere in analisi in quanto costituiva la cultura comunitaria<sup>437</sup>.

---

<sup>434</sup> A contrassegnare la difformità sul piano emozionale fra il traduttore e l'interprete, è il tempo di lavoro. Come esattamente osserva Cokely “... il testo del traduttore è scritto e quindi è di continuo a disposizione del traduttore ... mentre il testo dell'interprete è temporaneo, proposto cioè un'unica volta. Il traduttore pertanto è svincolato da obblighi e torchiature dettate dal tempo”. [Cokely, D. R. (2002). *Il processo di interpretazione. Un modello sociolinguistico*, op. cit., p. 27].

<sup>435</sup> Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'Interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit. (si veda capitolo 3).

<sup>436</sup> Cfr. Bosi, R., Maragna, S., Tomassini, R. (2007). *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*. Milano: Franco Angeli, p. 64.

<sup>437</sup> Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'Interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit., p. 64.



I primi interpreti e tutta la comunità udente assumeva nei confronti dell' "Altro", due tipi di atteggiamento, una sorta di specifici quanto naturali meccanismi di difesa ...

*" ... inserire l'Altro accogliendolo ... ma avviando allo stesso tempo una presa di possesso e di modificazione dell'alterità stessa, inserendola nelle proprie tipologie sconvolgendone completamente le caratteristiche originarie "*<sup>438</sup>.

Come afferma Vari, nel suo lavoro del 1997 *"Il Sordo deviante"*, la cultura predominante fa fronte al fastidio e all'intralcio della trasgressività del "diverso" in due modi: da un lato, l'indipendenza culturale del diverso viene del tutto confutata ponendola ai lati della società, emarginandola, e dall'altro attraverso la politica dell'integrazione pare svanire completamente la diversità e dare vita ad una falsa via di inclusione nella cultura predominante.

La vera rivoluzione copernicana giungerà a cavallo fra gli ultimi anni Settanta ed i primi anni Ottanta, dove l'interprete si sveste della funzione paternalistica e veste quella di alleato nelle contese sia politiche che culturali dei sordi al fine di coevolvere con loro, tentando di aumentare nel corso del tempo le competenze e le abilità nella lingua segnata, per poterli appoggiare nella richiesta dei loro diritti, giungendo, verso la fine degli anni Novanta, a forgiare una reale ed effettiva identità professionale costruita su principi standardizzati quali: discrezione, correttezza, equità, riserbo, preparazione e diligenza. Inizialmente i menzionati principi furono utilizzati in modo molto duro, in quanto gli interpreti erano pensati come dei *robot* il cui compito era quello di inviare solo ed esclusivamente le informazioni nel modo più appropriato<sup>439</sup>.

---

<sup>438</sup> Vari, D. (1997). *Il sordo deviante*, in Zuccalà, A. (a cura di). *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*. Roma: Meltemi Editore, p. 17.

<sup>439</sup> Cfr. Bosi, R., Maragna, S., Tomassini, R. (2007). *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo*, op. cit., p. 64.

Per fortuna, attualmente, è lontana questa prospettiva così riduttiva dell'azione d'interprete. Il processo d'interpretazione, difatti, non deve essere pensato unicamente come un fatto di lingua (che prendeva in considerazione, si veda fig., solo tre elementi d'azione: la lingua d'ingresso L1; la lingua d'uscita L2, al centro, il mediatore fra le due lingue), ma in esso sono compresenti e coagiscono molteplici elementi che cooperano equamente alla sua messa in atto.



Non muovendosi dallo schema riportato si può affermare che dalla lingua si *salpa* e alla lingua si *attracca*, ma stimolante è guardare quali elementi prendono parte a tale processo d'interpretariato e cosa avviene dal punto di vista emozionale<sup>440</sup>.

Gli elementi d'influenza sono:

- ❖ **macrocontesto**<sup>441</sup>, specifica la storia/cultura, responsabile e spettatore di memorie, tradizioni, valori e attese di una completa comunità linguistica (rituali, superstizioni, racconti, preconcetti, tabù) e di cui, sebbene inconsciamente, noi individui portiamo i segni. Davanti a siffatti complessi culturali differenti ugualmente sotto il profilo linguistico, l'interprete sarà interpellato ad azzardare una preferenza non solo più fedele possibile, ma ugualmente più comprensibile;

<sup>440</sup> Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'Interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit., p. 106.

<sup>441</sup> Proferire una lingua significa dare espressione e significato a una completa cultura/civiltà. Una lingua porta in sé i segni della cultura dei suoi parlanti. L'interprete potrà trovarsi in circostanze dove la varietà concettuale della lingua di partenza presumerà un solo e unico segno correlativo che l'interprete dovrà sforzarsi di connotare al meglio al fine di rendere le eque gradazioni di significato. In lingua vocale, ad esempio, concetti quale eroe, protagonista, prevaricatore peculiari e abituali in Italiano, vengono tuttavia segnati nel medesimo modo ad indicare "Chi sta più in su". [Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'Interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit., p. 112].

- ❖ *lingua*, è contemporaneamente trasformazione e uscita da sé, del mondo udibile e avvertito; *metaforizza*<sup>442</sup>, secondo *Lakoff*<sup>443</sup> e *Johnson*<sup>444</sup>, incessantemente le nostre emozioni, intuizioni ed elaborazioni dell'esistente;
- ❖ *configurazioni mentali*<sup>445</sup>, intese come rappresentazioni molteplici incamerate dalle percezioni sensoriali, forgiate dalle regole comunitarie e riesaminate dalla genialità e dall'estro del singolo individuo. È un complesso in forma di dialogo impregnato di soggettività ed emotività tramite cui il parlante palesa se stesso. L'interprete nel suo lavoro d'azione si imbatte in tale complessità correndo il pericolo di farsi coinvolgere. Per non rimanere intrappolato dovrà affrontare la situazione ma senza lasciarsi trascinare, senza associare alla emotività dell'altro la propria. Quanto più l'interprete saprà gestire la propria sfera emozionale, tanto più ne trarrà profitto il grado di efficienza del suo operato;
- ❖ *microcontesto*, indica tanto quello linguistico, quanto quello situazionale e ambientale;
- ❖ *competenza linguistica*, è quell'elemento che, trasponendosi in modo percettibile, sia vocalmente o manualmente, congiuntamente alle trasposizioni

---

<sup>442</sup> La metafora è una forma di linguaggio allegorico ed è vigente fin dalla storia antica per comunicare in modo implicito e notevole concetti e pensieri, con la mansione di congiungere il passato al presente nella divulgazione di valori e significati. Il nostro linguaggio, nella routine quotidiana, è permeato di metafore, che si attribuiscono alla relazione sensoriale o motoria del nostro corpo con l'ambiente circostante. Le metafore spaziali sono spesso usate per delineare stati interiori. La metafora nella sua funzione di dire qualcosa nei termini di qualcos'altro agevola la comunicazione soprattutto di realtà complesse, in quanto si serve di modelli, di confronti e analogie. Nella storia corrente la metafora è pensata come un processo cognitivo che ha un compito principale nella abilità di pensare del soggetto rispetto al concreto. La sua sostanza sta nell'intendere e vivere un tipo di cosa in termini di un altro. La metafora è un *arnese* che ci consente di categorizzare le nostre esperienze. [Cfr. Giusti, E., Ciotta, A. (2005). *Metafore nelle relazioni d'aiuto e nei settori formativi*. Roma: Sovera Multimedia, pp. 39 – 40]. Il linguista George *Lakoff* ed il filosofo del linguaggio Mark *Johnson* fanno vedere quanto sia onnipresente la metafora nel linguaggio quotidiano, pensata come una influente risorsa cognitiva per l'organizzazione del nostro complesso concettuale. Il nostro modo di riflettere, di muoversi, di preferire è, pertanto, metaforico. I due hanno identificato tre categorie di metafore: *strutturanti*, *di orientamento* (cui fanno parte i modi di dire), *ontologiche* (tratte dall'esperienza che l'uomo fa di sé, dalla relazione col proprio corpo e con gli oggetti che lo attorniano). [Cfr. Lakoff, G., Johnson, M. (2004). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani]. Una esperienza di vita diviene esperienza linguistica, che di conseguenza, raffigurerà una esperienza di vita per noi e/o per altri, sino a prendere indipendenza linguistica propria entro il continuo processo di generazione di senso. Quando pronunciamo "La mia vita è una galera" diciamo, tramite la similitudine con una pensata esperienza di un luogo disagiata, il nostro essere in quell'istante, facendo spuntare, con ogni senso espressivo sia esso linguistico – vocale, umorale – intontivo o corporeo – posturale/espressivo, ciò che un tempo abbiamo incarnato ed incassato come esperienza di vita nostra.

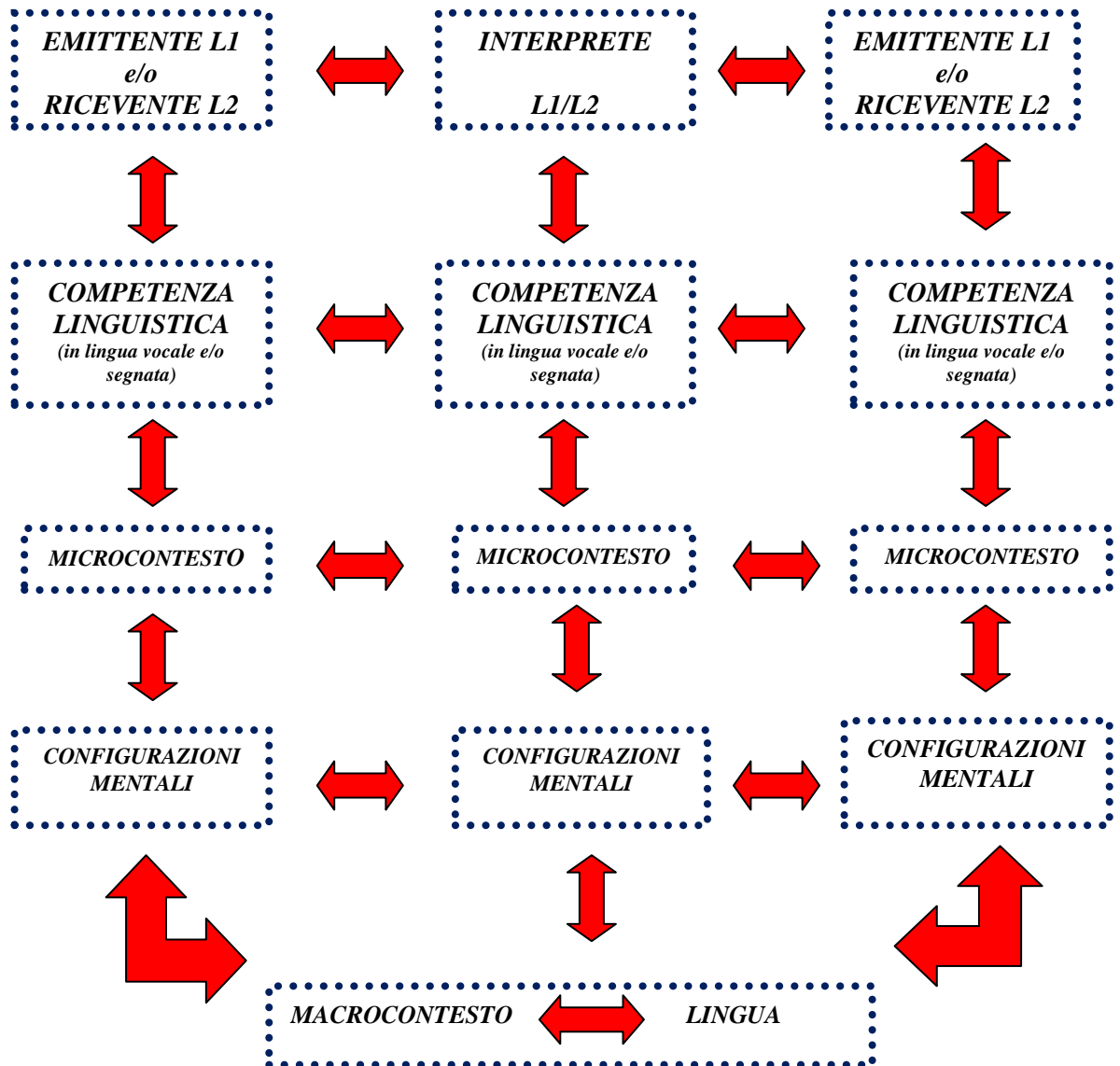
<sup>443</sup> *George Lakoff* [1941], linguista statunitense e professore di linguistica all'Università di California Berkeley.

<sup>444</sup> *Mark Johnson*, filosofo statunitense.

<sup>445</sup> Secondo Damasio " ... *siffatte immagini siano esse uditive, tattili, di una condizione di benessere, convogliano facciate delle qualità fisiche degli oggetti e sono in grado addirittura di passare la replica di compiacimento o repulsione che si può avere per un oggetto, i piani che si possono progettare a suo riguardo o la rete di rapporti di quell'oggetto tra ulteriori oggetti*". [Damasio, A. R. (1999). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi, pp. 22].

del corpo, si presenta parte socializzabile e socializzata di tutto l'insieme, favorevole alla comunicazione<sup>446</sup>.

Si riporta l'interessante schema dal testo di Buonomo e Celo del 2010, p. 152.



<sup>446</sup> Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'Interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit., p. 117.

Lo schema sopra riportato inerente gli elementi di influenza emotiva nel processo d'interpretariato, può essere letto sia verticalmente che orizzontalmente, è un ricorrente rinvio circolare, auto poetico<sup>447</sup>.

### **IV. 3 L'interprete: tecniche di comunicazione e registri linguistici**

Nell'attimo in cui l'interprete si prepara a offrire la sua prestazione l'elemento che maggiormente gli interessa è conoscere quale sia il sistema di comunicazione che tali utenti prediligono usufruire. Nella nostra penisola sussiste una variopinta realtà educativa che ha predisposto, col tempo, differenti sistemi di comunicazione impiegati dalle persone sorde. La lingua dei segni è stata impiegata principalmente in famiglia, nei club, nei circoli dove le persone sorde erano solite imbattersi, nelle scuole speciali, negli istituti e nei collegi, ma non veniva usata ufficialmente nelle occasioni di ritrovo tra sordi e udenti<sup>448</sup>.

Attualmente la situazione rispetto al passato è cambiata, la maggior parte delle persone sorde hanno modificato il proprio modo di percepire la situazione relazionale con gli utenti udenti e gli interpreti sono molto più organizzati e in grado di accontentare ogni tipo di pretesa inerente la tecnica di comunicazione che si predilige nel corso in opera della traduzione:

- ❖ la *ripetizione labiale*, è la reiterazione a livello labiale di ciò che dice il declamatore, non vengono impiegati né segni tantomeno alcun tipo di gestualità.

---

<sup>447</sup> “ ... Ciò che sopravviene come conseguenza di un episodio può essere inteso vagliando l'interazione sistema – ambiente ... si deve tener conto delle modificazioni interiori ai vari costituenti del sistema ... modificazioni che si reificano nel corso del processo ... la condizione ultima non può essere prevista a priori, dal momento che trae origine da come il sistema si modifica nel corso del processo”. [Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli, p. 30].

<sup>448</sup> Cfr. Franchi, M. L., Maragna, S. (2013). *Manuale dell'Interprete della Lingua dei Segni Italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*. Milano: Franco Angeli, p. 22.

È un modello di comunicazione desiderato dai non udenti, che sono stati riabilitati con un metodo rigorosamente oralista e che non comprendono la lingua dei segni. Quando l'interprete usufruisce di tale modello è chiamato ripetitore labiale<sup>449</sup>;

- ❖ la **lettura labiale**<sup>450</sup>, i non udenti usufruiscono della lettura labiale per intendere quanto viene detto, non disponendo della facoltà di udire. La “*distanza*<sup>451</sup>” ideale non deve essere superiore a 1,5 metri. Due sono le costituenti della lettura labiale: da un lato c'è la bravura dell'individuo, dall'altro lato il modo di proferire del parlante. In realtà, la capacità individuale di scorrere con gli occhi le parole, che senza altro può essere acquisita, rafforzata e affinata tramite la terapia di logopedia, rimane in ogni caso una capacità in cui l'elemento individuale ha il suo carico, non tutti hanno la medesima predisposizione e sveltezza. Dall'altra parte c'è il modo di articolare le labbra di ognuno di noi. I sordi sostengono che le labbra sono delle vere e proprie impronte digitali del tutto differenti una dall'altra. Ci sono soggetti che, proferendo, articolano molto poco le labbra ponendo in difficoltà anche i più esperti conoscitori di lettura labiale; al contrario, ci sono soggetti che articolano i fonemi in modo eccellente.

Nell'attimo in cui una persona sorda legge sulle labbra pone in campo una

---

<sup>449</sup> *Ivi.*, p. 23.

<sup>450</sup> Pigliacampo dona una sequenza di suggerimenti per una buona lettura labiale: 1) la distanza ideale non deve superare 1,5 metri; 2) la fonte luminosa deve rischiarare il viso di chi sta proferendo e non quello del sordo; si proferisce col volto rivolto verso la luce; 3) si tiene saldo il capo quando si proferisce privo di scuotimenti; 4) il volto della persona che sta proferendo deve discendere al livello degli occhi della persona sorda; 5) proferire con intonazione normale di voce e con misurata velocità; 6) porre in luce la parola basilare della frase; 7) mentre si proferiscono nomi di persona, regione, in caso di bisogno, usufruire della dattilologia o scrivere a stampatello il vocabolo. [Cfr. Pigliacampo, R. (1991). *Socio psicopedagogia del bambino sordo. Una risposta protagonista sull'educazione e riabilitazione sino a sei anni*. Urbino: Edizioni Quattroventi, p. 327].

<sup>451</sup> L'antropologo **Edward T. Hall** [1914 – 2009] ha interpretato il significato delle distanze che il soggetto ripone tra sé e gli altri e del modo in cui si dispone nello spazio. Egli opera una ripartizione delle distanze di comunicazione e relazione che circoscrivono la bolla prossemica che accerchia il nostro corpo e all'interno della quale ci si sente sereni e tranquilli. Per ulteriori approfondimenti si veda [Hall, E. T. (2001). (trad. Bonfantini, M.). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani].

sequenza di processi simultanei e istantanei: decodifica i suoni visibili, percepisce quelli non visibili e ricostruisce la parola intendendone il senso<sup>452</sup>;

❖ *l'Italiano Segnato* (IS), è un sistema gestuale che usufruisce del lessico della LIS però si accoda alla struttura sintattica della lingua vocale. Esempio: la frase pronunciata in Italiano “La palla sta sopra il tavolo” e in LIS “Tavolo palla sopra” viene pronunciata in IS come “Palla sopra tavolo”. L’italiano segnato è un tipo di comunicazione valido quando è essenziale che passi il contenuto della comunicazione, come avviene in un dialogo o quando si raccontano favole o storie<sup>453</sup>;

❖ *l'Italiano Segnato Esatto* (ISE), è invece, un sistema che viene impiegato in logopedia dato che permette di mettere in evidenza quelle parti del discorso che risultano difficili ai non udenti (come gli articoli, le preposizioni, la concordanza). Nell’attimo in cui il logopedista usufruisce dell’Italiano Segnato per tali strutture grammaticali, usufruisce anche della dattilologia dato che nella lingua dei segni le medesime strutture grammaticali sono pronunciate in maniera differente. La frase, seguendo la disposizione dell’Italiano parlato, viene segnata e dove manca il segno viene impiegata la dattilologia. E’ un sistema efficiente per insegnare l’uso di queste parti del discorso ai bambini, però non viene mai usufruito nel dialogo comune<sup>454</sup>;

❖ la *dattilologia*, o *finger spelling*, la peculiarità di tale metodo è l’opportunità di pronunciare ogni lettera dell’alfabeto impiegando unicamente gli spostamenti e

---

<sup>452</sup> Cfr. Maragna, S. (2000). *La sordità: educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*. Milano: HOEPLI, p. 11.

<sup>453</sup> Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell’educazione*, op. cit., p. 199.

<sup>454</sup> Cfr. Franchi, M. L., Maragna, S. (2013). *Manuale dell’Interprete della Lingua dei Segni Italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l’apprendimento*, op. cit., p. 24.

le posizioni delle dita della mano. Viene impiegata per tutti quei lemmi che non sono palesemente leggibili sulle labbra e non hanno un segno corrispettivo, inclusi i nomi propri<sup>455</sup>;

- ❖ il *mimo* e la *pantomima*, fanno parte ambedue del medesimo settore di rappresentazione. Il mimo, senza l'utilizzo delle parole, avvalendosi della gestualità, dell'espressione del viso e del corpo riproduce figure, persone e avvenimenti senza voce, impiegando solo il linguaggio del corpo. La pantomima, usufruendo delle tecniche del mimo racconta una storia per intero; pertanto, mentre il mimo si contiene nel riprodurre delle sole azioni, la pantomima ha un compito narrante. Ambedue sono adatti nella comunicazione con persone sorde, straniere e principalmente come metodologia didattica nel corso delle esercitazioni di attività motoria nelle esposizioni in LIS, mentre si mettono in scena rappresentazioni delegate unicamente all'azione gestuale, qualche volta unita alla musica o da voci fuori campo<sup>456</sup>.

Un ulteriore elemento nell'interpretazione è il *registro linguistico*<sup>457</sup>; si intende cioè l'ascendente sulla lingua delle circostanze comunicative e dei ruoli dei parlanti. Ne possono essere rilevatori le preferenze stilistiche, morfologiche, lessicali, sintattiche, fonetiche. Lo stile di interpretazione di un contenuto cambia in rapporto alla situazione e implica sia le espressioni linguistiche sia i portamenti da tenere. La situazione obbliga una serie di preferenze linguistiche e formali secondo i vari elementi che entrano in campo in uno o in un diverso registro.

---

<sup>455</sup> Cfr. (a cura di) Canarini, F., Bertozzo, W., J. (2008). *I mediatori in educazione speciale. Mezzi, strumenti e metodiche*. Milano: Franco Angeli, p.222.

<sup>456</sup> Cfr. Franchi, M. L., Maragna, S. (2013). *Manuale dell'Interprete della Lingua dei Segni Italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*, op. cit., pp. 24 – 25.

<sup>457</sup> In linea di massima i registri linguistici sono ripartiti in sei modelli sostanziali: tre conferiti al livello formale, ovvero l'aulico insigne, dotto e impersonale burocratico; un registro a livello medio; gli ultimi due, al livello informale, di tipo colloquiale familiare e intimo confidenziale. [Cfr. Goi, A. (2010). *Guida al colloquio di gruppo*. Milano: Franco Angeli, p. 86].



<p><b>1) Registro solenne o congelato:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ è contraddistinto da rigide formule sia per la sintassi che per la lingua, congiunte al valore performativo della parola, cioè quando proferire una data cosa in un certo modo ha valore tangibile di attuazione (le proclamazioni di laurea, le promesse, i giuramenti, le formule religiose). La situazione è primariamente monodirezionale ed è di pertinenza delle cerimonie ufficiali o religiose. È bidirezionale, al contrario, lo scambio di risposte tra due coniugi che si stanno unendo in matrimonio e il prete o l'ufficiale civile che officia la cerimonia. L'interpretazione ossequia l'importanza della situazione con la preferenza di un linguaggio ugualmente importante e si adegua a frasi prestabilite.</li> </ul>	<p><b>2) Registro formale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ è contraddistinto da un lessico e una sintesi che possono essere controllati ed è caratteristico di tutte quelle circostanze in cui gli interlocutori non sono sullo stesso piano (relazioni tra docenti e discenti, conferenze). L'informazione può essere monodirezionale quando è solamente una persona a esprimersi e le frasi sono articolate in modo completo, per esempio in alcuni minuti della cerimonia religiosa, o nel corso di convegni e conferenze. Sono situazioni bidirezionali le lezioni universitarie in cui le persone prestano attenzione e non intervengono spesso. Non è indispensabile conformarsi alla frase predeterminata, come avviene, invece, nel registro solenne o congelato.</li> </ul>
<p><b>3) Registro informale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ non è contraddistinto da speciali regole ed è condizionato dalle scelte personali (lessicali, sintattiche, pragmatiche) dei parlanti. Tale registro supporta in modo evidente le caratteristiche del parlato spontaneo, con frasi sospese e discorsi lasciati a metà. L'interpretazione è disinvolta.</li> </ul>	<p><b>4) Registro intimo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ è contraddistinto da modi confidenziali. La comunicazione è in prevalenza bidirezionale e i parlanti sono spesso sullo stesso piano e hanno in comune sia un contesto familiare o professionale che molteplici conoscenze attinenti alla situazione e all'argomento. L'interprete ha l'obbligo e l'onere di restituire il medesimo feeling dell'oratore tenendo conto delle molteplici difficoltà nell'intendere e nel capire le conoscenze che si hanno in comune<sup>458</sup>.</li> </ul>

#### **IV.4 La formazione professionale dell'interprete di lingua dei segni italiana**

La formazione degli interpreti di lingua dei segni italiana si mostra molto policroma, dando l'impressione di una specie di *nebulosa* dove ci si sforza a scorgere un punto fermo in quanto l'offerta formativa dei futuri interpreti viene commissionata a differenti tipologie di Enti cui consegue una molteplicità di stili, contenuti e tempi.

<sup>458</sup> Cfr. Franchi, M. L., Maragna, S. (2013). *Manuale dell'Interprete della Lingua dei Segni Italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*, op. cit., pp. 31 – 32.

Lo spazio professionale nel quale praticano è quello dell'educazione non formale (vigente in quelle istituzioni che svolgono azioni educative volontarie e distinte che vanno dall'infanzia alla vecchiaia); include le persone che sono impegnate in opere che contribuiscono al successo formativo sia in ambito pubblico che privato, la cui formazione e tirocinio dovrebbe essere certificata da titoli riconosciuti<sup>459</sup>.

L'interprete di lingua dei segni italiana a norma di legge, secondo la **regolamentazione del registro regionale dei mediatori linguistici**<sup>460</sup>, potrebbe operare nei seguenti ambiti:

- **scolastico**<sup>461</sup> **ed extrascolastico**, in veste di specialisti, soggetti del territorio, compiendo progetti approvati dal collegio docenti;
- **lavorativo**<sup>462</sup>;
- **giuridico e legale**<sup>463</sup>;

---

<sup>459</sup> Cfr. Orefice, P. (2009). *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*. Roma: Editori Riuniti University Press, citato da Carlomagno, N. (2012). *Corpo, movimento e didattica: emergenze formative e sviluppi professionali. I nuovi profili professionali motorio – sportivi nei contesti educativi per l'età evolutiva*. Lecce: Pensa Editore, p. 126].

<sup>460</sup> Cfr. **DDL 334 del 22 dicembre 2008** – “Regolamentazione del registro regionale dei mediatori linguistici”.

<sup>461</sup> Cfr. **Circolari del Ministero della Pubblica Istruzione del 16 giugno del 1983, n. 163** “*Prove d'esame di maturità da parte dei candidati portatori di handicap fisici e/o sensoriali*” - Nel caso che **i candidati siano invalidati nell'impiego della parola** essi daranno le risposte per iscritto; se i medesimi risultino anche **portatori di handicap di tipo** fisico e/o **sensoriale** tale da non permettere loro di ricevere domande né verbalmente né per iscritto né di corrispondere conformemente alle domande medesime, potrà essere decretata l'esecuzione delle prove tramite l'intermediazione degli assistenti delle rispettive Associazioni di categoria - e del **22 settembre del 1988, n.262** “*Attuazione della sentenza della Corte Costituzionale del 3 giugno 1987 – Iscrizione e frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap*” – **Parte 5 – Frequenza, assistenza personale e sostegno – In presenza di discenti con menomazioni** fisiche e **sensoriali** o simili che ne limitino o ostacolino l'autosufficienza e la comunicazione, all'atto di iscrizione, si postula ai comuni di menzionare assistenti e accompagnatori, ai sensi degli articoli 42 – 45 del Decreto del Presidente della Repubblica del 24 luglio 1977, n.616.

<sup>462</sup> Cfr. **Legge del 13 marzo 1958, n. 308** “*Norme per l'assunzione obbligatoria al lavoro dei sordomuti*” – Art.7, comma II - Nei concorsi per l'approvazione alle molteplici professioni nelle Amministrazioni **la minorazione del sordomutismo** non rappresenta causa di esclusione del candidato. Nell'esecuzione degli esami orali per l'interrogazione del candidato sordomuto la Commissione degli esami è tenuta a servirsi di un esperto concesso dall'Ente nazionale per la protezione e l'assistenza dei sordomuti. [Gazzetta Ufficiale del 15 aprile 1958, n.91].

<sup>463</sup> Cfr. **Legge 16 febbraio 1913, n.89** “*Sull'ordinamento del notariato e degli archivi notarili*” **artt. 56 e 57** – Art.56 – Se alcuna delle parti è interamente priva dell'udito, essa deve leggere l'atto e di ciò si farà menzione del medesimo. Ove il sordo non abbia appreso la lettura, deve interporre all'atto un interprete, che sarà menzionato dal presidente del tribunale tra le persone allenate a trattare con esso e che sappia farsi comprendere dal medesimo con segni e gesti. Art.57 – Se alcuna delle parti sia un muto o un sordo, al di là dell'intervento dell'interprete, si analizzeranno le consecutive norme: il muto o sordo che è in grado di leggere e scrivere, deve egli stesso leggere l'atto e scrivere alla fine del medesimo, prima delle sottoscrizioni, che lo ha letto e riconosciuto confacente alla sua volontà; se non è in grado di leggere e scrivere, sarà essenziale che il linguaggio a segni del medesimo, sia compreso anche da uno dei testimoni, o che in altro modo interponga all'atto un secondo interprete. Cfr. **Codice di Procedura Penale, art. 119**

- *patente di guida*<sup>464</sup>;
- in *emittenti televisive*<sup>465</sup>: telegiornali in applicazione dell'art.42 della Legge Regionale n. 20 del 2010<sup>466</sup>;
- *universitario*<sup>467</sup>;
- *sanitario*<sup>468</sup>.

La più grande società italiana di sordi che da molti anni progetta corsi di formazione con il fine di fornire alle persone sorde dei mediatori esperti in LIS è l'*Ente Nazionale per la protezione e l'assistenza dei sordi*<sup>469</sup> (ENS).

---

**commi 1 e 2** – 1. Quando un sordo, un muto o un sordomuto vuole o deve fare asserzioni, al sordo si propongono per iscritto le domande, gli avvertimenti e le ammonizioni ed egli risponde oralmente; al muto si fanno oralmente le domande, gli avvertimenti e le ammonizioni ed egli risponde per iscritto; al sordomuto si presentano per iscritto le domande, gli avvertimenti e le ammonizioni ed egli risponde per iscritto; 2. Se il sordo, il muto o il sordomuto non è in grado di leggere o scrivere, l'autorità procedente designa uno o più interpreti, scelti di preferenza fra le persone abituate a trattare con lui. Cfr. *Codice di Procedura Civile – Titolo VI Degli Atti Processuali – art. 124 – Interrogazione del sordo e del muto* – Se nello svolgimento deve essere sentito un sordo, un muto e un sordomuto, le domande e le repliche possono essere fatte per iscritto. Quando è necessario, il giudice designa un interprete, il quale presta giuramento a norma dell'art. 122 ultimo comma.

<sup>464</sup> Cfr. *Circolare del 9 febbraio 1993, n.36* – I sordi potranno sostenere l'esame teorico per conseguire la patente di guida A o B speciale con l'appoggio di un interprete gestuale.

<sup>465</sup> Cfr. *Legge 104 del 1992, art.25, commi 1 e 2 – Accesso alla informazione e alla comunicazione* – 1. Il Ministro delle poste e delle telecomunicazioni concorre all'attuazione di progetti predisposti dalle concessionarie per i servizi radiotelevisivi e telefonici volti a facilitare l'accesso all'informazione radiotelevisiva e alla telefonia anche tramite montaggio di decodificatori e di attrezzature integrative, e inoltre tramite l'aggiornamento delle cabine telefoniche. 2. All'atto di rinnovo o in occasione di variazioni delle convenzioni per l'assegnazione di servizi radiotelevisivi o telefonici sono presunte iniziative finalizzate *a sostenere la ricezione da parte di persone con handicap sensoriali* di programmi di informazione, culturali e di svago e la diffusione di decodificatori.

<sup>466</sup> Cfr. Legge Regionale del 31 dicembre 2010, n. 19 "*Disposizioni per la formazione del bilancio di previsione 2011 e bilancio pluriennale 2011 – 2013 della Regione Puglia*". [Bollettino Ufficiale n. 195, suppl. del 31 dicembre 2010].

<sup>467</sup> Cfr. *Legge 104, del 1992, art.13, comma 1 - Integrazione scolastica* – **b)** la dotazione alle scuole e alle Università di strumenti tecnici e di ausili didattici e inoltre di ogni ulteriore forma di ausilio tecnico, ferma restando la dotazione singolare di sostegni e presidi funzionali al reale esercizio del diritto allo studio, anche tramite accordi con centri qualificati, aventi mansione di assistenza pedagogica, di produzione e adeguamento di distinto materiale didattico; **c)** la programmazione da parte dell'Università di interventi equi sia alle necessità della persona sia alla specificità del piano di studi individuale; **d)** l'attribuzione, con decreto del Ministro dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica, da emanare entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della vigente legge, di incarichi specialistici ad interpreti da riservare alle Università, *per agevolare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti*.

<sup>468</sup> Cfr. *Legge 104 del 1992, art.9, comma 1 – Servizio di aiuto personale* – Il servizio di aiuto personale, che può essere designato dai comuni o dalle Unità sanitarie locali nei termini delle proprie abituali risorse di bilancio, è indirizzato ai cittadini in momentanea o stabile grave limitazione dell'autosufficienza personale non oltrepassabile tramite la fornitura di sussidi tecnici, informatici, protesi o ulteriori forme di sostegno rivolte a favorire l'autonomia e le opportunità di integrazione dei cittadini stessi, e *include il servizio di interpretariato per i cittadini non udenti*.

<sup>469</sup> In principio l'ENS fu dichiarato Ente morale con *Legge 12 maggio 1942, n. 889* e riordinato con *Legge 21 agosto 1950, n. 698*, che è in vigore nei limiti del *DPR 31 marzo 1979*. La modificazione

È un'organizzazione non remunerativa di validità sociale (ONLUS), che al momento include 32 mila iscritti. L'ENS si orienta ai principi della sovranità popolare, della democrazia, dei diritti dei disabili e delle minoranze stabiliti dalla Costituzione italiana<sup>470</sup> e concretizzati dalla Legge Quadro del 1992. L'Ente fu fondato nel



capoluogo della provincia veneta, a Padova, nel 1932, con il Raduno nazionale unitario dei sordomuti d'Italia per opera dell'educatore italiano *Antonio Magarotto*<sup>471</sup>.

È un Ente che tutela gli interessi sociali, morali ed economici delle persone con deficit uditivo presso commissioni, organizzazioni statali, Regioni, Enti locali<sup>472</sup> e provvede all'avanzamento sociale dei sordi grazie sia al loro sviluppo intellettuale, culturale e professionale che alla loro partecipazione alla vita sociale<sup>473</sup>.

---

dell'Ente, a norma della *Legge n. 382 del 1976* e del *DPR 616/77*, che presumeva il passaggio allo Stato e agli Enti locali delle attività assistenziali degli enti nazionali, è stata conseguita con il citato DPR 31 marzo 1979 che dichiarando Ente morale di diritto privato, ha mantenuto all'ENS la rappresentanza e l'assistenza dei sordi italiani; mentre l'amministrazione degli istituti medi, superiori e professionali, nonché di certe scuole elementari, fu decentrata al Ministero della Pubblica Istruzione (art.1-octies, *D.L. 18 agosto 1978 n. 481*, convertito, con modificazioni, con la *Legge 21 ottobre 1978, n. 641*). Le altre competenze istituzionali dell'allora ente pubblico sono state assegnate ai Comuni o per essi alle USL (borse di studio, protesi acustiche, diagnosi e riabilitazione, sovvenzioni economiche e attrezzi di lavoro, colonie estive e case di riposo) ai sensi dell'art.3 del 7° cpv. dell'art. 6 del DPR 31 marzo 1979. L'attività assistenziale, fu coordinata dall'ENS sin dal 1953 e poi decentrata alle Prefetture d'Italia negli anni Settanta (*Leggi 388/68 e 381/70*). L'ENS conserva la continua attività del patronato e dell'avviamento delle pratiche per la tutela delle persone sorde nei confronti dei competenti organi (*Leggi 381/70 e 508/88*) e vari servizi sociali (visita medica, pensione, indennità di comunicazione, ecc.), l'attività del lavoro (*Leggi 308/58 e 482/68*) e dell'assistenza per l'avvio dei bambini a scuola.

<sup>470</sup> Cfr. **1 Finalità** – La Repubblica: a) assicura il pieno riguardo della rispettabilità umana e i diritti di libertà e di indipendenza della persona handicappata e ne incoraggia la totale integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società; b) impedisce e toglie i presupposti invalidanti che ostacolano lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita delle collettività, e inoltre la concretizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali; c) mira alla ripresa funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e promette i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata; programma interventi diretti a oltrepassare stati ghetizzazione e di esclusione sociale della persona handicappata.

<sup>471</sup> *Antonio Magarotto* [1981 – 1966], educatore italiano, fondatore dell'Ente Nazionale sordi e rettore dell'Istituto Statale d'Istruzione Specializzata per sordi di Padova.

<sup>472</sup> Cfr. *Legge 21 agosto 1950, n. 698, art.2*, confermato dal *DPR 31 marzo del 1979*.

<sup>473</sup> Cfr. Franchi, M. L., Maragna, S. (2013). *Manuale dell'Interprete della Lingua dei Segni Italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*, op. cit., p. 52.

Attualmente ha 107 sedi provinciali, 20 comitati regionali (si veda tab.) e molteplici rappresentanze locali dell'organizzazione, che operano a pieno ritmo nelle loro funzioni per legge e per regolamento, e tutti i suoi organi (Consiglio provinciale, Collegi dei sindaci, Comitato regionale, Collegio regionale dei sindaci, delegati al Congresso nazionale) sono demagogicamente votati dai soci nei congressi nazionali e locali sotto la direzione della sede centrale ENS. In sede istituzionale l'ENS è rappresentato in tutte le commissioni mediche per l'identificazione del deficit uditivo, presso le commissioni del collocamento rivolto al lavoro e presso i gruppi di lavoro o di consulta sia a livello locale che nazionale<sup>474</sup>.

Non è molto chiaro se in passato il fine di questi corsi fosse la formazione di interpreti LIS veri e propri, o di un loro surrogato, dal momento che la coscienza da parte dell'Ente di cosa fossero, di cosa realizzassero e soprattutto di come bisognasse prepararli era ambigua. Sebbene l'impegno, questi corsi non sembravano essere giustificati dalla enunciazione di criteri di giudizio rilevanti, quali la posizione sociale e la condizione professionale dell'interprete, la sua identità, il suo percorso di studi, con indecisioni ancora sulla LIS in quanto lingua vera e propria e, infine, con una insufficienza di tecniche di insegnamento della lingua, spesso fondate sulla mera classificazione di segni. Per quel che concerne poi l'insegnamento specifico dell'interpretazione, la pretesa era quella di una mera traduzione parola per parola. L'ENS ha sì formato un numero ingente di interpreti che però non esercita la professione, o quanto meno non come dovrebbe, bensì assistono, aiutano o cooperano presso le sezioni provinciali dell'Ente medesimo<sup>475</sup>.

---

<sup>474</sup> Cfr. *Ente Nazionale Sordi* – Onlus.

<sup>475</sup> Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'Interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit., p. 124.

## Tabella – Sedi regionali e provinciali ENS

Sedi regionali e provinciali ENS	
1.	<i>Valle d'Aosta</i> (Consiglio Regionale ENS);
2.	<i>Piemonte</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Alessandria, Asti, Biella, Cuneo, Novara, Torino, Verbania, Vercelli</u> ;
3.	<i>Liguria</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Genova, Imperia, La Spezia, Savona</u> ;
4.	<i>Lombardia</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Bergamo, Brescia, Como, Cremona, Lecco, Lodi, Mantova, Milano, Monza, Pavia, Sondrio, Varese</u> ;
5.	<i>Trentino Alto Adige</i> – <u>Bolzano, Trento</u> ;
6.	<i>Veneto</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Belluno, Padova, Rovigo, Treviso, Venezia, Verona, Vicenza</u> ;
7.	<i>Friuli Venezia Giulia</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Gorizia, Pordenone, Trieste, Udine</u> ;
8.	<i>Emilia Romagna</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Bologna, Ferrara, Forlì Cesena, Modena, Parma, Piacenza, Ravenna, Reggio Emilia, Rimini</u> ;
9.	<i>Toscana</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Arezzo, Firenze, Grosseto, Livorno, Lucca, Massa Carrara, Pisa, Pistoia, Prato, Siena</u> ;
10.	<i>Umbria</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Perugia, Terni</u> ;
11.	<i>Marche</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Ancona, Ascoli Piceno, Fermo, Macerata, Pesaro – Urbino</u> ;
12.	<i>Lazio</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Frosinone, Latina, Rieti, Roma, Viterbo</u> ;
13.	<i>Abruzzo</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Chieti, L'Aquila, Pescara, Teramo</u> ;
14.	<i>Campania</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Avellino, Benevento, Caserta, Napoli, Salerno</u> ;
15.	<i>Molise</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Campobasso, Isernia</u> ;
16.	<i>Puglia</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Bari, BAT, Brindisi, Foggia, Lecce, Taranto</u> ;
17.	<i>Basilicata</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Potenza, Matera</u> ;
18.	<i>Calabria</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Catanzaro, Cosenza, Crotone, Reggio Calabria, Vibo Valentia</u> ;
19.	<i>Sicilia</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Agrigento, Caltanissetta, Catania, Enna, Messina, Palermo, Ragusa, Siracusa, Trapani</u> ;
20.	<i>Sardegna</i> (Consiglio Regionale ENS) – <u>Cagliari, Nuoro, Oristano, Sassari</u>

Fonte: ENS – Ente Nazionale Sordi - ONLUS

Negli anni Novanta la meta da raggiungere era quella di formare *Tecnici della comunicazione nella lingua dei segni* e poi *Interpreti qualificati con corsi biennali* di lingua dei segni italiana. La scelta dei candidati aveva i seguenti punti cruciali:

- ❖ favorire i titoli di studio superiore o le lauree universitarie a indirizzo umanistico;
- ❖ tener conto dei motivi che spingono il candidato a proporsi alla selezione;
- ❖ stimare il grado di accoglimento della difformità, i preconcetti culturali in direzione delle minoranze di qualunque tipo non facilitando atteggiamenti di supremazia e di sufficienza verso culture, consuetudini e modi di fare diversi dai propri;
- ❖ avviare una prova di comprensione e di produzione mimica.

Dopo la fine del primo anno veniva consegnato il titolo di *Tecnico della comunicazione in LIS* al quale venivano richieste abilità di esprimersi e di capire un dialogo in lingua dei segni italiana, per poi formulare un messaggio di ampio contenuto su tutti gli aspetti di vita quotidiana. Tali abilità progredivano nel secondo anno. Alla fine del corso i discenti avrebbero assimilato:

- ❖ buona cultura generale e professionale;
- ❖ buona conoscenza della lingua italiana e della lingua dei segni;
- ❖ conoscenza della regolamentazione giuridica riguardo alle problematiche della sordità e dell'handicap;
- ❖ conoscenze sulla difficile integrazione dei sordi e sulla loro istruzione negli istituti e nelle scuole;
- ❖ conoscenza della linguistica e dello sviluppo linguistico del bambino sordo e udente;
- ❖ la teoria della lingua dei segni e la sua grammatica;
- ❖ conoscenze mediche ed eziologiche sulla sordità;
- ❖ dattilologia e lettura labiale;
- ❖ propensione alla socialità e alle relazioni interpersonali;
- ❖ senso della responsabilità, interesse e dovere;
- ❖ carica motivazionale e dinamicità<sup>476</sup>.

Questi corsi presumevano un monte ore di 1200 (distribuite in moduli), inclusi stage, visite guidate ed esami di qualifica (si veda tab.)

**Tabella**

PRIMO ANNO	SECONDO ANNO
<b>I Modulo (5 ore):</b> introduzione al corso	<b>I Modulo (5 ore):</b> introduzione al corso
<b>II Modulo (15 ore):</b> giuridico – normativo (veniva mostrato un quadro della normativa giuridica inerente le problematiche dell'integrazione dell'handicap alla vita sociale e culturale del paese);	<b>II Modulo (15 ore):</b> dizione (si purificava la pronuncia e la preparazione della voce a seconda delle situazioni di interpretariato proposte; si dava una pronuncia standard in italiano per schivare inflessioni dialettali o regionali troppo evidenti);
<b>III Modulo (25 ore):</b> storia e cultura dei sordi (veniva tracciata la storia dei sordi e delle Istituzioni che di loro si sono occupati);	<b>III Modulo (20 ore):</b> italiano (sintassi, sinonimie, modi di dire, particolarità culturali e sociali dell'italiano, compresi i regionalismi);
<b>IV Modulo (15 ore):</b> fisiologia della sordità	<b>IV Modulo (15 ore):</b> psicologia (riflessioni sullo

<sup>476</sup> Cfr. Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'Interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*, op. cit., pp. 128 – 129.

<p>(conoscenza scientifica dei tipi di sordità e delle loro cause);</p> <p><b>V Modulo (20 ore):</b> psicolinguistica;</p> <p><b>V I Modulo (40 ore):</b> teoria della lingua dei segni (veniva data una base grammaticale per comprendere strutturalmente come e perché la lingua dei segni funziona);</p> <p><b>VII Modulo (350 ore):</b> comunicazione visivo gestuale e apprendimento della lingua dei segni (vi erano alcune ore di comunicazione visivo – gestuale che erano propedeutiche all'apprendimento della lingua come l'abilitazione fisico – motoria e l'abilitazione visiva in modo da raggiungere un coordinamento delle mani, una buona capacità visiva e di motricità fine, una corretta posizione del corpo e direzione dello sguardo, il tutto supportato da materiale audiovisivo e videoriprese di esercizi);</p> <p><b>VIII Modulo (90 ore):</b> stage (stage applicativo che integrava le lezioni in aula e aveva inizio a partire dal terzo/quarto mese di corso; non era previsto un unico luogo per lo svolgimento dello stage, ma una serie di contatti sul territorio laddove esistevano comunità di sordi o singoli sordi inseriti in ambienti scolastici e/o lavorativi; i discenti frequentavano le sedi provinciali dell'ENS più vicine, i circoli e le Associazioni di sordi presenti in zona, scuole pubbliche o private, potevano accompagnare gruppi di sordi in gite turistiche, si mettevano a disposizione per varie incombenze (rapporti con Istituzioni, Sindacato, ecc.), frequentavano convegni e seminari organizzati da vari enti su argomenti inerenti il corso);</p> <p><b>IX Modulo (20 ore):</b> visite guidate (primo contatto diretto con il mondo dei sordi ed effettuate all'inizio del corso. I corsisti erano accompagnati in realtà in cui vi era presenza di persone affette da deficit uditivo);</p> <p><b>X Modulo (5 ore):</b> conclusivo – operativo (seduta di riflessione e verifica delle abilità acquisite; dibattito e confronto sulle nuove situazioni incontrate, sulle difficoltà e sui risultati raggiunti; diventava momento di riflessione anche per i docenti);</p> <p><b>XI Modulo (15 ore):</b> esami</p> <p><b>Seminari (15 ore)</b></p>	<p>stress professionale, sulle situazioni di conflitto personale e interpersonale, strategie per superare le impasses emotive scaturenti dall'esercizio della professione;</p> <p><b>V Modulo (10 ore):</b> deontologia professionale (si poneva attenzione al segreto professionale come base del rapporto col cliente, alla scrupolosità di azione nei confronti delle varie situazioni presentate, alla completezza e assoluta obiettività del messaggio trasmesso);</p> <p><b>V I Modulo (40 ore):</b> linguaggi specialistici (linguaggio giornalistico; giuridico – amministrativo; sportivo; religioso; medico; pedagogico – linguistico; erano usufruiti materiali audiovisivi attinenti agli argomenti indicati);</p> <p><b>VII Modulo (25 ore):</b> teoria dell'interpretariato (visione di materiale audiovisivo; invito a interpreti professionisti per raccontare la loro esperienza; visita a setting di lavoro, tv, convegni, contatti con le scuole di interpretariato italiane ed estere);</p> <p><b>VIII Modulo (340 ore):</b> pratica dell'interpretariato (esercitazioni in consecutiva e sincronica dall'italiano alla lingua dei segni e viceversa; si fissavano nella mente parti del discorso in una delle lingue e nel contempo si produceva la traduzione di altre parti memorizzate; si stimavano i tempi e le pause del discorso).</p> <p><b>IX Modulo (90 ore):</b> stage (le finalità e l'organizzazione sono identiche a quelle del primo anno);</p> <p><b>X Modulo (20 ore):</b> visite guidate (le finalità e l'organizzazione sono identiche a quelle del primo anno);</p> <p><b>XI Modulo (5 ore):</b> conclusivo – operativo;</p> <p><b>XII Modulo (15 ore):</b> esami<sup>477</sup></p>
---	--

Da quanto si evince dalla tabella, le lezioni erano ripartite in lezioni teorico – pratiche e in quelle di insegnamento della LIS. La parte teorica aveva il fine di ampliare la conoscenza del corsista dandogli le conoscenze di base di linguistica, storia e cultura dei

<sup>477</sup> Ivi, p. 157.



sordi, ecc. La parte pratica prospettava una esposizione alla comunicazione visivo – gestuale come base di avviamento all’acquisizione e alla comprensione della lingua: allenarsi con lo spazio, le distanze, le espressioni del viso, i particolari delle forme, del movimento degli oggetti e/o delle persone. Il fine era quello di mettere lo studente di fronte a una inedita modalità di comunicazione fondata su un canale visivo – gestuale. In poche parole si chiedeva allo studente di imparare a guardare il mondo da un’altra prospettiva. Le esercitazioni, infine, erano fondate su simulazioni in classe grazie alla visione di brevi riprese. Il fine era quello di creare un ponte diretto tra l’immagine (figura, fumetto, film) e la lingua, senza passare per l’eventuale influenza/interferenza dell’Italiano vocale. La lingua dei segni è, infatti, una lingua spaziale, d’immagine e di movimento. Le aule si trasformavano in veri e propri laboratori linguistici in cui ci si allenava costantemente e si acquisiva la lingua dei segni.

Attualmente i corsi vengono istituiti con le medesime finalità:

- ❖ acquisire la struttura grammaticale di una lingua che consente la reciprocità e la comunicazione tra le persone sorde e udenti, la conoscenza della loro storia, lingua, cultura e vita sociale;
- ❖ conseguire conoscenze sulla sordità e sulla condizione sociale della persona sorda;
- ❖ avvicinarsi alla LIS e, a seconda del livello di corso, ampliare la competenza;
- ❖ comprendere il significato di: a) sordità come fattore socio – culturale – linguistico in un contesto più ampio di percorso riabilitativo; b) minoranza culturale e linguistica; c) canale comunicativo diverso;
- ❖ acquisire le basi per spronare e ottenere il massimo rendimento dalla memoria visiva<sup>478</sup>.

---

<sup>478</sup> Cfr. *Ente Nazionale Sordi* – Onlus.

La formazione si snoda su tre livelli (si veda tab.):

<b>I LIVELLO</b>	<b>II LIVELLO</b>	<b>III LIVELLO</b>
Obiettivo: ❖ acquisire sia le basi della grammatica della LIS che quelle sostanziali sulla lingua e cultura dei sordi.	Obiettivo: ❖ accrescere la grammatica della LIS e le conoscenze sulla lingua e cultura dei sordi.	Obiettivo: ❖ acuire le strutture grammaticali della LIS e le conoscenze sulla lingua e cultura dei sordi; ❖ conseguire un certificato in regola per l'accesso ai seguenti corsi di specializzazione

Il percorso didattico per l'acquisizione della LIS è snodato in tre livelli differenziati e consequenziali (si veda tab.):

<b>LIVELLO</b>	<b>OBIETTIVO</b>	<b>MONTE ORE</b>
I LIVELLO	❖ acquisizione di nozioni base della LIS	<b>120</b> ore complessivi: ❖ 110 ore di pratica ❖ 10 ore di teoria
II LIVELLO	❖ acquisizione di nozioni intermedie della LIS	<b>150</b> ore complessivi: ❖ 130 ore di pratica; ❖ 10 ore di teoria; ❖ 10 ore di full immersion
III LIVELLO	❖ acquisizione di nozioni avanzate della LIS	<b>210</b> ore complessivi: ❖ 170 ore di pratica; ❖ 30 ore di teoria; ❖ 10 ore di full immersion

I destinatari dei corsi di LIS:

- ❖ familiari;
- ❖ addetti ai servizi pubblici;
- ❖ docenti curricolari e di sostegno;
- ❖ operatori socio – sanitari;
- ❖ ricercatori;
- ❖ aspiranti: a) operatori tecnici della comunicazione in LIS; b) assistenti alla comunicazione; c) interpreti di LIS.

Per i titoli di ammissione:

- ❖ il I livello non ne prevede nessuno;
- ❖ il II livello richiede un attestato di I livello ENS o adeguato superamento di test di ingresso;
- ❖ il III livello richiede un attestato di II livello ENS o adeguato superamento di test d'ingresso.

Al termine dei Corsi di I, II, III livello, previo superamento dell'esame finale, verrà consegnato dalla Sezione Provinciale ENS un certificato attestante il livello di abilità linguistica raggiunta. Per avere accesso ai corsi di Operatore Tecnico della Comunicazione LIS, di Assistente alla Comunicazione e/o Interprete di LIS (si veda tab.) e conseguire la figura professionale è indispensabile il certificato di III livello.

Per avere accesso al corso per “*Operatore Tecnico della Comunicazione in LIS*” si richiede:

- ❖ Diploma di scuola media superiore;
- ❖ Certificato del corso di LIS di III livello consegnato dall'ENS con voto minimo 80/100

Per avere accesso al corso per “*Assistente alla Comunicazione in LIS e/o Interprete di LIS*” si richiede:

- ❖ Diploma di scuola media superiore;
- ❖ Certificato del corso di LIS di III livello consegnato dall'ENS.

FIGURE PROFESSIONALI	FINALITA'	PERCORSO FORMATIVO
<i>Operatore Tecnico della Comunicazione in LIS (acronimo OTC)</i>	Figura professionale in possesso di abilità comunicativa atta a operare per i sordi in molteplici settori (segreterie di sedi periferiche ENS, sportelli informativi; servizio ponte	Tale corso presume un iter formativo pari a <b>20</b> ore di lezione

	telefono per i sordi); <b>non svolge attività né di assistente alla comunicazione tantomeno di interprete.</b>	
<i>Assistente alla Comunicazione in LIS</i> <sup>479</sup>	<p>È un <i>operatore scolastico</i> che deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ intercedere ed usufruire di tutte le tecniche comunicative indirizzate all'apprendimento;</li> <li>❖ favorire l'integrazione tra il bambino sordo, i docenti e i compagni di classe;</li> <li>❖ cooperare con docenti curricolari e di sostegno, équipe mediche e/o logopedisti, ma senza rimpiazzare questi.</li> </ul> <p>Nel suo compito di assistenza ipotizza l'esistenza di un bambino non pienamente indipendente, necessitante di un intervento globale, che va dall'inclusione all'aiuto sociale; al sostegno didattico all'insegnamento e all'interpretazione in LIS.</p>	Tale corso presume un iter formativo specifico pari a <b>250 ore</b> di lezione convogliate sui seguenti argomenti: deontologia professionale, sordità, educazione scolastica, psicopedagogia, linguistica.
<i>Interprete di LIS</i>	Svolge attività di trasposizione sincronica/consecutiva dall'italiano alla LIS e viceversa in tutte quelle situazioni in cui è essenziale, ad es.: trattative private, convegni, assemblee, trasmissioni televisive, lezioni all'Università, udienze in tribunale, servizio ponte con video – traduzione in LIS.	Tale corso presume un iter formativo specifico pari a <b>600 ore</b> di lezione convogliate sui seguenti argomenti: deontologia professionale, linguistica, tecniche di traduzione, linguaggi settoriali, analisi dell'italiano e della LIS <sup>480</sup>

Diversamente dai corsi del passato, attualmente, c'è un nesso tra i contenuti dati, le capacità conseguite e le competenze<sup>481</sup> da erogare nella pratica professionale. Si è assistito ad un ampliamento congiunto alle tecniche d'interpretariato (sull'uso eufonico del corpo, sulla turnazione della parola o di segno tra i parlanti, sulla corrispondenza

<sup>479</sup> La competenza amministrativa e finanziaria per l'assegnazione nelle scuole di assistenti per la comunicazione degli audiolesi è delle Province in forza della **Legge n. 67/93**.

<sup>480</sup> Cfr. **Ente Nazionale Sordi** – Onlus.

<sup>481</sup> “ ... Un individuo capace sa ... far fronte a circostanze molteplici ... risolvere quesiti usufruendo delle sue abilità, che sono degli insiemi consolidati di sapere, di comportamenti tipo, di criteri standardizzati e tipi di ragionamento che si possono mettere in pratica”. [Alessandri, G., D'Angelo, G., Riannetti, R., Selvatici, A., Vattovani, P. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze: percorsi metodologici e operativi*. Milano: Franco Angeli, p. 31].

dello spazio segnico) e alla organizzazione dei corsi. La varietà delle offerte porta a tratteggiare un profilo coeso che non resti ormeggiato a notizie e competenze autosufficienti, ma che mira alla formazione in una prospettiva di preminenza.

La meta è quella di rendere il nuovo interprete un professionista in grado di far fronte più coscientemente al proprio compito, predisponendo una più appropriata preparazione e verifica costante del proprio e dell'altrui operato mediante tecniche quali il *briefing* e *de briefing*. Secondo siffatte tecniche, i partecipanti all'attività formativa o destinatari, da oggetti anteposti all'ascolto divengono soggetti dinamici, promotori del loro stesso apprendimento e attori del medesimo processo formativo. I discenti possono allenarsi in aula come se fossero nella vita concreta. Le più attuali tecniche di apprendimento e di insegnamento collocano il discente come attore delle lezioni organizzate su metodi quali:

- ❖ *metodo dei casi*, dove lo studio minuzioso di un caso porta i discenti a sperimentare la possibilità di raffigurare l'evento e decidere singolarmente;
- ❖ *degli auto-casi*, denominato anche ricerca d'aula, in cui lo studio viene rivolto a situazioni vissute o fantasticate dai medesimi discenti e subordinate a una analisi collegiale, nel corso della quale sarà lo scambio di idee a propagare l'apprendimento<sup>482</sup>.

L'incremento di *una cultura di gruppo* porta:

- ❖ ad uno sviluppo nel rapporto con l'altro;
- ❖ a gestire il contrasto che può scaturire dalla differenza fra la relazione d'aula;
- ❖ ad una maggiore propensione all'ascolto;

---

<sup>482</sup> Cfr. Franchi, M. L., Maragna, S. (2013). *Manuale dell'Interprete della Lingua dei Segni Italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*, op. cit., p. 47.

❖ a percorsi di auto-valutazione e valutazione<sup>483</sup>.

La formazione di una figura professionale<sup>484</sup> così organizzata nella poliedricità delle competenze che la compongono non può che spalancare spazi di ponderazione, di studio e di osservazione non solo su cosa si sta assimilando ma su come lo si sta realizzando. Il futuro professionista dell'interpretariato di lingua segnata deve conoscersi e riconoscersi nell'atto del proprio compito e, nel momento formativo.

---

<sup>483</sup> Simili percorsi esecutivi svolti sulla scia della metodologia laboratoriale conducono a “ ... creare abilità docimologiche distinte indirizzate a connubire conoscenze, abilità e risorse personali, e facilitando un percorso all'interno delle proprie possibilità corposo di conoscenze scaturenti dalla consapevolezza e problematizzazione di esperienze concretamente vissute, simulate e osservate ... tale percorso incluso nell'iter formativo porta a riconoscere le varie fasi e funzioni della valutazione”. [Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come spazio di ricerca. L'esperienza laboratoriale a carattere motorio nel curriculum formativo degli insegnanti della scuola primaria*. Napoli: CUEN, p. 41]. Nello specifico è un percorso operativo che consente l'acquisizione di metodologie e tecniche per concretizzare l'autovalutazione delle proprie abilità e capacità per poi valutare, globalmente, gli aspetti qualitativi del percorso formativo. [Cfr. Hughes, M., Limpoma, M., Sibilio, M. (2010). *La Performance Analysis. Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo*. Milano: Franco Angeli, p. 354].

<sup>484</sup> L'interprete LIS è un professionista e come tale è registrato a una Associazione di categoria professionale nazionale e opera come specialista in ogni contesto ove sia richiesta la sua competenza. [Cfr. Associazioni Professionali del Ministero dello Sviluppo Economico ai sensi della **Legge del 14 gennaio 2013, n.4** “Disposizioni in materia di professioni non organizzate”. [Gazzetta Ufficiale del 26 gennaio 2013, n.22]. Come riportato **all'art. 1** – Oggetto e definizioni, **comma 4** “ ... l'esercizio della professione è libero e fondato sull'autonomia, sulle competenze e sull'indipendenza di giudizio intellettuale e tecnica, nel rispetto dei principi di buona fede, dell'affidamento del pubblico e della clientela, della correttezza, dell'ampliamento e della specializzazione dell'offerta dei servizi, della responsabilità del professionista”; **comma 5** “ ... la professione è esercitata in forma individuale, in forma associata, societaria, cooperativa o nella forma del lavoro dipendente”. Come riportato **all'art.7** – Sistema di attestazione “ ... le associazioni professionali possono rilasciare ai propri iscritti un'attestazione relativa (alla regolare iscrizione del professionista all'associazione; ai requisiti necessari alla partecipazione all'associazione stessa; all'eventuale possesso da parte del professionista iscritto di una certificazione rilasciata da un organismo accreditato)”. L'**ANIMU** (Associazione Nazionale Interpreti di Lingua dei Segni Italiana), è inserita nell'elenco delle Associazioni Professionali del Ministero dello Sviluppo Economico ai sensi della legge sopra menzionata. I requisiti richiesti per la partecipazione all'associazione: maturità scuola media superiore II grado; attestato di Interprete LIS conseguito presso una struttura accreditata. Obblighi di aggiornamento: seminari, corsi, workshop, 2 volte all'anno. L'**ANIOS** (Associazione Interpreti di lingua dei segni italiana), è inserita nell'elenco delle Associazioni Professionali del Ministero dello Sviluppo Economico ai sensi della legge sopra menzionata. Sedi regionali dell'associazione: Piemonte, Lombardia, Veneto (referente per l'Emilia Romagna), Liguria, Marche, Umbria, Lazio, Campania (referente per Calabria e Puglia), Sicilia.

## **IV. 5 La formazione universitaria delle figure che operano con le disabilità sensoriali**

L'iter formativo subisce una ulteriore amplificazione grazie alla collaborazione delle Università. A partire da una ricerca effettuata sull'offerta didattica di tutti gli Atenei italiani, si riportano i Master attivi per l'anno accademico 2013 – 2014.

### **❖ Venezia**

Presso l'Università Ca' Foscari di Venezia sono attivi 2 Master Universitari di I livello:

- un Master universitario in *“Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione italiano – Lingua dei Segni Italiana (LIS)<sup>485</sup>”* (termina nel novembre del 2013) che conferisce 60 CFU (Crediti Formativi Universitari) per un monte ore di 1500, della durata di 9 mesi. Il Master si propone di completare, per i laureati, la formazione ricevuta nella laurea triennale in Lingue e scienze del linguaggio (ora Lingue, civiltà e scienze del linguaggio). Il corso si rivolge a laureatiudenti (traduzione e interpretazione) e sordi (traduzione) che desiderino apprendere la teoria e le tecniche di traduzione e interpretazione tra una lingua vocale e una lingua dei segni. Si rivolge inoltre a: assistenti alla comunicazione, personale socio – sanitario, docenti e interpreti che vogliano aggiornarsi seguendo anche solo alcuni dei moduli offerti. Il numero massimo di iscritti è di 35.


L'articolazione del corso riproduce in parte quello della formazione professionale:

- ❖ c'è una ripartizione in moduli (si veda tabella);
- ❖ i crediti vengono raggiunti con il superamento dei singoli moduli, con il compimento delle attività di stage e con il superamento della prova finale;

---

<sup>485</sup> Cfr. *Sito dell'Università Ca' Foscari, Venezia*, Challenge School – Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati.

- ❖ infine, quest'ultima, consiste nella produzione di una trasposizione in LIS di contenuti culturali o informativi; in una prova di interpretazione italiano – LIS; in una prova di interpretazione LIS - italiano.

 Università Ca' Foscari Venezia		
<i>“Teoria e tecniche di traduzione e interpretazione Italiano /Lingua dei Segni Italiana (LIS)”</i> <b>Università Ca' Foscari di Venezia</b>		
<b>Articolazione del percorso</b>		
TITOLO	CONTENUTI	SSD
<i>Teoria della Lingua dei Segni Italiana</i>	Offre agli studenti gli elementi di grammatica avanzata della LIS (sintassi, semantica, pragmatica; classificatori; componenti non - manuali) per acquisire consapevolezza delle strutture della lingua.	<b>L-LIN/01</b>
<i>Consolidamento della Lingua dei Segni Italiana</i>	Fornisce conoscenze avanzate del lessico, delle forme idiomatiche, delle diverse varietà della LIS per operare scelte traduttive adeguate alla diverse situazioni comunicative.	<b>L-LIN/01</b>
<i>Teoria della traduzione</i>	Fornisce le basi teoriche della traduzione, elementi di analisi testuale, tipologie testuali, sociolinguistica, lessicologia per attuare scelte traduttive consapevoli.	<b>L-LIN/02</b>
<i>Teoria dell'interpretazione</i>	Fornisce le basi teoriche della interpretazione, elementi di storia dell'interpretazione, un'introduzione sul ruolo della memoria nell'interpretazione.	<b>L-LIN/02</b>
<i>Linguistica italiana, dizione</i>	Fornisce agli studenti elementi di grammatica avanzata dell'italiano (strutture marcate e non – marcate; coesione del testo; prosodia e sintassi) per acquisire consapevolezza delle strutture della lingua nativa e tecniche di public speaking e dizione, per migliorare la messa in voce.	<b>L-FIL-LET/12</b>
<i>Traduzione italiano - LIS</i>	Fornisce agli studenti le tecniche di traduzione in LIS, esercitando la traduzione con varie tipologie di testi.	<b>L-LIN/01</b>
<i>Interpretazione italiano - LIS</i>	Fornisce agli studenti le tecniche di	<b>L-LIN/01</b>



	interpretazione di base e avanzata, nelle sue modalità: consecutiva, di trattativa, simultanea, e le strategie e le tecniche di autoanalisi e autovalutazione.	
<b><i>Interpretazione di linguaggi specialistici e settori speciali</i></b>	Fornisce agli studenti una conoscenza avanzata dei linguaggi specialistici (artistico, linguistico, medico, religioso, giuridico, ecc.) e delle problematiche dell'interpretazione nei settori speciali (legale, scolastico/universitario, sanitario, turistico, ecc.) e nei casi di competenza linguistica ridotta.	<b>L-LIN/01</b>
<b><i>Interpretazione LIS - Italiano</i></b>	Permette agli studenti l'acquisizione delle tecniche della messa in voce, esercitando l'interpretazione nelle sue modalità: consecutiva, di trattativa, simultanea, e fornendo tecniche per l'analisi degli errori.	<b>L-LIN/01</b>

- Master di I livello in **“Didattica e Psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali”**<sup>486</sup> attivo per l'anno accademico 2013 – 2014 (lo stesso Master è attivo, da gennaio 2014, presso l'**Università di Bologna**<sup>487</sup> e l'**Università degli Studi “Suor Orsola Benincasa”, di Napoli**<sup>488</sup> e sarà istituito ed attivato, presso

<sup>486</sup> Cfr. **Sito dell'Università Ca' Foscari, Venezia**, Challenge School – Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati.

<sup>487</sup> Il Master è articolato in Moduli e/o insegnamenti: 1) Psicologia dell'udito e della vista; 2) Quadro teorico e riferimenti normativi; 3) Rilevazione e diagnosi dei disturbi dell'udito e della vista; 4) Pedagogia e Didattica speciale; 5) Orientamento e mobilità per la disabilità visiva; 6) Aspetti della rieducazione nel deficit uditivo; 7) Lettura e scrittura per ciechi e ipovedenti (codice Braille e testi ad alta leggibilità); 8) Codici di comunicazione delle persone sorde; 9) tecnologie per le disabilità sensoriali; 10) Pedagogia speciale e ricerca educativa nelle disabilità sensoriali. Il Master prevede: 126 ore di didattica frontale in aula; 126 ore di attività in e-learning; 12 ore di seminari e convegni; 325 ore di stage e/o project work (suddivise in 130 ore di attività dirette e 195 di attività indirette); 75 ore per la preparazione della prova finale. Il numero consentito va da un minimo di 60 a un massimo di 90 persone. È riservato ai candidati in possesso dei seguenti titoli: tutte le lauree, unitamente alla posizione di carriera di seguito specificata [a) Dirigenti e insegnanti in servizio della scuola di ogni ordine e grado; b) Educatori dei servizi per l'infanzia; c) Educatori sociali (in prima istanza impegnati nelle Istituzioni scolastiche); d) Operatori di ASL]. Inoltre, il rilascio del titolo di Master e dei 60 CFU è condizionato: al superamento delle prove intermedie e della prova finale (quest'ultima si intende superata con il raggiungimento di almeno 18 punti su 30). [Cfr. Sito dell'Università di Bologna].

<sup>488</sup> Il percorso formativo, frutto di una collaborazione tra il MIUR e la Conferenza Nazionale dei Presidi delle facoltà di Scienze della Formazione, è diretto al conseguimento di elevate conoscenze e competenze in merito alla individuazione delle disabilità sensoriali in ambito scolastico al fine della predisposizione di conformate strategie didattiche e formative aventi come obiettivo la piena inclusione dei discenti. Le aree tematiche del Master comprendono: psicologia delle disabilità dell'udito e della vista; quadro teorico e riferimenti normativi; rilevazione e diagnosi dei disturbi dell'udito e della vista; pedagogia e didattica

**l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" e l'Università degli Studi di Torino).**

Il numero di posti disponibili è 100 assegnati ai docenti delle scuole statali e paritarie (di ogni ordine e grado), ai dirigenti scolastici delle scuole statali e ai coordinatori didattici delle scuole paritarie del Veneto. Nel caso in cui i posti riservati non venissero coperti del tutto, possono essere ammessi anche i docenti delle scuole statali e paritarie, i dirigenti scolastici delle scuole statali e i coordinatori didattici delle scuole paritarie delle altre regioni. Sono poi previsti ulteriori posti (15) rivolti ad aspiranti non rientranti nelle tipologie sopra menzionate. Il Master si propone di formare i docenti delle scuole statali e

---

speciale; orientamento e mobilità per la disabilità visiva; tecnologie per le disabilità sensoriali; pedagogia speciale e ricerca educativa nelle disabilità sensoriali. Nello specifico, in riferimento al **deficit uditivo**, le lezioni vertono su: lo sviluppo del bambino sordo; fisiologia dell'apparato uditivo, definizione e diagnosi dei disturbi dell'udito; fondamenti della Lingua dei Segni Italiana (LIS); strategie per l'acquisizione della lingua nei bambini sordi; l'acquisizione della lingua scritta, dattilografia e sottotitolazione e bilinguismo (Integrazione LIS – lingua orale); l'educazione dell'alunno ipoudente: linee di ricerca e pratiche educative; software e hardware ad uso didattico per alunni sordi. Il Master universitario di I livello è rivolto ai docenti con contratto a tempo indeterminato in servizio presso Istituzioni scolastiche statali e paritarie della Campania, in possesso di laurea triennale (nuovo ordinamento) e/o quadriennale o quinquennale (vecchio ordinamento) e/o laurea specialistica o magistrale (nuovo ordinamento). Possono inoltre accedere i docenti a tempo indeterminato, in servizio presso Istituzioni scolastiche statali e paritarie della Campania in possesso di istruzione secondaria di secondo grado. In tal caso sarà rilasciato, a conclusione del corso, un attestato di Perfezionamento e Aggiornamento Professionale. Il Master ha durata annuale per complessive 1.500 ore ripartite in: lezioni teoriche, laboratori, formazione a distanza, stage, tesi finale, studio individuale; esame finale ed acquisizione di 60 CFU. Sono previste esperienze dirette, con finalità applicative delle cognizioni apprese, svolte a scuola, con certificazione delle attività da parte del Dirigente scolastico, o di tirocinio con tutor presso le scuole sedi di servizio, o presso altre scuole o centri e/o associazioni specializzati in materia di disabilità sensoriali. Il numero massimo di posti previsti è pari a 100. In accordo con l'USR (Ufficio scolastico regionale per la Campania), i 100 posti assegnati, con priorità ai docenti di sostegno, sono così ripartiti: docenti della scuola statale (90 posti); docenti della scuola paritaria (10 posti), di cui: 70 posti destinati a docenti laureati (Master) e 30 posti destinati a docenti diplomati (Corso di perfezionamento e aggiornamento professionale). Inoltre, al fine di offrire ai docenti di tutti gli ordini e gradi di scuola la medesima opportunità formativa, per ogni Corso/Master è prevista l'assegnazione del 50% ai docenti di scuola dell'infanzia e primaria e il restante 50% ai docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Al termine del Corso i candidati dovranno sostenere una prova di esame basata sulla discussione di un elaborato inerente le tematiche trattate nel Corso e relativo alle proprie esperienze di stage/tirocinio. A coloro i quali supereranno l'esame finale verrà rilasciato il titolo universitario di Master di I Livello in **"Didattica e Psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali"** (se laureati) e l'attestato del Corso di Perfezionamento e Aggiornamento Professionale in **"Didattica e Psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali"** (se diplomati). [Cfr. *Sito dell'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa"*, Napoli].

paritarie, i dirigenti scolastici delle scuole statali e i coordinatori didattici delle scuole paritarie sulle questioni che riguardano la psicologia e la pedagogia per gli studenti con disabilità sensoriali, le metodologie didattiche per la loro inclusione e gli ausili tecnologici per assistere la didattica frontale. Per la disabilità uditiva, nello specifico, si dà peculiare attenzione allo sviluppo linguistico e comunicativo di bambini e ragazzi sordi e alle strategie per perfezionare la comunicazione in classe. Il Master, promosso dal MIUR, intende provvedere a una formazione teorica e pratica sulle disabilità sensoriali per consentire ai docenti di conseguire alla piena inclusione dei discenti affetti da tale disabilità.

Le attività didattiche sono diversificate a seconda del grado di scuola. Il Master presume lezioni frontali, attività di tirocinio indiretto ed esperienze dirette svolte a scuola con certificazione delle attività da parte del Dirigente scolastico e/o tirocinio con tutor presso centri specializzati o scuole selezionate. Le attività del Master sono organizzate in tre moduli così distribuiti (si veda tabella):

 Università Ca' Foscari Venezia			
<i>“Didattica e Psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali”<sup>489</sup></i> Università Ca' Foscari di Venezia			
<b>Articolazione del percorso</b>			
<b>Modulo I</b>			
<b>DENOMINA</b>	<b>DENOMINAZIONE INSEGNAMENTI</b>	<b>CFU PER</b>	<b>SSD</b>

<sup>489</sup> Cfr. *Sito dell'Università Ca' Foscari, Venezia*, Challenge School – Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati.

ZIONE MODULI		INSEGNAMENTO	
<p><i>Quadro teorico e legislativo di riferimento</i></p> <p>(CFU tot. 16)</p>	<p><b>1. Psicologia delle disabilità dell'udito e della vista:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ dal paradigma medico – riabilitativo all'approccio bio – psico educativo – sociale dei deficit sensoriali;</li> <li>➤ lo sviluppo del bambino ipoacusico: lo sviluppo cognitivo e della memoria, lo sviluppo linguistico, lo sviluppo affettivo e sociale;</li> <li>➤ la comunicazione interpersonale del bambino sordo;</li> <li>➤ sordità e apprendimento della lingua italiana;</li> <li>➤ i metodi riabilitativi: percettivo – uditivo, orale, bimodale, l'educazione bilingue;</li> <li>➤ lo sviluppo del bambino non vedente e ipovedente: lo sviluppo cognitivo, lo sviluppo linguistico, lo sviluppo psicomotorio e l'interazione comunicativa, lo sviluppo affettivo e sociale;</li> <li>➤ disabilità visiva e costruzione identitaria;</li> <li>➤ processi di imitazione, consapevolezza identitaria e gioco simbolico;</li> <li>➤ processi psicologici di sviluppo nella pluridisabilità.</li> </ul>	4 CFU	<p>M-PSI/01</p> <p>M-PSI/04</p>
	<p><b>2. Quadro teorico e riferimenti normativi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ la normativa scolastica per le politiche inclusive e l'integrazione degli alunni con disabilità sensoriali;</li> <li>➤ status giuridico delle persone con disabilità sensoriali;</li> <li>➤ le interazioni istituzionali e le forme della loro attuazione: azione integrata e coordinata fra gli Enti Locali e/o altri soggetti pubblici per attuare opere e interventi a favore dell'integrazione scolastica;</li> <li>➤ la normativa sul personale degli EE. LL.;</li> <li>➤ la normativa su fornitura di ausili, materiale didattico adattato, libri di testo in formato alternativo (Legge Stanca<sup>490</sup>);</li> <li>➤ finalità educative e compiti formativi dei vari ordini di scuola;</li> <li>➤ autonomia delle istituzioni scolastiche;</li> <li>➤ compiti, ruolo e funzioni del personale scolastico: Dirigente scolastico, docenti, personale ATA;</li> <li>➤ il Piano dell'Offerta Formativa e il Patto di Corresponsabilità;</li> </ul>	2 CFU	IUS/09

<sup>490</sup> Cfr. *Legge del 9 gennaio 2004, n. 9* “Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici”, art. 5 comma 2 – Accessibilità degli strumenti didattici e formativi. [Pubblicata in Gazzetta Ufficiale del 17 gennaio 2004, n. 13].

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ la valutazione degli apprendimenti;</li> <li>➤ tutele e procedure particolari previste dalla normativa per gli alunni con disabilità.</li> </ul>		
	<p><b>3. Rilevazione e diagnosi dei disturbi dell'udito e della vista:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ fisiologia dell'apparato uditivo e visivo;</li> <li>➤ definizione, eziologia sordità ed effetti della privazione sonora;</li> <li>➤ cecità, ipovisione ed effetti della privazione visiva;</li> <li>➤ definizione del deficit uditivo, eziologia dell'ipoacusia infantile e diagnosi precoce;</li> <li>➤ la valutazione audiometrica ed i criteri per la prescrizione e l'applicazione delle protesi acustiche: la selezione all'impianto cocleare;</li> <li>➤ definizione del deficit visivo e dei principali disturbi della vista, con particolare attenzione all'età evolutiva;</li> <li>➤ ruolo e funzioni degli operatori sanitari;</li> <li>➤ parametri e strumenti per la valutazione dei deficit sensoriali e loro individuazione precoce.</li> </ul>	2 CFU	MED/31  MED/32
	<p><b>4. Pedagogia e Didattica speciale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ fondamenti epistemologici della Pedagogia Speciale per le disabilità sensoriali;</li> <li>➤ radici e prospettive educative: storia della pedagogia e della didattica per le disabilità sensoriali: approcci didattici, Progetto di vita e ruolo della famiglia;</li> <li>➤ la programmazione dell'attività scolastica per le disabilità sensoriali: criteri e metodi di programmazione; <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ interventi educativi e didattici;</li> </ul> </li> <li>➤ modalità di raccordo tra programmazione individualizzata e programmazione collegiale;</li> <li>➤ la programmazione individualizzata nella scuola dell'infanzia, Primaria e Secondaria di Primo e Secondo Grado;</li> <li>➤ aspetti organizzativi dell'attività didattica per le disabilità sensoriali: il Protocollo della Certificazione, il PEI, la lettura della Diagnosi Funzionale; <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ elaborazione del Profilo Dinamico Funzionale e Piano Educativo Individualizzato;</li> <li>➤ strategie didattiche per le disabilità sensoriali: approcci cooperativi e collaborativi, didattica meta cognitiva;</li> <li>➤ i mediatori didattici: strumenti, ausili, materiali specifici;</li> </ul> </li> <li>➤ la valutazione nelle disabilità sensoriali: la valutazione in itinere, formativa e sommativa del percorso scolastico.</li> </ul>	4 CFU	M-PED/03

	<p><b>5. Orientamento e mobilità per la disabilità visiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ metodi e didattiche di orientamento (percezione dello spazio, avvicinamento/allontanamento);</li> <li>➤ metodi e tecniche di mobilità per ciechi e ipovedenti; <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ gli ausili per la mobilità;</li> </ul> </li> <li>➤ organizzazione degli spazi e indicazioni operative per favorire la sicurezza e l'autonomia di movimento degli alunni con disabilità visiva a scuola.</li> </ul>	2 CFU	M-PED/01  M-EDF/01
	<p><b>6. Aspetti della rieducazione del deficit uditivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ l'approccio percettivo – uditivo e lo sviluppo della comunicazione verbale;</li> <li>➤ la riabilitazione della disabilità uditiva e l'integrazione tra diverse modalità comunicative;</li> <li>➤ strategie particolari per l'abilitazione con impianto cocleare;</li> <li>➤ la comunicazione interpersonale nel bambino ipoacusico.</li> </ul>	2 CFU	MED/32  MED/50  L-LIN/01
<b>Modulo II</b>			
<p><i>Letture, scrittura e comunicazione e nelle disabilità sensoriali</i></p> <p><b>(CFU tot. 16)</b></p>	<p><b>1. lettura e scrittura per ciechi e ipovedenti (codice Braille e testi ad alta leggibilità):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ conoscenza e apprendimento dei fondamenti del codice Braille;</li> <li>➤ il codice Braille (strumenti e tecniche per la scrittura Braille, tavoletta, dattilo Braille, stampante Braille);</li> <li>➤ introduzione al braille informatico a 8 punti;</li> <li>➤ insegnamento e apprendimento della lettura e scrittura e matematica attraverso il codice Braille;</li> <li>➤ cenni di insegnamento e apprendimento dell'attività musicale attraverso il codice Braille;</li> <li>➤ esigenze di accesso e usabilità per gli alunni ipovedenti;</li> <li>➤ caratteristiche del disegno a rilievo e ad alta leggibilità.</li> </ul>	8 CFU	M/PED-03

	<b>2. Codici di comunicazione delle persone sorde:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ conoscenza e apprendimento dei fondamenti della Lingua dei Segni Italiana;</li> <li>➤ morfologia, sintassi e semantica della LIS;</li> <li>➤ strategie per l'acquisizione della lingua nei bambini sordi; <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ la lettura labiale e l'uso delle protesi a scuola;</li> </ul> </li> <li>➤ il problema dell'acquisizione della lingua scritta; <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ dattilografia e sottotitolazione;</li> </ul> </li> <li>➤ forme e integrazione tra LIS e lingua orale (bilinguismo); <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ le tabelle di comunicazione;</li> <li>➤ gli ausili per la comunicazione.</li> </ul> </li> </ul>	8 CFU	L-LIN/01  M/PED-03
<b>Modulo III</b>			
<b>Tecnologie e pedagogia speciale</b>  (CFU tot. 10)	<b>1. Tecnologie per le disabilità sensoriali:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ accessibilità e strumenti multimediali per gli alunni/studenti con disabilità sensoriali: uso in classe di strumenti quali il computer, la LIM, l'IPAD, e altri strumenti multimediali;</li> <li>➤ software per una didattica significativa;</li> <li>➤ strategie e tecnologie informatiche per l'autonomia negli apprendimenti;</li> <li>➤ accessibilità dei SW e HW per le disabilità sensoriali: software e hardware per l'accesso al computer e al testo digitale e per l'autonomia allo studio;</li> <li>➤ periferiche Braille e uso della sintesi vocale;</li> <li>➤ sistemi di ingrandimento hardware e software e altri strumenti di accesso, anche a basso costo, per gli ipovedenti;</li> <li>➤ stampa Braille, gestione avanzata di file audio, sistemi di stampa a rilievo;</li> <li>➤ strategie didattiche per condurre ad un uso autonomo ed efficace delle tecnologie;</li> <li>➤ strumenti per consentire l'accesso alla lavagna per gli ipovedenti; <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ programmi che visualizzano le caratteristiche acustiche della voce,;</li> <li>➤ programmi finalizzati alla costruzione di testi e ad incrementare la competenza linguistica degli alunni studenti audiolesi;</li> </ul> </li> <li>➤ strumenti per l'organizzazione visiva delle conoscenze;</li> <li>➤ sistemi di sottotitolazione automatica;</li> <li>➤ strumenti di supporto e comunicazione per alunni con impianto cocleare.</li> </ul> (In tutte le attività, ove possibile si privilegerà la conoscenza e l'uso di software gratuito)	6 CFU	M/P ED/0 3

	<p><b>2. Pedagogia speciale e ricerca educativa nelle disabilità sensoriali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ collaborazione tra insegnanti in presenza di allievi con disabilità sensoriali;</li> <li>➤ collaborazione e corresponsabilità tra insegnanti e figure quali il lettore, l'assistente alla comunicazione, in presenza di allievi con disabilità sensoriali; <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ l'educazione dell'alunno sordo (metodologie e obiettivi di insegnamento apprendimento: metodologie per acquisire o migliorare il livello di competenza linguistico – espressiva, favorire l'uso combinato di gesti, parole, linguaggi alternativi; strumenti e tecniche di progettazione per l'intervento educativo individualizzato);</li> </ul> </li> <li>➤ l'educazione dell'alunno non vedente e ipovedente (metodologie e obiettivi di insegnamento apprendimento, i sensi vicarianti, l'acquisizione dello schema corporeo, accessibilità e fruizione dei libri tattili e delle arti figurative, strategie educativo – didattiche per la comunicazione in classe e il potenziamento degli apprendimenti); <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ forme di orientamento e di accompagnamento per il prosieguo degli studi in ambito universitario;</li> </ul> </li> <li>➤ genesi e caratteristiche della cultura della sordità;</li> <li>➤ la ricerca educativa: infanzia e adolescenza nelle famiglie con figli con disabilità sensoriali</li> </ul>	4 CFU	
<b>ATTIVITA' DI LABORATORIO E PROFESSIONALIZZANTI E TIROCINIO (CFU 3)</b>			
<p>Attività laboratoriali e di tirocinio pedagogico didattiche (lavoro in classe con alunni affetti da disabilità sensoriali); metodologie e strategie per un apprendimento significativo; strategie organizzative; la programmazione didattica e la valutazione del percorso formativo; la documentazione per l'integrazione; la documentazione per l'integrazione: osservazione di una situazione (caso/storia) e documentazione; trascrizione di un testo dal "nero" al Braille; tecniche di produzione di libri tattili; produzione di materiali didattici ingranditi e ad alta leggibilità per ipovedenti; adattamento/semplificazione di un testo di studio per alunni sordi con ridotte competenze linguistiche; progettazione e attuazione di un intervento didattico; la corresponsabilità docente.</p>			

I crediti vengono raggiunti con il superamento dei singoli moduli, con il compimento delle attività di stage e con il superamento della prova finale cui sarà assegnato il titolo di Master Universitario di I livello in *“Didattica e Psicopedagogia per gli alunni con disabilità sensoriali”*. Gli aspiranti devono essere, come già riportato, docenti delle scuole statali e paritarie o dirigenti scolastici delle scuole statali o coordinatori didattici



delle scuole paritarie, a tempo indeterminato o determinato in possesso di uno dei seguenti titoli:

- Laurea triennale o specialistica/magistrale (ex 509/99 o ex 270/04) o diploma universitario o Laurea conseguita con l'ordinamento previgente (ante D.M. 509/1999);
- Titolo universitario straniero equipollente con indirizzo conforme; previa approvazione del Collegio dei docenti.

#### ❖ Verona

Presso l'Università degli Studi di Verona è attivo il Master Universitario in “**Educatore esperto per la disabilità sensoriale**”<sup>491</sup> della durata di un anno pari a 60 CFU. Il Master di I livello ha come obiettivo la formazione di una figura professionale di elevata specializzazione, abile e predisposta all'intervento educativo su soggetti in età evolutiva in presenza di deficit, patologie e/o significative alterazioni dell'apparato uditivo e/o visivo, che opera in ambito extra – scolastico, in unione con altre figure professionali della scuola e del territorio e in cooperazione con i servizi sociosanitari nella stesura e nella concretizzazione del progetto educativo. La formazione di questa figura professionale dovrebbe possedere il seguente portfolio di competenze<sup>492</sup>:

#### a) Conoscenze:

- conoscenze mediche e norme sanitarie specifiche e dell'organizzazione dei servizi territoriali;
- elementi di psicologia legati alle disabilità sensoriali;
- utilizzo di Know how diversi per inquadrare i problemi e le potenzialità connesse alle disabilità sensoriali;

---

<sup>491</sup> Cfr. *Sito dell'Università degli Studi di Verona*.

<sup>492</sup> La nozione **Portfolio di competenze**, corrisponde al possesso dinamico di predisposizioni, conoscenze, capacità, atteggiamenti e qualità personali che qualsiasi persona può erogare nella vita “ ... *le competenze sono degli insiemi consolidati di sapere e Know – how, di atteggiamenti tipo, di criteri standardizzati, di tipi di ragionamento che si possono mettere in pratica*”. [Alessandri, G., D'Angelo, G., Riannetti, R., Selvatici, A., Vattovani, P. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze: percorsi metodologici ed operativi*. Milano: Franco Angeli, citato da Carlomagno, N. (2012). *Corpo, movimento e didattica: emergenze formative e sviluppi professionali. I nuovi profili professionali motorio – sportivi nei contesti educativi per l'età evolutiva*. Lecce: Pensa Editore, p. 134].

- elementi per erigere percorsi educativi con i referenti idonei e con linguaggio tecnico idoneo;
- riconoscimento di canali comunicativo – relazionali appropriati.

#### **b) Abilità:**

- utilizzare il linguaggio specialistico per comprendere il quadro diagnostico;
- realizzare un giusto esame iniziale;
- individuare tra le difficoltà, le possibilità possedute dal destinatario;
- indirizzare le proprie azioni educative ad obiettivi specifici;
- intendere il bisogno educativo in attinenza al contesto familiare e di vita;
- operare nella relazione con l'utente nel rispetto delle norme e abilità incrociate;
- progettare l'attività tenendo conto della complessità delle relazioni che scendono in campo.

#### **c) Competenze:**


- guidare il discente negli apprendimenti e nei processi di sviluppo e nella maturazione di abilità basilari per il conseguimento di obiettivi di integrazione scolastica e adesione sociale, nell'ottica di un più ampio progetto di vita;
- appropriata conoscenza di tecnologie (hardware e software) e strumenti comunicativi per l'apprendimento.

L'Educatore esperto per la disabilità sensoriale opera per le Province e per Società cooperative alle quali qualche volta viene assegnata la gestione dei servizi per i soggetti in età scolastica, con disabilità sensoriale. Il compito si compie in ambito extra – scolastico, in unione con la famiglia ed altre figure professionali della scuola e del territorio e in cooperazione con i servizi sociosanitari nella stesura e nella realizzazione del progetto educativo.

Il Corso è organizzato su un monte ore di 1500 di cui:

- 138 ore di Didattica Frontale;
- 180 ore di Didattica in modalità E-Learning;
- 150 ore di Stage;
- 25 ore per la prova finale;
- le rimanenti 1007 ore in attività di studio individuale.

Le attività formative sono articolate, come gli altri Master, in Moduli e/o Insegnamenti (si veda tabella):

 <b>“Educatore esperto per la disabilità sensoriale”<sup>493</sup></b> <b>Università degli Studi di Verona</b> <b>Articolazione del percorso</b>				
<b>Modulo I</b>				
<b>DENOMINAZIONE MODULI</b>	<b>DENOMINAZIONE INSEGNAMENTI</b>	<b>CFU PER INSEGNAMENTO</b>	<b>ORE DI DIDATTICA FRONTALE PER INSEGNAMENTO</b>	<b>SSD</b>
<b>Elementi di anatomia, fisiopatologia, diagnosi e terapia (CFU tot. Modulo 9)</b>  <b>Obiettivi formativi:</b> acquisire conoscenze relativamente all’anatomia e fisiopatologia dell’apparato uditivo e visivo e capacità di riconoscere deficit della sensorialità; acquisire conoscenze circa i moderni metodi diagnostici e terapeutici nel campo della Ipoacusia e Ipovisione; conoscere quali metodologie sono adottate in neuropsichiatria per la valutazione delle	1.1. Anatomia e fisiopatologia dell’apparato uditivo	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	MED/31
	1.2. Anatomia e fisiopatologia dell’apparato visivo	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	MED/30
	1.3. I deficit della sensorialità	1 CFU	2 ore in presenza e 4 Online	MED/34
	1.4. Ipoacusia: metodi diagnostici e terapeutici	1 CFU	2 ore in presenza e 4 Online	MED/34
	1.5. Ipovisione: metodi diagnostici e terapeutici	1 CFU	2 ore in presenza e 4 Online	MED/34
	1.6. La valutazione neuropsichiatrica del bambino con disabilità sensoriale	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	MED/39

<sup>493</sup> Cfr. *Sito dell’Università degli Studi di Verona*.

disabilità sensoriali.				
<b>Modulo II</b>				
<p><b>Problemi e prospettive dell'intervento educativo speciale</b></p> <p><b>(CFU tot. Modulo 12)</b></p> <p><b>Obiettivi formativi:</b></p> <p>far acquisire informazioni sull'evoluzione avvenuta nei servizi educativi a favore della disabilità sensoriale e conoscenze specifiche relative alla Pedagogia speciale per la disabilità sensoriale.</p>	2.1. Evoluzione dei servizi educativi a favore della disabilità sensoriale	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PED-02
	2.2. Pedagogia speciale per la disabilità sensoriale	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PED-03
	2.3. Didattica speciale per la disabilità sensoriale	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PED-03
	2.4. Elementi di tifologia	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PED-03
	2.5. Educazione all'ascolto e impianto cocleare	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PED-03
	2.6. Multi disabilità e intervento educativo	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PED-03
<b>Modulo III</b>				
<p><b>Disturbi dell'apprendimento e dello sviluppo in situazioni di disabilità sensoriale</b></p> <p><b>(CFU tot. Modulo 8)</b></p> <p><b>Obiettivi formativi:</b></p> <p>verranno fornite conoscenze sulla Psicologia dello sviluppo nei disabili sensoriali, sulle difficoltà e i disturbi nella letto – scrittura e in generale</p>	3.1. Psicologia dello sviluppo e disabilità sensoriale	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PSI-04
	3.2. Difficoltà e disturbi di apprendimento nella disabilità sensoriale	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PSI-04
	3.3. Disabilità sensoriale e disturbi della letto - scrittura	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PSI-04
	3.4. Neuropsicologia dei processi di apprendimento	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PSI-02

nell'apprendimento.				
<b>Modulo IV</b>				
<b>Dislessia ed Autismo</b> <i>(CFU tot. Modulo 4)</i>  <b>Obiettivi formativi:</b>  verranno fornite conoscenze generali relativamente all'autismo e alla dislessia. Inoltre, verranno presentate esperienze pratiche di insegnanti che hanno affrontato per anni le problematiche dei bambini autistici e dislessici.	4.1. Dislessia	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	MED/39
	4.2. Autismo	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	MED/39
<b>Modulo V</b>				
<b>Riabilitazione logopedia e rieducazione linguistica</b>  <i>(CFU tot. Modulo 4)</i>  <b>Obiettivi formativi:</b>  verranno forniti elementi di riabilitazione logopedica e conoscenze sulle modalità di comunicazione linguistica nella disabilità uditiva.	5.1. Elementi di riabilitazione logopedica	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	MED/50
	5.2. Modalità di comunicazione linguistica nella disabilità uditiva	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PED-03
<b>Modulo VI</b>				

<p><b>LIS e Braille</b></p> <p><i>(CFU tot. Modulo 6)</i></p> <p><b>Obiettivi formativi:</b></p> <p>verranno fornite conoscenze teoriche e pratiche sulla Lingua dei Segni italiana con modalità ed elementi di base con esperienza di laboratorio sul sistema di letto – scrittura Braille.</p>	6.1. Elementi di base di Lingua dei Segni Italiana con modalità laboratoriale	3 CFU	18 ore in presenza	L/LIN-01
	6.2. Elementi di base del sistema di letto – scrittura Braille con modalità laboratoriale	3 CFU	18 ore in presenza	M/PED-03
<b>Modulo VII</b>				
<p><b>Tecnologie e strumenti per la disabilità sensoriale</b></p> <p><i>(CFU tot. Modulo 4)</i></p> <p><b>Obiettivi formativi:</b></p> <p>verranno fatte conoscere anche con modalità laboratoriale le tecnologie e gli strumenti per i bisogni educativi speciali. verranno sperimentate tecnologie e strumenti per la disabilità sensoriale visiva.</p>	7.1. Tecnologie e strumenti per i bisogni educativi speciali – ITC for SEN con modalità laboratoriale	2 CFU	12 ore in presenza	INF-01
	7.2. Tecnologie e strumenti per la disabilità sensoriale visiva	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	M/PED-03
<b>Modulo VIII</b>				
<p><b>Elementi di legislazione e organizzazione dei servizi rivolti alla persona</b></p> <p><i>(CFU tot. Modulo 6)</i></p> <p><b>Obiettivi formativi:</b></p>	8.1. Il Management nell'area dei servizi a favore delle persone con disabilità	1 CFU	2 ore in presenza e 4 Online	IUS-09
	Comunicazione EEDS con figure presenti sul territorio in ambiente complesso. Disabile sensoriale in ambiente ospedaliero	2 CFU	4 ore in presenza e 8 Online	

management nell'area dei servizi a favore delle persone con disabilità ed esperienze pratiche di comunicazione EEDS con figure presenti sul territorio in ambiente complesso.	8.2. Profilo professionale dell'Educatore esperto per la disabilità sensoriale nel contesto della legislazione regionale e provinciale	1 CFU	2 ore in presenza e 4 Online	IUS-09
	8.3. Legislazione e organizzazione dei servizi scolastici per la disabilità sensoriale	1 CFU	2 ore in presenza e 4 Online	IUS-09
	8.4. Legislazione e organizzazione dei servizi socio – assistenziali per la disabilità sensoriale	1 CFU	2 ore in presenza e 4 Online	IUS-10
<b>Modulo IX (facoltativo)</b>				
<b>Certificazione ECDL HEALT E/O CORE</b>				
<i>In questo modulo facoltativo viene offerta la possibilità di conseguire l'attestato ECDL</i>				
<b>Stage (CFU tot. 6)</b>		6	150	
<b>Prova finale /tesi (CFU tot. 1)</b>		1	25	
<b>TOTALE</b>				<b>60</b>

I posti fruibili vanno da un minimo di 25 a un massimo di 50 persone. Sono previsti gli uditori (il cui numero non deve superare le 10 persone). È possibile, inoltre, iscriversi ad ogni singolo modulo (il numero massimo consentito non deve superare le 50 persone). Per alcuni insegnamenti si sottopongono gli studenti a verifiche in itinere. A fine di ogni modulo si sottopongono gli studenti ad un test. Per quanto concerne i requisiti di accesso, possono partecipare i candidati in possesso di Laurea di primo livello.

Costituirà titolo di ammissione per ordine di priorità:

- a) Laurea nei corsi attivati dalla Facoltà di Medicina e Chirurgia e dalla Facoltà di Scienze della Formazione.
- b) Lauree affini: antropologia, educatore socio-sanitario, filosofia, lettere, psicologia, scienze sociali, sociologia.
- c) Ogni altro titolo di laurea di primo livello o titolo equipollente.

Anche per gli uditori si richiedono prerequisiti di accesso e sono ammessi solo coloro che certificheranno di avere fatto esperienza professionale pari ad almeno un anno di lavoro nell'ambito delle disabilità sensoriali. La frequenza avviene partecipando alle lezioni frontali, alle attività di e-learning sulla piattaforma informatica dell'Ateneo e ad eventuali attività integrative (Convegni, Conferenze) promosse dal Master. La presenza degli studenti è raccolta dal tutor su appropriati moduli e convalidata dal docente. Al termine del Master verrà consegnato il Diploma di Master Universitario. Al termine del modulo verrà rilasciato un attestato di frequenza a firma del direttore del corso nel quale si specificano anche i CFU erogati, sempre che sia stata sostenuta la prova prevista. Agli uditori può essere rilasciato il solo attestato di frequenza, a firma del Direttore del Corso.

#### ❖ Roma

Presso l'Università "La Sapienza" di Roma è attivo per l'anno accademico 2013 – 2014 il Master di I livello "*Assistente/facilitatore all'autonomia e alla comunicazione per persone con disabilità visiva e uditiva*"<sup>494</sup>. Il Master<sup>495</sup> prepara i candidati all'assistenza

---

<sup>494</sup> Le attività formative sono articolate in Moduli e/o Insegnamenti e Tirocini: 1) *Lo sviluppo cognitivo e affettivo in situazione di disabilità sensoriale*; 2) *Elementi della legislazione corrente per l'integrazione delle disabilità*; 3) *cause e modalità della disabilità visiva*; 4) *Cause e modalità della disabilità uditiva*; 5) *Processi educativi e disabilità*; 6) *Valutazione dell'apprendimento in situazioni di disabilità*; 7) *Processi cognitivi e affettivi nella comunicazione*; 8) *La comunicazione in situazione di disabilità sensoriale*; 9) *Psicotecnologie per la disabilità visiva*; 10) *Psicotecnologie per la disabilità uditiva*; 11) *Tecnologie informatiche e processi di integrazione*; 12) *Processi di integrazione. Autonomia, orientamento e mobilità*. 13) *Tirocini*. [Cfr. *Sito dell'Università "La Sapienza" di Roma*].

<sup>495</sup> I destinatari sono laureati e professionisti in possesso di un titolo universitario appartenente ad una delle seguenti classi di laurea: Lettere (5; L-10); Scienze del servizio sociale (6); Servizio sociale (L-39); Ingegneria dell'informazione (9; L-8); Scienze della comunicazione (14; L-20); Scienze politiche e delle relazioni internazionali (15; L-36); Scienze dell'educazione e della formazione (18; L-19); Scienze e tecnologie informatiche (26; L-31); Filosofia (29; L-5); Scienze e tecniche psicologiche (34; L-24); Scienze sociali per la cooperazione, lo sviluppo e la pace (35; L-37); Scienze sociologiche (36); Sociologia (L-40); Scienze del turismo (39; L-15); Professioni sanitarie, infermieristiche e professione sanitaria ostetrica (SNT/01); Professioni sanitarie, infermieristiche e professione sanitaria ostetrica/o (L/SNT1); Professioni sanitarie della riabilitazione (SNT/02; L/SNT2); Professioni sanitarie della prevenzione (SNT/04; L/SNT4); inoltre, tutte le classi di laurea Magistrale e Specialistica in Psicologia, Scienze Cognitive, Scienze della Formazione e dell'Educazione, Scienze della Comunicazione, e le lauree in Psicologia, Pedagogia, Filosofia.



e facilitazione<sup>496</sup> di persone con disabilità presso la Scuola, in affiancamento ai docenti di sostegno nelle scuole quali assistenti/facilitatori per l'autonomia personale e la comunicazione per ciechi e sordi.

La formazione dei Master riportata, elargita mediante lezioni frontali, in modalità e-learning, attività di tirocinio presso Enti e istituzioni che si occupano di disabilità sensoriali, e avvalendosi dei particolari apporti di esperti ed operatori di attestata e avvalorata esperienza, consente un guadagno di competenze ormai fondamentali per chi intenda rivestire incarichi di assistenza alla comunicazione e alla autonomia personale. Si investe nello sviluppo di abilità nel campo dei sistemi educativi e formativi al fine di sostenere e perfezionare le potenzialità comunicative presenti in persone con disabilità sensoriali grazie alla padronanza degli strumenti della comunicazione, congiuntamente ad una preparazione nel campo delle tecnologie assistive. La formazione permette, inoltre, il conseguimento di elevate conoscenze e competenze in ambito scolastico per la predisposizione di conformate strategie didattiche e formative aventi come obiettivo la piena inclusione dei discenti.

---

<sup>496</sup> Cfr. *Legge 104 del 1992, art. 13, comma 3*: prevede, per i disabili sensoriali in affiancamento al docente di sostegno, l'assistente alla comunicazione.

## CONCLUSIONI

La storia del genere umano è stata molto dura nei confronti dei *diversi* basti riflettere agli orrori del mondo greco – romano<sup>497</sup> ove lo *stigma*<sup>498</sup> denotava segni fisici, marchi, che contraddistinguevano la condizione morale di chi li aveva e l'esigenza di *bollare* i già segnati poiché in essi era complesso identificarsi<sup>499</sup>.

I sordi continuamente sono stati degli asettici spettatori nella società degli udenti soffrendo una comunità organizzata esclusivamente per soggetti udenti. Pochi sono stati gli *educatori*<sup>500</sup>, che hanno avuto la modestia di prendere in attenta valutazione le idee dei sordi sia da una prospettiva prettamente didattica che sociale mettendosi in ascolto dei propri discenti, ossequiando le loro modalità di comunicazione e realizzandone la base del loro insegnamento<sup>501</sup>.

Il cammino non è stato semplice, infatti, la lingua dei segni è stata pensata come una forma di comunicazione lacunosa, insufficiente, secondaria e, come tale interferisse con l'acquisizione della lingua vera e propria, che era per definizione solo quella parlata e

---

<sup>497</sup> Venivano lanciati dalla Rupe Tarpea e dal monte Taigeto tutti i bambini appena nati che esibivano imperfezioni e deformità cospicue.

<sup>498</sup> Cfr. Goffman, E. (2003). (trad. Giammarco, R.). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte Edizioni.

<sup>499</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda: Cfr. Ciccani, P. (2008). *Pregiudizi e disabilità: individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*. Roma: Armando Editore; Cfr. Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità?: culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli; Cfr. (a cura di) Ulivieri, S. (2001). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia; Cfr. Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*. Santarcangelodi Romagna (RN): Maggioli Editore.

<sup>500</sup> Gli educatori nello scenario europeo ed italiano: *de l'Epée; Cucurron Roch – Ambroise Sicard; Thomas Hopkins Gallaudet; Louis Laurent Marie Clerc; Edward Miner Gallaudet; Jean Marc Gaspard Itard; Tommaso Silvestri; Giacinto Mompiani; Ludovico Pavoni; Federico Confalonieri; Giuseppe Bagutti; Ignazio Dixidominus; Anton Deusing; Jan Conrad Amman; Giorgio Raphael; Ferdinando Arnoldi; François Deschamps; Ottavio Giovanni Battista Assarotti; Antonio Provolo; Serafino Balestra; Giuseppina e Anna Ranuzzi; Giuseppe e Cesare Gualandi; Filippo Smaldone; Lorenzo Apicella.*

<sup>501</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda: Cfr. Zatini, F. (1991). *Storia delle fondazioni dei complessi scolastici per i non udenti*. Firenze: Centro documentazione non udenti; Cfr. Porcari Li Destri, G., Volterra, V. (a cura di). (1995). *Passato e Presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*. Napoli: Gnocchi; Cfr. Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia. Cfr. (a cura di). Volterra, V. (2004). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo – gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino; Cfr. Ferreri, G. (1893). *L'educazione dei sordomuti in Italia*. Siena: Tipografia San Bernardino.

scritta<sup>502</sup>. La medesima utilizzazione della modalità gestuale è stata nel passato *bandita*<sup>503</sup> o in ogni modo ristretta in spazi ed ambiti enormemente contratti.

Il riconoscere a questa forma di comunicazione il decoro e la rispettabilità di una lingua ha portato come risultato l'occasione di poterla adoperare a fini educativi<sup>504</sup>, e oggi, grazie alle attuali prospettive di ricerca, che testimoniano le potenzialità dell'esperienza corporea come possibile strumento di facilitazione dei processi formativi a sostegno della didattica, grazie anche all'uso di innovativi software didattici<sup>505</sup>, è possibile cambiare la modalità di divulgazione del sapere.

È possibile fornire, infatti, una sequenza di contenuti educativi tramite la modalità che per i sordi è integra e di conseguenza istantaneamente accessibile: il canale visivo – manuale. La buona riuscita, comunque, dipenderà soprattutto dalla preparazione delle figure professionali presenti sul campo, che dovranno essere abili nell'individuare tra le difficoltà, le possibilità possedute dal destinatario ed indirizzare le proprie azioni educative ad obiettivi specifici.

---

<sup>502</sup> Cfr. Pigliacampo, R. (1991). *Socio psicopedagogia del bambino sordo. Una risposta protagonista sull'educazione e riabilitazione sino a sei anni*. Urbino: Quattro Venti; Cfr. Buonomo, V., Celso, P. (2010). *L'interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi e formazione professionale*. Milano: HOEPLY.

<sup>503</sup> Nel 1880 il **Congresso di Milano**, in cui fu stabilita l'esclusione ai segni a protezione dell'esclusiva parola, depennò di colpo la tradizione educativa che fino ad allora aveva seguito il modello bilingue, dando origine ad una situazione in qualche modo dissidente. [Cfr. Maragna, S. (2008). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, op. cit., p. 22].

<sup>504</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda: Cfr. Murolo, J., Pasquotto, M., Rossena, R. (2013). *Gioco e imparo con la LIS*. Trento: Erickson; Cfr. Teruggi, L. A. (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed Elementare di Cossato*. Milano: Franco Angeli; Maragna, S. (2003). *Una scuola oltre le parole. Educare il bambino sordo alla lingua parlata e scritta. Con esempi di unità didattiche*. Milano: Franco Angeli.

<sup>505</sup> Cfr. Progetto “**Nuove tecnologie e disabilità**” – **Azione 6**”, prot. n. 2969/PVI, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione. Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, Roma, 12 giugno 2008.

## BIBLIOGRAFIA

- ❖ AA. VV. (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- ❖ Accardo, P., Whitman, B., Y. (2007). *Dizionario terminologico delle disabilità dello sviluppo*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Ajello, R. (2002). *Comunicazione e sordità*. Pisa: Edizioni Plus.
- ❖ Alessandri, G., D'Angelo, G., Riannetti, R., Selvatici, A., Vattovani, P. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze: percorsi metodologici e operativi*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Angelini, N., Borgioli, R., Folchi A., Mastromatteo, M. (1991). *I primi 400 segni - Piccolo dizionario della Lingua Italiana dei Segni per comunicare con i sordi*. Firenze: La Nuova Italia.
- ❖ Appiano, A. (1998). *Manuale di immagine*. Roma: Meltemi Editore.
- ❖ Ardito B. (1998). *Giochi di segni e di parole. Un manuale per leggere e scrivere con bambini sordi e udenti dai 3 ai 7 anni*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Ardito B., Mignosi, E. (1995). *Vivo una favola e imparo le lingue. Come giocare a parlare con i bambini sordi e non*. Firenze: La Nuova Italia.
- ❖ Attenasio, L. (2000). *Fuori norma. La diversità come valore e sapere*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Attili, G., Ricci Bitti, P. (1983). *I gesti e i segni*. Roma: Bulzoni.
- ❖ Ba, G. (2003). *Strumenti e tecniche di riabilitazione psichiatrica e psicosociale*. Milano: Franco Angeli.

- ❖ Bagnara, C. (2008). *I segni parlano: prospettive di ricerca sulla lingua dei segni italiana*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Bagnara, C., Fontana, S., Tomasuolo, E., Zuccalà, A. (2009). *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Bandini, C., Gallo, M. (2010). *Gesti di cura: elementi introduttivi per una pedagogia delle relazioni d'aiuto*. Trento: Tangram Ediz. Scientifiche.
- ❖ Bellatalla, L. (2010). *Scuola secondaria. Struttura e saperi*. Trento: Erickson.
- ❖ Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- ❖ Bonaiuti, G. (2009). *Didattica attiva con la LIM*. Trento: Erickson.
- ❖ Booth, T., Ainscow, W. M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- ❖ Borg, J. (2009). *Il linguaggio del corpo. Guida all'interpretazione del linguaggio non verbale*. Milano: Tecniche Nuove.
- ❖ Bosi, R., Maragna, S., Tomassini, R. (2007). *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo. Chi è, cosa fa e come si forma. Manuale di riferimento per gli operatori, le scuole e le famiglie*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Buonomo, V., Celo, P. (2010). *L'interprete di Lingua dei Segni Italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi e formazione professionale*. Milano: HOEPLI
- ❖ Canarini, F., Bertozzo, J. B. (2008). *I mediatori in educazione speciale. Mezzi, strumenti e metodiche*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Canevaro, A. (2004). *L'integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.

- ❖ Canevaro, A., Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci Editore.
- ❖ Carlomagno, N. (2012). *Corpo, movimento e didattica: emergenze formative e sviluppi professionali. I nuovi profili professionali motorio – sportivi nei contesti educativi per l'età evolutiva*. Lecce: Pensa Editore.
- ❖ Caselli M. C., Corazza, S. (1997). *LIS. Studi esperienze e ricerche sulla lingua dei segni italiana*. Pisa: Del Cerro.
- ❖ Caselli, M.C., Maragna S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- ❖ Caselli, M.C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L., Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità. Parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia.
- ❖ Cecoro, G. "La funzione del corpo e del movimento nella comunicazione del soggetto con deficit uditivo". *Chinesiologia UNC* anno XXX – n. 1 – 2012, pp. 42 – 44.
- ❖ Celo, P. (2001) *Il maestro dei segni*. Roma: Edizioni Kappa.
- ❖ Cendon, P. (2011). *Trattato dei nuovi danni*. Volume 1. Padova: CEDAM.
- ❖ Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non – standard dei bambini sordi*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- ❖ Ciccani, P. (2008). *Pregiudizi e disabilità: individuazione di strategie educative per l'elaborazione e il superamento del pregiudizio*. Roma: Armando Editore.
- ❖ CoKely, D. R. (2002). *Il processo di interpretazione. Un modello sociolinguistico*. Roma: Edizioni Kappa.

- ❖ Contessi, R., Mazzeo, M., Russo, T. (2002). *Linguaggio e percezione. Le basi sensoriali della comunicazione*. Roma: Carocci Editore.
- ❖ Costa, E. (2007). *Il muto di Gallura*. Cagliari: Davide Zedda Editore.
- ❖ Cozzolino, M. (2003). *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- ❖ Cremaschi Trovesi, G. (2001). *Il corpo vibrante. Teoria, pratica ed esperienze di musicoterapia con i bambini sordi*. Roma: Edizioni Scientifiche Magi.
- ❖ Cremaschi Trovesi, G. (2013). *Il grembo materno. La prima orchestra*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Cremaschi Trovesi, G., Scardovelli, M. (2005). *Il suono della vita. Musicoterapia tra famiglia, scuola, società*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Crocetti, G., Gerbi, R. F., Tavella, S. (2012). *Psicologia dell'accudimento nelle relazioni di aiuto. Manuale per operatori sanitari e socio – assistenziali*. Roma: Armando Editore.
- ❖ D'Alessandro, L., Sibilio, M. (2009). *Beni confiscati ed inclusione sociale. Gli strumenti territoriali tra comunicazione non verbale e contesti motorio – sportivi*. Napoli: CUEN.
- ❖ D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: Editrice La Scuola.
- ❖ Damasio, A. R. (1999). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- ❖ De Filippis Cippone, A. (1998). *Nuovo manuale di logopedia*. Trento: Edizioni Erickson.
- ❖ De Rienzo, G. (2013). *Guida alla grammatica italiana*. Milano: BUR.
- ❖ Del Bo, L. (2009). *Acufeni. Cause, diagnosi, terapie*. Milano: Tecniche Nuove.

- ❖ Del Bo, M., De Filippis Cippone, A. (1989). *La sordità infantile grave. Nuove prospettive mediche e nuovi metodi di rieducazione*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Di Blasio, V. (1972). *Il sordomuto nell'antichità, nella letteratura greca, nel Corano, in Roma antica. Volume I*. Roma: Urbaniana University Press.
- ❖ Ekman, P., Friesen, W. V. “*Hands Movements*” in *Journal of Communication*, Volume 22, Issue 4, pages 353 – 374, December 1972.
- ❖ Ekman, P., Friesen, W. V. “*The Repertoire of non Verbal Behaviour*”, in *Semiotica*, 1, pp. 49 – 98.
- ❖ Elmi, A. (1966). *Il profilo dell'anacusico*. Padova: Edizioni La Garangola.
- ❖ Elmi, A. (1988). *Il non udente*. Padova: La Garangola.
- ❖ Fabrichesi Leo, R. (1986). *Sulle tracce del segno. Semiotica, faneroscopia e cosmologia nel pensiero di Charles S. Peirce*. Firenze: La Nuova Italia.
- ❖ Favia, M. L. (2003). *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere: famiglia e istituzioni di fronte alla sordità*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Ferreri, G. (1893). *L'educazione dei sordomuti in Italia*. Siena: Tipografia San Bernardino.
- ❖ Frabboni, F., Gallerani, M. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Franchi, M. L., Maragna, S. (2013). *Manuale dell'Interprete della Lingua dei Segni Italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Galimberti, U. (2006). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- ❖ Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo. i gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi Editore.



- ❖ Gardner, H. (2001). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- ❖ Gitti, G. (1992). *Sentire segni*. Firenze: CRO.
- ❖ Gitti, G. (2000). *I sordi sentono*. Firenze: CRO.
- ❖ Gitti, G. (2008). *Sordità e apprendimento della lingua*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Gitti, G. (2013). *Sordo o sordo?*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Giusti, E., Ciotta, A. (2005). *Metafore nelle relazioni d'aiuto e nei settori formativi*. Roma: Sovera Multimedia.
- ❖ Goffman, E. (2003). (trad. Giammarco, R.). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte Edizioni.
- ❖ Goi, A. (2010). *Guida al colloquio di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Hall, E. T. (2001). (trad. Bonfantini, M.). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.
- ❖ Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Edizioni Erickson.
- ❖ Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Edizioni Erikson.
- ❖ Ianes, D., Demo, H., Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e la formazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- ❖ Itard, J. (1970). (trad. Massini P.). *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron ... cresciuto nei boschi come un animale selvatico*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Johnson R.E., Liddell S.K., Erting C.J. (1991). *Educazione degli studenti sordi. Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio*. Roma: Anicia.

- ❖ Kendon, A. (1990). “*Signs in the Cloister and Elsewhere*”. *Semiotica*, 79, pp. 307 – 329; Cfr. Kendon, A. (1992). “*Abstraction in Gesture*”. *Semiotica*, 90, nn. 3 – 4, pp. 225 – 250.
- ❖ Kendon, A. “*Gesticulation and Speech: Two Aspects Process of Utterance*” (pp. 207 – 227) in Ritchie Key, M. (1980). *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. Mouton Publishers, The Hague, The Netherlands.
- ❖ Lakoff, G., Johnson, M. (2004). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- ❖ Lascioli, A. (2011). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Le Goff, J. (1983). *La civiltà dell'occidente medievale*. Torino: Einaudi.
- ❖ Le Goff, J. (1987). *L'uomo medievale*. Roma – Bari: Laterza.
- ❖ LeDoux, J. (2002). *Il sé sinaptico*. Milano: Raffaele Cortina Editore.
- ❖ Leonardo da Vinci. (1817). (a cura di Giovanni Gherardo De Rossi). *Trattato della pittura*. Roma: Stamperia de Romanis.
- ❖ Lo Sapio, G. (2011). *Manuale sulla disabilità. Dai bisogni educativi speciali ai programmi di integrazione scolastica*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Magarotto, C. (1996). *Vocabolario della lingua gestuale italiana dei sordi*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Magarotto, C. (a cura di), (1995). *Vocabolario della lingua gestuale italiana dei sordi*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Magi, P. (2011). *Il pianista che ascolta con le dita. Appunti sull'arte, i linguaggi, le interazioni sensoriali*. Bologna: Edizioni Archivio Dedalus.
- ❖ Malaguti, R. E. (2004). *Handicap e rinnovamento della prassi scolastica. Esperienze e riflessioni per la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.

- ❖ Maragna, S. (2003). *Una scuola oltre le parole. Educare il bambino sordo alla lingua parlata e scritta. Con esempi di unità didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Maragna, S. (2008). *I diritti dei sordi. Uno strumento di orientamento per la famiglia e gli operatori: educazione, integrazione e servizi*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Maragna, S. (2008). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*. Milano: HOEPLI.
- ❖ Massoni, P., Maragna, S. (1997). *Manuale di logopedia per bambini sordi*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Mazzoni, L. (2008). *Classificatori e impersonamento nella lingua dei segni italiana*. Plus – Pisa University Press.
- ❖ McNeill, D. (1985) “So you Think Gestures are Nonverbal?”. *Psychological Review*, 92, pp. 350 – 371.
- ❖ Montanini Manfredi, M., Fruggeri, L., Facchini, M. (1979). *Dal Gesto al Gesto*. Bologna: Cappelli.
- ❖ Morris, D. (1995). *L'uomo e i suoi gesti: la comunicazione non – verbale della specie umana*. Milano: Mondadori.
- ❖ Mosca, N. (2012). *Grammatica essenziale. Strumenti per lo studio delle lingue*. Novara: De Agostini.
- ❖ Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- ❖ Mounin, G. (1965). *Teoria e storia della traduzione*. Torino: Einaudi.
- ❖ Murolo, J., Pasquotto, M., Rossena, R. (2013). *Gioco e imparo con la LIS*. Trento: Erickson.
- ❖ Nicoletti, R., Borghi, A. M. (2007). *Il Controllo motorio*. Bologna: Il Mulino.

- ❖ Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Edizioni Erickson.
- ❖ Novak J. D. (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- ❖ Orizio, B. (2000). *Storia e comparazione dell'educazione in Europa*. Verona: Libreria Universitaria Editrice.
- ❖ Osimo, B. (2004). *Manuale del traduttore: guida pratica con glossario*. Milano: HOEPLI.
- ❖ Pavone, M. (1997). *Valutare gli alunni in situazione di handicap*. Trento: Erickson.
- ❖ Perini, E. (2012). *Scrivere bene (o quasi)*. Firenze: Giunti Editore.
- ❖ Pesci, G., Pesci, S. (2005). *Le radici della pedagogia speciale*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- ❖ Piazza, V. (1998). *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*. Trento: Erickson.
- ❖ Pigliacampo, R. (1991). *Psicopedagogia del bambino sordo*. Urbino: Quattroventi.
- ❖ Pigliacampo, R. (1991). *Socio psicopedagogia del bambino sordo. Una risposta protagonista sull'educazione e riabilitazione sino a sei anni*. Urbino: Edizioni Quattroventi.

- ❖ Pigliacampo, R. (1998). *Lingua e linguaggio nel sordo*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Pigliacampo, R. (2001). *Il genio negato. Giacomo Carbonieri psicolinguista sordomuto del XIX secolo*. Siena: Cantagalli.
- ❖ Pigliacampo, R. (2009). *Nuovo dizionario delle disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Pigliacampo, R. (2012). *Lettera ad una logopedista*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Pignotti, G. (1997). *Dizionario mimico gestuale*. Ascoli Piceno: Rinascita Informatica.
- ❖ Piva., C. (2007). *Considerazioni preliminari sul bilinguismo*. Firenze: Ed. Erranti.
- ❖ Poggi, I. (2006). *Le parole del corpo. Introduzione alla comunicazione multimodale*. Roma: Carocci.
- ❖ Poggi, I., Magno Caldognetto, E. (1997). *Mani che parlano. Gesti e psicologia della comunicazione*. Perugia: UNIPRESS.
- ❖ Poli, S., Frisco, G., Russo, M. R. (2012). *Scrivere in corsivo. Attività di pregrafismo e sulle lettere*. Trento: Erickson.
- ❖ Porcari Li Destri, G., Volterra, V. (a cura di). (1995). *Passato e Presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*. Napoli: Gnocchi.
- ❖ Radutzky, E. (a cura di), (2001). *Dizionario bilingue elementare della Lingua Italiana dei Segni*. Roma: Edizioni Kappa.
- ❖ Resico, D. (2005). *Diversabilità e integrazione. Orizzonti educativi e progettualità*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Rigutti, A. (2000). *Atlante di anatomia*. Firenze: Giunti Editore.

- ❖ Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- ❖ Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- ❖ Romeo, O. (1991). *Dizionario dei Segni. La lingua dei segni in 1400 immagini*. Bologna: Zanichelli.
- ❖ Romeo, O. (1997). *Grammatica dei Segni*. Bologna: Zanichelli.
- ❖ Romeo, O. (1997). *La grammatica dei segni. La Lingua dei segni in 13000 immagini e 150 frasi*. Bologna: Zanichelli.
- ❖ Romeo, O. (2004). *Dizionario tematico dei segni*. Bologna: Zanichelli.
- ❖ Roncallo, C., Sbolci, M. (2011). *Disability manager. Gestire la disabilità sul luogo di lavoro*. Edizioni Ferrari Sinibaldi.
- ❖ Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*. Santarcangelodi Romagna (RN): Maggioli Editore.
- ❖ Rosati, L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi Editore.
- ❖ Rosmini, A. (1968). (A cura di Casotti., M.). *Sull'unità dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- ❖ Rossi, D. (2004). *Il mondo delle cose senza nome*. Roma: Fazi Editore.
- ❖ Rossi, M. (2001). *Dal canto alla parola. La musica pedagogia di Antonio Provolo*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Ruppi, C. F. (2006). *Filippo Smaldone, il santo della carità*. Lecce: Edinova.

- ❖ Sacks, O. (1991). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi.
- ❖ Salmon L., Mariani, M. (2008). *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Sangiuliano, R. (2004). *Compendio di Diritto Scolastico*. Napoli: Gruppo Editoriale Esselibri Simone.
- ❖ Selva, L. (1973). *Scuole e metodi nella pedagogia degli anacusici*. Bologna: Effeta.
- ❖ Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento. Elementi di teoria, tecnica didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Napoli: Cuen.
- ❖ Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come spazio di ricerca. L'esperienza laboratoriale a carattere motorio nel curriculum formativo degli insegnanti della scuola primaria*. Napoli: CUEN.
- ❖ Sibilio, M. (2003). *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*. Napoli: Ellissi Simone.
- ❖ Sibilio, M. (2011). *Ricerca corporeamente in ambiente educativo*. Lecce: Pensa Editore.
- ❖ Sibilio, M. "Corpo e cognizione nella didattica", p. 364, in Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnamento*. Brescia: Editrice La Scuola.
- ❖ Sirignano, F. M. (2007). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti.
- ❖ StarLIS (a cura di), (2005). *Dizionario Illustrato della Lingua dei Segni Italiana*. Roma: StarLIS.

- ❖ Stocchero , I. (1994). *Dentro il Segno*. Padova: CLEUP.
- ❖ Teruggi, L. A. (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed Elementare di Cossato*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Tomassini, R. ( 1999). *Echi dal silenzio: l'adolescenza nelle famiglie con figli sordi*. Roma: Maltemi Editore.
- ❖ Trisciuzzi, L., Fratini, C., Galanti, M. A. (1996). *Manuale di pedagogia speciale*. Roma – Bari: Editori Laterza.
- ❖ Trovesi Cremaschi, G., Scardovelli, M. (2005). *Il suono della vita. Musicoterapia tra famiglia, scuola, società*. Roma: Armando Editore.
- ❖ Ulivieri, S. (2001). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- ❖ Vari, D. (1997). *Il sordo deviante*, in Zuccalà, A. (a cura di). *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*. Roma: Meltemi Editore.
- ❖ Vernerio, I., Schindler, O. (2012). *Storia della logopedia*. Milano: Springer – Verlag.
- ❖ Verrastro, V. (2007). *Psicologia della comunicazione. Un manuale introduttivo*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Volterra, V, Porcari Li Destri, G. (1998). *Conoscere la sordità*. Roma: Ente Nazionale Sordomuti.
- ❖ Volterra, V. (a cura di). (1981). *I segni come le parole*. Torino: Boringhieri.
- ❖ Volterra, V. (a cura di). (2004). *La Lingua dei segni italiana*. Bologna: Il Mulino.



- ❖ Zanobini, M., Usai, M. C. (2008). *Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*. Milano: Franco Angeli.
- ❖ Zatini, F. (1991). *Storia delle fondazioni dei complessi scolastici per i non udenti*. Firenze: Centro documentazione non udenti.
- ❖ Zuccalà, A. (a cura di). *Cultura del gesto e cultura della parola. Viaggio antropologico nel mondo dei sordi*. Roma: Meltemi.

## RIFERIMENTI NORMATIVI

- ❖ *Allegato 1 – Premessa - Obiettivi - Caratteristiche*, p. 28. [Pubblicato nel BURA 17 dicembre 2010, n. 15 Straordinario].
- ❖ *Circolare del 9 febbraio 1993, n.36.*
- ❖ *Circolare Ministeriale – Ministero della Pubblica Istruzione, 22 settembre 1988, n. 262* (prot. N. 16676/693/GL).
- ❖ *Circolare Ministeriale del 6 agosto 1975, n. 227.*
- ❖ *Circolari del Ministero della Pubblica Istruzione del 16 giugno del 1983, n. 163* “*Prove d’esame di maturità da parte dei candidati portatori di handicap fisici e/o sensoriali*”
- ❖ *Codice di Procedura Civile – Titolo VI Degli Atti Processuali – art. 124 –* Interrogazione del sordo e del muto.
- ❖ *Codice di Procedura Penale*, art. 119 commi 1 e 2.
- ❖ Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni – *Strategia europea sulla disabilità 2010 – 2020: un rinnovato impegno per un’Europa senza barriere*, 15 novembre 2010, Bruxelles.
- ❖ *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* adottata il 13 dicembre 2006 durante la sessantunesima sessione dell’Assemblea Generale delle Nazioni Unite con la risoluzione A/RES/61/106.

- ❖ *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, art. 3 – Principi generali.
- ❖ *Corte Costituzionale - Sentenza n. 215 del 3 giugno 1987*.
- ❖ *Costituzione della Repubblica italiana*, artt. 3, 38.
- ❖ *D.P.R. 12 Febbraio 1985, n. 104* “Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria” – Obiettivi e contenuti.
- ❖ *DDL 334 del 22 dicembre 2008* – “Regolamentazione del registro regionale dei mediatori linguistici”.
- ❖ *Decreto Legge 30 maggio 1988, n. 173, art.3*, convertito, con modificazioni, dalla Legge 26 luglio 1988, n. 291, competente per territorio, secondo le modalità previste dal decreto del Ministro del tesoro 20 luglio 1989, n. 292, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 193 del 1° agosto 1989.
- ❖ *Decreto Legislativo del 26 marzo 2001, n. 151*.
- ❖ *Decreto Ministeriale 332 del 27 agosto 1999* “Regolamento recante norme per le prestazioni di assistenza protesica erogabili nell’ambito del Servizio sanitario nazionale: modalità di erogazione e tariffe” [Pubblicato dalla Gazzetta Ufficiale del 27 settembre 1999].
- ❖ *Decreto Ministeriale n. 5569 del 12 luglio 2011* vengono allegate le *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici dell’apprendimento*.
- ❖ *Decreto Regio del 20 marzo 1865*.

- ❖ *Dichiarazione dei diritti del bambino* – Assemblea generale delle Nazioni Unite, 20 Novembre 1959.
- ❖ *Dichiarazione dei diritti della persona con ritardo mentale* – Assemblea generale delle Nazioni Unite, 1971.
- ❖ *Dichiarazione dei diritti delle persone con minorazioni uditive*, art.7.
- ❖ *Dichiarazione dei diritti delle persone con minorazioni uditive*. UNESCO, Parigi, 5 agosto del 1971 (Federazione Mondiale dei sordi). Si vedano nello specifico gli artt. 8 (commi a, b), 9 (commi a,b,c).
- ❖ *Dichiarazione di Madrid*, Madrid, marzo 2002.
- ❖ *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* – Approvata dall'assemblea delle Nazioni Unite il 10 dicembre del 1948), **artt.1, 2**.
- ❖ *DPR del 8 marzo 1999, n. 275*.
- ❖ ICF, OMS 2001.
- ❖ *Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione*, 2012, Roma.
- ❖ *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, Settembre 2007.
- ❖ *La Legge del 18 marzo 1968, n. 444*.
- ❖ *Le Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili*, adottate dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 20 dicembre 1993.

- ❖ *Legge 11 ottobre 1990, n. 289 “Modifiche alla disciplina delle indennità di accompagnamento di cui alla Legge 21 novembre 1988, n. 508, recante norme integrative in materia di assistenza economica agli invalidi civili ed ai sordomuti e istituzione di un’indennità di frequenza per i minori invalidi”*  
[Pubblicata in Gazzetta Ufficiale 17 ottobre 1990, n. 243], art.1.
  
- ❖ *Legge 11 ottobre 1990, n. 289*, art.2, commi 1,2,3,4.
  
- ❖ *Legge 16 febbraio 1913, n.89 “Sull’ordinamento del notariato e degli archivi notarili” artt. 56 e 57.*
  
- ❖ *Legge 20 febbraio 2006, n. 95 – Nuova disciplina in favore dei minorati uditivi*  
(Gazzetta Ufficiale n. 63 del 16 marzo 2006). Entrata in vigore del provvedimento 31 marzo 2006.
  
- ❖ *Legge 20 febbraio 2006, n. 95*, art.1, commi 1 e 2; art.3.
  
- ❖ *Legge 20 maggio 1982, n. 270 “Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente”*  
(Gazzetta Ufficiale del 22 maggio 1982 – Suppl. Ordinario), art. 12.
  
- ❖ *Legge 21 agosto 1950, n. 698*, art.2.
  
- ❖ *Legge 21 agosto 1950, n. 698.*

- ❖ *Legge 21 novembre 1988, n. 508, art. 4 “Norme integrative in materia di assistenza economica agli invalidi civili, ai ciechi civili ed ai sordomuti”*.  
[Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale 25 novembre 1988, n. 277].
  
- ❖ *Legge 23 dicembre 1978, n. 833 “Istituzione del servizio sanitario nazionale”*  
[Pubblicata in Gazzetta Ufficiale 28 dicembre 1978, n. 360, S. O.] – **Titolo I – Capo III – Prestazioni e funzioni, art.26 – Prestazioni di riabilitazione.**
  
- ❖ *Legge 29 febbraio 1980, n.33 “Conversione in legge, con modificazioni, del decreto – legge 30 dicembre 1979, n. 663, concernente provvedimenti per il finanziamento del Servizio sanitario nazionale, per la previdenza, per il contenimento del costo del lavoro e per la proroga dei contratti stipulati dalle pubbliche amministrazioni in base alla legge 1 giugno 1977, n. 285, sull’occupazione giovanile”*. [Pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale n. 59 del 29 febbraio 1980], art. 14 septies.
  
- ❖ *Legge 30 marzo 1971, n. 118 “Conversione in legge del Decreto Legislativo 30 gennaio 1971, n.5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili”*  
[Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale 2 aprile 1971, n. 82], **art.4 – Centri di riabilitazione, ricerca e prevenzione; art.5 – Personale ed educatori specializzati.**
  
- ❖ *Legge 5 febbraio 1992, n. 104 “Legge – quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”* [Pubblicata in Gazzetta Ufficiale 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.].
  
- ❖ *Legge del 13 marzo 1958, n. 308 “Norme per l’assunzione obbligatoria al lavoro dei sordomuti”*.

- ❖ *Legge del 24 luglio 1962, n. 1073.*
  
- ❖ *Legge del 26 maggio 1970, n. 381, art.1 – Aumento del contributo ordinario dello Stato a favore dell’Ente nazionale per la protezione e l’assistenza ai sordomuti e delle misure dell’assegno di assistenza ai sordomuti.* [Gazzetta Ufficiale n. 156 del 23 giugno 1970]. Testo di legge in vigore dal 8 luglio 1970 al 26 agosto 1972.
  
- ❖ *Legge del 30 marzo 1971, n. 118.*
  
- ❖ *Legge del 31 dicembre 1923, n. 3126.*
  
- ❖ *Legge del 31 dicembre 1962, n. 1859, artt.11, 12.*
  
- ❖ *Legge del 9 gennaio 2004, n. 9 “Disposizioni per favorire l’accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici”, art. 5 comma 2 – Accessibilità degli strumenti didattici e formativi.* [Pubblicata in Gazzetta Ufficiale del 17 gennaio 2004, n. 13].
  
- ❖ *Legge n. 382 del 1976.*
  
- ❖ *Legge n. 517 del 4 luglio 1977 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico”, art. 10, comma 1.*
  
- ❖ *Legge n.3 del 2001 – Le Regioni emanano leggi vincolate al rispetto dei principi fondamentali stabiliti dalle leggi/cornice o leggi/quadro, comma III.*
  
- ❖ *Legge Provinciale 21 agosto 1978, n. 46, art.3 – “Provvedimenti concernenti gli invalidi civili, i ciechi civili e i sordi”.*

- ❖ *Legge Regionale del 13 aprile 2001, n.11*, art. 131.
- ❖ Legge Regionale del 31 dicembre 2010, n. 19 “*Disposizioni per la formazione del bilancio di previsione 2011 e bilancio pluriennale 2011 – 2013 della Regione Puglia*”. [Bollettino Ufficiale n. 195, suppl. del 31 dicembre 2010].
- ❖ Legge del 14 gennaio 2013, n.4 “*Disposizioni in materia di professioni non organizzate*”. [Gazzetta Ufficiale del 26 gennaio 2013, 22].
- ❖ MIUR - *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto, 2009.
- ❖ *Promozione della lingua dei segni italiana (LIS)*, del 18 ottobre 2011 – art.3, commi a,b,c,d.
- ❖ *Proposta di Legge – Camera dei Deputati – 4207*.
- ❖ *Proposta di legge – Camera dei Deputati n. 2342*.
- ❖ *Proposte di Legge – Camera dei Deputati n. 3490; n. 2734; n. 2528; n. 1088; n. 941; n. 286; n. 351*.
- ❖ *Proposta di Legge* approvata, in un testo unificato, dalla 1<sup>a</sup> commissione permanente (affari costituzionali, affari della presidenza del consiglio e dell'interno, ordinamento generale dello stato e della pubblica amministrazione) del Senato della Repubblica, 16 marzo 2011 – XVI Legislatura – Disegni di Legge e Relazioni – Documenti – Camera dei Deputati – 4207.
- ❖ **Proposta di Legge del 14 novembre 2012, n. 21** “*Promozione della lingua dei segni italiana (LIS)*”.



- ❖ **Regio Decreto del 17 febbraio del 1927, n. 339.**
- ❖ *Regio Decreto del 26 aprile 1928, n. 1297.*
- ❖ *Regio Decreto del 5 febbraio 1928, n.577.*
- ❖ *Risoluzione del Parlamento europeo sulla situazione delle persone con disabilità nell'Unione europea allargata: il Piano d'azione europeo 2006 – 2007, 30 novembre 2006, Bruxelles.*
- ❖ *Risoluzione di Salamanca e quadro d'azione per i bisogni educativi speciali, art.21.*
- ❖ *Risoluzione sulla lingua dei segni dei sordi del 17 giugno 1988.*
- ❖ *Risoluzione sulle lingue dei segni del 18 novembre 1998.*
- ❖ *Trattato di Amsterdam del 2 ottobre 1997.*
- ❖ UE, *Carta di Lussemburgo*, Lussemburgo, 1996.
- ❖ *World Health Organization, The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, 1980.*
- ❖ *World Programme of Action concerning Disabled Person*, risoluzione del 3 dicembre 1982.

## LEGGI REGIONALI

### ❖ Regione Abruzzo:

**Legge Regionale del 10 dicembre 2010, n. 58** “Contributo per la prosecuzione del servizio ponte regionale realizzato dall’Ente nazionale per la protezione e l’assistenza dei sordi (ENS) per favorire il superamento delle barriere comunicative ai cittadini della Regione Abruzzo con disabilità uditiva”. [Bollettino Ufficiale del 17 dicembre 2010, n. 15 Straordinario]; **Legge Regionale del 11 agosto 2009, n. 14** (Va a modificare la Legge Regionale del 29 novembre 1982, n. 87) “Erogazione di contributi al Consiglio regionale e alle sezioni provinciali abruzzesi dell’Unione italiana ciechi e alle sezioni provinciali abruzzesi dell’Ente nazionale per la protezione e l’assistenza ai sordi”; **Legge Regionale del 31 luglio 2007, n. 32** “Norme regionali in materia di autorizzazione, accreditamento istituzionale e accordi contrattuali delle strutture sanitarie e socio – sanitarie pubbliche e private”. [BUR del 17 agosto 2008, n. 46 – Gazzetta Ufficiale del 3 maggio 2008, n. 18]; **Legge Regionale del 22 dicembre 2005, n.44** “Disposizioni in materia di libera circolazione sul trasporto pubblico locale”. [BUR del 30 dicembre 2005, n.65]; **Legge Regionale del 17 aprile 2003, n.7** “Disposizioni finanziarie per la redazione del bilancio annuale 2003 e pluriennale 2003 – 2005 della Regione Abruzzo”. [Bollettino Ufficiale del 30 aprile 2003, n.50].

### ❖ Regione Basilicata:

**Legge Regionale del 4 aprile 1989, n.7** “Erogazione di Provvidenze in favore degli Enti di tutela ed assistenza agli invalidi”. [Bollettino Ufficiale del 6 aprile 1989, n.13]; **Legge Regionale del 2 maggio 1985, n. 28** “Contributi ai consigli regionali delle associazioni dei ciechi e degli audiolesi”. [Gazzetta Ufficiale del 14 settembre 1985, n.217]; **Legge Regionale del 2 febbraio 1979, n.3** “Compensi per i componenti delle commissioni sanitarie per l’accertamento del sordomutismo e delle minorazioni visive”. [Bollettino Ufficiale del 7 febbraio 1979, n.4]; **Legge Regionale del 9 giugno 1975, n.49** “Concessione di contributi per il funzionamento alle sezioni dell’Unione Italiana Ciechi, all’ente Nazionale Sordomuti e ai centri AIAS di Basilicata”. [Bollettino Ufficiale del 9 giugno 1975, n.19]; **Legge Regionale del 20 luglio 2001, n. 28** “Promozione dell’accesso al lavoro delle persone disabili”. [Bollettino Ufficiale del 24 luglio 2001, n.49]; **Legge Regionale del 10 aprile 2000, n. 35** “Compiti associativi di rappresentanza e tutela delle categorie protette”. [Bollettino Ufficiale del 15 aprile 2000, n.27]; **Legge Regionale del 14 aprile 2000, n. 45** “Interventi a favore della famiglia”. [Gazzetta Ufficiale del 25 novembre 2000, n. 47].

### ❖ Regione Calabria:

**Legge Regionale del 19 marzo 2004, n.11** “Piano regionale per la salute 2004/2006”. [Gazzetta Ufficiale del 3 luglio 2004, n.26]; **Legge Regionale del 5 dicembre 2003, n.23** “Realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali nella Regione Calabria (in attuazione della legge n.328/2000)”. [Gazzetta Ufficiale del 27 marzo 2004, n.13]; **Legge Regionale del 8 gennaio 2002, n. 6** “Disciplina dei compiti

*associativi di rappresentanza e tutela dei disabili calabresi*". [Gazzetta Ufficiale del 23 marzo 2002, n. 12]. **D.G.R. del 22 novembre 1999, n. 3597** "Modalità per l'istituzione del servizio di aiuto alle persone portatrici di handicap grave". [B.U.R. del 23 dicembre 1999, n. 131]; **Decreto Legislativo del 23 novembre 2007** "Riconoscimento giuridico della Lingua dei segni italiana (LIS) per favorire la diffusione di strumenti di accesso all'informazione ed alla comunicazione delle persone sorde"; **Legge Regionale del 26 novembre 2001, n. 32** "Norme per la promozione e lo sviluppo del diritto al lavoro delle persone con disabilità". [Gazzetta Ufficiale del 9 marzo del 2002, n. 10]; **Legge Regionale del 3 marzo 2000, n. 5** "Norme per la promozione e lo sviluppo della cooperazione sociale. Attuazione della Legge n. 381 del 1991". [Gazzetta Ufficiale del 5 agosto 2000, n.31].

❖ **Regione Campania:**

**Proposta di Legge del 14 novembre 2012, n. 21** "Promozione della lingua dei segni italiana (LIS)"; **Legge Regionale del 24 luglio 2006, n. 17** "Istituzione del Garante dell'infanzia e dell'adolescenza". [BUR del 7 agosto 2006, n. 36, Gazzetta Ufficiale del 25 novembre 2006, n. 47]; **Legge Regionale del 23 ottobre 2007, n.11** "Legge per la dignità e la cittadinanza sociale. Attuazione della legge 8 novembre 2000, n. 328". [BUR del 10 settembre 2008, n.49, Gazzetta Ufficiale del 26 gennaio 2008, n.4].

❖ **Regione Emilia Romagna:**

**Legge Regionale del 19 febbraio 2008, n.4** "Disciplina degli accertamenti della disabilità – Ulteriori misure di semplificazione ed altre disposizioni in materia sanitaria e sociale". [BUR del 19 febbraio 2008, n. 26, Gazzetta Ufficiale del 26 aprile 2008, n.17]; **Legge Regionale del 21 agosto 1997, n. 29** "Norme e provvedimenti per favorire le opportunità di vita autonoma e l'integrazione sociale delle persone disabili", artt.5, 7. [Modifiche apportate dalla Legge del 12 marzo 2003, n.2]; **Legge Regionale del 17 febbraio 2005, n.9** "Istituzione del garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza". [Gazzetta Ufficiale del 6 agosto 2005, n. 31]; **Legge Regionale del 14 aprile 2004, n.8** "Modifiche alla legge regionale del 10 gennaio 2000, n.1 recante Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia". (l'art. 28 della L. R. del 10 gennaio 2000 diventa art.16 in questa L. R. del 2004.) [Gazzetta Ufficiale del 24 aprile 2004, n. 29]; **Legge Regionale del 10 gennaio 2000, n.1** "Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia". [Gazzetta Ufficiale del 8 luglio 2001, n.27]; **Legge Regionale del 25 febbraio 2000, n.14** "Promozione dell'accesso al lavoro delle persone disabili e svantaggiate". [Gazzetta Ufficiale del 16 settembre 2000, n.37]; **Legge Regionale del 12 marzo 2003, n.2** "Norme per la promozione della cittadinanza sociale per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali". [Gazzetta Ufficiale del 28 giugno 2003, n.26].

❖ **Regione Friuli Venezia Giulia:**

**Decreto del Presidente della Regione n. 022/Pres. del 8 febbraio 2001, L. 41/1996 art.21, comma 3.** "Regolamento per la definizione dei criteri e delle modalità di finanziamento alle Province dei programmi triennali finalizzati alla sperimentazione di modelli organizzativi innovativi degli interventi e dei servizi di rete rivolti alle persone

disabili, in attuazione dell'art.21, comma 3, della legge regionale 25 settembre 1996, n. 41 (Norme per l'integrazione dei servizi e degli interventi sociali e sanitari a favore delle persone handicappate a attuazione della legge 5 febbraio 1992, n. 104)". [Gazzetta Ufficiale del 21 maggio 2011, n.20]; **Decreto del Presidente della Regione n.0247/Pres. del 1 settembre 2009** "Regolamento di attuazione del Fondo finalizzato al sostegno a domicilio di persone in situazioni di bisogno assistenziale a elevatissima intensità, di cui all'art. 10, commi 72 – 74, della legge regionale 30 dicembre 2008, n. 17 (legge finanziaria 2009)". [Gazzetta Ufficiale del 12 maggio 2010, n. 23]; **Decreto del Presidente della Regione n.0251/Pres. del 10 agosto 2007** "Regolamento per la determinazione dei criteri di riparto e delle modalità di utilizzo del Fondo per l'autonomia possibile e per l'assistenza a lungo termine di cui all'art. 41, comma 3, della Legge Regionale n. 6/2006". [Gazzetta Ufficiale del 16 febbraio 2008, n.7]; **Decreto del Presidente della Regione n.0251/Pres. del 10 agosto 2007** "Regolamento per la determinazione dell'entità, dei criteri di riparto e delle modalità di utilizzo della quota destinata per l'anno 2007 al finanziamento delle funzioni socio – assistenziali, socio educative e sociosanitarie dei Comuni, di cui all'art. 39 comma 2 della Legge Regionale n.6 del 2006". [Gazzetta Ufficiale del 16 febbraio 2008, n. 7]; **Legge Regionale del 7 giugno 2007, n. 13** "Norme urgenti in materia di sostegno finanziario alla gestione di servizi e di interventi sociali". [Gazzetta Ufficiale del 15 settembre 2007, n. 35]; **Legge Regionale del 21 luglio 2004, n. 20** "Riordino normativo dell'anno 2004 per il settore dei servizi sociali". [Gazzetta Ufficiale del 9 ottobre 2004, n. 40]; **Legge Regionale del 8 marzo 2004, n. 5** "Disposizioni in materia di concessione dei trattamenti economici in favore degli invalidi civili". [Gazzetta Ufficiale del 31 luglio 2004, n. 30]; **DPR del 13 luglio 2011, n. 163, L. R. 18 del 2005, art. 37, comma 2** "Regolamento recante criteri e modalità per la concessione di incentivi all'assunzione di soggetti disabili di cui all'art. 13 della legge 12 marzo 1999, n. 68 (Norme per il diritto al lavoro dei disabili), in attuazione dell'art. 37, comma 2, lettera b), della legge regionale 9 agosto 2005, n. 18 (Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro)". [Gazzetta Ufficiale del 3 settembre 2001, n. 35]; **Legge Regionale del 12 febbraio 2009, n.3** "Modifica dell'art.9 – bis della Legge Regionale del 7 luglio 2006, n.11 (interventi regionali a sostegno della famiglia e della genitorialità), riguardante interventi di sostegno al mantenimento dei minori". [Gazzetta Ufficiale del 1 agosto 2009, n. 30]; **Legge Regionale del 7 luglio 2006, n.11** "Interventi regionali a sostegno della famiglia e della genitorialità". [Gazzetta Ufficiale del 16 settembre 2006, n.37]; **DPR del 5 settembre 2005, n. 0286/Pres.** "Regolamento relativo alle procedure per l'esonero parziale dagli obblighi occupazionali, di cui all'art.5 della legge n. 68/1999. (Norme per il diritto al lavoro dei disabili)". [Gazzetta Ufficiale del 28 gennaio 2006, n.4]; **DPR del 5 settembre 2005, n. 0285/Pres.** "Regolamento concernente le convenzioni che prevedono l'accesso alle agevolazioni del Fondo nazionale per il diritto al lavoro dei disabili, nonché per la concessione delle agevolazioni medesime". [Gazzetta Ufficiale del 28 gennaio 2006, n. 4]; **Legge Regionale del 25 ottobre 2004, n. 24** "Interventi per la qualificazione e il sostegno dell'attività di assistenza familiare". [Gazzetta Ufficiale del 22 gennaio 2005, n. 3]; **DPR del 21 maggio 2003, n. 0140/Pres.,** "Regolamento per la concessione di contributi per l'inserimento lavorativo dei disabili ai sensi dell'art. 12 – bis, commi 1, 2 e 3 della legge regionale n. 1/1998". [Gazzetta Ufficiale del 10 gennaio 2004, n. 2]; **DPR del 21 maggio 2003, n. 139/Pres.,** "Regolamento concernente le convenzioni che prevedono l'accesso alle agevolazioni del Fondo nazionale per il diritto al lavoro dei

*disabili nonché, per la concessione delle agevolazioni medesime*". [Gazzetta Ufficiale del 10 gennaio 2004, n.2]; **Legge Regionale del 12 febbraio 2003, n. 4** "Norme in materia di enti locali e interventi a sostegno dei soggetti disabili nelle scuole". [Gazzetta Ufficiale del 26 luglio 2003, n. 30]; **Legge Regionale del 31 marzo 2006, n.6** "Sistema integrato e servizi per la promozione e la tutela dei diritti di cittadinanza sociale". [Gazzetta Ufficiale del 27 maggio 2006, n.21]; **Decreto del Presidente della Regione del 26 ottobre 2004, n. 0349/Pres.**, "Regolamento per la definizione dei criteri e delle modalità per la concessione ed erogazione alle province dei finanziamenti di cui all'art. 5, comma 108, legge regionale n.1/2003, e successive modifiche ed integrazioni, per consentire l'accesso e l'uso dei mezzi di trasporto da parte delle persone disabili". [BUR del 24 novembre 2004, n. 47, Gazzetta Ufficiale del 21 maggio 2005, n. 20].

❖ **Regione Lazio:**

**Legge Regionale del 27 febbraio 2009, n.2** "Istituzione del Centro di accesso unico alla disabilità (CAUD). Modifica alla legge regionale del 12 dicembre 2003, n.41 (Norme in materia di autorizzazione all'apertura ed al funzionamento di strutture che prestano servizi socio – assistenziali)". [Gazzetta Ufficiale del 10 novembre 2009, n.39]; **Legge Regionale del 12 dicembre 2003, n.41** "Norme in materia di autorizzazione all'apertura ed al funzionamento di strutture che prestano servizi socio – assistenziali". [Gazzetta Ufficiale del 27 luglio 2004, n. 29]; **Legge Regionale del 14 luglio 2003, n.17** "Partecipazione delle associazioni di cui alla legge regionale 24 maggio 1990, n. 58 (concessione di contributi ad associazioni sociali regionali) e successive modifiche, ad organismi consultivi regionali". [Gazzetta Ufficiale del 5 giugno del 2004, n. 22]; **Legge Regionale del 24 dicembre 2009, n.26** "Norme per la tutela dei minori e la diffusione della cultura della mediazione familiare". [Gazzetta Ufficiale del 19 settembre 2009, n.36]; **Legge Regionale del 21 ottobre 2008, n.17** "Norme in materia di inserimento al lavoro delle persone con disabilità". [Gazzetta Ufficiale del 1 agosto 2009, n.30]; **Legge Regionale del 24 dicembre 2003, n.42** "Interventi a sostegno della famiglia concernenti l'accesso ai servizi educativi e formativi della prima infanzia". [Gazzetta Ufficiale del 24 luglio 2004, n.29]; **Legge Regionale del 14 luglio 2003, n. 19** "Norme per il diritto al lavoro delle persone disabili. Modifiche all'art. 28 della legge regionale del 7 agosto 1998, n. 38 (Organizzazione delle funzioni regionali e locali in materia di politiche attive per il lavoro). Abrogazione dell'art. 229 della legge regionale 10 maggio 2001, n. 10 (Disposizioni finanziarie per la redazione del bilancio della Regione Lazio per l'esercizio finanziario 2001)". [Gazzetta Ufficiale del 5 giugno 2004, n.22]; **Legge Regionale del 22 aprile 2002, n. 10** "Interventi a sostegno della famiglia per l'accesso alle opportunità educative nella scuola dell'infanzia". [Gazzetta Ufficiale del 26 ottobre 2002, n. 43]; **Legge Regionale del 29 novembre 2001, n.29** "Promozione e coordinamento delle politiche a favore dei giovani". [Gazzetta Ufficiale del 13 aprile 2002, n.15]; **Legge Regionale del 26 novembre 2000, n. 24** "Disposizioni per l'inserimento lavorativo dei soggetti utilizzati nei lavori socialmente utili. Norme urgenti in materia di lavoro ed istituzione del fondo regionale per l'occupazione dei disabili". [Gazzetta Ufficiale del 28 aprile 2001, n.16]; **Decreto del Presidente della Regione del 23 ottobre 2012, n. 217** "Regolamento sulle modalità e i criteri per la concessione dei contributi previsti dall'articolo 16 della Legge Regionale 25 settembre

1996 n.41 per il superamento e l'eliminazione delle barriere architettoniche nelle civili abitazioni". [Gazzetta Ufficiale del 1 dicembre 2012, n.47]; **Legge Regionale del 14 luglio 2003, n. 18** "Teatro e cinema senza barriere". [Gazzetta Ufficiale del 5 giugno 2004, n. 22].

❖ **Regione Liguria:**

**Legge Regionale del 27 dicembre 2001, n.36** "Ulteriori disposizioni di razionalizzazione del Servizio Sanitario Regionale e in materia di servizi sociali e di cooperazione internazionale". [Gazzetta Ufficiale del 31 marzo 2012, n.13]; **Legge Regionale del 24 maggio 2006, n.12** "Promozione del sistema integrativo di servizi sociali e sociosanitari". [Gazzetta Ufficiale del 22 luglio 2006, n.29]; **Legge Regionale del 23 marzo 2004, n.4** "Norme in materia di tutela e di rappresentanza delle categorie protette". [Gazzetta Ufficiale del 25 settembre 2004, n. 38]. Tra le associazioni di rappresentanza anche l'ENS; **Legge Regionale del 2 aprile 2001, n.7** "Modifiche ed integrazioni alla legge regionale 10 febbraio 1995 n.5 (attribuzione agli enti locali e disciplina generale dei compiti e delle funzioni amministrative conferite alla regione dal decreto legislativo 112/1998 nelle materie "Tutela della salute" e "servizi sociali"). [Gazzetta Ufficiale del 8 settembre 2001, n.43]; **Legge Regionale del 30 luglio 1999, n. 20** "Norme in materia di autorizzazione, vigilanza e accreditamento per i presidi sanitari e socio – sanitari, pubblici e privati. Recepimento del decreto del Presidente della Repubblica 14 gennaio 1997". [Gazzetta Ufficiale del 12 febbraio 2000, n.6]; **Legge Regionale del 16 marzo 2007, n. 9** "Disciplina dell'ufficio del garante regionale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza". [Gazzetta Ufficiale del 26 maggio 2007, n.20]; **Legge Regionale del 29 maggio 2003, n.15** "Norme per la promozione dell'inserimento al lavoro delle persone disabili". [Gazzetta Ufficiale del 13 settembre 2003, n.37].

❖ **Regione Lombardia:**

**Legge Regionale del 12 marzo 2008, n.3** "Governo della rete degli interventi e dei servizi alla persona in ambito sociale e socio – sanitario". [Gazzetta Ufficiale del 30 agosto 2008, n.35]; **Legge Regionale del 2 aprile 2007, n.8** "Disposizioni in materia di attività sanitarie e socio – sanitarie". [Gazzetta Ufficiale del 29 settembre 2007, n.37]; **Legge Regionale del 9 agosto 1993, n. 24** "Erogazione di contributo ordinario alle articolazioni regionali ed alle sezioni provinciali dell'unione italiana ciechi, dell'ente nazionale per la protezione e l'assistenza ai sordomuti, dell'associazione nazionale famiglie caduti e dispersi in guerra, dell'associazione nazionale mutilati e invalidi civili e dell'associazione nazionale mutilati e invalidi del lavoro della regione Lombardia". [Bollettino Ufficiale del 14 agosto 1993, n.32]; **Legge Regionale del 2 gennaio 1990, n.2** "Adeguamento dei compensi previsti dall'art.15 della L. R. 5 febbraio 1982, n. 9 "Disciplina degli accertamenti e delle certificazioni medico – legali relativi agli stati di invalidità civile, alle condizioni visive e al sordomutismo" modificata dall'art. 6 della L. R. 25 marzo 1985, n.18". [Bollettino Ufficiale del 3 gennaio 1990, n.1, 1° suppl. ord.]; **Legge Regionale del 5 febbraio 1982, n. 9** "Disciplina degli accertamenti e delle certificazioni medico – legali relativi agli stati di invalidità civile, alle condizioni visive e al sordomutismo". [Bollettino Ufficiale del 10 febbraio 1982, n.9]; **DGR del 4 agosto 2011 n.9/2185** "Determinazioni in ordine al

*processo di individuazione e accompagnamento dell'alunno con disabilità ai fini dell'integrazione scolastica*". [BUR del 22 agosto 2011, n.34]; **Delibera giunta regionale del 15 dicembre 2010, n.9/983** "*Determinazione in ordine al Piano d'Azione Regionale per le politiche in favore delle persone con disabilità e alla relativa Relazione tecnica*". [BUR del 28 dicembre 2010, n. 264, supplemento ordinario n.52]; **Legge Regionale del 30 marzo 2009, n.6** "*Istituzione della figura e dell'Ufficio del Garante per l'infanzia e l'adolescenza*". [Gazzetta Ufficiale del 5 settembre 2009, n.34]; **Legge Regionale del 6 agosto 2007, n. 19** "*Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia*". [BUR del 9 agosto 2007, n.32, supplemento n.1]; **Legge Regionale del 14 dicembre 2004, n. 34** "*Politiche per i minori*". [Gazzetta Ufficiale del 19 marzo 2005, n.11]; **Legge Regionale del 4 agosto 2003, n. 13** "*Promozione all'accesso al lavoro delle persone disabili e svantaggiate*". [Bollettino Ufficiale del 8 agosto 2003, n.32]; **Legge Regionale del 6 dicembre 1999, n. 23** "*Politiche regionali per la famiglia*". [Gazzetta Ufficiale del 11 marzo 2000, n.10]; **Legge Regionale del 14 luglio 2009, n. 11** "*Testo unico delle leggi regionali in materia di trasporti*". [Bollettino Ufficiale del 15 luglio 2009, n.28, 1 suppl. ord.].

#### ❖ Regione Molise:

**Legge Regionale del 19 novembre 2010, n.18** "*Interventi regionali per la vita indipendente*". [Gazzetta Ufficiale del 7 maggio 2011, n.18]; **Legge Regionale del 2 ottobre 2006, n.32** "*Istituzione dell'ufficio del tutore pubblico dei minori*". [Gazzetta Ufficiale del 17 febbraio 2007, n.6]; **Legge Regionale del 10 ottobre 2005, n.31** "*Interventi per il diritto allo studio nelle scuole dell'infanzia non statali nelle scuole primarie non statali e paritarie*". [Gazzetta Ufficiale del 3 dicembre 2005, n. 48]; **Legge Regionale del 28 ottobre 2002, n. 26** "*Istituzione del Fondo per l'occupazione dei disabili, ai sensi dell'art.14 della legge 68/1999*". [Gazzetta Ufficiale del 15 febbraio 2003, n.7]; **Legge Regionale del 18 ottobre 2002, n.25** "*Eliminazione delle barriere architettoniche*". [Gazzetta Ufficiale del 8 febbraio 2003, n.6]; **Legge Regionale del 7 gennaio 2000, n.1** "*Riordino delle attività socio – assistenziali e istituzione di un sistema di protezione sociale e dei diritti sociali di cittadinanza*". [Gazzetta Ufficiale del 9 settembre 2000, n. 36].

#### ❖ Regione Piemonte:

**Proposta di Legge Regionale del 30 luglio 2012, n. 9** "*Disposizioni per la promozione del riconoscimento della lingua dei segni italiana e per la piena partecipazione delle persone sorde alla vita collettiva*". [Gazzetta Ufficiale del 1 gennaio 2012, n.34]; **Legge Regionale del 18 febbraio 2010, n.10** "*Servizi domiciliari per persone non autosufficienti*". [Gazzetta Ufficiale del 20 novembre 2010, n.46]; **Legge Regionale del 30 luglio 2012, n. 9** "*Disposizioni per la promozione del riconoscimento della lingua dei segni italiana e per la piena partecipazione delle persone sorde alla vita collettiva*". [Gazzetta Ufficiale del 1 gennaio 2012, n.34]; **Legge Regionale del 28 dicembre 2007, n.28** "*Norme sull'istruzione, il diritto allo studio e la libera scelta educativa*". [Bollettino Ufficiale del 31 novembre 2007, n.52]; **Legge Regionale del 29 agosto 2000, n.51** "*Fondo regionale per l'occupazione dei disabili*". [Gazzetta Ufficiale del 17 marzo 2001, n.10]; **Legge Regionale del 4 gennaio 2000, n.1** "*Norme in materia di*

*trasporto pubblico locale, in attuazione del decreto legislativo 19 novembre 1997, n.422*". [Bollettino Ufficiale del 12 gennaio 2000, suppl. al n.2].

❖ **Regione Puglia:**

**Legge Regionale del 31 dicembre 2010, n.19** "*Disposizioni per la formazione del bilancio di previsione 2011 e bilancio pluriennale 2011 – 2013 della Regione Puglia*". [Bollettino Ufficiale del 31 dicembre 2010, n.195 suppl. – art. 42 normativa sui telegiornali LIS]; **Legge Regionale del 16 luglio 2004, n. 11** (Modifica Legge Regionale del 11 gennaio 1994, n. 2) "*Contributi alle associazioni di tutela e rappresentanza degli invalidi*"; **Legge Regionale del 25 agosto del 2003, n. 17** "*Sistema integrato d'interventi e servizi sociali in Puglia*". [Bollettino Ufficiale del 29 agosto 2003, n.99].

❖ **Regione Sardegna:**

**Legge Regionale del 30 maggio 2008, n.7** "*Istituzione della consulta regionale della disabilità*". [Bollettino Ufficiale del 9 giugno 2008, n.19]; **Legge Regionale del 28 ottobre 2002, n.20** "*Istituzione del Fondo regionale per l'occupazione dei diversamente abili*". [Bollettino Ufficiale del 4 novembre del 2002, n. 32].

❖ **Regione Sicilia:**

**Legge Regionale del 4 novembre 2011, n.23** "*Promozione della lingua dei segni italiana (LIS)*". [Suppl. ord. Gazzetta Ufficiale della Regione Siciliana (p.I) n.47 del 11 novembre 2011, n.45].

❖ **Regione Toscana:**

**Legge Regionale del 5 novembre 2009, n.62** "*Semplificazione delle procedure di accertamento sanitario della condizione di disabilità*". [Gazzetta Ufficiale del 14 agosto 2010, n.32]; **Legge Regionale del 18 dicembre 2008, n.66** "*Istituzione del Fondo regionale per la non autosufficienza*". [Gazzetta Ufficiale del 27 giugno 2009, n.25]; **Legge Regionale del 1 febbraio 2005, n. 20** (Modifiche alla Legge Regionale del 26 luglio 2002, n. 32) "*Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento e formazione professionale e lavoro in materia di occupazione e mercato del lavoro*". [Bollettino Ufficiale del 7 febbraio 2005, n.8]; **Decreto del Presidente della Giunta Regionale del 29 luglio 2009, n.41/R** "*Regolamento di attuazione dell'art.37, comma 2, lettera g) e comma 3 della legge regionale 3 gennaio 2005, n.1 (Norme per il governo del territorio) in materia di barriere architettoniche*". [Gazzetta Ufficiale del 15 maggio 2010, n.19]; **DPGR del 3 gennaio 2005, n.11/R** "*Regolamento di attuazione dell'art.5 – quater della legge regionale del 9 settembre 1991, n. 47 (Norme sull'eliminazione delle barriere architettoniche)*". [Gazzetta Ufficiale del 9 luglio 2005, n.27]; **Legge Regionale del 24 febbraio 2005, n.41** "*Sistema integrato di interventi e servizi per la tutela dei diritti di cittadinanza sociale*". [Bollettino Ufficiale del 7 marzo 2005, n.19]; **Legge Regionale del 20 marzo 2000, n.34** "*Modifiche ed integrazioni alla legge regionale del 9*



settembre 1991, n. 47 Norme sull'eliminazione delle barriere architettoniche". [Gazzetta Ufficiale del 13 gennaio 2001, n.1].

❖ **Regione Trentino Alto Adige:**

**Legge Regionale del 18 febbraio 2005, n.1** "Pacchetto famiglia e previdenza sociale". [Numero Straordinario del Bollettino Ufficiale del 21 febbraio n.7 2005]; **Legge Regionale del 2 gennaio 1976, n.1** "Provvidenze a favore dei lavoratori affetti da sordità da rumori". [Bollettino Ufficiale del 13 gennaio 1976, n.2].

❖ **Provincia Autonoma di Bolzano:**

**Legge provinciale del 24 luglio 2012** "Tutela delle persone non autosufficienti e delle loro famiglie e modificazioni delle leggi provinciali 3 agosto 2010, n. 19, e 29 agosto 1983, n. 29, in materia sanitaria". [Gazzetta Ufficiale del 1 settembre 2012, n.34; Bollettino Ufficiale del 31 luglio 2012, n.31]; **Legge provinciale del 27 luglio 2008, n.13** "Politiche sociali nella provincia di Trento". [Bollettino Ufficiale del 7 agosto 2008, n.32]; **Legge provinciale del 12 ottobre 2007, n.9** "Interventi per l'assistenza alle persone non autosufficienti". [Bollettino Ufficiale del 23 novembre 2007, n.43; Supplemento Ordinario Gazzetta Ufficiale del 5 luglio 2008, n.2]; **Legge provinciale del 10 settembre 2003, n.8** "Disposizioni per l'attuazione delle politiche a favore delle persone in situazione di handicap". [Gazzetta Ufficiale del 7 febbraio 2004, n.6]; **Legge provinciale del 24 luglio 2012** "Tutela delle persone non autosufficienti e delle loro famiglie e modificazioni delle leggi provinciali 3 agosto 2010, n. 19, e 29 agosto 1983, n. 29, in materia sanitaria". [Gazzetta Ufficiale del 1 settembre 2012, n.34; Bollettino Ufficiale del 31 luglio 2012, n.31]; **Legge provinciale del 26 giugno 2009, n.3** "Garante per l'infanzia e l'adolescenza". [Bollettino Ufficiale del 7 luglio 2009, n.28; Bollettino Ufficiale del 11 settembre 2009, n.36]; **Legge provinciale del 27 luglio 2008, n.13** "Politiche sociali nella provincia di Trento". [Bollettino Ufficiale del 7 agosto 2008, n.32]; **Legge provinciale del 10 settembre 2003, n.8** "Disposizioni per l'attuazione delle politiche a favore delle persone in situazione di handicap". [Gazzetta Ufficiale del 7 febbraio 2004, n.6]; **Legge provinciale del 12 marzo 2002, n.4** "Nuovo ordinamento dei servizi socio educativi per la prima infanzia". [Gazzetta Ufficiale del 5 ottobre 2002, n.40]; **Decreto del Presidente della Provincia del 9 novembre 2009, n.54** "Regolamento sull'eliminazione e il superamento delle barriere architettoniche". [Bollettino Ufficiale n.3/I – II del 19 gennaio, Gazzetta Ufficiale del 8 gennaio 2011, n.1. NB: tale Decreto va ad abrogare il DPP del 19 agosto 2005, n.38 "Regolamento sull'eliminazione e il superamento delle barriere architettoniche". [Bollettino Ufficiale del 20 settembre 2005, n.38]; **DPP del 7 settembre 2005, n.43** "Regolamento in esecuzione microstrutture per la prima infanzia". [Bollettino Ufficiale del 15 novembre 2005, n.46; Gazzetta Ufficiale del 24 dicembre 2005, n.51]; **Legge provinciale del 21 maggio 2002, n.7** "Disposizioni per favorire il superamento o l'eliminazione delle barriere architettoniche". [Gazzetta Ufficiale del 26 ottobre 2002, n.43].

❖ **Regione Umbria:**

**Legge Regionale del 23 gennaio 1997, n. 3** "Riorganizzazione della rete di protezione sociale regionale e riordino delle funzioni socio – assistenziali". [Bollettino Ufficiale

del 29 gennaio 1997, n.6]; **Legge Regionale del 17 gennaio 1984, n. 3** “Erogazione di provvidenze a favore degli Enti di tutela e assistenza agli invalidi”. [Bollettino Ufficiale del 20 gennaio 1984, n.6]; **Legge Regionale del 16 febbraio 2010, n.13** “Disciplina dei servizi e degli interventi a favore della famiglia”. [Gazzetta Ufficiale del 16 aprile 2011, n.15; Bollettino Ufficiale del 24 febbraio 2011, n.9]; **Legge Regionale del 3 ottobre 2007, n.28** “Interventi per il sostegno e la qualificazione dell’attività di assistenza familiare domiciliare”. [Bollettino Ufficiale del 10 ottobre 2008, n.44]; **Legge Regionale del 23 luglio 2003, n.11** “Interventi a sostegno delle politiche attive del lavoro, modificazioni ed integrazioni della legge regionale 25 novembre 1998, n.41 e disciplina del fondo regionale per l’occupazione dei disabili”. [Gazzetta Ufficiale del 25 ottobre 2003, n.43].

❖ **Regione Valle D’Aosta:**

**Legge Regionale del 25 ottobre 2010, n.34** “Approvazione del piano regionale per la salute e il benessere sociale 2011/2013”. [Bollettino Ufficiale del 2 novembre 2010, n.45; Gazzetta Ufficiale del 2 aprile 2011, n.13]; **Legge Regionale del 18 aprile 2008, n.14** “Sistema integrato di interventi a favore delle persone con disabilità”. [Bollettino Ufficiale del 27 maggio 2008, n.22; Gazzetta Ufficiale del 31 gennaio 2009, n.5]; **Legge Regionale del 20 giugno 2006, n. 13** “Approvazione del piano regionale per la salute ed il benessere sociale 2006/2008”. [Bollettino Ufficiale del 4 luglio 2006, n.27; Gazzetta Ufficiale del 12 agosto 2006, n.32]; **Legge Regionale del 4 settembre 2001, n.18** “Approvazione del piano socio – sanitario per il triennio 2002 – 2004”. [Gazzetta Ufficiale del 26 gennaio 2001, n.4]; **Legge Regionale del 12 gennaio 1999, n.3** “Norme per favorire la vita di relazione delle persone disabili”. [Gazzetta Ufficiale del 26 febbraio 2000, n.8]; **Legge Regionale del 18 aprile 2008, n.14** “Sistema integrato di interventi a favore delle persone con disabilità”. [Bollettino Ufficiale del 27 maggio 2008, n.22; Gazzetta Ufficiale del 31 gennaio 2009, n.5]; **Legge Regionale del 31 marzo 2003, n.7** “Disposizioni in materia di politiche regionali del lavoro, di formazione professionale di riorganizzazione dei servizi per l’impiego”. [Gazzetta Ufficiale del 12 luglio 2003, n.28]; **Legge Regionale del 26 luglio 2000, n.19** “Autonomia delle istituzioni scolastiche”. [Gazzetta Ufficiale del 26 luglio 2000, n.19]; **Legge Regionale del 12 gennaio 1999, n.3** “Norme per favorire la vita di relazione delle persone disabili”. [Gazzetta Ufficiale del 26 febbraio 2000, n.8]; **Legge Regionale del 18 aprile 2008, n.14** “Sistema integrato di interventi a favore delle persone con disabilità”. [Bollettino Ufficiale del 27 maggio 2008, n.22; Gazzetta Ufficiale del 31 gennaio 2009, n.5].

❖ **Regione Veneto:**

**Legge Regionale del 3 agosto 2001, n.16** “Norme per il diritto al lavoro delle persone disabili in attuazione delle legge 12 marzo 1999, n. 68 e istituzione servizio integrazione lavorativa presso le aziende USSL”. [Gazzetta Ufficiale del 5 gennaio 2002, n.1]; **Legge Regionale del 8 luglio 2009, n.14** “Intervento regionale, a sostegno del settore edilizio e per favorire l’utilizzo dell’edilizia sostenibile e modifiche alla legge regionale del 12 luglio 2007, n. 16 in materia di barriere architettoniche”. [Bollettino Ufficiale del 10 luglio 2009, n.56; Gazzetta Ufficiale del 23 gennaio 2010, n. 4]; **Legge Regionale del 12 luglio 2007, n.16** “Disposizioni generali in materia di

*abolizione delle barriere architettoniche*". [Bollettino Ufficiale del 17 luglio 2007, n.63; Gazzetta Ufficiale del 15 settembre 2007, n.35].

## **SITOGRAFIA**

**ANIMU** – Associazione Nazionale Interpreti di Lingua dei Segni

**CILIS** – Cooperativa Interpreti di Lingua dei Segni Italiana

**ENS** – Ente Nazionale per la protezione e l’assistenza dei sordi

**ISTAT** – Istituto Nazionale di Statistica

**MIUR** – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca

**SITI DELLE UNIVERSITA’**: “*Aldo Moro*”, Bari; Bologna; “*Suor Orsola Benincasa*”,

Napoli; “*La Sapienza*”, Roma; Torino; “*Ca’ Foscari*”, Venezia; Verona.